

RESUMEN

La presente investigación ha sido desarrollada en el marco de la Maestría en Educación (octava cohorte), ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia durante los años 2010 y 2012.

El precedente para esbozar la temática en cuestión obedece a una preocupación: la emergencia de un dispositivo tutelar para explicar la existencia de un nuevo infante como sujeto de derechos dentro del discurso jurídico y sus implicaciones pedagógicas que dicho reconocimiento conlleva en todo el contexto educativo colombiano, mostrando a su vez sus discordancias y falencias dentro de las relaciones pedagógicas en las cuales se ven insertos estos infantes de derecho.

Dicha preocupación se va configurando de forma más nítida al interrogar al discurso jurídico por la noción de infante enlazada en las legislaciones de protección a la infancia de nuestra época, teniendo en cuenta el desarrollo histórico de la concepción de infancia en el marco de los discursos pedagógicos, sociales; los cuales han tomado al niño como un menor desvalido, el cual necesita de cuidado y vigilancia para configurarse como un sujeto de pleno derechos, capaces de darse su propia autonomía y libre albedrío.

Palabras clave: infancia, relaciones pedagógicas, derecho, contexto educativo.

ABSTRACT

This research was carried out as part of the Master of Education (eighth cohort), offered by the Faculty of Education at the University of Antioquia during the years 2010 and 2012.

The precedent to outline the subject in question reflects a concern: the emergence of a tutelary device to explain the existence of a new infant as a subject of rights within the legal discourse and pedagogical implications that this entails recognition throughout the Colombian educational context, turn showing their inconsistencies and shortcomings in pedagogical relationships in which these infants are inserts of law.

This concern is configured in a more distinct legal discourse to interrogate the notion of infant bound by the law of child protection of our time, taking into account the historical development of the conception of childhood in the context of pedagogical discourses, social, which have taken the child as a helpless child, who needs care and supervision to be configured as a subject in its own right, able to realize their own autonomy and free will.

Keywords: childhood, relationships, teaching, law, educational context.

**REPERCUSIONES DE LA CONCEPCION DE LA INFANCIA COMO
SUJETO DE DERECHOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: LA
EMERGENCIA DE UN DISPOSITIVO TUTELAR PARA LA INFANCIA**



Trabajo de Grado para optar el título de:
Magister en Educación

Autora:

CLAUDIA PATRICIA ACOSTA ZULUAGA

Asesor:

ANDRES KLAUS RUNGE PEÑA

MEDELLIN

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

FACULTAD DE EDUCACION

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

JUNIO DE 2012

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos:

Al profesor Andrés Klaus, asesor del trabajo de tesis, por su acompañamiento solidario, respetuoso y constante sabiduría en los señalamientos a lo largo del desarrollo de la investigación.

CONTENIDO

INTRODUCCION	i
CAPITULO 1. ELEMENTOS PARA EL SURGIMIENTO DE LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS	1
1.1 Contexto Internacional	12
1.2 Contexto Nacional	23
CAPÍTULO 2. EL SURGIMIENTO DE UN DISPOSITIVO TUTELAR PARA LA INFANCIA.....	33
2.1 Definición de Dispositivo en Michael Foucault	33
2.2 Concepción del Dispositivo Tutelar de la Infancia	39
2.2.1 Discursos	39
2.2.2 Instituciones	51
2.2.3 Leyes: Perspectiva normativa en materia de infancia	54
2.2.4 Medidas Administrativas.....	75
2.2.5 Enunciados Científicos y Filosóficos	79
2.2.6 Los medios de comunicación, publicidad y nuevas tecnologías	91
2.2.7 Función del Dispositivo Tutelar para la Infancia.....	97
CAPÍTULO 3. EL DISPOSITIVO TUTELAR PARA LA INFANCIA Y SU FUNCIONAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR	107
3.1 La Cotidianidad o Vida Escolar	107
3.1.1 Definición de Cotidianidad o Vida Escolar	107
3.1.2 Presentación del Caso	113
3.1.3 Análisis del Caso.....	114
3.2 El Manual de Convivencia y El Debido Proceso.....	123
3.2.1 Definición.....	123
3.2.2 Presentación del Caso	132
3.2.3 Análisis del Caso.....	134
3.3 Las Relaciones entre Maestro-Alumno.....	142
3.3.1 Definición de Relación Pedagógica.....	142
3.3.2 Presentación del Caso	148
3.3.3 Análisis del Caso.....	149
CONCLUSIONES	176
BIBLIOGRAFIA	175
ANEXOS	185

INTRODUCCION

La infancia como sujeto de derechos en nuestro país aparece de manera plena con la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 y con la ratificación del Convenio Internacional de los Derechos del Niño. El contexto en el que surge dicha infancia tanto para Latinoamérica como para nuestro país ha sido en el marco del paradigma de la situación irregular de unos infantes “fragmentados” por el discurso punitivo del derecho, el cual caracterizaba a dicho infante como una población infantil: desvalida, pobre, delincuente, trabajadora, abandonada, entre otras.

A partir de este paradigma de la situación irregular y las nuevas regulaciones normativas se plantea la emergencia para considerar al niño con cierta protección y derechos, ajustados a los marcos constitucionales de cada uno de los países adscritos a la Convención. Por tanto, se permitió equiparar los derechos de los adultos a los derechos del infante sin distinción y con un rango superior, ya que consintió la aparición de discursos que desarrollan el nuevo paradigma de la protección integral y del interés superior del niño. Dicho interés superior del niño, ha obligado a todos los discursos adultocentrista para dar prevalencia en sus actuaciones en beneficio de los

infantes y en la capacidad de independizarse del poder de los maestros, padres; es decir, un infante capaz de emanciparse de los discursos del adulto, como lo dice Bustelo (2007: 155): “La infancia ingresa en una temporalidad “fijada” que aborta su capacidad emancipatoria. En ese ingreso tienen una influencia muy significativa los padres, los maestros, los jueces y los medios de comunicación”.

Cierto es que La Convención establece una serie de obligaciones para el Estado Colombiano, la familia y la sociedad en general, ya que nuestra sociedad vive procesos de modernización que se expresan en la integración social de la infancia al ámbito educativo y por tanto, caracteriza el surgimiento de una población infantil de derechos enmarcado en la escolarización, donde dicho grupo responde a asuntos sobre su libre desarrollo de la personalidad, libre albedrío, capacidad de elección y de configurar nuevos discursos pedagógicos, psicológicos, publicitarios; entre otros, que den cuenta de su surgimiento en una sociedad marcada por el respeto al otro, a los derechos humanos y sus principios. Por tanto, los planteamientos e investigaciones sobre la infancia como sujeto de derechos plantean la necesidad de crear políticas públicas sobre su protección y cuidado, dentro de marcos teóricos pedagógicos y jurídicos, donde la escuela debería introyectar en sus nuevas prácticas pedagógicas las medidas administrativas, los enunciados, las disciplinas que traten a esta

infancia; no sólo desde lo pedagógico, el cual ha sido el baluarte de la escuela. Por lo tanto deberá primar de ahora en adelante en la institución los discursos psicopedagógicos y normativos sobre el tratamiento efectivo de dicha infancia.

Puede afirmarse que, si bien estos trabajos hacen aportes importantes, todavía no se ha hecho un análisis de la concepción de la infancia como sujeto de derechos y sus repercusiones en el contexto escolar. De allí nuestras preguntas:

- ¿Qué repercusiones tiene en el contexto escolar el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos?
- ¿Cómo afecta las políticas y el direccionamiento escolar?
- ¿Qué implicaciones tiene para la cotidianidad escolar o vida escolar?
- ¿Cómo las relaciones educativas y pedagógicas se transforman?
- ¿Cómo reconfigura las relaciones entre alumnos?

Partimos de que, más allá de las miradas celebratorias, con el surgimiento de la infancia se reconfiguran nuevas formas de poder que afectan a la institución escolar en todas sus dinámicas y procesos. Nuestra idea es que

todo ello se da gracias a la configuración de lo que hemos denominado, siguiendo a Foucault, un dispositivo tutelar que tiene injerencia sobre las instituciones educativas y sobre el que hay que reflexionar en clave pedagógica.

Para tratar este asunto, en el primer capítulo mostramos las condiciones históricas, sociales y culturales que permiten hablar de la consolidación de un dispositivo tutelar para la infancia. En el segundo capítulo mostramos cómo se configura el dispositivo tutelar a partir de los discursos jurídicos-pedagógicos, los enunciados filosóficos, las leyes, las medidas administrativas, las instituciones, los medios masivos de comunicación para llegar a la función de este dispositivo tutelar para la infancia. Todo esto enmarcado en las transformaciones de la infancia como sujeto de derechos.

En el capítulo tres exponemos el funcionamiento del dispositivo tutelar en el contexto escolar a partir de la cotidianidad escolar, el desarrollo de los Manuales de Convivencia y su debido proceso para finalizar con las relaciones pedagógicas. A partir de un análisis casuístico tocamos aspectos fundamentales de la institución escolar que se ven reconfigurados por el influjo del dispositivo tutelar. Asuntos como la convivencia escolar, las

relaciones entre maestro y alumno y las relaciones entre alumnos son analizados en sus consecuencias pedagógicas.

Para la realización de este trabajo hemos llevado a cabo un ejercicio teórico-hermenéutico sustentado en el análisis de documentos (casos fallados en Colombia por la Corte Constitucional que tienen que ver con los aspectos mencionados). En este ejercicio, se procede presentando el caso y posteriormente se analiza con respecto a sus implicaciones pedagógicas en el contexto educativo.

CAPITULO 1. ELEMENTOS PARA EL SURGIMIENTO DE LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS

“La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la
pedagogía”

Mariano Narodowski. Infancia y Poder

La pedagogía como producción discursiva destinada a normatizar y a explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos para formar hombres competentes, obteniendo una excusa irrefutable para educar (Narodowski, 2007: 101); de ahí que la aparición de la infancia permite dicha justificación en el discurso pedagógico de la modernidad. Aquí se modifica la mirada del niño al considerársele su individualidad, la cual lo identifica como cuerpo infantil necesitado de cuidado y protección, como lo plantea Narodowski (2007): “La mutación operada de la que resulta el nacimiento de la infancia, inicia una era donde la dependencia personal se convierte en una nueva característica de la niñez”.

Dado que en los manuales sobre infancia se había entendido al infante como un “adulto pequeño”, el cual se encontraba inmerso en un contrato de adhesión entre un adulto que detenta un poder y un menor vulnerable o incapacitado. Por tanto se denominaría un “menor de edad” como lo plantea Narodowski (2011: 105): “lo protegemos de otros que pudieren aprovecharse de su heteronomía, pero sobre todo los cuidamos de sí mismos, de su incapacidad para tomar decisiones que fortalezcan un destino posterior e incluso menos ambiciosamente, que de manera directa pongan en juego su propia sobrevivencia física”.

No obstante, la infancia que ha sido catalogada como normal será aquella normatizada desde la actividad escolar, acá se enmarca el punto de partida de la investigación, donde pasamos de una percepción del niño como adulto pequeño para acercarlo al discurso heterónimo. Como lo plantea Narodowski (2007), el niño condenado a la racionalidad del juicio adulto, necesita de la guía de los ya completos; esto lo complementa T. Hobbes, cuando afirma que “la heteronomía infantil supone la autoridad del adulto”. Pero esta percepción asimétrica entre un adulto que detenta un poder y un infante sumiso, va perdiendo valor; además, esto se ratifica cuando observamos que el adulto no le puede otorgar un lugar de permanencia al infante en la institución por medio del disciplinamiento, como podría darse antes de la Constitución de 1991; así mismo lo plantea Narodowski (2007):

“En este proceso de formación de la institución escolar moderna, recortada por la existencia de la infancia, ya se adivina la presencia de un componente institucional, garantía del tratamiento adecuado que los adultos deben

brindar para lograr la permanencia de la niñez en la institución: la disciplina, punto central en la estructuración de la moderna pedagogía”.

De ahí que la escuela tendría un papel fundante en la instauración del niño como tal; se le estimulaba y se le enseñaba a ser niño antes de ser adulto; por tanto, se aprende a ser niño en la escuela (Narodowski, 2007). Pero dicha brecha se quiebra con el reconocimiento de la autonomía y el libre albedrío del niño, la promulgación y concientización de individuos pertenecientes a una colectividad, y como tal, capaces de tomar decisiones acordes a sus necesidades educativas. Ahora la escuela no será sólo el lugar del poder, ésta solamente configura a una parte de ese pequeño espacio del niño, donde se despliega unas subjetividades como infante de derechos. Por tanto, se podría hablar de unas subjetividades infantiles inmersas en un espacio público y político con los discursos que permean e interpretan las prácticas cotidianas; continuando con la explicación que realiza Valeria Llobet (2010: 14): “el debate en el Estado y la constitución de políticas públicas y de modalidades de inclusión, la configuración de actores que disputan en el espacio público por proponer otros sentidos y escenarios (los medios de comunicación, por ejemplo), los actores institucionales y sus propias historias y posicionamientos teórico-ideológicos, las niñas y los niños, las situaciones específicas en las que todas estas líneas se conjugan como resoluciones a conflictos en la vida cotidiana”.

De otro lado, el reconocimiento jurídico del infante en su individualidad en Latinoamérica no acontece desde el campo de las leyes civiles sino desde el ámbito estrictamente penal, donde se consolida la infancia como una población de lo público, capaz de generar opinión pública y esto se explica en los estudios interdisciplinarios, leyes sobre su producción y generación de una infancia para el mercado o el capital. De hecho, la infancia va desquebrajando o dejando atrás su estado de inocencia, docilidad, obediencia al romper con todas las formas de organización institucional (familia, escuela, entre otras). De ahí que las políticas públicas de la Unicef pretendan garantizar una acción efectiva, de control; al generar nuevos procesos de subjetivación diferentes a la disciplina. Estos procesos de subjetivación por parte de Unicef, implican legislar sobre unos mínimos vitales que garanticen la aparición de nuevas infancias. Ya no las infancias del derecho, resguardadas en la protección integral, también serán aquellas infancias: de la tecnología, de la opinión pública, de los medios; es decir, una infancia cada vez más dividida o jerarquizada según las identidades de cada gobierno. Igualmente lo plantea Martínez Boom (2011: 56): “Unicef ha pasado a constituirse en uno de los agenciamientos mas pertinentes en la construcción de escenarios posibles que garanticen el control, mediante la producción de unos mecanismos que modulen una forma “deseable” de infancia”.

Cabe señalar que, a pesar del infante ser titular de unos derechos consagrados por varias políticas públicas nacionales e internacionales, este grupo de infantes no ha participado en las declaraciones ni en las acciones políticas que se han llevado adelante en su nombre; no obstante se examina la oportunidad de ir apropiándose de unos derechos. Unos derechos consagrados desde la Convención de los Derechos del Niño que se ejercen en calidad de ciudadanos, como lo plantea Roger Hard (citados por Galvis, 2006, 123), invitando a llenar de nuevo contenido al concepto global de ciudadanía, donde se entiende la ciudadanía de la infancia y la adolescencia, no como la edad para votar o hacer parte del sistema político de representación, sino como la adquisición de derechos que permiten a las personas menores de edad pronunciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas. Implica un nuevo pensamiento pero también el desarrollo de mecanismos institucionales de protección de los derechos de los niños y los adolescentes.

La tarea entonces será la de conformar los criterios que definen la ciudadanía de los niños, las niñas y los adolescentes. En primera instancia es preciso determinar con claridad la categoría de infancia como una noción activa y dinámica. Para ello contamos con la consideración de la persona, la titularidad activa de los derechos, el reconocimiento de la pluralidad en la expresión y el ejercicio de los derechos y la perspectiva de género. Estas características son una base firme para una definición de la ciudadanía, de la infancia y de la adolescencia. (Galvis, 2006: 128).

Como puede observarse en los trabajos analizados por Ligia Galvis, esta autora da cuenta de una ausencia del referente sobre titularidad activa de los derechos de los infantes (niños, niñas y adolescentes) en la legislación internacional (Convenios; Pactos); las cuales como veremos más adelante, se perciben también en las políticas nacionales y latinoamericanas.

De ahí que, al pertenecer el infante a una institución escolar, accede o conoce sobre los derechos y las conceptualizaciones de los mismos, ya que posee la capacidad para reclamarlos o solicitarlos, pues su cotidianidad escolar está reglamentada por normas a las que debe subordinarse; a su vez se encuentra obligado por una condición de protección y estado permanente de fragilidad. Todo lo anterior le permite constituirse como sujeto social al incorporar de manera paulatina reglas y valores que le dejarán actuar en diferentes ámbitos: la escuela, la familia, la sociedad.

La investigación “Repercusiones de la concepción de la infancia como sujeto de derechos en el contexto escolar: la emergencia de un dispositivo tutelar para la infancia” parte de la necesidad de observar cómo emerge la infancia no desde la doctrina de la situación irregular, sino con la doctrina de la protección integral, desarrollada por las diferentes políticas internacionales

sobre infancia (CIDN-UNICEF). Porque no se trata de una infancia compacta, homogénea, constituida sobre un discurso de la pedagogía, el derecho o la vigilancia; presupone por el contrario una infancia objeto de control e injerencia.

Pues bien, la infancia como población no puede ser abordada sólo por unas disciplinas como la psicología, el derecho o la pedagogía, necesita amalgamarse para afrontarla como un sujeto dentro de un conjunto de actividades regulables, modulables y controlables. Como lo plantea Martínez Boom (2011: 58) Mapear o cartografiar la infancia, implica develar su proceso histórico desde una sociedad disciplinar a una sociedad de control, constituyendo su subjetividad, no solo en relación con el poder-saber planteado M. Foucault, también constituye una identificación de aquellas similitudes que tiene el discurso del menor en estado de indefensión con un discurso del adulto sometido o impregnado de normas y regulaciones cotidianas.

Es así como la investigación mostrará cómo la escuela o la institución, como un dispositivo concreto -según Foucault- se encuentra inmerso en la subjetivación del educando, el cual lo reproduce también la escuela; ya que ésta actúa como un mediador en la relación pedagógica entre alguien que

detenta el poder –maestro - institución- y otro (el infante) que cumple el papel de obedecer –el estudiante-, pues el discurso que se mezcla el contexto escolar no será sólo el pedagógico. Es más, el discurso pedagógico quedará relegado a un plano formal, invisible y casi técnico de prácticas de convivencia. Ahora un nuevo discurso aflora en la institución: el discurso jurídico (de los derechos), del debido proceso, de las garantías constitucionales. Por tanto, la pedagogía deberá apropiarse de este discurso, pero además surge preguntas en cuanto al maestro, los actores educativos; en conclusión, la institución ha asimilado, comprendido y aplicado dicho discursos. También se pregunta si la relación pedagógica cotidiana de alguien que posee un saber, un cuidado (el docente) podrá continuar con este papel o por el contrario, deberá modificar su rol.

Indagando sobre el papel del educador, evocamos las dinámicas cotidianas de las instituciones, las cuales no se parecen ni a la familia, ni a la calle; así lo plantea V. Llobet (2010) el paradigma de la normalización está en la base del diseño institucional, donde la fragilidad de este modelo se observa en el desconocimiento de los maestros sobre sus nuevas funciones pedagógicas, ya no desde el saber especializado, sino sobre el saber de un proceso disciplinario, normativo.

Actualmente las tareas de direccionamiento y control no las puede ejecutar únicamente el adulto, ya que la cotidianidad estructurada de la institución para estos nuevos sujetos de derechos no se parece en nada a las prácticas sociales que traen los infantes. Ese paradigma de normalización donde se distribuían los saberes y las competencias entre agentes educativos-institución-estudiante, pierde fuerza o vigencia, mostrando la reticencia de estos nuevos sujetos de derechos al discurso del maestro, o mejor, de la institución; ya que lo único que le ha quedado al maestro es apelar al compromiso del infante, pero no desde unas prácticas disciplinarias de control, sino invocando la subjetividad del infante.

El nuevo rol de educador y de la institución educativa en general, hace prelación al conocimiento de un discurso de los derechos, los cuales van atravesados para su aplicación inmediata en el discurso pedagógico. Por ende, dentro de ese reconocimiento del discurso derecho, la institución educativa deberá promulgar y contextualizar en la cotidianidad escolar el concepto de medida de protección, como antecedente que precede a los discursos universales sobre niñez y adolescencia, identificando así los factores de riesgo y poder potencializar la personalidad de los infantes, elevando a este grupo infantes a la categoría de persona humana, como lo plantea Durkheim: “En efecto: el ideal pedagógico de una época representa, antes que nada, todo el estado de la sociedad en la época que se estudia.

Más para que ese estado se convierta en realidad, es necesario que esté conforme con él la conciencia del niño.”(1979:128).

De esta suerte es que el derecho colombiano pretende que todas las instituciones públicas o privadas velen por una protección del infante, y la escuela no se encuentra ajena a esto, por tanto, se pasa del sistema tutelar, al de garantías y se da así un cambio en la concepción de infancia con una cobertura social básica: la salud, la vivienda y la educación, entre otras. Asimismo lo establece la Corte Constitucional: “La Carta Política establece, pues, una prelación respecto de los derechos de los niños. Expresamente los eleva al nivel de fundamentales y los hace prevalecer sobre los de otros. Ello en razón de la esperanza que representan para el futuro de la sociedad y por considerar que son especialmente débiles y vulnerables “(Corte Constitucional, ST-068/94).

No se debe olvidar cómo la mecánica institucional ha girado en torno a la vigilancia, control y corrección de los educandos, todo ello enmarcado en la disciplina para someter los cuerpos y que estos respondan a unas fuerzas productivas, a su vez la institución educativa ha tenido bajo su mirada el espacio y el tiempo, ya que los espacios han sido objeto de control, pues son las dinámicas educativas las que postulan en qué momentos deberán estar

adentro o afuera los educandos, cuáles son las actividades escolares y extraescolares que son permitidas y en qué momento se solicita la presencia del adulto maestro. De igual forma Narodowski (2007: 104), intuyó que la táctica principal dentro de esta estrategia disciplinaria es la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor quien, en virtud de dicha táctica, también construye su propio lugar dentro de la institución educacional; al mismo tiempo, la Vigilancia abarcaría todas las actividades escolares: nada puede quedar hecho sin ser observado y chequeado

De esta manera, encontramos a un infante inmerso como sujeto que puede ejercer poder o, por el contrario, como objeto que lo tolera, y cuando este infante acude a un pacto de convivencia o acta de mediación de conflictos se puede entender como la simbolización de un poder disciplinario de los cuerpos, los cuales son controlados por el espacio y el tiempo de la institución, mejorando así la convivencia y previendo aquellos comportamientos inadecuados y precisamente, la disciplina escolar poseerá la característica de no sólo evitar por medio de la vigilancia, el accionar errado de los educandos, sino de provocar en ellos una actitud constante de cuidado frente a lo que podría ser considerado una falta”¹ (Narodowski, 2007: 105).

¹ Narodowski, M. (2007) Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique Educación.

En conclusión podríamos decir, como lo plantea Narodowski (2011) que “la infancia fue definida por la pedagogía de la modernidad como una suerte de discapacidad, que posee dos dimensiones: por un lado, una discapacidad operativa (no poder ciertas cosas) y necesitar de otro para operarlas; por otro lado, una discapacidad epistémica (no arribar a la comprensión cabal de ciertas cosas) y necesitar de otro para pensarlas. Ambas dimensiones están entrelazadas en la constitución de la verdadera discapacidad, la discapacidad superior: discapacidad moral de no atinar a determinar por sí mismo qué es lo bueno y qué no lo es, necesitando para esto de otro que así lo haga.”

Por tanto, se realizará un recorrido sobre los discursos que hablan de la infancia desde unos contextos internacionales y nacionales; los cuales poseen en común las políticas públicas sobre la regulación y adaptación hacia una nueva doctrina mundial que hace referencia al interés superior del niño.

1.1 Contexto Internacional

En términos de líneas de investigación sobre la infancia, existen trabajos desde una perspectiva histórica, entre las que se encuentra Danzelot,

Jacques, en su obra: “La policía de las familias(1979)”, el autor acá hace una revisión de la formación e historia del campo llamado de “lo social”, desde los siglos XVIII y XIX, donde se hace énfasis en el “Tribunal de Menores”, el cual era considerado como lo “social por excelencia” (p. 233). Hace una diferencia entre lo público y lo privado, en especial, en los sectores económicos, judiciales e institucionales. Allí se haya la familia como un vector social jerarquizado con nuevos códigos; es decir, la transformación de las relaciones de poder entre familia y Estado en Francia en los últimos siglos: “del gobierno de las familias” propio del Antiguo Régimen, donde las familias eran auténticos sujetos políticos, se ha pasado a un gobierno a través de la familia, que coloca a la institución familiar en el lugar de objeto de una política”. Este autor analiza la transformación en público y estatal de un espacio hasta entonces visualizado como eminentemente privado: la familia. J. Donzelot comienza refiriéndose al interés de médicos, administradores y militares en disciplinar y educar a las familias a fin de salvaguardar a los bastardos y destinarlos a tareas nacionales como la colonización, la milicia y la marina, emprendiendo un ataque contra los hospicios, la crianza por parte de nodrizas, y la educación artificial de los niños ricos. Recién a partir del siglo XVIII la medicina se interesó por los niños y las mujeres, provocando el aislamiento de la familia, el establecimiento de una alianza privilegiada del médico con la madre y la utilización de la familia contra las antiguas estructuras de enseñanza, la disciplina religiosa y el hábito del internado (p. 21, 22 y 48). Pero con

respecto a las familias pobres, la intervención será distinta. No se tratará de asegurar discretas protecciones, sino de establecer vigilancias directas, con relación al niño las técnicas empleadas consistieron en hacerlo retroceder hacia los espacios de mayor vigilancia: la escuela y la vivienda familiar (p. 25).

Surge así, la figura de la tutela o curatela a finales del siglo XIX, la cual se preocupa por la gestión de los niños abandonados, delincuentes o rebeldes a la autoridad familiar; pero estas figuras se encontraban con la resistencia del poder paterno que en algún caso se oponía a su intervención; dicho poder también se podía transferir a filántropos, médicos, magistrados, etc., lo cual suponía una nueva relación con la familia, la cual está obligada a vigilar a sus hijos si no quiere ser ella objeto de vigilancia. La aparición del Tribunal de Menores se instaura en el año 1912 en Francia (p. 107), surge como ampliación del mercado de la infancia (p. 108) inadaptada por la irrupción del contingente de los “indomables” y de los “incapaces” de la escuela, por la reconversión de los organismos de encierro. Como afirma el autor: “distribuye las penas selectivamente (...), administra los niños sobre los que pesa la amenaza de la aplicación de un castigo (...) La acción preventiva quiere cercar el cuerpo delictivo en lugar de estigmatizarlo ostentadamente (...) Es en ese espacio abierto por el carácter suspensivo de la pena donde se establece la medida educativa” (p.111).

Siguiendo con esta línea de análisis, encontramos investigaciones sobre la relación entre infancia, educación y filosofía; hayamos por tanto el análisis de Walter Omar en su texto “Infancia entre educación y filosofía”, se hace un recorrido de la infancia desde la filosofía clásica hasta las concepciones modernas de infancia como una relación entre enseñar, aprender y pensar. Por tanto, para Walter Omar la comprensión de la infancia y la educación está ligada en Platón a su proyecto político como ha sido la constitución de una ciudad justa; al continuar por esta misma línea, aparece M. Lipmann, quien indica cómo se debe formar a los niños en unos determinados valores (los democráticos) y en una determinada forma de racionalidad (la lógica, la discusión, la argumentación...) de este modo, el niño es modelado sin que se dé cuenta y sin ejercer violencia sobre él. En la segunda parte del texto Lipmann considera la infancia como símbolo de afirmación, de ruptura, de emergencia de otro tipo de pensamiento, sin atender a una determinada edad o etapa de la vida. Como el propio autor explica, “afirmaremos otra imagen de la infancia. A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad, (...) La infancia que educa a la filosofía” (p. 130). Por último, el autor en su Epílogo: De la mayoría a la minoridad: educación,

filosofía y afirmación de la infancia; indica como “la infancia es asociada a inmadurez, a minoridad, y sería un estado del cual habría que emanciparse para volverse dueño de sí mismo. La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento. La emancipación sería un abandono de la infancia, su superación”. (p. 266).

También en nuestro recorrido encontramos análisis desde una perspectiva sobre infancia, adolescencia y derechos en el contexto Latinoamericano, por tanto tenemos al jurista Argentino Emilio García -Méndez adscrito a la Unicef para la protección de la Infancia en América Latina, quien ha postulado la emergencia de una infancia del derecho en un Estado de Bienestar, este autor García- Méndez Emilio en su texto “Derecho de la Infancia- Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral”, realiza un bosquejo histórico en América Latina sobre el tratamiento jurídico que en las primeras décadas del S. XX se le hace a la infancia y ubica dicha legislación en Venezuela - Argentina, donde aparecen las Leyes de Menores inspiradas en la doctrina de la situación irregular (el menor abandonado-delincuente) y cómo a través de los Convenios Internacionales se dio el cambio de paradigma: "La Doctrina de la protección integral de las Naciones Unidas, involucra al universo total de la población infantil-juvenil. Esta doctrina incluye todos los derechos individuales y colectivos de las nuevas generaciones, es decir, todos los derechos para

todos los niños. Esta situación convierte a cada niño y a cada adolescente en un sujeto de derechos exigibles. Para nosotros, adultos, el reconocimiento de esta condición se traduce en la necesidad de poner las reglas del Estado Democrático para funcionar en favor de la infancia."(p.11). Continuando con sus estudios como Asesor del Área de "Derechos del Niño" de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, él se detiene en el Estudio del Estatuto del Niño y el Adolescente en Brasil y México.

En esta misma perspectiva sobre infancia y derechos, encontramos una análisis de tipo psicológico, donde se amalgama los discursos anteriores. Por tanto la Investigadora Argentina Minnicelli, Mercedes (2004) indaga sobre "las instituciones de la minoridad", la cual se inicia en 1997 y culmina en el año 2003, con el apoyo de la Universidad Nacional de Mar de Plata. En su trabajo trata de resolver: la diferencia entre niños y menores, tolerancia e infanticidio, asociación entre minoridad-delincuencia, cuál es el papel de la familia y de sus formas familiares, cómo surge el complejo tutelar y las instituciones; cuál es el "discurso de la Minoridad" en América Latina. Este mismo postulado sobre la minoridad lo hallamos en Llobet, Valeria (2010), donde en el siglo XX, Argentina presenta una crisis civil frente a los derechos de los niños y los adolescentes, creándose políticas públicas para la protección de los menores.

Continuando con estas líneas de Investigación sobre infancia y derechos hayamos a Obiols, Di Segni (2008) el tema de los autores será la situación de la escuela secundaria y del alumno adolescente en las condiciones de posmodernidad en Argentina; en el mismo trazo encontramos a Eroles (2008) con su texto: "Políticas Públicas de Infancia: una mirada desde los derecho". Acá se plantean los derechos del niño desde el marco de la doctrina internacional de los derechos humanos, con un enfoque clínico y un énfasis preventivo. Aborda temas de familia –abandono, adopción, maternidad adolescente, maltrato y abuso - adolescentes en conflicto con la ley y chico en situación de calle y en la prevención de la violencia social, institucional y familiar. Finalmente se hace referencia a programas de las agencias públicas que abordan las políticas de infancia en Buenos Aires (Argentina).

Encontramos estudios en perspectiva histórica como el de Bellorìn (2004). "Giros y reveses: representaciones de la infancia a través de la historia" quien realiza una recopilación histórica de la infancia desde lo religioso, sociológico, literario y pedagógico. Los postulados del infante como: niño pecador, maltratado, trabajador, adoctrinado o niño puro, inocente, ciudadano con derecho y deberes. En contraste encontramos a Dávila

(2008): “El Largo camino de los derechos del niño: entre la exclusión y la protección”, donde se aproxima al proceso histórico del descubrimiento del niño como un ser humano con derechos y no sólo por el fenómeno de la exclusión social, sino también, la marginación social lo que hace posible el desarrollo internacional de los derechos (civiles, de autonomía, protección y ayuda), de ahí que se pase de ser considerados objetos a sujetos de derechos; las políticas de protección desplegadas por países occidentales desde finales del s. XIX hasta la actualidad. De ahí que se realice un proceso cíclico con Brinkmann (1996) quien relaciona la escuela - familia y cómo esta última puede ofrecer a sus miembros protección interna y externa. Por tanto se permite la organización, el control y la asistencia de los hijos a la escuela y es acá, donde los Estados Nacionales promueven políticas de protección social sobre la infancia, para luego internacionalizarlas y por último, convertirlas en modelo de políticas nacionales.

A su vez, dentro del enfoque histórico, Aries en su obra “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” desarrolla su tesis principal: la infancia es un invento o un descubrimiento ocurrido entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII y dicho proceso comienza a ser visible en el siglo XVI, a partir de la identificación de algunas señales provenientes del arte medieval en el cual comienza a representarse a la infancia. De este dato, Aries infiere que el niño comienza a percibirse en el ámbito social como un ser distinto al adulto,

ya que hasta el siglo XIII los niños eran representados morfológicamente como adultos en miniatura, para después comenzar a aparecer varios tipos de niños, algo más cercanos al sentimiento moderno. Se trata de los niños ángel, del niño Jesús- modelo y precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte- y los niños desnudos. Los niños no eran percibidos como una categoría específica. En definitiva, no existía la infancia como tal, y en su ciclo vital transitaban de un breve periodo de fragilidad y dependencia material a su incorporación al mundo adulto. En palabras del propio Aries: el bebé se convertía enseguida en un hombre joven (1988: 10).

Las transformaciones producidas en estos siglos constituyen, para este autor, una importante modificación en las mentalidades sobre la infancia. Por ende, el descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII y podemos seguir sus pasos en la historia del arte durante los siglos XV y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a fines del siglo XVI y durante el siglo XVII (Ariés, 1988: 74).

Tenemos también a Cicerchia, Bestard (2006); quienes analizan las tareas disciplinarias en torno a los estudios de familia, desde lo histórico y antropológico, dentro de un contexto europeo; para ello desarrollan dos cuestiones: ¿en qué sentido podemos decir que la familia tiene historia?, y

¿en qué sentido la familia europea, inspiradora de los modelos clásicos de análisis, se diferencia del resto del mundo?

Para finalizar con estas líneas investigativas, abordaremos los postulados de Narodowski, quien plantea que aunque la infancia ha sido una construcción histórica de la modernidad, el discurso pedagógico permitió darle sentido a partir de un espacio –el encierro (la escuela)- donde se pretendía educar al infante hasta que alcanzara la mayoría de edad o la adultez: “(...) la niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis, y al régimen institucional que garantizará su encierro” (Narodowski, 2007: 101)

Por tanto, siguiendo a este autor, una de las finalidades de la escuela en sus inicios encausó y produjo unos infantes como multitudes homogéneas, aptos según su edad, educación y grupo familiar para constituirlos como sujetos dóciles de un espacio moldeable como la escuela. Pero todo lo anterior va perdiendo vigencia dentro de ese contexto escolar disciplinar para nuestra época, mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, ya que la infancia posmoderna se reconfigura a partir de unas infancias hiperrealizadas y desrealizadas, siguiendo a Mariano Narodowski. Para Narodowski (1999), la infancia hiperrealizada será aquella procesada a los ritmos presurosos de la cultura de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de

comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor las tecnologías dado que crece en ellas, se realiza en ellas. Son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información. Es la infancia enchufada.

En el otro extremo, plantea Narodowski, está la infancia desrealizada, independiente, autónoma, que construye sus propios códigos alrededor del aquí y del ahora, alrededor de las calles que los albergan y de los “trabajos” que los mantienen vivos a esos infantes. No obstante, el análisis de esta investigación, partirá de una infancia hiperrealizada, mediada por las redes sociales, por políticas públicas de reconocimiento; es decir, aquella infancia que aclama en todo momento que sea reconocidos como sujetos de derechos y que se discierne sobre los mismos pero en beneficio de su desarrollo mediático en una comunidad educativa o por el contrario podrán resistir a consideraciones adultocentristas; como lo dice Valderrama (2007: 146):

“los estudiantes han desarrollado una serie de estrategias que les permiten resistir el ordenamiento institucional y al mismo tiempo crear procesos instituyentes más o menos alternativos en los cuales pueden expresarse y construir sus propias prácticas culturales”

Continuando con estas líneas de investigación sobre la infancia, pasaremos a nuestro contexto nacional, donde se observan estudios de tipo histórico para llegar a trabajos de corte jurídico y legal.

1.2 Contexto Nacional

Disponemos en primer lugar de trabajos de tipo histórico-social como los de Duran & Torrado (2007), los cuales desarrollan una serie de artículos que muestran la diversidad de interpretaciones y reflexiones en torno a la situación de la niñez en Colombia desde lo social, cultural, histórico y político. Este último tema ha sido estudiado por Botero & Alvarado (2006) quienes han manifestado un énfasis en la construcción de las representaciones de lo público como expresión de los mínimos comunes de la convivencia y la inclusión de los ciudadanos. Pero ello existe por fuera de los intereses y necesidades de las instituciones - las representaciones de los niños que habitan situaciones de periferia -, ya que viven otros juegos de verdades; en el desarrollo del proyecto se correlaciona tres ejes fundamentales: “a) Saberes que han tematizado la noción de niñez; b) los sistemas de poder – formales e informales- tales como los sistemas de protección familiar gubernamental y no gubernamental y los sistemas de poder ilegal que regulan sus prácticas políticas en la construcción de lo público en nuestra

época contemporánea, y en los escenarios de socialización política tales como la calle, la casa y la escuela; y c) los Saberes y poderes de niños y niñas como formas de legitimar, resistir y reconstruir los sistemas de poder que enfrentan en su vida cotidiana”.

Desde líneas de investigación sobre infancia y derechos en la Legislación Colombiana, encontramos a Galvis (2002). En su primera investigación: “Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos”, analiza los sujetos prevalentes en la regulación nacional, donde encuentra los más altos índices de impunidad en la administración de justicia. Esto se presenta cuando los niños y las niñas, las mujeres y la familia son víctimas de delitos. La autora observó cómo las autoridades no estaban aplicando los postulados constitucionales de la prevalencia de derechos y de la protección y atención integrales que el Estado le debería brindar a la familia. Tal es el caso de la Ley 7ª de 1979, que creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y que para el año de 1997 no se había puesto en marcha. La autora pretende concientizar a la jurisdicción civil y de familia y, por ende, a los ciudadanos colombianos sobre los principios de la igualdad en las diferencias y el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. Por ello plantea que: “La familia cumple una función integradora entre derecho y deber, entre lo público y lo privado, entre la responsabilidad individual y social y la responsabilidad política” (p.19). En su segundo estudio (2006), cuestiona la

ausencia de la titularidad activa de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en la legislación internacional y, por tanto, en las legislaciones latinoamericanas. La investigación se desarrolla en dos niveles: “la propuesta de apertura y elasticidad del mundo de los adultos para entender y reconocer las lógicas que se mueven en los mundos que rodean a los adultos, y el desarrollo de argumentos socio-jurídicos para aceptar la capacidad de los niños, las niñas y los adolescentes para ejercer de manera activa sus derechos en todas las etapas de su ciclo vital” (2006:20)

Siguiendo con este recorrido, descubrimos los trabajos de Runge Peña, quien muestra la niñez como una “realidad construida” desde lo histórico, social y cultural; por tanto retoma a D. Lenzen y sus formas de comprender la niñez (Ariès, De Mause). Reconocimiento de la niñez desde la pedagogía diferente a la vida del adulto (Rousseau – María Montessori). La propuesta de Pestalozzi de adaptar al niño en una escuela para el trabajo; el descubrimiento de la niñez como creación de unas estrategias para su disciplinamiento y su sustitución.

Saliéndonos un poco de estos trabajos históricos-sociales, hemos encontrado investigaciones médicas como las de Posada, Gómez & Ramírez. El Niño Sano. (1998), los profesores del Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia exponen las características, vivencias y

necesidades del niño desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia, y estos pediatras orientan sobre los conocimientos y las actitudes necesarios para que los padres y los adultos hagan parte del crecimiento y crianza. Así mismo, Álzate, realiza un breve balance documental – bibliográfico sobre la infancia como objeto de estudio desde diferentes enfoques: psicopedagógicos, histórico, político-social. La historia de la infancia enmarcada por las “condiciones de la mujer y la futura madre, las pautas de crianza, la alimentación, las instituciones escolares, los sistemas disciplinarios, el abandono, el maltrato, el infanticidio, la supervivencia, los inicios de la pediatría, el trabajo, la salud infantil, entre otras” (2001: 105). Dentro del enfoque histórico, retoma a los autores Philippe Ariès y Lloyd DeMause. Éste último, fundamenta la historia de la infancia desde lo “psicogénico” de los modelos de crianza y de las relaciones paternofiliales. Por último la autora retoma la obra de Rousseau y de los educadores humanistas, quienes conciben a la infancia como una categoría sociopolítica de la modernidad. Al contrario de los autores anteriores, tenemos a Noguera, quien reflexiona sobre la desaparición de la infancia por dos principios: “el control de la información y la secuencia en el aprendizaje”, ya que la infancia estaba protegida contra cierto tipo de información y su aprendizaje se daba en una secuencia de procesos educativos (desarrollo físico y mental); ha desaparecido los juegos infantiles por deportes de conjunto, la diversión de adultos se equipara para los niños, no hay una música especial que identifique a la niñez, la disminución de la diferencia

entre las tasas de criminalidad de adultos y niños; la actividad sexual a temprana edad, e hilvanando las ideas de Carlos Noguera; el investigador argentino Narodowski (2011: 92) considera que la sociedad del siglo XXI ha entrado en un proceso de “desinfantilización”, para lo cual señala dos rasgos particulares: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada: “en el primer caso, se trata de la infancia de la realidad virtual (...), en el segundo caso, se trata de la infancia de la calle, de la infancia abandonada, de aquella infancia independiente”.

En la relación infancia e instituciones sobre su cuidado, hallamos investigaciones de Castro (2010), para el siglo XVIII, donde la institucionalización de casa de menores estaba a cargo exclusivamente de los tribunales tutelares y la policía. Para principios del siglo XX, aparece la institución de protección a la infancia delincuente con unos sujetos y saberes: juez, medicina, psicología, pedagogía. De ahí que busca determinar el aumento de la delincuencia infantil (criminalidad) desde finales del siglo XIX, la naturaleza del fenómeno, sus causas y la adopción de medios adecuados para impedir su progreso; por ende, aparece un movimiento protector de la infancia, que permite reeducar al menor en un ambiente diferente a la cárcel del adulto, por ello se debería colocar al niño en un ambiente higiénico de la familia, en la casa de corrección.

En Colombia surge los primeros juzgados de menores (1920), a principios del siglo XX, los cuales aplican un procedimiento verbal, breve y sumario (donde participan todos los actores del hecho delictivo), ayudados para sus fallos del concepto del médico para dirimir la controversia. Pues, el juez se debía informar de las condiciones que rodeaban al menor, del ambiente de moralidad, medios de subsistencia, hábitos alcohólicos, etc., ya que se insistía en la sencillez de la sentencia para así evitar controversias.

Por último, existen unas líneas de investigación que más han ahondado sobre la aparición de la infancia desde los fenómenos del maltrato infantil, protección, cuidado y consagración de unos derechos. Autores como Puerto, Olaya & Dorado (2009): “Maltrato Infantil: Investigación Criminal, Criminalística y Ciencias Forenses”, han observado el maltrato infantil como un problema de salud con implicaciones jurídicas, donde estos criminalistas exponen los lineamientos básicos a considerar desde diferentes áreas del saber para abordar la detección, valoración e intervención de situaciones en las que se evidencia dicho flagelo; a su vez, los autores explican los efectos que produce, las características de los agresores, las perspectivas de la evaluación, mecanismos de afrontamiento y judicialización. A su vez encontramos a otros autores que visualizan el tema del maltrato infantil,

desde la investigación realizada por Macías, Amar & Jiménez (2005) con familias cuyas personas menores experimentan problemas psicosociales, dadas por la crisis económica y la violencia en la Ciudad de Barranquilla. Se señala como característica de estas familias su conformación monoparental y numerosa de individuos. Marcado por la descomposición y la desintegración, lo cual no facilita el establecimiento de patrones de comunicación, de normas, de límites y de lazo afectivos adecuados para el desarrollo integral de esos menores.

A su vez, en esta misma línea jurisprudencial, Pabón (2007) en su texto: “Comentario al Nuevo Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes”, realiza un recuento jurídico del tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil, el modelo de protección del menor, el nuevo sistema de justicia penal, la concepción dogmática del delito y la finalidad del sistema de responsabilidad penal. De igual manera el autor Rojas (2008), explica de forma detallada y clara sobre la forma adecuada de poner en práctica los mecanismos de protección y restablecimiento de derechos de la infancia y la adolescencia, con referencias abundantes y pertinentes al derecho internacional, a la Constitución, a la jurisprudencia de la Corte Constitucional y a la legislación nacional; por otro lado, Díaz (2004), hace una distinción entre el menor y el adulto que hoy en día reconocemos como proceso histórico, permitiendo la “autonomía” de la disciplina del derecho

penal juvenil y la cual admite que hoy se hablara de una “ciudadanía del menor” para significar su categoría de persona y por ende, de “sujeto de derechos”.

De este sujeto de derechos, como ha sido catalogada la Infancia, se encuentra una línea de investigación doctrinal, donde Carlos Enrique Tejeiro López, realiza un recorrido legislativo y académico que comprende los años 1990 a 2005, donde se discuten los conceptos de “familia”, “dignidad”, “niñez” dentro de la doctrina de la situación irregular hacia unas nuevas formas interdisciplinarias del concepto de niñez: la protección integral, la autonomía, el derecho del menor y el interés superior del niño; todo ello mirado desde la legislación interna nacional.

Por último, realizaré un pequeño bosquejo de lo que dicen los discursos del derecho sobre la aparición de una infancia del cuidado y la protección. De ahí que la consolidación del derecho de la infancia se presenta para aquellos sujetos que poseen la capacidad de expresarse y discernir con supuesta “claridad” sobre sus necesidades e intereses, por ende, a los infantes se les considera incapaces para ser titulares de los derechos, los cuales sí posee el adulto; pues son ellos, desde el derecho originario, los que poseen el cuidado y el desarrollo para atender a las necesidades propias de los niños. Por ende, para orientar de forma adecuada al desarrollo de la personalidad

de acuerdo con los postulados de la libertad, de la justicia, de la moralidad y el derecho.

El reconocimiento de los derechos de los niños y niñas le ha pertenecido al adulto, está concebido sobre la base de la titularidad en cabeza exclusiva de estos adultos. Serán los padres los únicos – en primer lugar- los que pueden disponer de sus hijos –enajenarlos-, dicho reconocimiento se ubica en la etapa de los doce a los dieciocho años, pero qué pasa con aquellos infantes entre los 0 y los 11 años, ¿cuándo se les dice o se les da el estatuto jurídico de persona? no sólo el establecido en la legislación civil, sino también, en el contexto social, que no sean los adultos como tutores o curadores, los que puedan decidir sobre sus necesidades, pues ellos creen que tiene el derecho por sí mismos.

Si hablamos de sujetos sociales de derechos debemos comprender el tema sobre el ejercicio de los derechos. Algunos creen que los infantes no tienen los elementos necesarios para ejercer la titularidad de sus derechos, pues no poseen un lenguaje articulado, una conciencia moral, una independencia locomotora – motricidad-, la capacidad para ejercer un oficio, entre otros, no entendemos que su lenguaje es propio de su ciclo vital, hayamos una incapacidad de los adultos para comprenderlos. La aparición del niño como

sujeto social del derecho sólo lo encontramos en el ámbito jurídico-legislativo, no obstante pretendo ubicar dicho sujeto de derechos en lo pedagógico, encontrando los referentes por los cuales se le da un reconocimiento a ser alimentado, cuidado, amado hasta llegar a ser capaz de cuidarse por sí mismo.

CAPÍTULO 2. EL SURGIMIENTO DE UN DISPOSITIVO TUTELAR PARA LA INFANCIA

Este capítulo tiene el propósito de mostrar la configuración de un nuevo dispositivo. Ese dispositivo lo vamos a llamar tutelar, porque está marcado por el discurso hegemónico del derecho; sin embargo, para sustentar la apropiación del dispositivo tutelar desarrollaremos varios momentos: en un primero momento trabajamos la definición de dispositivo en Michael Foucault; en un segundo momento, indicaremos cómo se dinamiza este dispositivo tutelar de la infancia en sus diferentes contextos, para terminar con una configuración de este dispositivo tutelar a partir de los diferentes discursos que lo han permeado.

2.1 Definición de Dispositivo en Michael Foucault

Según Foucault, el *dispositivo* es una tejido que se ramifica entre elementos que corresponden tanto a lo dicho como a lo no dicho y que configura «) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (...)» (Foucault, *Saber y Verdad*: 1991: 128)

Este concepto de dispositivo ha sido planteado por Foucault como un instrumento para comprender fenómenos sociales, por tanto éste se ubica en la producción de cierto tipo de manifestaciones y evoluciones dinámicas donde se desarrolla una intención, por ejemplo: dar cuenta de las condiciones históricas que permitieron la aparición de la infancia como sujeto de derechos. Por esta razón el autor lo comprende en relación con un saber-poder. La noción de dispositivo está intrínsecamente supeditada a la noción de poder. En tanto esa relación de saber-poder del dispositivo, el cual se mueve entre lo que es discursivo y lo que no le es, responde a una emergencia situada históricamente como un acontecimiento que permite implantar sus condiciones de aparición las cuales modificarán esas relaciones de poder, para nuestro caso el surgimiento de la infancia como sujeto de derechos.

Cabe señalar que Foucault hablará de dispositivos disciplinarios, dispositivo carcelar, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidad, dispositivo de alianza, dispositivo de subjetividad, dispositivo de verdad, etc. Como lo dice Edgardo Castro (2007) dicho concepto aparece

en las obras: “Vigilar y Castigar”, “Historia de la Sexualidad”, “Seguridad, Territorio y Población”, “Nacimiento de la Biopolítica”.

De ahí que la investigación observará la forma como los discursos de la infancia han sido permeados por este dispositivo tutelar². Para ello se toma el dispositivo desde la conceptualización foucaultiana. Como el contexto de este dispositivo ha dejado visibilizar las formas jurídicas y pedagógicas para regular la infancia; una infancia contemporánea que emerge a partir de unos discursos previos como la medicina, la familia. No obstante, sin olvidar que el nacimiento y/o configuración de este dispositivo tutelar lo ha marcado las condiciones de abandono o de regulación penal para los infantes, los cuales infringían la ley y ocasionaban un movimiento jurisdiccional en todos los Estados Latinoamericanos, así como lo plantea Llobet (2010: 18) “las investigaciones de Anthony Platt sobre el movimiento de salvadores del niño y el surgimiento de la jurisdicción penal especial para los menores y la de Jacques Donzelot sobre los cuerpos de prácticas judiciales sobre las familias y los menores inauguran, en la década del setenta, las miradas críticas al dispositivo tutelar”.

² El dispositivo no es sólo de la escuela, la escuela se encuentra atravesada por el dispositivo ya que el dispositivo corresponde a una rejilla a partir de la cual empieza a circular unos discursos, enunciados, leyes, entre otros sobre la infancia.

A partir de este dispositivo tutelar se configuran unas formas de infancia en prácticas y discursos, donde se analiza críticamente la posición adultocentrista respecto de estas formas en términos de prácticas de subjetividad. Ya que la infancia se convirtió en una multiplicidad indefinida de fenómenos observables que se han manifestado en discursos políticos, legales e institucionales. Los cuales se han ido instituyendo durante el siglo XX y por lo cual se dejaba impregnar únicamente por los preceptos adultocentristas que se referían a una protección, encierro, medicalización o exclusión de los infantes

Alrededor de lo anterior, pretendo establecer relaciones analógicas entre la consolidación de este dispositivo tutelar y las implicaciones pedagógicas del surgimiento de la infancia como sujeto de derechos, ya que se permitirá dilucidar cómo actúa el infante como sujeto de derechos dentro de un espacio de poder y saber. Correspondiéndole al maestro o a la institución educativa establecer formas de relación diferentes que conlleve a pensar nuevamente su vínculo personal con este nuevo infante desde la pregunta por lo pedagógico y sus derechos, pues es desde el terreno de lo jurídico-educativo donde puede revisarse los nexos con la norma, la escuela y la pedagogía.

De esta manera, este dispositivo tutelar se ha encontrado inmerso en el contexto educativo de unos infantes de derechos, a partir del análisis biopolítico de los modos como los sujetos infantes y la institución escolar han sido normalizados dentro de la forma de administrar la vida y en especial la población infantil, para nuestro caso “administrar” su participación en la institución, su convivencia escolar, el desarrollo del libre albedrío; es decir, las distintas prácticas por medio de las cuales el Estado a través de las instituciones asume el control y el cuidado de la vida de los sujetos infantes.

De esta circunstancia nace el hecho que las nuevas miradas de la escuela desde este dispositivo tutelar no son sólo históricas sino institucionales. Donde la escuela como un cuerpo institucional se ve abocada a cambios políticos y educativos sobre el nuevo cuerpo social infante. Además este dispositivo tutelar se haya atravesado por una intencionalidad centrada en la función de controlar y regular las posibles conductas de la población infantil escolarizada, es decir, es una acción sobre acciones posibles. Como lo plantea Souto (1999) “El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción”. Por consiguiente, en el marco de este dispositivo tutelar empieza a ser regulado mediante mecanismos como la acreditación de la institución escolar, los proyectos de mejoramiento de la misma institución; en conclusión, este dispositivo tutelar permea las falencias disciplinarias y de convivencia que la

institución escolar pueda tener en relación a las relaciones de poder entre docentes-estudiantes. Sin embargo, para seguir analizando este dispositivo tutelar dentro de otros dispositivos concretos: disciplinar-seguridad, se realizará un recorrido de lo que ha significado el poder, por tanto se rastreará dicho concepto en Foucault para luego explicar las relaciones de poder entre los agentes educativos (infante/docente).

En el contexto de este dispositivo tutelar, me permitirá analizar a los agentes educativos al lado de las técnicas, acciones y prácticas de control destinadas a la población infantil para el cuidado y gestión de sus vidas: las políticas públicas sobre infancia, leyes sobre infancia y adolescencia, directrices sobre el debido proceso, controles a las instituciones educativas, orientaciones pedagógicas sobre el tratamiento de conflictos escolares, entre otras. Todo esto enmarcado por las tecnologías disciplinarias como la vigilancia jerárquica (docentes-padres de familia) y la sanción normalizadora (leyes, manuales, amonestaciones) y el examen “como procedimiento que combina técnicas de la vigilancia y de la sanción normalizadora y que establece sobre los individuos una vigilancia a través de la cual les diferencia y les sanciona” (Moro, 2003:31), ya que el examen para este nuevo infante será ese documento o expediente que hable de las características particulares, haciéndolo un individuo como objeto de conocimiento, sobre el cual hay que actuar para regular sus comportamientos anómalos.

2.2 Concepción del Dispositivo Tutelar de la Infancia

2.2.1 Discursos

2.2.1.1 Discursos Jurídicos-Políticos de la Infancia

El dispositivo como un conjunto decididamente heterogéneo da cuenta de los múltiples discursos sobre la infancia que han aparecido: infancia abandonada, infancia trabajadora, infancia delincuencia, entre otras; pero la investigación se centrará en una infancia escolarizada, inmersa en una institución escolar y las complejidades que trae consigo la práctica pedagógica con los infantes. Dado que este dispositivo comprende discursos, el discurso del surgimiento de la infancia como sujeto de derechos dentro de unas condiciones histórico-políticas y sociales que configuran este dispositivo tutelar, donde responde a una urgencia: la aparición de la infancia como sujeto de derechos, desligado de la familia y la Escuela. De ahí que este Dispositivo se haya ajustado en un juego de poder (maestro/infante) que lo articula en un determinado tiempo. Este dispositivo tutelar emerge respondiendo a una necesidad, a una urgencia que marca un tiempo estratégico dominante (la aparición de un nuevo sujeto de derechos) y que remite a la historicidad en continuo devenir de ese fenómeno social.

A su vez, este dispositivo tiene que ver con otros discursos sobre la infancia como: los discursos morales, de las políticas públicas, pedagógicas, médicas

y psicológicas, donde se permite prescribir acerca de la ética del futuro ciudadano-adulto que es capaz de racionalizar los enunciados de bienestar en un Estado de Derecho.

Más aún, este dispositivo no solamente son prácticas discursivas, también incluyen aquellas prácticas no discursivas. Cuando Foucault habla de un conjunto heterogéneo de cosas que abarca desde el discurso del derecho hasta las políticas de UNICEF, y otras instituciones que se crean para el cuidado de la infancia. Por tanto al hablar del dispositivo se tendrá que hacer alusión a esas instituciones que actúan formando una red y por tanto empiezan a trabajar bajo una lógica de la estrategia saber/poder. El conocimiento que conlleva la apropiación de la infancia como un cuerpo de cuidado y control, y a su vez el desarrollo de los discursos de poder al utilizar mecanismos de apropiación del nuevo fenómeno infante como un sujeto activo en una sociedad de derecho.

La consolidación de este dispositivo tutelar indicará que la aparición de la infancia se enmarca en el discurso del derecho donde se atiende a la urgencia del surgimiento de la infancia como sujeto de derechos, pero no sólo el discursos del derecho permea a dicha infancia, dicho discurso se encuentra concatenado con las prácticas educativas, el discurso pedagógico

del docente, las formas de tratar los conflictos escolares dentro y fuera del establecimiento educativo, el discurso de la norma, entre otros.

Lo que quiere decir que para rastrear los discursos sobre la infancia, debemos hacer una ubicación histórica desde el discurso del derecho, el cual ha trasegado por el paradigma de la situación irregular del infante en América Latina donde se le había percibido en estado: de abandono, peligro, infractor, entre otros; donde no se le daban derechos sólo se le impone cuidado y protección como lo dice Tejeiro (2005: 21) entender el origen de la situación irregular es concebir al niño como menor (no capaz):

“desde el marco conceptual del Derecho Positivo y alrededor de éste concepto construir toda una urdimbre tendiente a “protegerlo” allí donde se encuentren presentes las condiciones sociales y económicas que hagan imperativo que sobre éste se apliquen medidas de orden legal para lograr su reinserción (protección) o su castigo (penalización). Así las cosas, el enfoque es puramente legal, desprovisto de cualquier concepción interdisciplinaria que permita entender los factores conexos al problema. Porque en realidad, bajo el enfoque puramente legal, o jurídico, lo que importa es la tutela del menor (incapaz etc...) para que sus actos o negocios jurídicos tengan plena validez en el ámbito legal. Consideraciones de política estatal, de resocialización etc. están excluidas en ésta visión”.

Dicha doctrina de la situación irregular, como lo continúa planteando Tejeiro (2005: 134) perpetúa las diferencias estructurales en lo referente a:

“los servicios básicos (salud-educación), por cuanto según dicha doctrina es el juez de menores quien las resuelve, originadas en realidad por la falta de

acceso a dichos servicios. Cuando un menor choca con la ley o carece de representante legal lo hace dadas determinadas condiciones socio-estructurales y no porque se trate de acciones derivadas de su naturaleza misma (peligrosismo). No existen menores propensos y otros no a la colisión con el control social. Lo que hay es pobreza extrema que afana a los niños y los obliga a la colisión. Sin embargo, bajo la situación irregular el juez de menores aplica el derecho tutelar conforme a su criterio discrecional. Dicha discrecionalidad significa arbitrariedad. Y aquí no se hace un juicio al juez de menores como tal: se enjuicia la normatividad, que permite al juez maniobrar frente a márgenes muy amplios. No se trata entonces de desplegar garantías ciertas sino de dirigir el menor paternalmente y evitar su reincidencia y su mayor marginación de la vida”.

Se modifica así dicha doctrina de la situación irregular con los postulados de la Convención, al observarse que se propende por mejorar las condiciones de vida de los infantes. Por tanto se hablará de una doctrina de la protección integral donde la sociedad toma conciencia de las violaciones a los derechos de los infantes y como se obliga a los Estados a responsabilizarse de los problemas de pobreza, desescolarización, mortalidad, inadaptación, etc. Al referirse a la Doctrina de la Protección Integral de los Derechos de la Infancia, se remite al discurso jurídico internacional: Convención Internacional de los derechos del niño; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, de Beijing; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para los Jóvenes privados de Libertad; Directrices de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, RIAD.

Pero dicha doctrina de la protección integral, aunque se aplica a todos los infantes sin excepción alguna, se ha agotado en sí misma pues se quedó solo en un discurso técnico-administrativo de los adultos con poca injerencia o aceptación a los verdaderos sujetos de las mismas: los infantes. Para Colombia, la doctrina de la protección se ratificó en 1991, acá se avanza en las garantías sobre los derechos de los infantes. Así mismo se esboza un marco conceptual sobre la infancia en la Constitución del 91 y específicamente en su art. 44° consagrando que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás y adicionalmente señala al Estado, la sociedad y la familia como responsables directos de su protección y garantía para el desarrollo armónico e integral, consistiendo igualmente con el marco doctrinario de la Convención Internacional, el cual fija las medidas que corresponden amparar como principio del interés superior de los infantes y la prevalencia de sus derechos sobre los de los adultos.

De otro lado, la doctrina de la protección integral consagrada también en CDN reconoce a los infantes como sujetos activos de derechos y en especial el derecho a la participación, derivado de ello tenemos el derecho a la libertad de expresión, al acceso a la información, la posibilidad de expresar sus opiniones y realizar asociaciones.

Se debe agregar que el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, retoma en sus postulados la doctrina de 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 del interés superior”. Pero además, el Código entiende por protección “el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos”. Como se puede ver el Código de Infancia y Adolescencia y la doctrina de la protección integral, obliga a todos los agentes educativos por propender en la promulgación y publicidad de los derechos de estos infantes.

2.2.1.2 Discursos Pedagógicos sobre la Infancia

Habría que decir también que no sólo han existido discursos de la infancia a partir de lo jurídico y legal; más aún, en la manera de reconocer la infancia va de la mano por un intento en saber que es el niño y como se va permeando la pregunta: ¿qué es un niño? Dicho interrogante atraviesa diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología o la pediatría, pero sin olvidar el papel preponderante de la familia como iniciadora de la educación de este

niño; de ahí que estas disciplinas han tratado de definir la concepción de niño diferente de ser adulto. De otro lado, se observa que en el discurso del psicoanálisis se hace referencia a un niño desparpajado, desvinculado del poder paterno, de la autoridad del adulto, ya que han sido los mismos discursos sobre los deberes y cuidados del adulto sobre esta población infantil, los que han permitido al niño emanciparse del poder del otro, para entrarse en las regulaciones propias de su capacidad de elección. Como lo indica Minnicelli (2010) el declinar del otro, el desvanecimiento del Otro, el declinar de la autoridad paterna, confundiéndose en diversos caos la ley y el Otro con el padre de carne y hueso en el marco de la familia moderna.

De esta circunstancia nace el hecho que la pedagogía se convierta en un discurso que pretenda explicar la producción de saberes de unos sujetos niños, capaces de educarse en la escuela. Como lo continúa planteando Narodowski (2007) 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 de los grupos sociales. Para el pedagogo Narodowski, la infancia es el pasaporte para su propia inserción en un futuro posible, futuro en el que los hombres vivirán, en gran medida, de acuerdo con aquello que ha sido por ellos efectuados años antes, en los de su infancia y, en consecuencia, en los de su educación.

Como se indicó, la niñez es el punto de partida para crear un hombre completo, por tanto, Comenio (1992), fracciona esa infancia como una construcción que debe ser dividida así: "Dividiremos estos años de crecimiento en cuatro distintos períodos: infancia, Puerencia, Adolescencia y Juventud, fijando en seis años la duración de cada período y asignándole una escuela peculiar". En otras palabras ese niño que se ha tornado incompleto adquiere su completud en la infancia, ya que dicha división de su desarrollo caracteriza a la infancia.

Pero también ese discurso pedagógico ha dado cuenta de la inserción del niño en el estudiante; es decir, niño y estudiante se reconocen, pues el segundo no se puede dar sin el primero, ya que el niño es el pilar para cimentar teóricamente al estudiante. De igual forma lo ha dicho Gimeno Sacristán (2003: 16) "El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos".

Continuando con estas investigaciones sobre el estudiante, tenemos a P. Ariés, para quien la infancia moderna ha sido develada como una

construcción reciente, en concomitancia con la escuela, ya que aparece un nuevo cuerpo infantil dependiente de sus cuidadores, tutores o adultos. Algunas de las tesis básicas que se desprenden del trabajo de Ariés, planteadas por el profesor Runge (2008) son las siguientes:

- La infancia no ha existido siempre; es decir, no siempre ha habido esa distancia percibida y considerada que se plantea entre adultos y niños. En el Medioevo, por ejemplo, no había dicha delimitación. Para ese entonces una vez el niño se hacía entender —no olvidemos que etimológicamente infante alude al que todavía no habla— y se podía mover por sí mismo, entraba en una relación de aprendizaje e imitación espontáneos con la persona adulta. En ese sentido no tenía propiamente un espacio de vida separado del adulto.
- Durante el siglo XVII aumenta el interés por la educación de niños y niñas, especialmente bajo la influencia de los moralistas, pedagogos y hombres de la iglesia. Se parte de que niños y niñas no son amorales; pero en tanto tábulas rasas, materiales sin pulir o “masas informes y brutas”, como diría Comenio (1994) el padre de la pedagogía moderna, deben ser educados. Desde un punto de vista teológico y antropológico, los niños y niñas comienzan a ser vistos como seres perfectibles, formables y, por tanto, necesitados de educación. En tanto sujetos de cuidado y protección, perfectibles y necesitados de educación, los niños y niñas se van convirtiendo en un asunto que resulta ser de responsabilidad de los adultos.
- Con lo anterior a la familia se le adjudica una nueva tarea: en vez sólo de proporcionar el linaje y el bienestar, le compete ahora también una función moral —apoyada, por supuesto, por la Iglesia—. La familia burguesa queda así centrada en torno al niño, con lo que asegura su

propia continuidad, que es, igualmente, la de los niños y niñas en tanto generaciones en curso. En el siglo XVIII esta dinámica se hace extensiva a las diferentes clases sociales, lo cual conlleva notables cambios demográficos y diferenciaciones de clase más visibles.

- Con la centralización del estado y el cambio en las formas de agrupamiento y sociabilidad de los grupos humanos se va consolidando, hacia el siglo XV y XVI, la familia burguesa. Toma forma la concepción del núcleo familiar como un compuesto de padres e hijos y como unidad básica de la sociedad.
- Al lado de la educación familiar, se consolida la educación escolar que reafirma su existencia, precisamente como el lugar encargado de hacer que el niño, en tanto sujeto formable y educable, deje de ser niño y se convierta en adulto. Así, desde el punto de vista pedagógico y a diferencia, en cierto sentido, de los humanistas, la educación humana durante la “primera modernidad” ya no apuntaría tanto a un proceso de realización de por vida, sino que aquella, gracias al descubrimiento de la infancia —como es el caso con los Jesuitas—, queda concebida como el medio adecuado para la formación del ser humano, desde el punto de vista de la socialización y preparación para el trabajo y la infancia, a su vez, empieza a ser entendida como el tiempo propicio para tal fin. La infancia entra a ser comprendida como tiempo para la educación y la formación, y por tanto, como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad —del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad— y para la escolarización del espíritu.
- La escuela y el nuevo entorno familiar ayudan a alejar a niños y niñas de la sociedad de los adultos que, cada vez más, se separan de aquéllos con mayor radicalidad a partir de sus propias dinámicas y actividades.

- El origen de la sociedad industrializada, masificada y supuestamente democrática hace que la familia se convierta en el lugar de identificación de las nuevas generaciones. Sin embargo, también lo que ella no pueda ofrecer en términos de educación y capacitación de las nuevas generaciones (educación doméstica y familiar), es traspasado a la escuela como asunto de su competencia y responsabilidad (educación escolarizada e institucionalizada).

Por tanto, la definición de infancia en Occidente, siguiendo los postulados de Aries, da cuenta de un sentimiento por la infancia manejada por el amor maternal y un nuevo mecanismo de alianza entre la escuela y la familia moderna. Dicho aparato de alianza ha permitido la aparición de un mecanismo de normalización aplicado a la escuela, la cual ha sido el fundamento de la sociedad disciplinar ya que se subordina a un aparato de inspección y control, inscribiéndose en la disciplina y en la estrategia de la biopolítica. De lo dicho anteriormente podemos concluir que la escuela ha sido una de las instituciones de normalización y de construcción de la subjetividad de los infantes a partir del saber, el poder y el deseo del adulto. Ha sido mediante el instrumento disciplinario como se implanta a la fuerza la escuela, para que ella cumpla el papel de asegurar los cuerpos infantiles a través de los discursos pedagógicos. Como lo dice J.A Comenio: “No castigando por el mero hecho de no ser capaz de aprender (...) sino únicamente por la obstinación”, obligando a la familia a dejar al cuidado de la institución/maestro al niño, como lo expone Montaigne: “...no es conveniente

educar a los hijos en el regazo de sus padre. El amor los enternece demasiado y hace flojos (...) no son los padres capaces ni de castigar sus faltas...”. A su vez se le da un lugar preponderante a la escuela para su educación, como lo indica Narodowski (1999: 20): “(...) se produce un desplazamiento del cuerpo infantil de la órbita paterna a la órbita escolar”; creándose un dispositivo de alianza entre la escuela/ familia.

Continuando con los discursos pedagógicos que han estudiado la infancia, encontramos a Rousseau, quien plantea la necesidad de darle el espacio que corresponde a cada uno de los agentes educativos, por tanto él dice que es necesario otorgarle al adulto aquello que es propio al adulto y al niño, lo que le pertenece; dándole libertad a la infancia en virtud del respeto a un orden natural y dicho orden se logra reconociendo las necesidades de la niñez. Como lo ha dilucidado Runge (1999), la niñez empieza a ser concebida como un estado natural de inocencia y, por tanto, bueno: “para ello, entonces, sólo bastaría una ojeada a la naturaleza, ya que ésta estaría en condiciones de mostrar que antes de ser hombre se debe ser niño” (Rousseau). Así pues, el niño debe comenzar como niño y no como un mal necesario o como un hombre imperfecto. La niñez se torna en una forma de vida propia. En esa medida, Rousseau plantea la necesidad de diferenciar al niño del adulto y de reconocerle a cada uno sus modos propios de ser.

A partir de lo anterior, cabe la pregunta cómo educar al niño sin transgredir ese orden natural; es decir, cómo suscitar el trabajo de la acción adulta pedagógica sin impedir las disposiciones de la naturaleza y la respuesta la plantea Rousseau al decir que es necesario desplegar todo lo que se posee por medio de la experiencia de ese niño y por tanto, el discurso pedagógico respetará la naturaleza infantil en su peculiaridad. No obstante, no se niega la participación del maestro-tutor en la educación del niño, pues como lo dice Narodowski (2007) el contrato entre el educador y educando supone esta desigualdad jurídica basada en la heteronomía intrínseca al ser infantil y lo continúa ampliando Runge (1999: 77): “de allí la necesidad de una educación en la provincia y a través del juego y del libre movimiento, pero siempre y cuando el maestro siga ahí como referente y como instancia organizadora. Esto significa darse el cuidado de otro y dirigir sus fuerzas conforme a este último. La educación de Emilio no tendría sentido sin la “presencia-ausencia” de su preceptor”.

2.2.2 Instituciones

Este dispositivo comprenderá instituciones en un sentido jurídico que ha tenido y aún conserva como la Escuela, la UNICEF. Todo esto a nivel

Nacional donde a través de sus programas buscan proteger a la infancia en estado de vulnerabilidad o de situación irregular. A su vez, dichas instituciones han obligado a otras instituciones como la familia y el Estado a una aplicación concreta del paradigma de la protección integral. Atravesado por otros organismos jurídicos y de seguridad como: las comisarías de familia, defensorías de familia, jueces de familia, Procuraduría, el Sistema de Seguridad Social Integral, el ICBF; los anteriores deben velar como entidades estatales por las buenas prácticas del reconocimiento de esos nuevos sujetos de derechos.

La aparición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se da por medio de la Ley 75/1968, la cual buscaba que un organismo de carácter estatal creara y ejecutara las políticas sociales del Estado Colombiano frente al tema de infancia y adolescencia. A su vez, dicha Institución se articula con otras entidades públicas en los niveles públicos y privados que tengan relación con la protección, vigilancia y atención de infantes denunciados por un Juez de Familia como expósitos, abandonados o en situación irregular. De ahí que en un primer momento se coloca a los infantes, bajo la tutela de la patria potestad, la atención inmediata de menores expósitos y la obligación de vigilancia para quienes van a ejercer dicha patria potestad.

Por otra parte, como lo dice Castro Gutiérrez (2010), se estableció, así mismo, la igualdad en la tasa de impuesto sobre sucesiones y donaciones para todos los hijos –naturales, legítimos u adoptivos- y la igualdad de derechos herenciales de todos estos desde la sanción de la ley. Al mismo tiempo, modificó los artículos 411° del Código Civil y 25 de la Ley 45 de 1936, al referirse a la obligación alimentaria para con los hijos y estableció las punibles faltas de la inasistencia alimentaria.

Es necesario recalcar que las instituciones sobre la infancia surgen de la doctrina de la situación irregular, en especial para América Latina, donde la concepción de estado de minoridad para el infante refleja el problema social y político para normalizar unos infantes que han salido al afuera de las instituciones tradicionales, que para su momento controlaban la infancia, en especial la Escuela. Por tanto estos sujetos infractores o abandonados dio origen la consolidación de estas instituciones modernas ya mencionadas. Como lo expresa la argentina Llobet (2010) las instituciones para la infancia operan como una exterioridad constitutiva para las instituciones para la minoridad, determinando así los límites, los intercambios y las trayectorias posibles para los sujetos cuya clasificación se opera en ellas.

2.2.3 Leyes: Perspectiva normativa en materia de infancia

2.2.3.1 Política Internacional en Materia de Infancia:

Desde inicios del siglo XX dentro del campo jurídico, la infancia ha sido tema de estudio para algunas iniciativas que buscaban resolver el problema en torno a la protección y el cuidado del menor.

Pero es de anotar que los conceptos de niño, infante, menor, han sido concebidos como el mismo referente. Solamente a mediados del siglo XX, se le diferencia como aquellos inimputables o interdictos de tomar decisiones acordes con el supuesto buen juicio del adulto, se da un paso de un niño con una mirada de un menor a un sujeto con plenos derechos.

El sistema jurídico había observado al niño con indiferencia ya que se le hacía prelación a los derechos humanos, por tanto los derechos de los niños traídos a colación por la Convención de 1989 ha permitido un avance para los Estados que ratificaron dicha Ley Internacional. Esta Ley promovió la idea de un infante como sujeto titular de derechos autónomos. De ahí que se puede inferir que los niños compartirían los mismos derechos de los adultos. Pero, además, poseerían unos derechos propios que le son específicos

como el “disfrutar de protección especial”. Como lo plantea Carl Wellman (2004), el contexto muestra que este derecho del niño está basado en dos necesidades especiales. El niño es más vulnerable que el adulto a ciertos tipos de lesión o daño, tales como “todas las formas de negligencia, crueldad y explotación”. Además, el niño, más que el adulto, necesita “oportunidades para desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de un modo sano y normal”. Al mismo tiempo agrega el autor que entre las formas de amparo y de derechos se haya el acceso a la libertad de movimiento como un derecho-libertad y el derecho al auxilio personal como un derecho-protección básico. Cuando éste es completo, su núcleo consiste en un conjunto de pretensiones éticas del niño hacia sus padres, otros individuos y el Estado, respecto de esas protecciones especiales que necesita para prevenir los graves daños a los que está particularmente expuesto y para promover el desarrollo completo de sus capacidades humanas.

Con todo y lo anterior, a pesar de la Declaración de los Derechos Humanos, no ha sido totalmente cierto que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Como lo explica Wellman (2004: 41, citado por Fanlo), el infante no tiene derechos humanos o morales en absoluto porque:

“faltándole la capacidad para cualquier tipo de acción voluntaria, no es el tipo de ser de quien se puede decir con sentido que posea libertad o poder, ambos ingredientes esenciales de los derechos. Se plantea entonces la pregunta de cuán y cómo el niño o la niña adquieren derechos. El niño no adquiere un conjunto completo de derechos todos al mismo momento, quizás ese día en el que se hace plenamente capaz de elección racional y acción intencional. Tampoco adquiere los derechos en serie, uno después del otro pero cada uno completo en sí mismo. Un derecho es una estructura compleja de libertades, pretensiones, poderes e inmunidades, y el niño normalmente adquiere algunos de estos elementos normativos antes que otros; incluso, una parte de un derecho se puede expandir o contraer en la medida que el niño crece, se hace más maduro y sus condiciones de vida cambian. Por tanto, el crecimiento de los derechos de los niños se efectúa por etapas y es fragmentario, superpuesto y complicado”.

Así y todo, el niño es para la Convención - como lo indica Hierro (2004) - un sujeto en desarrollo, pero un sujeto de derechos, y no sólo de derechos pasivos, es decir, derechos a recibir prestaciones de los adultos, sino también de derechos activos como la libertad de conciencia, pensamiento y religión, la libertad de expresión e información, la libertad de asociación y reunión o el derecho de participación. De ahí que podríamos decir que la Convención es ahora parte del ordenamiento jurídico de todos los países que la han ratificado.

De lo anterior se puede decir que el instrumento jurídico y político, como fuente legitimadora de la protección de la infancia y la adolescencia, ha sido la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Su objetivo es instaurar al “niño” como “sujeto de derechos”; unos derechos equiparables a los del adulto. De ahí que la declaración de los derechos humanos y la Convención Internacional sobre los derechos del niño (CDN) estimule un movimiento representativo, un cambio de modelo respecto del lugar, los derechos y las garantías de la infancia. La Convención observa a los niños como sujetos sociales y de derechos, destituyendo el ideal jurídico social de la situación irregular.

“En este sentido, es inevitable no recurrir a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 que todavía, cuando ya ha pasado más de un decenio desde que fuera aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, suele señalarse como un hito fundamenta en la positivización de los derechos del niño. Respecto de la Declaración de 1959 y de otros documentos internacionales sobre esta materia que la precedieron, vale decir que dicho convenio o ley internacional no sólo constituye un instrumento jurídicamente vinculante para los Estados que la han ratificado (al menos desde una óptica formal), sino que su articulado texto expresa la clara tendencia a traducir en términos de derechos, prácticamente, todo aspecto del universo infantil.” (Fanlo, 2004: 160)

Además, la Convención promulgó unas facultades en cuanto al reconocimiento de derechos de los infantes sobre la tutela de unos cuidadores o tutores y su correspondiente aplicación:

“La interpretación internacional de la Convención de los Derechos del Niño ha agrupado los derechos de la niñez en: Derecho a la supervivencia, Derecho al desarrollo, Derecho a la protección, Derecho a un nombre, una nacionalidad, al registro y a conocer a sus padres, a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares, a permanecer en su país, a que se le respete su vida privada, a que en caso de adopción el interés superior del niño sea la consideración primordial, Derecho a obtener el estatuto de refugiado, Derecho a ser protegido, Derecho a no ser sometido a torturas, pena capital, prisión perpetua y a no ser privado de su libertad ilegalmente, a recuperación física y psicológica, Derecho a la participación, entre otros”. (www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp).

Continuando con lo anterior, en el siguiente apartado se desarrollará uno de los postulados de la Convención en relación con la protección de los infantes. Dicho postulado hace referencia al interés superior del niño frente a todas las actuaciones de los adultos, inclusive las que dan cuenta del libre albedrío y el desarrollo de su propia personalidad. Pero no se puede olvidar que este principio del interés superior del infante partió de una doctrina de la situación irregular, la cual permitió una organización y consolidación de los derechos de una población infantil diferente a la infancia escolarizada. Así aparecen las múltiples infancias, aquellas que eran invisibles para la escuela y que obligaron a su regulación. Esto se observa en las concepciones de minoridad

que se daban a esas infancias alegadas de la normalización de un Estado de Bienestar. También a estas infancias le dedicaremos un análisis.

2.2.3.1.1 El interés superior del niño

El interés superior del niño ha sido un principio articulador de la Convención para todos aquellos países que la han ratificado, como en el caso de Colombia. Tanto la Declaración de Derechos del Niño como, en general, las legislaciones de la infancia y adolescencia del mundo se sustentan básicamente en la dupla interés superior del niño-protección integral. Siguiendo a Castro Gutiérrez (2010), la única finalidad de proporcionarles a los sujetos objeto de tutela los elementos necesarios para el libre y adecuado ejercicio de sus derechos, así como proveerlos de instituciones, mecanismos y procedimientos tanto para prevenir, como para asistirlos y protegerlos en caso de una posible o efectiva vulneración de derechos.

La Convención, cuando promulga el interés superior del niño, lo hace para que los diferentes Estados, en sus programas legislativos visualicen lo que es bueno o no para este infante, obligando así a todos los sectores de intervención pública o privada que velen por los principios promulgados en la

Convención. Es así como la escuela debe buscar el mecanismo más efectivo para aplicar el principio del interés superior del niño cuando se presente una incongruencia entre un hecho que afecte la convivencia escolar, para dar solución más efectiva acorde con la línea más débil de la relación educativa: el estudiante. Por tanto, cuando se habla del interés superior del niño siempre se hará referencia al bienestar del mismo y más aún, dicha concepción sirve de unidad de medida cuando varios intereses entran en convergencia. Como lo indica Isabel Fanlo (2004), la Convención contribuyó a inaugurar la idea según la cual el niño es sujeto titular de derechos autónomos y no de meros intereses que terceros están llamados a tutelar.

“Decimos que la prevalencia es la expresión operativa del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, porque en términos prácticos ella quiere decir que ellos van primero en toda circunstancia sea en la vida cotidiana de la familia, en los espacios públicos, como beneficiarios de las políticas públicas y, con mayor razón, en las situaciones de emergencia, cuando están en riesgo o sus derechos son conculcados y deben ser restablecidos”. Galvis Ortiz (2006: 140)

Para puntualizar tan complicado principio ha dicho la Corte Constitucional: “(...) se trata de un principio de naturaleza constitucional que reconoce a los menores con una caracterización jurídica específica fundada en sus derechos prevalentes y en darles un trato equivalente a esa prelación, en cuya virtud se los proteja de manera especial, se los defienda ante abusos y

se les garantice el desarrollo normal y sano por los aspectos físico, psicológico, intelectual y moral, no menos que la correcta evolución de su personalidad (Cfr. sentencias T-408 del 14 de septiembre de 1995 y T-514 del 21 de septiembre de 1998)”.

Algo más que añadir, dicha definición, entre otras muchas, advierte Tejeiros (2005), se trata de un particular principio por el cual todas las actuaciones tanto privadas como públicas que versen sobre derechos o intereses de los niños y los adolescentes deberán consultar este principio, es decir, estar dirigidas de manera clara e incontrovertible al logro de las potencialidades de los niños y la satisfacción de sus derechos y prerrogativas.

“La consolidación de un derecho de la niñez y la adolescencia parte de presupuestos que conforman el objeto primeramente dicho de esta rama del orden jurídico tales como: la consideración de los niños, las niñas y los adolescentes como personas titulares activas de los derechos en sus propios mundos y con los lenguajes propios de su edad; el reconocimiento de la libertad y la autonomía, del cuidado y el desarrollo como sus derechos primarios fundamentales, síntesis de los demás derechos, y la interrelación entre la perspectiva de los derechos y el orden jurídico propio del Estado de derecho, la interrelación entre el derecho y las políticas públicas y el principio de la integralidad como instrumento idóneo para la efectividad de las decisiones judiciales. Estos son los presupuestos del derecho de infancia y adolescencia”. Galvis Ortiz (2006: 174).

En conclusión, el presupuesto sobre los derechos de los infantes debe versar en principio en el reconocimiento como personas titulares activas dentro de sus propias individualidades en su desarrollo y aprehensión del mundo.

2.2.3.1.2 Concepciones de Minoridad

La concepción de menor de edad o minoridad como referido a un grupo poblacional infantil se ha instaurado en el campo jurídico y pedagógico. En el primero se hace alusión a la minoridad para identificar a aquellos infantes vulnerables y en estado de indefensión que han recurrido a ciertos actos delictivos u obligados por el estado de necesidad a dichas transgresiones. Como lo plantea Fryd (2011:28):

“Los niños devienen menores a través de un proceso de estigmatización de la pobreza, asentado conceptualmente en la categoría de abandono material y/o moral, que guarda estrecha vinculación con la noción de riesgo social. Menor se concibe en términos de déficit, de desamparo y de incapacidad, por ello resulta un “producto residual de la categoría infancia”, en palabras de García Méndez (1994: 76).

En lo pedagógico, el menor será aquel que necesita de cuidado para darle dicha protección se hará uso de la relación de poder entre un adulto y la institución, los cuales se convierten en garantes de esa población infantil. Es

así como el menor ha sido categoría de estudio en el campo jurídico, ya que dicho vocablo se le ha asociado a lo delictivo, para quienes poseen una situación de extrema pobreza.

“A su vez, los cuerpos jurídicos que categorizaron a la infancia a lo largo del siglo XX en el mundo occidental y que pautaron el accionar de los dispositivos públicos de atención, seleccionaron para la consagración normativa del estado de abandono determinadas situaciones asociadas a cuadros de pobreza. El niño abandonado es, en este sentido, el niño pobre, o lo que es casi igual, el niño en situación de riesgo social o en situación irregular, tal cual lo nominó, precisamente la Doctrina de la Situación Irregular de la Infancia a lo largo del siglo pasado”. (Fryd, 2011:29)

Y por tanto, como lo continúa planteando la autora, los enunciados dispuestos para nombrar esta situación de abandono en el ámbito de la infancia, generalmente devienen de una responsabilización parental, o más ampliamente, familiar, en virtud de las dificultades experimentadas en el cumplimiento de las funciones parentales modernas de provisión y protección.

“En este sentido, el riesgo social o la situación irregular en relación a la infancia hacen referencia a las dificultades para el adecuado desempeño de las funciones paternas que son evaluadas –parecería ser que con cierta prescindencia de las dificultades socialmente inscriptas en una sociedad de clases- desde los dispositivos de atención social. Entonces, en riesgo social se encuentra, con matices, aquellos niños –menores- con una familia desintegrada, con dificultades vinculares, con una madre abandonica o un padre ausente, quienes no lograron apoyar la culminación del sistema educativo de sus hijos, que no dispusieron la contención necesaria para evitar la situación de calle, la maternidad adolescente, entre otros”.(Fryd, 2011: 30).

Con la categoría de minoridad o de menor, en nuestro contexto contemporáneo se produce una estigmatización sobre el infante (abandonado, infractor, delincuente) e inmediatamente se recurre para su comprensión al Código de Infancia y Adolescencia en concomitancia con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Dándole paso a un quiebre en su identidad de niño (normalizado por las instituciones de protección) para pasar luego a la Identidad Jurídica del Estado: sujeto delictivo. Éste deberá resocializarse a través de la pedagogía. De ahí, que se tenga la concepción de niño en relación con: juego, inocencia, vulnerable, protección integral y un menor categorizado como: situación irregular, judicializado, criminalizado, expósito, entre otros. De ahí que el abandono se hubiera concebido en un principio desde la perspectiva tutelar, ya que su desprotección resultaba estrechamente ligada a la criminalidad. Como lo indica Fryd (2011: 30):

“Esto permitió instalar cierta circularidad explicativa entre el abandono y la infracción de manera tal que más temprano o más tarde, el sujeto abandonado deviene infractor. Esta conceptualización le ha permitido a Carlos Uriarte (1999,40) afirmar que “el riesgo social es el abandono formulado en términos de pronóstico”, que en definitiva criminaliza e institucionaliza el abandono vinculado a la pobreza, en virtud de que el pronóstico del riesgo social más que suponer la posibilidad de un daño para el niño, lo es para los otros, equiparando así, riesgo con peligrosidad”.

De esta suerte es que la condición de “menor” se encuentra relacionada con la reflexión sobre la minoridad, la cual vincula a un sujeto inhabilitado o incapacitado para hacer unas acciones que no estén reguladas por el discurso pedagógico o jurídico, por ende se le otorga a ese sujeto de la minoridad – menor - una protección tanto jurídica como del discurso escolar. Así mismo, lo dice Omar Kohan (2004: 266), “la minoridad es una figura de la incapacidad, de la falta de resolución y de la pereza en el uso de las propias capacidades intelectuales”.

De esta manera se puede decir que la minoridad ha tenido una significación negativa con relación a sujeto infantil niño, ya que dicha categoría se encuentra protegida al considerárseles a estos infantes como incapaces de responder por sus actos; por tanto, la minoridad posee una condición de inimputabilidad de sus hechos y se considera que al no cometer crímenes sino faltas, estas faltas se deben corregir mediante medidas pedagógicas de resocialización y restaurativas. Así mismo lo ha planteado Isabel Fanlo Cortes (2004)

“(…) término “menor”, si bien constituye una acepción propia del léxico jurídico, se ha convertido, hoy por hoy, en patrimonio del lenguaje común, donde (no exento de connotaciones negativas) reenvía inmediatamente a la idea de debilidad intrínseca, inmadurez psicofísica y, por tanto, incapacidad estructural de autogestionarse sin la intervención mediadora de protección, guía y asistencia por parte de otros.”

2.2.3.1.3 El niño y las legislaciones sobre la protección de la infancia y la adolescencia

Cuando hablamos de infante, inmediatamente accedemos a la conceptualización de sus derechos por encontrarse inmerso en la familia o en la escuela, la cual obliga a observar la cotidianidad del infante regulado por normas a las que se debe someter desde una sociedad disciplinar, pues ésta regulará su protección al menos en sus comienzos como un infante desvalido propio del género humano. De esta circunstancia nace el hecho que el infante admita reglas que le permitirá interactuar con otros; permitiéndole al infante así constituirse en un sujeto social. Como lo afirma García Méndez (1999) en la era de los derechos humanos toda persona, por el mero hecho de serlo, resulta automáticamente sujeto de derechos. De ahí que este sujeto social, producto de la configuración de un dispositivo tutelar, encontrará en el adulto un único referente capaz de darle derechos y deberes. Por tanto los derechos de esos infantes han sido dados por otros donde se les obliga a subordinarse para significar una autoridad, una autoridad propia del poder del adulto con respecto a la relación saber-poder de unas normas; como lo dice Pelbart (2006:9), “el poder tomó por asalto la

vida; es decir, penetró todas las esferas de la existencia, las movilizó y las puso a trabajar en provecho propio”.

De lo anterior, el infante reconoce sus derechos a través de la participación cotidiana en la familia, en la escuela y en las relaciones instituidas por la misma; pero dicho reconocimiento ha obligado al infante, como nuevo sujeto de saber-poder, a formular juicios y opiniones acerca de las normas y a discernir sobre las apropiaciones o no de las mismas como sujeto protagónico que detenta un nuevo poder capaz de controlarlo. Como lo dice Pelbart (2006: 11) “el poder ya no se ejerce sobre sujetos de derecho, pero sí sobre seres vivos; ya no se utiliza mecanismo jurídico-legales o sólo disciplinares, sino mecanismos de seguridad”.

Según Ligia Galvis (2006: 39), el interés superior del niño es el límite y, al mismo tiempo, el horizonte de todas las decisiones que se desprenden de cualquier principio de autoridad, sea de las decisiones administrativas o judiciales, sea de las decisiones al interior de la familia, de la escuela y de las instituciones públicas y privadas que atienden a los niños, las niñas y los adolescentes.

Así, el interés superior del niño es límite y es posibilidad, como muy bien lo afirma Cillero, “es nada más ni nada menos que la satisfacción integral de sus derechos”. Por ello, este principio orienta las actuaciones y decisiones, las interpretaciones de las normas, la resolución de las tensiones entre los derechos de los niños y los de los demás y las políticas públicas relacionadas con la infancia y la adolescencia (citado por Galvis, 2006: 139).

De lo que llevo dicho, el niño para la Convención es un inimputable el cual no puede administrar sus bienes si hubieran lugar a ello, pero se le debe garantizar desde la normatividad el derecho a la vida, al desarrollo integral, a un nombre-nacionalidad. Esa normatividad debe implicar una normalización de la vida social infantil, en un aspecto tecnológico llamado Biopoder (el control y el poder sobre la vida de los infantes), el cual se aplicará sobre la institución escolar como primera propulsora del poder.

“El poder y la autoridad en la escuela es un asunto que compete al reconocimiento, es la forma como se relacionan las comunidades académicas y educativas, el maestro que es reconocido, respetado, acatado y querido por sus compañeros, estudiantes, egresados y padres de familia es un vigía del saber, de la convivencia y de las formas democráticas de actuación, es el líder de los modelos alternativos que implican formar para las nuevas ciudadanías.” Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia(2010)

Cierto es que el derecho del infante era el derecho de otra especie, enmarcada en el adulto como sujeto capaz, pasa así de una categoría de mayor de edad, el cual detentaría el derecho del poder de un adulto masculino. Por ende, los discursos han subjetivado al niño como individuo como sí dicha categorización apareciera de forma “natural” o siempre estuviera ahí. Pero dichos procesos de subjetivación como los de enseñanza y aprendizaje de saberes dan cuenta cuando el problema del infante se vuelve relevante y la educación es una tarea importante para un Estado Social de Derecho. Pero en nuestro caso particular, la constitución de una nueva infancia en un Estado Social de Derecho la podemos ubicar, como lo plantea Absalón Jiménez (2011), a finales de los años sesenta, particularmente en 1968, cuando se dan las condiciones de posibilidad para su emergencia. En este año, por medio de la Ley 75, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-, y se falla con la misma norma la Ley de patria potestad. Mediante el establecimiento de esta Ley, el Estado Colombiano inicia un proceso de “re-familiarización” y re-configuración de la sociedad colombiana, de la cual se desprende un discurso de defensa de la familia en el ámbito institucional.

De ahí, que se hayan trabajado los problemas de la niñez desde varios aspectos como instituciones de minoridad, niño desvalido, incapacitado o en muchos casos, niño en situación irregular; todo ello enmarcado en el

Paradigma de la Protección Integral, planteados por los defensores de los derechos del niño. Desde entonces el niño para haberse catalogado de esa forma, ha debido pasar por varios estadios, teniendo en cuenta que dicha concepción va de la mano con el cambio de la familia, donde la responsabilidad de crianza se ha relegado al otro (a un adulto diferente de la familia), muchas veces un desconocido. Minnicelli (2010), citando a Françoise Dolto, discrepa con la propuesta de considerar a la infancia sólo como un ciclo evolutivo de la vida, ya que ésta autora presenta una postura crítica:

“Respecto de las bondades instauradas por los dispositivos modernos y la familia nuclear, incluso en relación con la diferencia que se instala entre adultos y niños. Rescata el valor de los mitos y rituales de cada época resignificándolos, señalando el alto perjuicio histórico de la impostura de la moral religiosa y de la concepción del pecado-castigo divino, generador de culpabilidad en la constitución subjetiva” (p. 46)

Habría que decir también que las lecturas que se han hecho de la infancia van desde una mirada natural, no individualizante, ya que se observaba al infante como un individuo diferente del adulto, pero con las mismas obligaciones de este adulto: para luego pasar a unos discursos y prácticas que lo convierten en un individuo naturalizado a través de prácticas sociales: la escuela, el juego, los deberes en el hogar, entre otros. Para luego llegar a los discursos de la educación donde se encuentra la tarea de la formación de

dicho infante, pero no si antes atravesar lo anterior por lo médico-jurídico, donde se vigila a la madre, se dan pautas de enseñanza y se controla la sexualidad de ese infante. Aparece esa necesidad del cuidado y control. Por tanto, en ese cuidado y control de la infancia por parte de la familia como primera institución de formación, permitió el proceso de domesticación (obediencia, cuidado) de la infancia moderna; como lo ha planteado Absalón Jiménez Becerra (2011):

“aquella infancia que vivió un particular proceso de domesticación por parte de los agentes tradicionales de socialización como lo son: *la familia y la escuela*. Es una infancia con especificidades de carácter biológico y psicológico que acarreó el surgimiento de políticas sociales y educacionales para su bienestar, para la atención y orientación de las familias y para la corrección de desvíos. Esta infancia es naturalizada a través de prácticas que se circunscribían en los tiempos modernos: ser niño era ir a la escuela, jugar y no tener responsabilidades; vivir con su familia y disfrutar de altos grados de amor y afecto.”

Hay que reconocer que dentro de la pedagogía social hayamos una pedagogía de la normalización de aquel sujeto central infante, que ya no dependerá de un adulto que lo idealice, pues las identidades de la infancia como un supuesto sujeto social le ha permitido al infante ubicarse en el estatuto jurídico de un ciudadano con derechos, el cual puede interactuar por la búsqueda de los mismos e interactuar con unas instituciones que le darán sentido a la formación o creación de esa nueva infancia, una infancia

atravesada por nuevos sistemas de creencias, patrones culturales o modos de pensar. En la misma línea, Absalón Jiménez (2008: 159), ha planteado lo siguiente:

“la infancia vista como sujeto ha vivido un nuevo proceso de *naturalización, socialización y subjetivación*; el cual se ubica históricamente en las últimas décadas del siglo xx e inicios del xxi, en momentos en que se da el paso, histórica y sociológicamente hablando, de “la sociedad disciplinaria a la sociedad de control”; se constituye “la era de la información” y las relaciones y prácticas sociales se ubican en el borde último de la modernidad. En dicho proceso de *naturalización, socialización y subjetivación* de la nueva infancia han participado unos sujetos (padres de familia, educadores, pediatras, psicólogos, sociólogos, abogados y demás especialistas de infancia), unas instituciones (la familia, la escuela, los medios de comunicación, la ciudad y las propuestas educativas que se ubican más allá de la frontera escolar y, en general, la economía de consumo) y unos saberes (entre ellos los propios de la crianza y la socialización, de la pedagogía, la pediatría, la psicología, la sociología, la medicina, y el derecho, entre otros)”.

De lo anterior cabría la pregunta por el infante: ¿cuál será la situación adversa por la que atraviesa la infancia?, y esta se respondería para nuestro contexto con unas políticas públicas donde se pretende tutelar al infante en un interés cada vez mayor de los legisladores por su protección. Ya que dichas políticas públicas de infancia se podrían enmarcar en primera instancia en una relación entre un o unos adultos y niños en unas instituciones de disciplinamiento y control.

“Las posiciones teóricas sobre el estado actual de la niñez varían alrededor de dos grandes tesis: una de índole materialista, que afirma la dependencia de la experiencia infantil de las formas sociales; la otra de índole cultural, que plantea el cambio en la percepción de los adultos sobre la niñez, cambio determinado por patrones culturales, sistemas de creencias y modos de pensar. En ambos casos, la reflexión reúne niños e instituciones sociales, culturales, económicas, familiares, escolares, políticas públicas” (Valeria Llobet: 2010: 21)

Es significativa la importancia que tienen los discursos jurídicos – sociales enmarcados en los fenómenos sociales, pues vinculan la idea de infancia como una relación de un adulto con un infante y cómo éste debe responder a ese lazo que crea no sólo desde el derecho sino en los discursos de la subjetivación, de la individualización de ese infante. Por tanto, Valeria Llobet ha promulgado que el Estado Moderno “se hace íntimo aliado de sus improntas, al establecer las bases para la apropiación de su poder, desplazándolo hacia el Estado y al sistema judicial, por la moralización de la familia nuclear y el complejo jurídico tutelar” (Llobet, 2010: 23).

Esto nos lleva a decir que el derecho de los niños prescribe sobre la vida real, pues tiene una función normalizadora al observar al infante como un ser frágil, heterónomo e incapaz, el cual necesita ser regularizado al nombrarlo como “infante en situación irregular” - hasta mediados de los 90- a un sujeto

de derechos con una “protección integral”. Por consiguiente, el cuerpo del niño ha sido objeto de vigilancia permanente, pues va acariciando el estatuto de víctima dentro del supuesto contrato social a la cual ha acaecido la humanidad, por tanto la Convención de los Derechos del Niño reconoce a ese niño como “un ser humano menor” (Art. 1º), no ese menor que estipula el Código de Infancia y Adolescencia que va desde los 0-12 años y de 12-18 años, será aquel menor que tiene derechos a “cuidados y asistencia” y que se ha inscrito a la Normalización de unos lazos sociales entre sus cuidadores, profesores e instituciones.

Para finalizar, tenemos que antes de la promulgación del Código de Infancia y Adolescencia, los derechos de los infantes, según el discurso pedagógico de la obligatoriedad de unos deberes más que unos derechos se relativizaban. Esta relativización de la obligatoriedad sólo se permitía para aquellos niños normalizados, aquellos que poseen una representación o un representante encargado del menor: unos padres que los pudieran acompañar en el proceso educativo, donde queda la pregunta sobre aquellos infantes de la calle que no posee una representación de un adulto: ¿ellos han sido permeados por la normalización? Esta pregunta será para próximas investigaciones ya que lo que nos interesa es observar el niño escolarizado que como mínimo posee unos padres o acudientes representantes del mismo.

2.2.4 Medidas Administrativas

Las decisiones reglamentarias configuran este dispositivo al ponerlo en movimiento, dinamizarlo, obligando a los adultos (padres de familia, educadores, jueces, defensores, entre otros) a que acaten y cumplan las leyes para nuestro contexto colombiano. Para esto deben someterse a lo estipulado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y, por tanto, tenemos la Ley General de Educación (ley 115/94) y la nueva Ley de Infancia y Adolescencia, en relación con políticas públicas de educación y promoción-protección de los derechos. De ahí que este código de infancia y adolescencia tenga por finalidad de garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. A su vez, como complemento de las demás decisiones administrativas, se tiene la Ley 1295 de 2009, la cual busca mejorar la calidad de vida de mamás embarazadas y menores de 6 años al: “Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3

del Sisbén, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud”.

Continuando con las anteriores políticas, se le da unas competencias a los entes territoriales, los cuales se encuentran obligados a través de unas Políticas Públicas para la infancia y la adolescencia a aplicar dicha ley y, por tanto, será indispensable realizar la gestión de esa política, que tiene como uno de sus ejes la inclusión de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes en el Plan de Desarrollo Municipal, dirigido a los alcaldes y sus equipos de gobierno y para las autoridades departamentales y distritales.

Como se observa, dichas decisiones reglamentarias, junto con las leyes y las medidas administrativas, complementan este dispositivo tutelar, ya que las instituciones que protegen la infancia como la escuela, deberán acatar los acuerdos, decretos, ordenanzas, actos administrativos que emitan otras instituciones (Ministerios de Educación, Secretarías de Educación, ICBF, Procuraduría) sobre la forma de protegerlos y resguardarlos, sin olvidar el postulado de los derechos humanos y el debido proceso.

La mayoría de las medidas administrativas adoptadas por los entes gubernamentales han sido por violaciones o desconocimientos de los derechos de los infantes, principalmente a la educación y la salud, pues han sido muchos los fallos de tutelas y sentencias de la Corte Constitucional que han obligado a las instituciones que velan por la infancia a modificar sus actuaciones administrativas con el fin de brindar una atención eficaz a los infantes, eficiente y que respete el principio universal de la dignidad humana, y por tanto tienen la obligación de restablecer los derechos de los mismos.

Cierto es que las medidas administrativas se han dado en todos los tiempos, han atravesado la sociedad disciplinaria para terminar en una sociedad de control, donde la racionalidad política que ha definido Foucault como una forma heterogénea de configurar los conceptos de Biopolítica dentro de la soberanía, no sólo de Estado, sino también de los individuos y el liberalismo; ha ido dilucidando a cómo se gobierna o cómo las políticas públicas sobre el manejo y administración de la infancia en nuestro país pretende encauzar la conductas de los adultos para nuestro caso en favor de las necesidades comunes de los infantes. Como lo indica Mariano Narodowski (2011:60) “descubrir la infancia es descubrir el entramado más profundo de la formación de las personas y, de ese modo, construir herramientas educativas para actuar sobre ella, protegiéndolas, cuidándolas, formándolas para, así, conseguir alguna vez una humanidad de desarrollo armónico y pleno, libre de

los grandes conflictos y las grandes pasiones que la llevaron a sus peores situaciones.”

De ahí que la importancia de estas medidas administrativas dentro de este dispositivo tutelar permiten observar cómo se gobierna en las instituciones escolares ya que muestran dichas medidas, la pretensión de que ese otro (la infancia-los cuidadores-las instituciones) orienten sus acciones o se resistan a ellas. Por ende, toda forma de gobernar incluye las formas de resistencia de dichos individuos, los cuales crean movimientos, organizaciones, luchas para crear o posibilitar nuevas formas de vida o nuevos mecanismos de gobierno. Por tanto, esa forma de gobierno o de racionalidad política moderna a partir de este dispositivo tutelar, debería preguntarse por la disparidad que existe entre el poder de las Instituciones dadas por unas medidas administrativas y la vida de unos sujetos infantes, los cuales se subjetivan al considerárseles como una población con ciertas desventajas o con algunas necesidades de cuidado, la cual como un nuevo cuerpo social potencialmente productivo debe tratársele de forma homogénea, desde todo tipo de discurso psicológico, jurídico, disciplinar y pedagógico. De ahí que “una sociedad disciplinaria a una sociedad de control pasa por la interiorización de un dispositivo disciplinario que cumple el rol normalizante de las prácticas cotidianas. Este control ya no se hace a través de las instituciones sociales clásicas como la familia y la escuela, sino por medio de

redes de comunicación masiva flexibles y móviles que, por su carácter dinámico, se hacen más difíciles de develar” (Bustelo, 2007: 60)

Se comprende así que las Medidas Administrativas dadas por todos los entes territoriales para regular al infante en su contexto escolar van configurando este dispositivo tutelar y dicha regulación induce a la promulgación de una disposición administrativa como ha sido la difusión del debido proceso en las instituciones, los pactos de convivencia, la promulgación de los deberes de todas las instituciones escolares en cuanto al trato con los infantes. De ahí que se podría decir que este dispositivo tutelar reafirma la soberanía de las leyes en la institución para controlar tanto a los promulgadores de los intereses de los infantes, aquellos que velan por la protección de los mismos (padres-maestros-escuela) como la obligación de los infantes por conocer sus derechos y como estos infantes afectan la cotidianidad dentro y fuera de la escuela.

2.2.5 Enunciados Científicos y Filosóficos

Este dispositivo tutelar prescribe como se normaliza o normatiza las actuaciones de unos adultos en relación con la población infantil; a su vez, dicha configuración de este dispositivo tutelar contiene proposiciones filosóficas y morales sobre las practicas pedagógicas del maestro o del

adulto donde debe conocer, reconocer y hacer publicas los derechos de este grupo infante; dicha publicidad de los derechos deben ser aprehendidos por otros agentes diferentes a la escuela, por tanto los educadores sólo servirán de canal de transmisión para toda una comunidad para amparar los derechos y en qué forma deben velarse por ellos y quienes son los llamados a protegerlos. De acá se analizaran los enunciados que han dado cuenta de la configuración histórica de un surgimiento de la infancia.

2.2.5.1 Configuración histórica del surgimiento de la infancia

La noción de la infancia ha cambiado extensamente a lo largo de la historia, siendo las palabras - “niños y niñas”; “menores”, “infancia” o “niñez”-, definiciones de marcos legales, históricos y antropológicos. Asimismo, según Ariés (1987), los cambios históricos en la manera de entender la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales. Al evocar la época antigua, se dilucida que la niñez no era concebida como una edad del desarrollo humano, sino como adultos pequeños. De ahí que en la Edad Media, la infancia continuaba en la

oscuridad. Aunque se instaura el infanticidio como delito, su práctica se daba con la aquiescencia de los padres y posteriormente, entre los siglos IV y XIII, los niños eran traspasados a otros para que los instruyeran (un maestro de oficio, un convento, un aristócrata, un naviero, entre otros), pero es sólo en el siglo XVI que los niños adquieren valor por sí mismos. Ello se observa en el modo de vestir diferente al adulto. Se llega así, al siglo XVII, donde se intenta establecer la ternura en función de la infancia, no obstante coexiste una ambivalencia entre este sentimiento y la rigidez de la educación. Siguiendo con este recorrido, tenemos que entre el siglo XIX y mediados del XX, la pedagogización de la infancia da lugar a una infantilización de ésta de parte de la sociedad; pues el niño en la institución escolar debe someterse a la protección del adulto. Finalizando dicho recorrido, observamos que en siglo XX, aparece el tema de la ayuda a la infancia, al promulgarse la Convención de Derechos del Niño en 1989 (Minnicelli, 2003).

De esta circunstancia nace el hecho que la historia del niño hace parte del surgimiento de la puericultura y, por ende, la aparición de la pediatría como la rama de la medicina que estudia al ser humano en los aspectos del crecimiento y el desarrollo desde la concepción hasta la adolescencia y las enfermedades que afectan a los infantes en este estadio de la vida, sólo a mediados del siglo XIX aparece en Alemania y Francia la pediatría como una

especialidad médica. De ahí que haya existido un desconocimiento sobre el cuidado y salud de los infantes, los registros incipientes sobre su forma de atención se remontan a Mesopotamia donde se encontraron algunas tablillas dedicadas al cuidado y tratamiento de los niños, estos textos cuneiformes poseían una fuerte carga mágica religiosa. Conceptos como muerte, nacimiento, infanticidio eran comunes en la época prehistórica. Ésta última (el infanticidio), servía al parecer para regular las poblaciones y no tenía el carácter de punible o delito. En el antiguo Egipto quedaron plasmados en papiros los conocimientos sobre la salud infantil y su relación con la madre-hijo; el primero, hace referencia al nacimiento y enfermedades de la infancia; el segundo, aparecen aspectos relacionados con el juego, la alimentación, el vestido y pautas de comportamiento social; y el tercero, hace prevalencia al cuidado materno - infantil; incluyendo el concepto de la Circuncisión como práctica social para hacer distinción entre los esclavos y los siervos, ésta se realizaba a partir de los 14 años. Los egipcios también dieron prevalencia a la lactancia materna, al observar que algunos niños débiles o enfermos podían alimentarse a través de la leche materna y se obligaba a las madres o nodrizas la alimentación materna hasta los tres años. La Civitas o el derecho de personas concedía la calidad de ciudadano a todo aquel individuo que hubiera nacido libre y en una ciudad-Estado (ateniense, espartano, troyano); por tanto en Grecia era importante tener un nombre, el cual era generalmente el nombre del abuelo paterno. En Grecia se hablaba de enfermedades infantiles, pero no se tenía un médico dedicado a la atención

de los niños, se hablaba de la Paideia – cuidado de los niños – pero dicho concepto se equipara al de puericultura; los hombres pasaban por cuatro edades: País (niño) hasta los 18 años, Efebo (adolescente) hasta los 21 años, Aner (adulto) a partir de los 21 años y Gerón (anciano). Los niños/as compartían los mismos juegos hasta los siete años y se encontraban bajo la potestad de la madre. A partir de dicha edad, las niñas continuaban con su madre aprendiendo las labores manuales y los niños partían hacia la escuela en compañía de un esclavo. La educación y cuidado de los niños, en especial la de los varones, hacia parte de la formación del ciudadano, por tanto Ciudades-Estado como Esparta sometían a los niños a una rígida disciplina militar desde el nacimiento, pues se les consideraba adultos menores. No se podían demostrar los sentimientos en público, por lo tanto a los siete años eran separados de sus padres y formaban parte del ejército espartano, su enseñanza estaba a cargo de un preceptor o maestro quien les impartía conocimientos de matemáticas, música, gimnasia, retórica; entre otras. Luego, a los doce años, iniciaba el varón, la carrera militar, el celibato era una forma de cuidado de sí (cuerpo-energía) - únicamente para los gladiadores-, pues se creía que las fuerzas físicas se disipaban o se consumían en el contacto con otro(s). Sólo se les permitía emanciparse a través del vínculo del matrimonio a partir de los 23 años y para aquellos que no seguían la carrera militar, se les consentía desposarse, pues el celibato era considerado un delito.

Continuando con esta descripción, tenemos que todo niño nacido en Esparta era sometido a un Tribunal Estatal luego de los diez días de nacido, allí el pretor los evaluaba físicamente y si hallaba el más mínimo indicio de defecto se le declaraba expósito, abandonado; por tanto, el infanticidio era común en Esparta y era potestad únicamente de los padres, pero si sus padres aceptaban al niño, estos estaban obligados a alimentarlo y educarlo. En la antigua Roma, los niños recibían más afecto, pues los padres eran más caseros, tiernos, amorosos; el padre romano tenía la potestad absoluta sobre su familia, pues poseía una figura jurídica - pater familias- dada por el derecho de civitas, por tanto, regulaba los bienes materiales de sus hijos, la curatela o tutela de los mismos y el momento de la emancipación. En Roma, el infanticidio era un delito, aunque muchos padres que lo cometieron solamente fueron amonestados. De manera que para el Derecho Civil Romano los individuos pasan por tres edades: infantum hasta los siete años, impúber hasta los doce en las mujeres y catorce en los hombres y púber después de esta edad.

Cierto es que la infancia es un suceso comparativamente reciente en nuestra cultura, posee una existencia de aproximadamente tres siglos. En los siglos

XVII - XVIII, la infancia no era el tema recurrente, pues era catalogado como la “Edad del pecado o de Error”:

“San Agustín, siguiendo las doctrinas bíblicas, se avergonzaba de la niñez, pues la consideraba como la máxima expresión de la naturaleza animal del hombre. Además de ser el fruto del pecado (producto de una relación carnal), la infancia, para este sabio medieval, era la edad de las pasiones, de la exaltación de los instintos animales. Siglos más tardes, en los umbrales de la era de la razón, Descartes veía en la infancia el precio que debía pagar el hombre por obtener el tanpreciado entendimiento. La niñez era para este filósofo, lo opuesto a la razón, y por lo tanto, la época del error. En algunas de sus reflexiones filosóficas pensaba cuán feliz sería el hombre si desde su nacimiento tuviese entendimiento, juicio, razón. Pero la naturaleza humana era imperfecta y entonces debíamos pasar tantos años en la oscuridad, en el error, sujetos a los instintos, a los deseos, a las sensaciones, a los prejuicios, antes de llegar, por fin, a disfrutar de ese don que nos llevaba al trono de la creación (Bandinter 2006, citado por Noguera)”.

Habría que decir también que De Mause (1991) plantea que las concepciones de la infancia están relacionadas a las formas de crianza paternofiliales. Gracias a ellas se va dando un progreso de tipo positivo entre el adulto y el niño, enunciando dicho autor, el desarrollo de los modelos de crianza, así: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVIII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (comienza a mediados del siglo XX).

De cualquier modo, la historia ha mirado al infante como un incapaz, frágil desde lo físico y lo psicológico, interdicto de tomar decisiones acordes con los adultos; ya que estos infantes se han encontrado en un estado de vulnerabilidad y por tanto deberían alejarlos de los posibles peligros que pudieran ocasionarle el mundo exterior, ese mundo rodeado principalmente por adultos que conocen sobre las eventualidades, falencias y contingencias de la sociedad. De ahí que dentro de la historia de la infancia, al infante se le haya nombrado como un sujeto pasivo, solamente receptor de protección, de cuidados. Sólo cambia su estatus de incapaz o de menor de edad cuando ingresa a la mayoría de edad y por tanto cuando deviene en ciudadano de un país, un ser histórico.

Como problema de la contemporaneidad ha sido estudiando la infancia. Ella es el resultado de nuevas formas de organización social, económica y política que obligaron a los estamentos a darle al infante una categoría de Actor Social. Esto puede explicarse, como lo dice Juan Carlos Jurado (2003: 173) a partir de cuatro factores:

1. El valor social y cultural que se confiere a los niños como resultado de la reconfiguración demográfica de la familia contemporánea; cambiando las dimensiones de la familia a partir de la década del 70', incursionando la mujer en el mundo laboral, desconfiando del futuro para sus hijos; los infantes y jóvenes son más autónomos e independientes con respecto a los adultos;
2. Los nuevos roles económicos y culturales de las mujeres, las demandas

laborales –cumpliendo roles de trabajadora/profesional-, les recorta sus funciones de madres y cuidadoras de sus hijos, todo esto debería revestirse en un mejor salario y en cumplimiento de unas semanas mínimas de cotización para asegurar su pensión de vejez; prolifera para los años 70 las guarderías y se asegura una retención por más tiempo a los infantes y jóvenes en el sistema educativo; 3. La reconfiguración que ha sufrido la educación, convirtiéndose en una práctica cultural que compromete todos los lugares y edades de las personas y que ya no es potestad exclusiva de la escuela, la educación infantil hace parte de una interdisciplinariedad como la pediatría, puericultura, nutrición, arqueología; etc., según la UNESCO “una educación durante toda la vida, dentro de una sociedad cambiante”; 4. El discurso jurídico que universaliza los Derechos Humanos, los singulariza y los separa del contexto jurídico del adulto.

Pero no siempre ha sido la protección el contenido de debate en las instituciones políticas del Estado, también existen temas que enmarcan al infante desde el abandono, las adopciones irregulares, el infanticidio, el abuso sexual, la violencia, el trabajo infantil, entre otros.

De esta suerte es como la jurisprudencia y las políticas sociales en sus avances sobre el tema de la infancia, le dan la concepción de “aquel sujeto de derecho y objeto de políticas o programas sociales que permiten influir de manera positiva en la vida de la población infantil”. Así mismo, en los Foros de Infancia, han expresado la concepción de sujetos de derechos, lo cual tiene implicaciones jurídicas, legales, normativas, éticas y políticas (Colombia por la Primera Infancias, 2007). Agregando a lo anterior, al ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos, los infantes se desarrollarían en

un contexto democrático, amparados por la Constitución, los principios básicos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño - convertida en Ley de la República por la Ley 12 de 1991 -, la cual instauró la obligatoriedad de la familia, el Estado y la sociedad en general frente a la protección de la infancia: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos (...) La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Constitución Política Nacional, Art. 44º).

Como es sabido, el conocimiento de la infancia también ha estado ligada a las teorías de la educación y su sistema. Según Alzate Piedrahita (2001), la infancia la define la pedagogía como aquel periodo velado al desarrollo y a la preparación a la vida adulta, al proceso psicobiológico y social dentro de los procesos educativos.

Por tanto se hace la pregunta de cuándo comienza la infancia, qué momento del desarrollo humano hace parte de la misma. Algunos autores como Leonor Jaramillo (2007), dividen esta época de la vida en primera infancia; el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años; la segunda, corresponde a las edades entre los ocho y los diez años y se ajusta según la Ley 115, a la Educación Básica en los grados 3º-5º. No obstante, para el derecho se han presentado discusiones en torno a la diferencia entre persona y hombre- más aún cuando se habla de infancia- haciendo referencia a la concepción y al momento en que comienza a tutelarse los derechos. Según el Art. 90º del Código Civil, se protege al que está por nacer, pero todavía no es titular de derechos y obligaciones, pues la existencia jurídica se da con el nacimiento, pero no así la concepción, el que está por nacer tiene una condición suspensiva para adquirir derechos. Así mismo, lo plantea la Corte Constitucional (SC-591/05), cuando dice que un derecho se encuentra suspendido para aquel que hubiera nacido vivo y esto corresponde a razones de equidad, morales, justicia. Ya que el concepto de persona es diferente al de hombre, el primero, posee un significado jurídico; el segundo, una noción biológica, fisiológica y psicológica. Lo anterior, identifica la protección del infante en conexidad con la gestación y la madre, amparado sólo por el derecho sustancial (derecho civil), este derecho sustancial (antes de la modificación a la C.P.N) promulga por un protección a la madre y al que está por nacer; el derecho de alimentos que se da por efectos del

parentesco, no pueden renunciarse ni prescribirse, son del orden público y busca amparar al infante (Art. 424 C.C- Art. 158º C.M).

Para finalizar, observamos que con la aparición del Código del Menor se continúa con la conexidad entre la madre e hijo y la obligación de alimentos para ambos, donde se amplía dicho concepto a la seguridad social en salud, Art. 135º, la cual a su vez protegió la continuidad en el tiempo de dicha obligación (SC-092/02). Los derechos de los menores se encuentran superpuesto a los derechos de los demás acreedores; pero también se observan a partir de acá no sólo obligaciones de los adultos, se configura unos deberes de los hijos con los padres, en relación al amparo de vejez, de respeto y de obediencia. Ese amparo de vejez, de auxilio o solidaridad, va encaminado al cuidado de los adultos, a suplir las contingencias derivadas de una enfermedad, discapacidad o muerte del compañero. Ello obliga a estos infantes en un futuro a una correspondencia -cuando efectivamente se ha ejercido la patria potestad- , la cual será por la existencia de los progenitores.

2.2.6 Los medios de comunicación, publicidad y nuevas tecnologías

El insólito crecimiento de las nuevas tecnologías está modificando las condiciones en que acontece la infancia para las nuevas generaciones. Dichas tecnologías de la comunicación han visibilizado los cambios socioculturales de la infancia, los cuales han producido un impacto singular en su cotidianidad escolar, familiar y social. Han dejado imbricar la forma de comunicarse, de relacionarse con el otro y de expresar sus inconformidades, pues dicha generación ha nacido no sólo con la televisión, sino con la computadora e internet, entre otros medios.

De ahí que se haya considerado con la aparición de estos medios, el desmonte o desaparición de los juegos tradicionales por nuevas tecnologías que van desmarcando cada día la brecha generacional en cuanto al acceso al conocimiento, a la información o la publicidad en su contexto de infantes de derechos. Por tanto se ha planteado, como lo dice Minnicelli (2010: 39), “o bien la infancia es moderna o no es infancia y se declara su fin; o bien la infancia no es moderna y hoy asistimos al fenómeno de nuevas infancias y adolescencias”

Pero no sólo han sido estos discursos los que han planteado la desaparición de la infancia, también tenemos, según Minnicelli (2010: 20), la definición de

“infancia moderna” de Philippe Ariés (1983), quien considera la modernidad como productora de un “nuevo sentimiento de infancia”. Lo que deriva en enunciados que plantean que la infancia o es moderna o no es infancia y se declara su fin. A su vez encontramos el postulado de una infancia que produce procesos de desinfantilización con unos rasgos particulares de una infancia hiperrealizada. Como lo dice Narodowski (1999: 47): “se trata de una infancia de la realidad virtual, de los chicos que realizan su infancia con Internet, computadoras, sesenta y cinco canales de cable, video, family games, y que hace ya mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar del no saber. Suelen ser considerados como “pequeños monstruos” por sus padres y sus maestros y parecen no generar cariño o ternura o, al menos, no ese cariño o esa ternura que guardábamos tradicionalmente para la infancia moderna. No suscitan en sus adultos “protectores” demasiada necesidad de protección”.

Al mismo tiempo, la velocidad y facilidad de acceso al mundo a través de la red de ciberespacio ha tenido efectos tanto positivos como negativos y esto ha tocado la subjetividad de otros individuos para el caso que a continuación vamos a presentar, se busca dilucidar como el acceso a redes sociales por parte de estos nuevos infantes, salen de la esfera de la protección de los adultos y más aún de la escuela. Donde se encuentra la escuela alegada de este nuevo espacio infantil, ya que no posee elementos para su regulación ni siquiera con unos medios de control como ha sido el Manual de Convivencia

de las Instituciones Escolares, pues las nuevas prácticas sociales de los infantes se salen de la esfera o de la jurisdicción educativa. Cabe señalar, como lo plantea (Llobet, 2010), la desaparición, la destitución de la niñez o la presencia de procesos de des-subjetivación; ya que el adulto debe reevaluar las formas de tratar y entender la infancia de acuerdo a las circunstancias del acceso irrestricto a las nuevas tecnologías y los discursos adultocentristas que para nada enmarcan la actitud libérrima de los mismo y continuando con este mismo análisis, Narodowski (2005:239) que dentro del extremo de esa hiperrealización se presume niños y adolescentes:

“que ya no son obedientes, dependientes y heterónomos, no porque se han convertido en adultos, sino porque tienen un tipo de relación con el conocimiento, especialmente con ese conocimiento que nosotros hoy llamamos “nuevas tecnologías”, en el que se constituyen socialmente como operadores muy eficaces. Son niños que tienen la performance en su relación o interrelación con el saber vinculado con la computadora, con las redes de computación, con los teléfonos celulares, con la televisión por cable. Niños con un alto grado de eficacia respecto de esa tecnología e incluso con una eficacia mayor a la que tenemos muchos adultos, entre los cuales están sus propios educadores”

Continuando con el análisis anterior, puede observarse que la institución educativa no sólo enmarca a unos sujetos del disciplinamiento, del control y sobre todo que estos sujetos adopten los parámetros de un Manual de Convivencia. La pregunta ya no será qué pasa con el educando dentro de la institución escolar, pues las relaciones con el otro, con todos los agentes

educativos lo develan; permean su subjetividad. Como lo dice Valderrama (2007: 140): “Se controla prácticamente todo y en todos los espacios: la disciplina, lo académico, el uso del espacio, la asistencia, la presentación personal, etc. Se controla en el aula, en el patio, cafetería, incluso fuera de la institución. Controlan las directivas, los profesores, los padres y los pares.”

La nueva pregunta que imbrica las leyes, que va más allá de la cotidianidad escolar, cuando el educando se encuentra por fuera de la institución, será la siguiente: ¿Cómo el Manual de Convivencia puede regular sus actuaciones o comportamientos extraescolares?, es decir, ¿se podrá seguir vigilando a ese infante de forma casi imperceptible o invisible, pues la norma del Manual de Convivencia así lo permite? Aunque la permanente actualización de las practicas pedagógicas va más allá de lo estipulado por la Ley 115 de 1994, también, esta práctica pedagógica está relacionada con la noción que debe tener el maestro de las tecnologías de la información y la comunicación, sumado a esto, el conocimiento pleno de los Mecanismos de Participación Democrática de la infancia y la aplicación Constitucional del debido proceso.

“Los medios de comunicación, publicidad e información deben ser asumidos con responsabilidad en el ámbito escolar, su funcionamiento se reglamenta a través del manual de convivencia escolar, pero es interesante recordar que el principio constitucional de libertad de palabra, expresión, imprenta y de

prensa está por encima de consideraciones retóricas y formalistas de conveniencias e intereses de ciertos sectores de la comunidad educativa. Desde la escuela deben fomentarse todas las formas de expresión audiovisuales, incluidas todas aquellas que traigan una crítica al funcionamiento del aparato escolar, no se puede so capa de argumentos sofisticados establecerse control o censura indebida a la formación, organización, difusión o funcionamiento de los medios audiovisuales en la escuela” Equipo Académico Universidad Nacional (2010)

A partir de un fallo de Tutela del año 2010, se mostrará cómo la Corte Constitucional abonó a un espacio de la educación desconocido tanto para la misma Corte como para el sistema educativo. Para esto, se identificó en la Sentencia de Tutela 713 de 2010, la cual versaba sobre una controversia contra un establecimiento educativo, donde la directora de la institución decide imponer matrícula condicional a una estudiante por haber participado en un grupo en la red social Facebook, creado bajo la denominación “YO TAMBIÉN QUIERO CAMBIAR LA RECTORA DE LA PRESENTACIÓN”, los padres advierten que la sanción impuesta por dicha rectora, no se encontraba homologada por el colegio; y además no se le dio la oportunidad de defensa, violando el debido proceso.

Siguiendo con el desarrollo del fallo, la Corte Constitucional trazó un límite entre el derecho de los estudiantes a la participación, en relación a los derechos constitucionales y su deber de respetar los derechos al buen

nombre y la intimidad de los demás. Afirmando cuales son los retos educativos que supone la participación en el contexto de tecnologías de la información:

La participación de las personas que son estudiantes en sus instituciones educativas y en su proceso de formación, especialmente en la época de las nuevas tecnologías, supone delicados retos para los directores de las instituciones, sus profesores y para los padres de familia. Indudablemente, la participación de los estudiantes no puede darse en condiciones que desconozcan los procedimientos establecidos y acordados previamente para hacerlo, sobre todo cuando se pretende que dicha participación se dé en condiciones democráticas y con respeto a los derechos constitucionales fundamentales. Pero a la vez, no se pueden imponer reglas, condiciones y requisitos para el ejercicio de la participación, a tal punto que se prefigure el grado, el sentido y la magnitud de la participación de las personas, por ejemplo, excluyendo ciertas posiciones, discursos u opiniones. (ST-710/2003).

Aunque la Corte da una apreciación algo disímil sobre el asunto, ya que en ningún momento del fallo se percata que se ha violado el libre desarrollo de la personalidad del estudiante, la libertad de expresión, a su vez, no indaga sobre el discurso pedagógico que deben implementar las instituciones escolares en relación a este tema de acoso tecnológico y, más aún, sobre el problema que acarrea el ingreso de personas a los grupos de las redes sociales. Es de anotar que entre las obligaciones que impuso la Corte al

Colegio está la de modificar los Manuales de Convivencia de acuerdo a las nuevas tecnologías utilizadas por los estudiantes. Ratificó la Corte que este tipo de tecnologías no sólo lo utilizan los estudiantes entre sí, también entre estos y los profesores o en caso contrario.

Aclara la Corte, que el acoso escolar dentro y fuera de las instituciones aplicando las nuevas tecnologías poseen “un poder insospechado en todas y cada una de las personas. En especial de las más jóvenes, que tanta cercanía y familiaridad tienen con este nuevo mundo virtual que hasta ahora comienza. Estas son precisamente, parte de las dimensiones y tensiones que académica y éticamente deben ser tematizadas y enfrentadas, con un sentido crítico y responsable, en los ámbitos escolares.”

2.2.7 Función del Dispositivo Tutelar para la Infancia

Con la aparición del Estado Moderno, podemos decir que surge la infancia contemporánea, la cual se ha visto permeada por diferentes discursos políticos-sociales, que la han subjetivado³ como una población susceptible de ser controlada, vigilada o adiestrada: “El niño es un adulto en estado de

³ Foucault denomina subjetivación “al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad” (1984).

reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno” (Bustelo, 2007: 163).

Pero a su vez, la infancia ha sufrido procesos como sujeto; donde se muestra prematura, confusa e inconclusa para la pedagogía, como lo plantea Narodowski (2007: 101): “la pedagogía diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de una carencia o de un conjunto de carencias: no posee autonomía ni el buen juicio, ni el tino propios de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación”.

Dentro de este contexto el individuo que estamos analizando será el infante escolarizado como sujeto de derechos, ya que el poder disciplinario utiliza unas técnicas con las que crea dicha individualidad. Con todo y lo anterior para este dispositivo tutelar se utiliza unas medidas: técnicas del caso, el riesgo, el peligro y la crisis mediante las cuales se abordan a la población infantil. De ahí que el espacio en el que se desarrolla este dispositivo tutelar es el medio de la probabilidad, de la estadística; en el se mide quienes aplican o no los derechos de la infancia, para que infancia específica debe aplicársele, quienes confluyen en el entramado escolar y en que situaciones de la cotidianidad escolar.

La finalidad de este dispositivo tutelar será el de funcionar como una rejilla que permite modificar los discursos en concordancia a las prácticas. Esto es posible gracias a la influencia histórica que da cuenta de una urgencia circunstancial, para nuestro caso, la aparición de la infancia como sujeto de derechos inmersos en unos discursos pedagógicos-jurídicos y unas prácticas escolares. De este modo, el dispositivo atraviesa lo discursivo y lo extradiscursivo de unas prácticas pedagógicas encontradas en el aparato disciplinario de la escuela donde se observa una técnica que incluye prácticas discursivas sobre respeto, debido proceso, convivencia y prácticas extradiscursivas que obedecen a la lógica centrada en la mirada de quienes producen las acciones en dichas instituciones.

El contexto de la investigación partirá de la problematización de cómo ha ido conformándose esa infancia a partir de la Constitución de 1991. Se hacía referencia a una doctrina de la situación irregular para pasar luego a una doctrina de la protección integral y cómo allí se ha consolidado un dispositivo tutelar, donde se da la posibilidad de plantear cuestiones biopolíticas de la pedagogía en referencia a lo que Foucault denomina técnicas gubernamentales en la conformación de nuevos sujetos de la infancia. Así mismo lo ha planeado Minnicelli:

“Los niños y las niñas están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de época, en tanto a lo largo de la historia se han

promovido dichos y decires de infancia y sobre ella. Estos se encuentran en discursos y prácticas que dan cuenta de discontinuidades y continuidades en los modos de considerar la niñez en distintas épocas, en diferentes culturas y en diversos discursos disciplinares” (2010: 41)

Este dispositivo tutelar para nuestro caso irá más allá del derecho, con el propósito de mostrar el tratamiento que se le da al infante como sujeto de derechos. Todo lo anterior atravesado por un control, una disciplina.

Como dijimos anteriormente, este dispositivo emerge a partir de la necesidad de controlar un objeto como problema, crisis, amenaza. En consecuencia las políticas públicas de infancia hacen parte de este dispositivo tutelar y, por consiguiente, se configura a partir de formas de biopoder. Siguiendo a Rodrigo Castro Orellana (2004) “las estrategias de un poder pastoral y de un poder soberano se verán subsumidas por esta absorción de la vida en el dominio de cálculos explícitos de una tecnología política a la que llamamos biopoder. En este desplazamiento jugó un papel importante la explosión demográfica y la industrialización de la sociedad.”

Se afirma que la configuración del dispositivo responde a una urgencia: la aparición de un infante como un sujeto de derechos, el cual necesita construir unas políticas públicas para este nuevo sujeto que ya no será el del adulto pequeño y esto se permitirá a partir de la Declaración de los Derechos

de los Niños y la Convención en 1989 (CDN). Al lado de ella, la Convención y las políticas educativas pretenden introyectar a la población infantil su regulación a través de su propio autogobierno o gobernabilidad. Dicha noción de gubernamentalidad fue acuñada por Foucault (2006, 2007), para referir una actividad dirigida a la conducción de los individuos a lo largo de sus vidas, incluyéndolos bajo una autoridad que funciona como guía responsable acerca de aquello que hacemos y nos sucede.

Esta urgencia en la aparición de la infancia como sujeto de derechos ha implicado nuevas formas de nacer del infante. Significa un quiebre o una tensión como ha sido su autonomía en el reconocimiento de sujeto de derechos. Como lo dice Bustelo “se afirma la autonomía como quiebre o fractura” (2007: 151). Esta tensión refleja las actualizaciones que la pedagogía y el derecho deben reconocer en el infante moderno como aquel capaz de desarrollar su libre albedrío y su capacidad de elección. Así mismo lo plantea este autor argentino: “tanto la autonomía como la heteronomía son definidos como dimensiones constitutivas de la infancia pero en estado de tensión” (Bustelo, 2007: 151) y lo complementa afirmando que el proceso de emancipación o de liberación del niño de la voluntad del adulto, ha implicado unas modificaciones en las políticas sobre infancia, un “enfrentamiento entre la generación adulta y la generación más joven, sobre cómo construir y direccionar el proceso emancipatorio” (Bustelo, 2007: 152).

De acuerdo con lo anterior, el propósito de este dispositivo es regular la noción de infancia en concomitancia con el poder político-social de la Escuela, a través de una gestión de la vida de este grupo etario, condicionado a los parámetros de la protección integral. Por ende, se infiere que este dispositivo tutelar busca que la población infantil inscrito en las diferentes instituciones se le pueda extraer los mayores beneficios desde lo político y económico, para esto se debe encauzar sus deseos y pensamiento para que asimilen la necesidad de ser administrados por otros. A esto lo llama Foucault el entrecruzamiento de técnicas de dominación y conducción con técnicas de sí, es decir, esta relación entre las tecnologías de dominación de los demás y las vinculadas a uno mismo es lo que Foucault (1990) denomina gobernabilidad: “Las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en la tecnología del yo”. Para nuestra investigación las políticas públicas de infancia harían parte de dicha administración, ya que una de las finalidades de la biopolítica dentro de este dispositivo tutelar es aumentar la expectativa de futuro rendimiento de los sujetos infantiles.

Dentro de este contexto, la noción de dispositivo se encuentra ligada a la estrategia. Para Michael Foucault (1976) “el dispositivo tiene una función

primordialmente estratégica” puesto que va concatenado a un movimiento invisible de relaciones de poder (entre maestros-estudiantes). Para ello la estrategia debe sujetarse en unas tácticas; ejemplo de esto lo observamos en el control sobre los cuerpos infantiles, la cual produce otros efectos en una misma estrategia (sujeción a un Manual de Convivencia, normas sociales), para así dinamizar dicho dispositivo tutelar.

Por consiguiente, este dispositivo tiene una lógica estratégica al tratar de resolver el problema de una nueva infancia como sujetos autónomos, capaces de solucionar sus propios desafíos; es decir, el saber de la infancia está enlazado a la estrategia como una relación de fuerzas que caen dentro del mismo efecto del saber, dinamizándolo. Al encontrarse la estrategia incluido en dicho dispositivo, ésta se extiende y opera alrededor de un objetivo determinado que predomina: la escuela y por ende, deberá responder en su aplicación a la necesidad de agrupar a una masa población cada vez más creciente como la infancia, la cual se le ha identificado como problema en una sociedad mercantilista y económicamente productiva.

En la consolidación de este dispositivo tutelar para la infancia cambia la estrategia del poder de castigar, ya que el Código de Infancia y Adolescencia promulga un respeto a la dignidad del infante y al debido proceso; al invocar

el principio del libre albedrío del infante en todas sus actuaciones. Lo que nos lleva a decir que desaparece el infante como desvalido, inocente, en estado de minoridad; para darle lugar a una población infantil como sujeto de derechos que posee un saber y es diferente del adulto. No obstante, todavía para corregir al infante se utiliza la disciplina ya que se erige como una “técnica de observación” para el infante y se traslada al contexto de la institución escolar como una “técnica pedagógica” que regula las conductas de los mismos. De ahí que esa sanción normalizadora le da movimiento a dicho dispositivo tutelar en tanto se castiga el comportamiento que no se ajusta a la norma.

Además, este dispositivo tutelar permite dilucidar cómo el infante ha sido observado, controlado y transformado a través del espacio escolar; mediante la utilización de técnicas de observación jerárquica (adulto), del juicio normalizador (manual de convivencia) y del examen para así objetivar el tiempo del poder disciplinario sobre el cuerpo infantil de manera constante y regularlo en: la escuela, la clase, el recreo, entre otros.

De igual modo, la consolidación de este dispositivo tutelar resitúa las relaciones de dominación entre maestro/infante, las cuales se habían tornado

fijas e inmodificables, como producto de una sociedad disciplinaria. Así lo plantea Martínez Boom (2011: 62)

“Sabemos que la sociedad disciplinaria hizo de la infancia un referente central, al convertirlo en objeto de saber, y que esta peculiar reordenación encuentra su momento específico en la formación de un cuerpo de conocimientos que lo abordan desde la higiene, la medicina, la pedagogía, la psicología, etc. Es decir que su apertura como nuevo objeto de conocimiento no ocurre más que al precio de colocarlo como blanco de poder e intervención en los más mínimos detalles; por eso la escuela, entre otras instituciones, lo convierte en cuerpo dócil, moldeable, susceptible de ser preparado para el mañana. Es también la ruta expedita para mostrar las manifestaciones privilegiadas que al establecer regulaciones de la población en sus comportamientos, movimientos y hábitos, lo expresan como cuerpos escolarizados, higiénicos, sanos y en disposición para el trabajo, hasta llegar a la sociedad contemporánea y sus nuevos objetos de modulación, como modalidad de ejercicio del poder en el cual la dimensión corporal de la infancia es lo que está en juego”.

Continuando con lo anterior, cuando se consolida el dispositivo tutelar, se utilizan los mecanismos disciplinarios en la práctica pedagógica en la relación maestro-alumno y en los tipos de subjetividad que se producen en estas relaciones; por tanto, dicho dispositivo resitúa esa inclusión de la vigilancia total del individuo, de tal manera que nada se escapa a la mirada de quien ejerce el control (el maestro). De ahí que los maestros pretendan distribuir a los infantes, controlar su ubicación en el espacio cerrado de la escuela, determinar el tiempo de la clase, el recreo, el ocio. Esto quiere decir

que el modelo disciplinario predomina en la actualidad pero su validez reside en la flexibilidad para adaptarse y amoldarse a las exigencias del presente. Reconociendo el libre albedrío del niño pero sin dejarlo del todo libre.

Se concluye con este dispositivo tutelar, el cual va enmarcado por otros dispositivos teóricos como el derecho, que daría cuenta del infante como un menor de edad o en un estado de minoridad, al cual se le podrá dar tanto una protección como castigo/sanción, lo anterior inmerso en la dualidad: amparo/castigo; brindándole un cuidado, pero a su vez encerrándolo para protegerlo de sí mismo y de la sociedad. Con todo y lo anterior este dispositivo tutelar dará cuenta de ese aparato específico jurídico, al integrar esas prácticas de minoridad, respecto a unos infantes sobrevenidos en menores. De ahí que “en todas y cada una de sus acciones, por un lado, la ilusión de estar haciendo todo por ellos y, por otro lado y al mismo tiempo, el encierro y la obturación de las condiciones y oportunidades de subjetivación que merecen todos y cada uno de los chicos que por motivos de diversa índole requieren de la intervención directa del poder judicial –en tanto vehiculizador de la ley- y las organizaciones institucionales”. (Minnicelli, 2004)

CAPÍTULO 3. EL DISPOSITIVO TUTELAR PARA LA INFANCIA Y SU FUNCIONAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

“La escuela no puede redimir los problemas que la sociedad crea, puede disimularlos y entonces los olvida y es culpable; puede tratarlos manipulando y entonces es indecente, o puede ser realista en el sentido de que es fiel denunciadora de lo que ocurre [...]”

José Gimeno Sacristán

3.1 La Cotidianidad o Vida Escolar

3.1.1 Definición de Cotidianidad o Vida Escolar

La cotidianidad escolar se ha definido como esas relaciones de fuerza o de poder, siguiendo a Foucault, entre docentes-estudiantes, padres de familia-docentes, institución escolar-políticas educativas; todas ellas enmarcadas en la necesidad de regular las actuaciones y competencias de los agentes educativos, los cuales se encuentran capaces de convivir en el contexto de la escuela.

Por tanto la cotidianidad escolar caracteriza a un grupo especial de estudiantes, para nuestra investigación, infantes de plenos derechos, los cuales se han regulado a través de la escuela y de las políticas públicas para su publicidad y reconocimiento; por ende, es acá en la escuela donde se le determina al infante como un alumno. Siguiendo a Gimeno Sacristán (2003: 16) “La infancia ha construido en parte al alumno y éste ha construido parcialmente a aquélla. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la persona emancipada), siendo esto una característica de las sociedades modernas: estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen la condición infantil”.

Al mismo tiempo, la vida escolar día tras día experimenta grandes transformaciones que favorecen la búsqueda de opciones diferentes a la escuela formal; a su vez, se cuestiona si la institución escolar se ha transformado para integrar a unos nuevos infantes como sujetos de derechos en la cotidianidad escolar. Por eso se observa que el discurso pedagógico da significado, da sentido, faculta la construcción del quehacer pedagógico en relación a la cotidianidad escolar y le permite a la pedagogía ubicarnos dentro de una representación histórica a los sujetos y objetos de la vida cotidiana de la institución.

Dichas representaciones configuran una política pública para el tratamiento de la infancia, pero ésta no se mueve en el campo de la mera necesidad, de la vida biológica; sino que es un entorno de interacción entre sujetos. Como lo señala Agamben (1998), fundado en el lenguaje y en la búsqueda de acuerdos para la convivencia y la vida democrática. Una vida democrática donde confluyen discursos sobre autonomía y el libre albedrío de unos infantes, convirtiéndose la infancia en referente público que produce opinión; como lo dice Martínez Boom (2011, 60):

“La noo-política, tanto como la biopolítica y las disciplinas, forma parte de las tecnologías de gobierno de los demás. Las disciplinas se ejercen sobre el cuerpo, la biopolítica sobre la población y la noo-política sobre el público. Consideramos que la infancia es uno de los lugares de lo público, tanto por el arsenal de opiniones que se comparten sobre ella, como por ser una parte de la población que produce opiniones”.

La biopolítica para el nuevo sujeto infante como poseedor de derechos lo condiciona para hacer propio su espacio o hábitat en una sociedad cada vez más abierta, donde los influjos familiares, sociales y escolares. En primera instancia, podrían ser condicionados desde la individualización a dichos infantes y la heteronomía del proceso educativo. Es decir, regula las relaciones de poder entre: docente-padre-estudiante. Por tanto, se ha pretendido soslayar de tajo los derechos de la infancia, pues pone en cuestionamiento el tema de la autoridad entre el niño y el adulto ya que se ha

pensado que donde se exige un derecho, habrá otro obligado a cumplirlos (el adulto); de ahí que el discurso de los derechos de los infantes son inadecuados con la autoridad del adulto. Tal incongruencia obedece a una abdicación de los derechos sociales de todo individuo y para el infante repercutió dicho reconocimiento en unas garantías sociales dentro de un Estado de Bienestar, como lo ha planteado Eduardo Bustelo: “el surgimiento de los derechos de la infancia está asociado en su desarrollo histórico a los derechos civiles y políticos y a las libertades negativas y no a los derechos sociales” (2007: 17).

De ahí que se perciba al infante como un individuo fragmentado e indefenso que debe ser protegido y por lo tanto supeditado al adulto, aparecen así, unas instituciones sociales como la familia y la institución escolar que se ocuparan en primera instancia de dicha incompletud. Pero es de anotar que dicha dependencia abarca tanto la dimensión pedagógica, como la jurídica y económica, entre otras. Así mismo lo ha planteado Valderrama (2007: 165): “se privilegia una idea de sujeto vacío, a quien hay que moldear a través de una relación pedagógica vertical entre los que saben o representan el ideal (normalmente los adultos) y quienes “no son todavía” (minoría de edad) y por lo tanto necesitan que otros decidan por ellos”.

Debemos comprender que en el contexto pedagógico de esa cotidianidad escolar, el sujeto infante se establece a partir de la interacción con otros sujetos, donde se conforma una subjetividad a partir de los discursos del adulto (la familia, la escuela, entre otros). Por consiguiente, se analizará a partir de los postulados sobre el Manual de Convivencia y políticas de tratamientos de conflictos escolares: cómo se configura desde allí una subjetividad determinada por el ejercicio de las relaciones de poder. De ahí que para ello la herramienta de estudio será la casuística de la Corte Constitucional sobre el ejercicio del poder en las instituciones educativas, explicando las formas jurídicas y pedagógicas cómo los mismos deben solucionarse, sin olvidar la prevalencia de derechos de unos infantes. Acá se reconoce que los Manuales de Convivencia, los cuales regulan la cotidianidad escolar consagran derechos y obligaciones tanto de estudiantes, como profesores y padres de familia e incluso la institución escolar; por tanto:

“Las instituciones educativas tienen la facultad de hacer uso de los contenidos normativos de sus reglamentos, pues si bien la educación es un derecho fundamental y se debe garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, ello no comporta como absoluto que las instituciones tengan la carga de tolerar cualquier situación para cumplir este mandato. La educación es un derecho, pero también incluye el cumplimiento de unos deberes. Si dichos deberes no se acatan, se configura un abuso del derecho, y todo abuso de alguna forma desemboca en un perjuicio injustificado para los derechos de las otras personas que, como es sabido, son un límite permanente al ejercicio y disfrute de los propios.” (Pabón, 2007).

Además, la cotidianidad escolar se encuentra atravesada por un elemento principal: la convivencia, la cual se deriva unas regulaciones como la Constitución Nacional, el Código del Menor, la Ley 60 de 1993 y Ley 115 de 1994, las sentencias de tutelas. Estas son algunas de las disposiciones que obligan a las instituciones educativas para el tratamiento de sus conflictos escolares. Sin olvidar que se analizará la casuística en torno al quehacer pedagógico de los infantes y las instituciones escolares dentro de la cotidianidad escolar, pero a su vez se alejaran de aquellos hechos facticos que impliquen un tratamiento discrecional regulado por otras instituciones gubernamentales con competencias punitivas:

“Los procesos judiciales son de competencia y jurisdicción de los jueces de la república, ante la existencia de conductas punibles o delictivas en los establecimientos educativos debe recurrirse ante los jueces. Los profesores y profesoras que son ciudadanos calificados y con responsabilidades públicas deben entender que los manuales de convivencia tienen competencia para regular la vida académica y la convivencia social en los establecimientos educativos.” Equipo Académico (2010)

Pero hay que agregar que se ha enfatizado en la labor del docente en relación a la cotidianidad escolar y el conflicto, pues éste debe encontrarse encaminado a la corrección de comportamientos anómalos, con una intención pedagógica. Por tanto, como lo dice el Equipo Académico (2010):

“los docentes son ante todo pedagogos y que el sentido del manual debe ser orientar, corregir, estimular y direccionar los comportamientos académicos y de convivencia de sus alumnos, para el logro de una convivencia democrática en la escuela. La perspectiva punitiva de corte autoritaria de los modelos tradicionales debe abolirse, de allí el énfasis en un manual de convivencia para lo escolar y la formación ciudadana.”

3.1.2 Presentación del Caso

Sentencia de Tutela N° 917 de 2006. M.P. Dr. Manuel José Cepeda Espinosa

Los accionantes, quienes actúan en nombre y representación de sus hijos, consideran que el Colegio violó los derechos fundamentales a la educación, libre desarrollo de la personalidad, igualdad, buen nombre y debido proceso de sus hijos, en los procesos disciplinarios que a cada uno les fue seguido por el comportamiento desplegado en la noche del 6 de junio del año 2005 durante una salida pedagógica del grado noveno al departamento del Huila. Los accionantes solicitan que se dé la orden de renovación de la matrícula de los menores para ser reintegrados al Colegio, que se ordene aclarar en un medio público la verdadera situación ocurrida, y ordenar a las directivas del Colegio que se observe y respete la normatividad vigente y aplicable a los procesos disciplinarios.

Hacia las 9:30 de la noche del 6 de junio, luego de que el curso 903 del Colegio asistiera al desierto de la Tatacoa y después de retirarse a sus habitaciones, se suscitó un incidente en un pasillo, con el grupo de 15 alumnos que se hospedaba en una de las habitaciones del hogar religioso de paso que les servía de albergue.

Narra la madre del menor agredido que su hijo fue tirado al suelo por otros compañeros para hacerle una broma, la cual consistía en quitarle su ropa, filmando dicho evento por uno de los implicados, mientras los otros le lanzaban uvas a sus partes íntimas. La madre del menor pide un castigo ejemplarizante para los actores de estos hechos, el Rector de la Institución los reúne y los expulsa, pero antes se realiza un supuesto debido proceso a dichos implicados.

3.1.3 Análisis del Caso

Los educandos poseen en su convivencia diaria problemas para aprender a vivir juntos, este tema ha sido objeto de preocupación de profesores y directivos. Dicha preocupación abarca todos los estamentos educativos, el cual permite interpretaciones que afectan el clima escolar, como lo plantea Sánchez (2011: 23)

“La convivencia y el clima escolar van encontrando día a día más espacios de abordaje; no obstante, quien debería tener la vocería y el liderazgo en la búsqueda de análisis, interpretaciones, explicaciones y propuestas de nuevos tratamientos, es la comunidad educativa, liderada por docentes y directivos docentes que, mediante las instancias del gobierno escolar y los espacios de participación, tienen la potestad y la autoridad suficiente para ello. Pero las actuales condiciones de trabajo de los docentes y pedagogos afectan directamente la convivencia y el clima escolar.”

Los hechos planteados muestran cómo la cotidianidad escolar se encuentra atravesada por la figura de un alumno escolarizado y las implicaciones pedagógicas que llevan estas actuaciones disímiles de sus comportamientos.

Como lo dice Gimeno Sacristán (2003: 14):

“El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadoras y cuidadores, legisladores, legisladoras o autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos. Sin poder evitarlo, nos representamos a los menores como seres de corta edad escolarizados. Las imágenes obtenidas se proyectan en las relaciones que mantenemos con ellos, en la manera de verlos y entenderlos, en lo que esperamos de su comportamiento ante las indicaciones que les hagamos o ante determinadas situaciones, en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable”.

Por tanto, se puede observar cómo se reconfigura la cotidianidad escolar ya que los juegos entre estudiantes niega la dignidad del otro, el respeto, el derecho a la autonomía y a la intimidad; es decir, el estudiante no se somete a las normas de comportamiento, también llamada de convivencia o de disciplina de una institución al cual se encuentra adscrito por medio de un contrato y esto ha cambiado el significado de una escuela para la formación de una infancia de derechos, convirtiéndose en una institución para mediar conductas entre estudiantes, así mismo lo dice Arellano (2010: 20)

“Es en este lugar donde se debe permitir a los estudiantes, transversal e intencionadamente, ir hacia el conocimiento del sí mismo, captar la importancia de las relaciones e interrelaciones con los vínculos de su campo. Y junto a ello, se debe permitir que sus miembros sean conscientes de la importancia de ese espacio social-curricular para su propio crecimiento y para el crecimiento de los demás, de manera que el respeto a la existencia del otro, un ser tan respetable como el sí mismo, no surja como una norma sino como una necesidad vital para crecer y desarrollarse armónicamente”.

Al afirmar que este dispositivo tutelar de la infancia reconfigura la cotidianidad escolar de esas relaciones de fuerza entre estudiantes/estudiantes-maestros, debemos interpretar, como lo indicaba M. Foucault, que las relaciones de poder son relaciones diferenciales entre fuerzas, por tanto la relación entre maestro-estudiante es una relación de poder donde se encuentra en funcionamiento unas fuerzas que no

necesariamente poseen efectos negativos, pero si tiene la característica de no ser iguales ya que una fuerza quiere conducir a otra, el adulto quiere conducir al niño por el deseo de ser cuidado y protegido. A su vez, M. Lazzarato (2007: 74) bosqueja que una relación de poder se distingue de una relación de dominación, cuando se articula sobre dos elementos: el otro, aquel sobre quien el poder se ejerce, sea reconocido y mantenido hasta el final como sujeto de la acción; y que el ejercicio de ese poder abra un campo de respuesta, de reacciones, de efectos e invenciones posibles. Que los sujetos sean libres significa que siempre tiene la posibilidad de cambiar la situación.

Esto nos lleva a reflexionar pedagógicamente sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes en la cotidianidad escolar y preguntarnos por qué el estudiante está olvidando la sinergia que produce el contacto con el otro, con la autoridad, la tolerancia; ya que todo esto redundaría en una convivencia fluida donde se permita el afrontamiento de los problemas, la disminución de la violencia y la mejora de las relaciones entre los integrantes de la comunidad. Siguiendo con Lizarralde (2011: 28), plantea:

“El asunto de la violencia en la escuela ha permeado en la opinión pública por la influencia de los medios masivos de comunicación, pero no se trata de un fenómeno que antes no existiera, sino que se la invisibilizaba al naturalizarla; ella no es atribuible a los jóvenes, ni a las instituciones de

educación pública, así como tampoco se puede solucionar con medidas coercitivas o con control policiaco.”

Concurrirá tal vez, que la agresión o las conductas violentas de los educandos se van “naturalizando” cada vez más al ser observadas como conductas comunes que hacen parte de la cotidianidad escolar; pero sin olvidar que esto afecta la autoestima y la confianza de las víctimas, ocasionando una situación de inconformismo en el resto de los integrantes de la institución; para ello se debería de hablar de una justicia restaurativa donde se permita formas restaurativas dentro de la pedagogización de la convivencia para que los educandos desarrollen competencias en el ejercicio de los derechos. Por esta razón ha dicho la Corte Constitucional en este caso presentado, que corresponde a cada establecimiento educativo definir cuáles son las medidas adicionales aconsejables para lograr el objetivo tutelar de los derechos y, al mismo tiempo, para evitar que las secuelas de la lesión de dichos derechos se proyecte por distintas vías y continúe incidiendo negativamente en el ámbito de la comunidad educativa. Varias de esas medidas se pueden enmarcar en lo que se conoce como justicia restaurativa. Las prácticas de justicia restaurativa se consideran sistemas de justicia alternativa o complementaria de los sistemas de justicia ordinarios y buscan regenerar los vínculos sociales, psicológicos y relacionales de la víctima y el agresor con su comunidad mediante un proceso en el que participan todos

los involucrados, con miras a obtener un resultado restaurativo. Sin embargo, este tipo de procesos dependen de la voluntad de las partes:

“Un resultado restaurativo es la culminación de un proceso en donde se haya dado la oportunidad de que las partes se expresen acerca de lo sucedido, se repare el daño causado, se restauren los vínculos de las personas con la comunidad. Por lo tanto, un resultado restaurativo comprende respuestas de arrepentimiento, perdón, restitución, responsabilización, rehabilitación y reinserción comunitaria, entre otros, que garanticen el restablecimiento de la dignidad de la víctima, su reparación y la restitución de los lazos existentes al interior de la comunidad, incluidos los lazos existentes entre la comunidad y quienes agredieron a la víctima, en el evento de que sigan perteneciendo a la comunidad.”

Por eso puede decirse que la configuración de este dispositivo tutelar permite en la cotidianidad escolar el ejercicio de los derechos, al reconocer unos sujetos que se encuentran en las interacciones que crean los estudiantes entre sí. Como lo plantea Lizarralde (2011: 30)

“El reconocimiento es un factor esencial en la construcción de la identidad de los sujetos (...) contribuyen tanto a la construcción del concepto y la valoración de sí mismos, como a la imagen que se construye de los otros; pero cuando este reconocimiento está centrado en la capacidad de ejercer violencia sobre otros implicando su negación, enfrentamos la imposibilidad de que se llegue a configurar la alteridad como condición esencial para la convivencia, es decir se niega la sociabilidad”

Tenemos en consecuencia que este dispositivo tutelar debería delegar en los mismos estudiantes la resolución de conflictos al comprender que las normas permiten procesos de autoregulación y autonomía; pero son los mismos estudiantes en cabeza de sus padres o en representación de estos, que piden la normalización o el acatamiento de la regla, como forma de disciplinar a los educandos y de encauzarles sus conductas; a veces se olvida la finalidad pedagógica de la escuela, por esto Arellano (2010: 21) afirma que:

“Una escuela que configure un campo que permita reflexionar, que se dé tiempo para eso, para pensar, revisar prácticas, develar las existentes, tanto a nivel de docentes, personal en general y estudiantes, y escuelas para padres en las que se les permita el encuentro de ellos mismos, con los demás y de las relaciones vinculares entre ellos, con y entre sus hijos, del valor que tienen en sus vidas y en su desarrollo”.

Continuando con lo anterior, se ha pensado que el darles potestades a estos infantes para que resuelvan sus contradicciones en su convivencia escolar, sería permitir la desnaturalización de unos eventos los cuales pueden producir tensiones. Por tanto, se visualiza la necesidad de una regulación de los estudiantes a partir del proceso que conlleva el conflicto, utilizando para esto la reunión con unos padres de familia y luego de haberse dado un diálogo y llegado a unos consensos, estos quedarían registrados en un acta de compromiso o sanciones; donde se obtiene lo justo y adecuado. Pero es

precisamente “en lo justo como referente” que los adultos tratan de reconocer como una ganancia o sanción y a partir de acá, se deriva la promulgación de la igualdad o reciprocidad en relación “a lo justo” como el acatamiento de la norma y la aplicación de la misma como fomento de los derechos universales. Por lo anterior, podríamos afirmar que se continuaría aplicando para esta situación la mirada de menor, el cual necesita de la protección absoluta del adulto. Como lo afirma Omar Kohan (2004: 279)

“Se trata de una cuestión política. Afirmamos, en esta imagen de la infancia, una política del pensamiento: una apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier nivel en que se manifiesten. Aquellos que niegan a los niños la capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han constituido una imagen autoritaria, jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificaría de incapaz”

Se deduce que el conflicto ha sido matizado como un medio pedagógico para mejorar las relaciones interpersonales en la institución, pero además, los educadores le dan una importancia tanto pedagógica como formativa en la consecución de un ambiente favorable para la cotidianidad escolar, ya que se ha observado que los mismos conflictos han tenido una transformación con el tiempo. El tiempo como factor que determina los tipos de conflicto, ha mostrado que pasaron de estar asociados los conflictos a unas particularidades de la vida escolar (una burla, una discusión por preferencias musicales o deportivas, abuso sobre útiles escolares, gestos desagradables,

entre otros), a unas particularidades extraescolares que imbrican no sólo a los agentes educativos, sino también a la familia, las instituciones de control (judiciales-penales), por ende, a la sociedad:

“Se presenta con frecuencia desacuerdos y diferencias entre los y las profesoras y las y los estudiantes por aspectos generacionales concernientes a las modas, léxicos, atuendos, aderezos, el corte o estilo del cabello, situaciones estas que pueden dar lugar a conciliaciones entre las partes si nos dotamos de comprensión y de aplicación democrática, constitucional y legal del manual de convivencia escolar.” Equipo Académico (2010)

Por lo tanto, en este dispositivo escolar puede observar como los conflictos escolares han tomado otros tintes o matices, especialmente cuando los jóvenes ascienden en su grado escolar. Las agresiones físicas y verbales entre estudiantes se encuentran enmarcados por problemas de pareja (celos, traiciones, etc.) o problemas financieros. Donde se torna preocupante que algunos padres e incluso docentes, sujeten el conflicto a agresiones físicas, asociándolo a un daño corporal o lesión personal, producido por igual en niños y niñas -sin distinción- como estrategia de reconocimiento y de poderío para el grupo de estudiantes; aplicándose la frase que se enuncia entre estudiantes-maestros-padres de familia : “no inicie la pelea, pero si le pegan pegue más duro para que el otro aprenda a no meterse con usted”, como lo afirma Lizarralde (2011) un reflejo de una actitud de venganza

ejercida como castigo ejemplarizante para intimidar a cualquier posible agresor.

Terminaré diciendo que la consolidación de este dispositivo tutelar deberá divulgar por un diseño de justicia escolar o un sistema de justicia escolar que abarque las necesidades de convivencia y solución de los mismo a partir de diálogos y formas autocompositivas de mediación del conflicto, aprendiendo del error pero permitiendo la garantía del proceso y no la penalización del mismo, pues será a partir del discurso pedagógico como se debe los resultados en la consolidación de unas obligaciones y deberes para la consecución de la convivencia escolar.

3.2 El Manual de Convivencia y El Debido Proceso

3.2.1 Definición

Se ha pensado que la escuela como institución formadora, constituye un campo pedagógico para hacer efectivo los derechos y para aprender ideas y prácticas en el contexto escolar sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la resolución de conflictos. También, en la escuela se da un primer paso de socialización y tolerancia para enfrentarse los educandos a un entorno

competitivo. De ahí, que el niño deja de ser un cuerpo desvalido para convertirse en un cuerpo del cuidado y la protección, la protección de otros, la solidaridad; principios éticos que debe introyectar el adulto para dar cuenta de la formación de un ciudadano.

Se pretende que el infante, estudiante para nuestro caso, se observe a sí mismo, que se ocupe de sí al permitírsele conocer unos derechos consagrados en cada una de las legislaciones y políticas públicas de infancia y la aplicación de los mismos a situaciones desfavorables, para esto se adjudica una subjetividad personal, pues será la puesta en marcha del libre albedrio el que le permitirá decidir sobre los hechos que irrumpen con su protección integral. Las situaciones desfavorables tanto en la institución como fuera de ellas, serán las que le permitirán acercarse a ese sujeto de conciencia política y social, pero enmarcado en el Manual de Convivencia como garante de su libre albedrio

“El manual de convivencia escolar debe observar en el plano de la normativa constitucional y legal uno de los derechos fundamentales de orientación constitucional, el artículo 29 de la Constitución Política de 1991, que refiere al debido proceso, el cual enuncia la preexistencia de normativa escrita, las garantías legales y constitucionales el juez o tribunal imparcial y competente y las garantías procesales”. ST-710/2003

Entonces, el Manual de Convivencia es una herramienta pedagógica que permite regular las confrontaciones o acciones de todos los agentes educativos; al pretender desarrollar la autonomía y la comunicación en la apertura o surgimiento de una serie de conflictos escolares y que intentan ubicar a los involucrados en el lugar del otro y la posibilidad de dar una solución asertiva a un conflicto. Pero el Manual de Convivencia no sólo ha tenido una función reguladora del debido proceso, obliga a los educandos, familiares y docentes a comprender sus directrices, fortaleciendo así los derechos y las obligaciones dentro de un marco constitucional de equidad, tolerancia y justicia. Pero esto no siempre ha sido así: Valderrama (2007: 136) referenció una investigación que realizó en algunos colegios oficiales sobre el contexto normativo, en la que concluyó:

“el trabajo pedagógico con la normatividad se reduce prácticamente al aprendizaje memorístico de la norma, a los premios y castigos. No se ahonda en su comprensión, en su significado; no se discuten sus principios y su aprendizaje es de carácter mecánico, por imitación o imposición. La evaluación y las modificaciones de la norma en general son un juego de apariencias: los estudiantes y en algunos casos hasta los mismos profesores, no tienen poder decisorio; los mecanismos son meramente consultivos y las decisiones finales las toman las directivas con el concurso de algunos pocos profesores”

Es así como la institución educativa ha tenido bajo su mirada el espacio y el tiempo de unos mecanismos de solución de conflictos por medio del

conducto regular, el cual busca el responsable que debe estar observando y registrando cuanto acontece en el espacio escolar y fuera de él. De esta manera, el conducto regular se encontrará enmarcado por unas “condiciones de aceptabilidad” en donde los sujetos implicados en el proceso se perciban a sí mismos como libres, aunque las pretensiones de su conducta sean puestos a otros al permitirles utilizar las formas autocompositivas de solución de conflictos; es decir, como lo presenta la propuesta de reelaboración de los manuales de Convivencia del Municipio de Medellín: “Los distintos miembros de la comunidad educativa como agentes co-responsables de la convivencia en la escuela, con proyección al mundo social, deben asumir sus roles respecto a las diversas funciones que les corresponde respecto a la convivencia en las relaciones escolares y el espacio escolar.”

Continuando con lo anterior, con las formas de solucionar el conflicto escolar, el conducto regular es el primer paso para buscar la autorregulación de los sujetos implicados. Como lo plantea Santiago Castro (2010) “lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano”.

Por lo tanto para Santiago Castro (2010: 46), esta forma de conducción eficaz de las conductas de otros para el logro de ciertos fines es lo que llama “tecnologías políticas” cuando se pretende utilizar mecanismos de solución de conflictos: “(...) por las estrategias que han de aplicarse razonadamente para lograr que las personas se comporten conforme a esos objetivos y por el cálculo adecuado para elegir e implementar esas estrategias”. Esta es una de las preocupaciones del debido proceso en cuanto la recuperación por medio de una justicia restaurativa o al reconocimiento de los principios de la dignidad humana, cuando no obligan por el sólo hecho de detentar el poder de la verdad o de la razón, sino que será la misma tecnología política la que busque que la conducta, el acuerdo, el pacto de convivencia; sea visto como bueno, digno, honorable y por encima de todo que ha permitido el desarrollo de la personalidad en su libertad.

De igual manera, lo plantea el grupo de estudios de la Universidad Nacional de Colombia, sobre la elaboración de los Manuales de Convivencia del Municipio de Medellín; donde la escuela es una “arena política cultural donde se desarrollan múltiples concepciones, visiones, percepciones y miradas de lo sociopolítico, cultural, filosófico, religioso. Así lo expresan los enfoques y modelos educativos que se manifiestan en los proyectos educativos institucionales y en los manuales de convivencia escolar. De allí la significación de una escuela democrática, particularmente, en el contexto

colombiano donde la civilidad es un aspecto ausente o en permanente cuestionamiento por las prácticas violentas e intolerantes que mantenemos y manejamos los colombianos”.

Por lo anterior, el legislador ha promulgado que cuando exista una tensión entre un derecho fundamental de un adulto y un derecho fundamental de un niño, el primero deberá conferírsele a favor del segundo (ST-523/93-ST 640/97). Así mismo lo ratificó la Corte en un reciente fallo sobre la aplicación de la autonomía de los colegios no pueden limitar la libertad religiosa:

“Las instituciones educativas no pueden restringir la libertad religiosa de sus estudiantes ni obligarlos a actuar en contra de su conciencia. De acuerdo con el artículo 4º de la Ley 133 de 1994, la única manera de limitar esta garantía fundamental es cuando estén de por medio la seguridad, la salud o la moralidad públicas o cuando sea necesario proteger las libertades públicas y los derechos fundamentales de otras personas. El alto tribunal recordó que el carácter laico del Estado colombiano implica su neutralidad frente a la promoción de las diferentes confesiones, incluida la posibilidad de no tener culto o religión. A diferencia de lo que pasa en países como Francia, en Colombia no es posible restringir la forma en la que se visten o expresan los estudiantes de las instituciones públicas, con el pretexto de garantizar la libertad de las mayorías. La jurisprudencia constitucional ha señalado que ni el Estado ni los particulares pueden invadir la ideología para forzar cambios de perspectiva o molestar o perseguir a las personas por causa de su religión. Sin embargo, se debe analizar, bajo el principio de proporcionalidad, la colisión que eventualmente exista entre la libertad religiosa y la neutralidad del Estado.

Con base en estas consideraciones, la Corte Corte (ST-832/11) le ordenó a una escuela de Tadó (Chocó) modificar el manual de convivencia en lo relacionado con el uso del uniforme, pues, en el Programa de Educación Complementaria, se exige que las mujeres utilicen pantalón. Para el alto tribunal, esta exigencia restringe el ejercicio de la libertad religiosa, el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación de las estudiantes que son feligreses de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia, quienes, por convicción, no usan esta prenda de vestir. El fallo advierte que este tipo de medidas no son indispensables para garantizar los fines pedagógicos de una institución.”

Se diría que este libre desarrollo de la personalidad visibiliza la necesidad de acercar el discurso jurídico a las prácticas pedagógicas de la escuela y a su vez obliga a los actores pedagógicos a la aprehensión del mismo, sin olvidar los fines de la educación y las subjetividades de estos nuevos infantes. De igual manera, en un reciente fallo de la Corte Constitucional, se ha establecido que las instituciones educativas deben reglamentar sobre el uso de los celulares en sus Manuales de Convivencia para permitir así el libre desarrollo de la personalidad (ST/967-07). De ahí que El Manual de Convivencia como herramienta de solución de conflictos, posea como finalidad el fomento y protección de los derechos fundamentales a la autonomía de los educandos, así como su educación.

“El desarrollo de la libre personalidad genera choques culturales, sociales, generacionales y personales porque es justamente en lo singular e irrepetible de la persona donde radica uno de los enfrentamientos respecto a la convivencia. Las diferencias y divergencias religiosas, culturales, filosóficas,

éticas, morales se colocan a prueba ante códigos cerrados y estereotipados donde aparecen invocados conceptos de orden, autoridad, bien común, interés general; regularmente dichas invocaciones tienen sesgos ideológicos o prejuicios formativos de parte de quienes son los operadores de los manuales de convivencia”. Equipo Académico (2010)

El conflicto escolar entre estudiantes y docentes, para los casos que a continuación se van indagar, deben regirse por unos parámetros, los cuales son: diálogo concertado con los sujetos vinculados en el conflicto (profesores/estudiantes) y análisis de los casos reiterativos donde se han transgredido las normas institucionales. Esto lo hacen los docentes y directivos de la institución, citación a padres de familia o el representante del menor; toma de decisiones punitivas o de corrección; las cuales van desde una amonestación verbal/escrita, notificación de suspensión de la institución, contratos pedagógicos o expulsión del estudiante. De acá se desprende que el debido proceso será el resorte para la aplicación de la sanción, para esto se deberá observar las anotaciones o el historial del estudiante en su libro observador de disciplina. Acá se enuncian los hechos motivo del conflicto y como estos hechos van estructurándose de faltas leves a graves, desarrollando una lógica jurídica, la cual abandona por completo la lógica pedagógica, pues la norma no permite la subjetivación de los actos y menos de los sujetos. De ahí que las instituciones educativas acudan a los procedimientos dentro de un campo jurídico más asertivo y, por ende, con

resultados más fehacientes donde los sujetos deberán acatar lo establecido por la Constitución Política de 1991.

Por último, en toda organización de una institución educativa se debe fundamentar el debido proceso como aquel acto de carácter administrativo que permite ejercer la vigilancia de todos los entes institucionales y, de allí, el maestro utiliza esta figura como una forma de vigilancia en relación a la norma, para desarrollar así el poder y el saber sobre unos sujetos infantes-estudiantes los cuales deberán cumplir u obedecer la norma, sin importar, a veces, si los hechos de esos estudiantes catalogados como indisciplinados, delincuentes son los correctos o incorrectos. Por lo cual, “El maestro, debe entenderse como el nuevo interprete, como el coordinador, como la persona con ilustración y sensibilidades para afrontar y enfrentar los retos del poder que la institucionalidad escolar establece y jerarquiza”. (Equipo Académico, 2010). No obstante, se ha obligado a las instituciones educativas a reformular sus Manuales de Convivencia, según lo estipulado por la Ley de Infancia y Adolescencia, como es el caso del Art. 26°, donde se refiere al debido proceso que tienen los niños:

Derecho al debido proceso. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que se les apliquen las garantías del debido proceso en todas las actuaciones administrativas y judiciales en que se encuentren involucrados. En toda actuación administrativa, judicial o de cualquier otra naturaleza en

que estén involucrados, los niños, las niñas y los adolescentes, tendrán derecho a ser escuchados y sus opiniones deberán ser tenidas en cuenta.

3.2.2 Presentación del Caso

Se continuará analizando el fallo Tutela anterior (ST- 917 de 2006) para observar como acá se ha transgredido el debido proceso, así como la intimidación o acoso escolar generado por el abuso de poder entre iguales. El profesor narra los hechos, acusando a los involucrados en unas faltas graves las cuales no estaban claramente estipuladas en el Manual de Convivencia; se pide un castigo o sanción ejemplarizante, pues además de dicho daño físico, esta acción quebrantó la moral cristiana y las buenas costumbres.

El proceso disciplinario se inicia con base en el informe del profesor. Dicho informe no presenta las pruebas necesarias, ni los descargos de los estudiantes involucrados, la madre del agredido presenta la queja directamente al Rector, olvidando dentro del Debido Proceso al Personero de la Institución, pues éste, por ser el representante de los estudiantes dentro del Gobierno Escolar, debería conocer del caso. El proceso disciplinario comienza con la citación a los padres de familia de los estudiantes agresores

o implicados. Estos deben redactar los descargos de sus hijos. Luego de ello, se les cancela la matrícula. Los padres de estos menores responsabilizan a la víctima de haber conocido de antemano la situación y de haberse prestado para la ocurrencia de dicho hecho. Además, los padres aducen que no se les había escuchado y por tanto no se les había permitido el derecho de defensa, tampoco se les aplicó la presunción de inocencia. Asimismo, los hechos fueron analizados fuera del contexto de la edad escolar de los implicados: inmadurez, juego y travesuras.

De lo anterior se deriva que el proceso disciplinario estuvo plagado de vicios los cuales no permitieron una aplicación pedagógica del suceso para los implicados, por ende, el Manual de Convivencia mostró la arbitrariedad de la norma. Además, la permisividad de los padres de familia de los implicados, denotó el no reconocimiento del acto o problema así como sus posibles efectos, en especial para el agredido. A su vez, la protección de los padres de familia de los supuestos agresores no les permitió afrontar y subjetivizar la culpa; no obstante, no se percibió en el manejo del conflicto que el conjunto de la comunidad educativa participara en una solución acorde a la buena marcha de la institución. Continuando con el desarrollo del caso, entre los problemas o ambigüedades que presentó la aplicación del Manual de Convivencia de dicha institución fue una imprecisión en relación a la norma; así como el desconocimiento de los estudiantes desde una visión moderna

de unos infantes como sujetos de derechos. No se previó en el mismo Manual los mecanismos de solución de conflictos y por tanto se apartó así del principio de protección, integralidad que debe poseer el mismo; produciendo por el contrario un mecanismo represivo como si se tratara del Código Penal.

3.2.3 Análisis del Caso

Michael Foucault no sólo obliga a considerar la función de control social en los dispositivos de saber-poder, sino que permite ver tales procesos en espacios impensados, como sería la institución escolar y su desarrollo pedagógico en el diario convivir de los sujetos participantes. De aquí que cuando aplicamos los procedimientos de normalización en las actuaciones escolares; éstas actuaciones sustituye a la ley, ya que vamos siendo constituidos para el autogobierno a partir de normas y por tanto se va necesitando menos de una acción estatal que cumpla el carácter de punible o de coerción, pues será la institución escolar la primera instancia para normalizar y disciplinar a estos infantes. Como lo plantea Francisco Javier Tirado Serrano, no se debe confundir norma y disciplina.⁴

⁴“Conviene no confundir norma y disciplina. La norma es medida y medio de producir un estándar común, la disciplina concierne al cuerpo y su entrenamiento, la disciplina no es necesariamente normativa. También hay

Ya que la disciplina se impone por medios restrictivos como estímulos y sanciones. Siguiendo a Foucault (1976: 243) “Vigilar puede ser definido como control de la conducta, comportamiento, aptitudes de uno o varios individuos hacia la búsqueda de cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, sino situarlo en el lugar en que sea útil: esto es, desde mi punto de vista la disciplina”.

De acá se deriva que la disciplina, en el plano de la norma, enmarca la disparidad de concepciones sobre las acciones institucionales y la desigualdad de criterios y procedimientos frente a la aplicación de la norma. Para Valderrama (2007:165) son para los actores escolares, fuente constante de conflictos:

“las reglas de juego no son claras y en muchos casos la regulación depende del azar y de los estados de ánimo y caprichos del más fuerte o más poderoso jerárquicamente, o del más hábil para aprovechar esas inconsistencias y usar en su conveniencia la normatividad. Así, docentes que “incumplen” sus funciones y se enfrentan con los directivos y los mismos estudiantes, directivos y docentes que aplican la norma según su propio criterio y estado de ánimo, manejos administrativos que según algunos no

que distinguir entre norma y aparato o institución que la pone en funcionamiento según sus principios. Para Foucault la disciplina produce individuos. No sólo los maneja y hace uso de ellos sino que los constituye activamente como su objeto. En el marco disciplinario, la norma participa en esta lógica de individuación y sirve como la fuerza que une a los individuos creados por la disciplina y permite que se comuniquen unos con otros.” Tirado, Serrano., Francisco Javier. (2009). Cinepolítica y cinevalor. La “Gran Transformación” de la Biopolítica en: Rastros y Rostros de la Biopolítica. Ignacio Mendiola Gonzalo. Anthropos Editorial. Barcelona.

son claros y se convierten a su vez en conflictos personales: las eternas disputas por el uso del uniforme, las llegadas tarde, el incumplimiento de tareas, etc., son fuente permanente de disputas interpersonales e institucionales”

Aunque la disciplina, a través del proceso disciplinario escolar, pretenda sancionar a estos nuevos sujetos de derecho, la aplicación de la sanción no debe constituir un acto disciplinario, sino, por el contrario, debe poseer un sentido pedagógico. Dicha sanción debe ser utilizada para mediar las relaciones consensuadas entre la norma y los agentes educativos; por tanto, la sanción, como se explicará en este análisis, posee un carácter reparador. Pero este carácter reparador de la sanción, a veces, discrepa con la falta de unidad de criterios interpretativos, procedimentales y pedagógicos en el interior de las instituciones. De ahí que siguiendo a Valderrama (2007) la sanción dependa del estado de ánimo del educador o del coordinador de disciplina, de la “forma de ser” del docente, de la interpretación individual de un artículo o párrafo determinado, de la conveniencia o inconveniencia, etc.

Cabe señalar que según las nuevas directrices en la promulgación de los Manuales de Convivencia y las políticas sobre tratamiento de conflictos escolares para aplicar la sanción, los docentes y adultos deberán indagar

acerca de los hechos y las conductas que conllevaron a la infracción, para esto se debe buscar mecanismos pertinentes en la solución del conflicto, sin olvidar el carácter pedagógico de todo proceso disciplinario y el respeto por los derechos de los infantes. A su vez, se debe implementar la comunicación como un componente importante dentro de la convivencia escolar; así mismo lo plantea Salinas (retomando a Ortega), cuál debe ser el compromiso pedagógico de la institución escolar:

“La convivencia escolar implica la construcción permanente y participativa de normas, la generación de ambientes culturales favorables al diálogo intergeneracional, la construcción de sujetos, asumir una postura crítica frente a las prácticas, dispositivos y discursos que reproducen la estructura de la escuela y en la sociedad y por lo tanto, una postura que favorezca el pleno goce y ejercicio vital de los derechos humanos” (2006: 26).

A partir de los hechos, puede inferirse desde lo pedagógico que el conflicto acarrea la necesidad de un enfoque restaurativo o cultura restaurativa dentro de los mecanismos de solución de conflictos contemplados en el Manual de Convivencia como forma de pedagogizar el conflicto escolar, donde se involucre a toda una comunidad educativa. Por lo cual, el proceso restaurativo permite pedagogizar las relaciones entre aquellos sujetos que han incurrido en una falta (victimas-agresores), permitiéndoles de forma voluntaria y según su libre albedrío participar en la solución o reparación de

unos actos. El propósito de este mecanismo de solución de conflictos será el de acercar a la comunidad educativa y detectar aquellas falencias que no permiten el normal funcionamiento de la cotidianidad escolar.

Ahora bien, se vislumbra dentro del proceso una serie de equívocos o contradicciones, empezando con el Manual de Convivencia en donde no sólo se mencionan reglas-prohibiciones irregulares; sino que éstas han conllevado al abuso de poder de alguno de los participantes. Como lo ha planteado Michael Foucault sobre “el saber/poder” del discurso jurídico-pedagógico, en este caso del adulto.

Lo anterior no admite que ni a los adultos ni a los menores interiorizar la norma disciplinaria, no como una forma dialógica jurídica, sino como aquel diálogo pedagógico, el cual permite la convivencia y la autorregulación de la conducta de los menores en conexión con normas o preceptos. Se deja así de lado aquellos efectos anómalos como son la intimidación escolar y los comportamientos inadecuados en la solución de unas conductas. No obstante, la convivencia escolar continúa enmarcándose por fallas administrativas y pedagógicas por el desconocimiento de los agentes educativos en su aplicación, obligando a los mismos a reconocer una nueva labor pedagógica atravesada por la ley:

“Las prácticas sobre convivencia escolar siguen resintiendo y presentando fallas de gran significación respecto a la interpretación y aplicación de los manuales, en muchos no se acata, ni respeta la normativa constitucional y legal, se infringen las garantías del debido proceso, se establecen procesos y procedimientos arbitrarios. Es dable que en muchos manuales los principios y valores sea violatorios de la preceptiva constitucional y legal, aduciendo en la más de las veces criterios institucionales, misionales con cierta singularidad argumentativa con bases de corte religioso, filosófico y cultural que terminan siendo sesgos ideológicos o caprichos personales”. Salinas (2003:57)

Ahora bien, el papel del maestro será el de aplicar el concepto de justicia restaurativa en los conflictos escolares, ya que se pretende que los menores, así como los adultos formadores, sean capaces de respetar las normas y de responsabilizarse cuando éstas han sido transgredidas. Se permite así contribuir al respeto por la diferencia y a una convivencia más armoniosa, así mismo, permite dicha justicia restaurativa, retroalimentar desde una mirada pedagógica, el diario vivir de los Derechos Humanos y la autonomía responsable. Entonces podríamos hablar para nuestro contexto colombiano del arbitraje pedagógico (MEN), la negociación y la mediación; donde los educandos pasaran de ser objeto de medidas disciplinarias a unos individuos capaces de desarrollar acciones para una solución pacífica de conflictos.

Dentro del contexto pedagógico, el concepto de restauración, el cual ha de primar cuando se habla de menores, deberá centrar su mayor atención en la reconciliación de los sujetos comprometidos y fundamentalmente en la integralidad de los daños, pues es de notar que el daño se produce tanto para otro sujeto como para la sociedad. De allí que los elementos restaurativos como la mediación, pretendan resolver los conflictos mediante la reconciliación, el perdón, el resarcimiento, la convivencia y, por último, el propósito pedagógica de la sanción. Conjuntamente, la justicia restaurativa busca que los implicados, para nuestro caso los educandos, pretendan la solución del conflicto determinando las responsabilidades y obligaciones derivadas del hecho anómalo; a su vez, las partes del conflicto escolar deberán establecer un diálogo o pacto que culmina con el decreto de sanciones con contenido pedagógico- restaurador. De lo anterior se podría inferir que la sanción deberá ser un medio de restauración bilateral con un propósito de reconciliación, perdón, resarcimiento.

Adviértase que, a pesar del conocimiento pedagógico que deben tener todos los agentes educativos de las instituciones escolares sobre la protección de estos infantes, existen fallos del Consejo de Estado en relación con el compromiso de los Centros educativos frente a sus alumnos, obligándolos a responsabilizarse por todas aquellas actividades en las cuales se encuentra inmersos los estudiantes, sumado a lo anterior, los centros educativos no

pueden incumplir el deber de cuidado que tienen sobre los estudiantes, aunque éstos no acaten las normas de los manuales de convivencia. Sobre ello advirtió la Sección Tercera del Consejo de Estado: “Con estos argumentos, el alto tribunal declaró solidariamente responsables al departamento del Casanare y al colegio Jorge Eliécer Gaitán, por la muerte de un estudiante menor de edad que intentó trepar un muro colindante con los de la institución educativa. Según la sentencia, aunque la conducta de la víctima podía calificarse como imprudente, debe tenerse en cuenta la poca capacidad y experiencia que tienen los niños para dimensionar los peligros que corren. En ese sentido, la posición de garante que tiene la institución, en razón de su autoridad, genera el compromiso y la responsabilidad de impedir que los menores de edad actúen de forma imprudente. El Consejo recordó que los establecimientos educativos tienen la custodia de los menores, no solo durante el tiempo que pasan en sus instalaciones, sino durante otras actividades educativas o de recreación que promuevan.”

Cabe concluir que la escuela se encuentra todavía enmarcada como parte de una sociedad normatizada, la cual debe regular la convivencia a través de una construcción pedagógica en el manejo del conflicto, donde todos los actores institucionales participan para la formación de una conciencia en derechos-deberes; es decir, el ciudadano estudiante inmerso en las políticas públicas de la convivencia pacífica.

Como se ve, la convivencia escolar hace parte de una cotidianidad institucional y, por lo tanto, conlleva una serie de problemas generacionales entre docentes-estudiantes. Dificultades para resolver el conflicto, debido a la utilización arbitraria de discursos autoritarios de unos adultos, los cuales se encuentran inmersos en unas técnicas tradicionales para la solución de los mismos. Un ejemplo de esta escuela disciplinaria, la hayamos en las formas de tratamiento de conflictos escolares donde se busca resolver de forma individual cada asunto como si se tratara de sujetos aislados en un entorno escolar y extraescolar, a veces produce en los sujetos descontento o desinterés por resolver sus propias dificultades.

3.3 Las Relaciones entre Maestro-Alumno

3.3.1 Definición de Relación Pedagógica

Para hablar de relaciones educativas, debemos enfatizar cual ha sido el discurso pedagógico sobre la infancia, para esto se resalta que en un primer momento se le diseña a este grupo de infantes, un espacio de encierro en términos de Foucault, obligándolos a través de la sociedad disciplinaria para

hacer parte de un molde homogéneo, que conforman masas homogéneas, capaces de ser constituidos en sujetos dóciles.

Pero las transformaciones de la infancia en la sociedad moderna han obligado a pensar en su posible desaparición como lo plantea Mariano Narodowski y por ende, la pedagogía pretenda encauzar este sujeto de derechos en la relevancia de las normas para su convivencia, las cuales se estructuran por la capacidad de elegir entre aquellas que son más acordes a sus problemas formativos. Así define Narodowski (2007) la pedagogía en relación al surgimiento de la infancia:

“La pedagogía en tanto producción discursiva destinada a normatizar y a explicar la producción de saberes en el ámbito educativo, 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 pedagógica obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela”

Para nuestro momento, ya no se trata de una pedagogía encerrada en una sociedad disciplinaria donde se construyen normas, explicita normalidades, en conclusión, normatiza. Más aun, la institución con sus sujetos educativos deviene en una productora de subjetividades, donde la relación saber-poder-subjetividad acontece en unas técnicas de sujeción del yo; como tal, la institución siguiendo esas relaciones de poder dentro de este dispositivo

tutelar dispone de unos sujetos y los somete al estatuto de la gubernamentalidad. Por tanto, este dispositivo tutelar debe potenciar las relaciones educativas de los individuos, no sólo por la reproducción en la convivencia o la cotidianidad escolar; también por sus formas de autogestionar en unas prácticas de gobierno su autonomía escolar.

Por eso observamos que la reproducción y continuación de la vida de los infantes como forma biopolítica, lo hacen las instituciones escolares a través de la circulación del orden social por medio del discurso pedagógico y de sus relaciones de dominación, donde la hegemonía de la institución con sus agentes educativos permite la transformación y potencialización de las relaciones educativas. Como lo plantea Valeria Llobet (2010) la existencia de los niños como sujetos concretos depende de las instituciones para la infancia donde se permite la reproducción de subjetividades infantiles. Por tanto, la institución escolar como espacio social de la población infantil, también actúa de forma singular en cada uno de los estudiantes al permitirse que el discurso pedagógico normalizador pudiera reproducir individuos normales, buenos, competentes; que reproduzcan la lógica escolar.

Es así como la lógica escolar indica el lugar del otro, el cuidado del otro y de sí mismo; es decir, como se construyen esos sujetos sociales: maestros,

estudiantes, padres de familia. Es así cómo se da paso a la pregunta, ¿cómo se establece ese adulto en ese movimiento de políticas que regulan y disponen de su cotidianidad? Dicha cotidianidad del adulto, para nuestro caso el maestro, instituye un acercamiento al estado actual de la niñez, ya que los adultos perciben un cambio determinado por patrones culturales, sistemas de creencias y modos de pensar. Por tanto, como lo indica Narodowski (2007), la pedagogía moderna ejerce un poder capaz de construir saberes acerca de la infancia y promover en la infancia determinados saberes.

Como hemos trabajado en los capítulos anteriores, los sujetos de derechos han estado permeados por la configuración de este dispositivo tutelar y a su vez, se han enmarcado dentro de un dispositivo de alianza donde el adulto, para nuestro caso - el profesor-padre de familia – a partir de un contrato, permitió el control de un infante. Este dispositivo de alianza consintió la renuncia del padre o el traspaso a otro adulto la educación de sus hijos, como si fuera un comodato para que ejerciera el derecho de autoridad (el maestro).

Por lo tanto se concibe la relación docente- estudiante como una diferencia entre: autonomía-heteronomía, independencia-dependencia, superioridad-inferioridad; pero dicha consideración de una infancia moderna de los

derechos en estado de indefensión, imposibilita la mirada asimétrica con el adulto; estos infantes se perciben como individuos que han extralimitado sus derechos. De igual forma lo ha descrito Minnicelli (2010: 18)

“los adultos perciben que los chicos se presentan desatados, des-acatados, desobedientes, cuando no locos, sin límites, violentos y fundamentalmente, sin palabras. En las descripciones de los actos violentos, se les supone ausencia de respuesta a la mirada, a la voz, a la palabra. Incluso la perplejidad de los mayores radica en la forma en que pueden enfrentarse entre sí en un cuerpo a cuerpo que carece de registro de dolor, de límite, de riesgo. Los actos a los cuales los niños pueden precipitarse dejan sin palabras.”

Siguiendo a Minnicelli (2010), el problema con la infancia se percibe para el nuevo discurso del adulto encerrado en el escenario mediático, judicial, pedagógico y familiar, el cual transcurre en una triple vía:

- a. Definiendo por la queja el actuar de los chicos, como espectadores de una escena de horror;
- b. Alentando la revitalización de formas de disciplinamiento y coerción para dominar dichos comportamientos;
- c. Sosteniendo una posición de consentimiento e idealización de los comportamientos infantiles, que construye tal posición como la de la víctima por efecto de los problemas sociales, económicos y políticos que atraviesan.

Para Minnicelli (2010) es importante explicar o definir “las causales de emergencia de comportamientos infantiles sin límites”, para ello se debe hacer un rastreo desde el marco del derecho, donde se confrontan las legislaciones moderna sostenidas en el paradigma de la “situación irregular del menor”, pasando por el complejo tutelar y sus instituciones, y dando prevalencia a la doctrina de la “protección integral del niño” y del “interés superior del niño”.

“las dinámicas del aula, el juego, el chiste, la broma, la ironía son permanentemente usados como una forma de resistir algunas actitudes autoritarias del docente, de cuestionar la institucionalidad, de “desacartonar” algunas situaciones comunicativas en el aula de clase, de expresar inconformidades o simplemente de aplazar alguna labor o trabajo académico que consideran falta de interés” (Valderrama, 2007:147)

Cabe anotar que las relaciones entre maestros y alumnos, las cuales se han enmarcado en unas bases sociales, culturales, afectivas, pedagógicas; han generado cambios en las mismas relaciones y por ende en las instituciones escolares. Aunque las políticas y medidas educativas han suscitado cambios en la vida escolar, no han generado cambios en las relaciones pedagógicas de los actores educativos, ya que la escuela continua cumpliendo los requisitos y normas externas a los sujetos; agregando a lo anterior se observa una brecha más amplia en las relaciones del maestro-estudiante al ahondarse la desconfianza, ya que han sido los sujetos los que deben

atravesar ese umbral de la norma para ubicarse en unas relaciones de concertación y dialogo que no afecte dicha relación. Como lo dice Lizarralde (2011:33)

“la escuela, un espacio en que las interacciones están determinadas por la desconfianza, que tiene como correlato la presencia permanente del miedo; es así como en la interacción cotidiana los estudiantes temen a los profesores, a los directivos, al celador; los profesores temen lo que puedan hacer los estudiantes, los directivos, los padres de familia, sus propios colegas; los directivos a su vez temen y desconfían de los estudiantes y de los profesores; existen allí un tipo de relaciones caracterizadas por la desconfianza generalizada, que es precisamente el caldo propicio para el arraigo de los patrones de deshumanización. Es un clima de relaciones que entra a distorsionar el ambiente educativo”.

3.3.2 Presentación del Caso

SENTENCIA DE TUTELA 967 DE 2007

A una estudiante del grado 11 ° de un colegio en Cartagena se le decomisa el celular porque supuestamente vendía minutos a sus compañeros dentro de la institución; la coordinadora le dice que le será devuelto el día 30 de noviembre cuando finalice el año lectivo; dicha decisión es acorde a la reunión que se había realizado en fechas anteriores de padres de familia, la cual prohibía a los estudiantes el uso de celulares dentro del colegio. Como consecuencia de este incidente el padre de la menor se acercó al colegio a reclamar el celular y, luego de un fuerte altercado con la coordinadora, se le

devolvió el celular y se le informó que su hija quedaba inmediatamente expulsada, por lo cual se le entregó la documentación que tenía el colegio de la menor.

La accionante, madre de la menor, interpone una acción de tutela al considerar que el colegio demandado violó los derechos a la educación y al debido proceso al expulsar a su hija por una falta nueva aprobada por la asamblea de padres de familia, días antes del incidente en un proceso disciplinario en el que no se le otorgaron garantías, como quiera que no se le permitió presentar descargos ni ser escuchada por el Consejo Disciplinario de la institución.

3.3.3 Análisis del Caso

A través de las relaciones de poder: maestro-estudiante, el Estado crea instituciones por medio de tecnologías gubernamentales, las cuales buscan regular las actuaciones de los educandos- docentes. Precisamente para el caso planteado no se observó la oportunidad adecuada y razonable de defensa para la estudiante implicada. Indicando esto, que los maestros deben modificar su discurso pedagógico, el cual no será únicamente el del

saber de unas competencias, deberán cruzarlos con las nuevas formas de relacionarse los estudiantes entre sí, es decir, con su entorno. Revisando en su nuevo discurso pedagógico la visión de que ese infante-estudiante, en relación con los problemas escolares, se encuentra en indefensión, en minoría de edad. Pero a su vez se asevera, que los estudiantes no poseen un juicio para fijar límites, discernir sobre los conflictos, posicionarse del mismo e infiriendo que los problemas no pueden ser trasladados al salón de clase para concertarlos y confrontarlos colectivamente.

También los estudiantes han visto como los docentes y directivos poseen la “última ratio”, última razón para resolver las desavenencias, ya que éstos detentan el poder para intervenir, solucionar, de acuerdo con lo estipulado en los manuales. Al ser los educadores, junto con los padres de familia, quienes definitivamente toman las determinaciones. Pero este nuevo sujeto de derecho se hace partícipe de la resolución del conflicto, discierne sobre las forma de solucionarlo y se encuentra capacitado para afrontar sus propias decisiones.

De ahí que se haya definido la Convivencia según el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia, liderado por Luis F. Builes e Isabel Lopera “como una manera de ser y estar en el mundo y una estrategia para construir orden democrático, donde lo anterior se va dando en la escuela de forma

colectiva y diaria por la confluencia obligada de diferentes actores, todos ellos con aspiraciones, deseos y expectativas diferentes y, muchas veces, con un ánimo egoísta de que las realizaciones del conglomerado obedezcan a los proyectos, propuestas e intereses personales. Del mismo modo, lo ha planeado el Municipio de Medellín con su programa de Revisión de los Manuales de Convivencia: “La convivencia en esa interdisciplinariedad debe ser uno de los ejes básicos de formación, debe cruzar la construcción del concepto y las prácticas de la democracia y ser parte clave de los diseños curriculares tanto el explícito como el oculto” (2010)

Entre las nuevas políticas sobre convivencia, encontramos La ley 1029 de 2006, en su art. 1º, que modifica el Art. 14º de la Ley 115/94; plantea como enseñanza obligatoria: “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; (..) Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales”

Así mismo, La ley 1098 de 2006, también llamada Ley de Infancia y Adolescencia, le ha dado unas obligaciones a las instituciones educativas en

relación con la garantía y restablecimiento de derechos de los estudiantes. Así lo estipulan los numerales 42°,43° y 44 : “comprobar su inscripción en el registro civil de nacimiento; detectar oportunamente y brindar apoyo y orientación en casos como mala nutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar y explotación económica y laboral; verificar la afiliación de los estudiantes a un régimen de salud; garantizar el respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar; prevenir el tráfico y consumo de drogas y reportar a las autoridades competentes las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil, entre otras”

Más aún, en la ley de infancia y adolescencia, el artículo 2º señala el objeto de la ley y sostiene que “El presente código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección serán obligación de la familia, la sociedad y el Estado”. Los artículos comprendidos entre el 17º y el 37º de la ley 1098 de 2006, trazan una línea de derechos que deben reconocerse a todos los niños, niñas y adolescentes, la observancia de estos derechos deben ser una previsión constante de los Establecimientos educativos.

Continuando con el análisis del caso, se observa como el proceso disciplinario en la escuela debe tener un carácter pedagógico en la aplicación de elementos disciplinarios como la sanción, pues éste debe contener una finalidad preventiva y restaurativa. Sin negar, los efectos adversos del daño, sino observar la oportunidad del castigo como forma de aprehensión pedagógica, la responsabilidad conexas que conlleva la transgresión de la norma, la posibilidad de forjar unos compromisos entre los sujetos que concurren en el proceso.

De allí que en el proceso disciplinario la responsabilidad de los estudiantes, no sólo los plantea el Manual de Convivencia. Éste es un medio de regulación de conflictos pero su única función deberá ser retributiva y tutelar. También lo encontramos en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) la finalidad del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, cuyo énfasis recae en la justicia restaurativa que posee como núcleo la reparación del daño a la víctima, sin olvidar los derechos que poseen estos sujetos en el momento de la sanción; lo anterior lo desarrollan los artículos 139° a 200°.

Por eso, el proceso disciplinario deberá reconocer, según el Código de Infancia y Adolescencia, la edad del penado como infractor de la norma, su

desarrollo psicológico y la prevalencia del interés superior del niño como principio de la protección integral a dichos sujetos. De ahí que se deba tener en cuenta las actuaciones del menor en relación con su personalidad, sus penurias, su entorno social y familiar. Por tanto el Art. 140° SRPA (Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes), prescribe:

“En materia de responsabilidad penal para adolescentes tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño.

En caso de conflictos normativos entre las disposiciones de esta ley y otras leyes, así como para todo efecto hermenéutico, las autoridades judiciales deberán siempre privilegiar el interés superior del niño y orientarse por los principios de la protección integral, así como los pedagógicos, específicos y diferenciados que rigen este sistema.”

Como se puede observar, se hace prevalencia en la intervención en defensa de los intereses del menor, así como la finalidad normativa de educación y rehabilitación. Sin olvidar que dentro del proceso disciplinario se encuentra el principio de oportunidad del penado, sancionado para que no se apliquen imposiciones sancionatorias a hechos insignificantes o intrascendentes, pues no hay posibilidad de reincidencia. De ahí que, se le permita al implicado que

prevalezca el interés superior en todas las actuaciones de los adultos, igualmente el respeto por su libre albedrío y desarrollo de la personalidad y un principio que no es muy recurrente en los procesos contra estudiantes: la buena fe del infante; esto se visualizó en una sentencia de tutela (ST435/02) donde a la menor se le impide ingresar al aula de clase porque se drogaba y se dudaba de su orientación sexual.

Cabe señalar que los procesos de convivencia en la institución escolar son mirados desde una perspectiva que intenta normalizar la manera como se producen y se resuelven los conflictos, las relaciones de poder entre estudiantes y la autoridad. Por tanto, al maestro, quien hace parte de esa autoridad, se le otorga un deber dentro de su práctica docente, aplicado al contexto pedagógico dentro y por fuera de la institución. Por tanto se extiende así su campo de acción extracurricular y lo obliga a ejercer de forma permanente su quehacer pedagógico; y por ende, deberá olvidarse de su subjetividad de ser reconocido como otro sujeto de derechos más en esta relación de poder. De ahí que el grupo de investigación sobre elaboración de Manuales de Convivencia del Municipio de Medellín (2010) plantee lo siguiente en relación a educador:

“La formación, la vocación y la práctica docente, llevan a un ejercicio pedagógico de la convivencia: como actitud, comportamiento y conducta que se transforma en cultura de convivencia, que implica la prédica y aplicación de enunciados, postulados, quehaceres y vivencias, de compromiso subjetivos en lo privado e igual como ciudadano en lo público, el docente como actor de lo público debe ser responsable del compromiso de la convivencia en, desde y fuera del aula.”

Al llegar a este punto, se le ha dicho al maestro que no se puede salir de la norma, pero, a su vez, aparece la ambigüedad ya que el maestro no se compromete con la sanción, pues intuye que no es su problema y que la simple observancia de la norma en el reglamento escolar, estipula cuales serían los correctivos del caso, así mismo lo plantea Lizarralde (2011:32):

“Si un reglamento, una vez se oficializa, es válido a lo largo del año, e incluso en los años siguientes, lo que se hace evidente es la incapacidad de la institución para aprender de su propia experiencia al asumir que los individuos son todos iguales y que las acciones se pueden ver independientemente de los contextos y las situaciones que las determinan y significan, y de esta manera no hay reflexión sobre lo sucedido pues toda la responsabilidad sobre la acción misma y las decisiones que se tomen recae en el reglamento y no en los individuos; es decir, el problema no es lo que la situación genera y significa, sino la acción que se caracteriza como “falta” independientemente de cualquier consideración, y además la sanción no es responsabilidad del maestro, pues el “castigo” está también determinado por el reglamento.”

A su vez se le ha pedido al maestro que promulgue el discurso pedagógico de la autonomía de los infantes, que dé cuenta de la eficacia de dicho discurso y lo aplique en toda sus actuaciones pedagógicas, sin olvidar el continuo acercamiento que deberá hacer el maestro de las posibles necesidades de los infantes más que de sus deberes, pues sería éste el único que delimitaría la eficacia o no de la norma postulada en un Manual de Convivencia. Así mismo lo esboza Patricia Pabón (2007:260): “cuando los reglamentos escolares dan relevancia a los derechos de sus estudiantes, y los integran a la dinámica social de las instituciones, dando primacía a los métodos y modelos educativos de interiorización de normas, dentro del respeto al otro con sus diferencias y particularidades, se valida la actividad del educador y se dignifica a las personas que intervienen en el proceso.”

Ampliando lo anterior, Pabón (2007:270), también interroga sobre la forma como los educadores deben corregir, sin olvidar los parámetros de la Constitución en cuanto a la protección de los infantes y la aplicación de normas que promuevan un discursos de la corrección acorde a la misma:

“La garantía constitucional que hoy disfrutan los niños y adolescentes como sujetos de derechos, de los cuales pueden hacer uso en forma autónoma, no implica que los educadores estén atados de manos y que sólo puedan dedicarse a relatar la historia y evaluar las tablas, pues no deben abstenerse

de corregir, formar y educar en materia de disciplina y comportamiento social a los educandos. Si no lo hicieran, se constituiría la labor educativa en una clara malversación de las libertades. Lo que se debe entender es que todas y cada una de las reglas y mecanismos disciplinarios contenidos en los reglamentos de las instituciones educativas, donde se plasman las aspiraciones de la comunidad educativa, deben estar a tono con las garantías y derechos consagrados para sus miembros por las normas superiores si quieren ser legítimamente aplicables y válidas. En efecto, ¿qué autoridad y ejemplo puede tener una decisión que posteriormente será anulada por un juez de la República por violar la Constitución?”

El maestro pierde su capacidad pedagógica para intervenir en el conflicto, ya que se le ha delegado su saber a un terreno ajeno a la institución escolar, pues se pide ayuda a otras instituciones y profesionales o a la comunidad misma para resolver el conflicto. Por tanto se relega al maestro como el actor central - como lo plantea el Equipo Académico-, el orientador de los procesos de la escuela, este debe asumir dinámicamente su papel de liderazgo, su conocimiento debe trascender el ámbito de lo curricular como formación exclusivamente académica y vincularse activamente en lo humano, lo social, lo cultural del mundo escolar, para comprender lo diverso, complejo, y dinámico que es el proceso de enseñar para y desde la vida. Por esta razón, la autoridad del maestro se ha visto permeada por los discursos hegemónicos del derecho, y en cuanto los reconozca y los aplique se le da el estatuto a este nuevo maestro de ser un pedagogo, de poseer una actuación pedagógica con respecto al infante, pero hay que buscar como lo dice Greco

(2008), una autoridad del maestro acorde a los nuevos lineamientos de la infancia, sin olvidar el papel preponderante en esta relación de poder con el infante como un individuo capaz de revisar su propio rol de docente:

En este sentido, entendemos que la autoridad puede y debe ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invitando desde su crítica, a un mismo tiempo, a imaginar una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Extraño trabajo a través del cual se sostiene la posibilidad de emancipación de quien depende, a su vez, de otro para ello.

Siguiendo con lo antes expuesto, tenemos entre estos nuevos agentes externos a la institución escolar: la policía, las organizaciones no gubernamentales, políticas públicas de promoción y orientación, acá con estos actores, se pierde en muchas ocasiones la oportunidad de resolver los conflictos a través del saber y la disposición de los maestros, John Dewey (2002: 7) lo había precisado: “antes que tenerle miedo al conflicto, había que reconocerlo, como fuente de conocimiento, él permitía sacudirse de la permisividad de ovejas que acompañan muchas veces a los ciudadanos”. Al mismo tiempo, Renaut (2004: 71, citado por Zamora), había determinado la necesidad de reconfigurar la relación pedagógica como una relación de poder simétrica, equilibrada; así:

“La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales (...). Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisiblesoportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos”

Ese reconocimiento del maestro como parte en la solución del conflicto, no visualiza su verdadero actuar ya que éste se ha encontrado viciado por un desconocimiento pedagógico de la ley y su aplicación. De acuerdo a Tedesco y Fanfani (2002) - citado por Zamora - esbozan que el reconocimiento de los derechos a los adolescentes, aunado a la erosión de las instituciones escolares, está en el origen de las fracturas de las relaciones pedagógicas verticales y unidireccionales, las cuales primaron durante muchos años en los colegios.

Añádase a lo anterior los eventuales estados de ánimo en que se encuentre el educador para realizar los correctivos pertinentes, todo esto ha sido materia de estudio en los diferentes fallos de tutela, los cuales constantemente invitan a los educadores y directivos como principales responsables del quehacer pedagógico de los infantes. Para corroborar lo antes expuesto, Batallán (2003:5) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los

maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas”.

Lo cierto es que se obliga a los docentes para que revisen sus postulados o paradigmas en cuanto a la solución del conflicto, no sólo de forma sancionatoria o ejemplarizantes, sino también, como la oportunidad de introyectar el discurso pedagógico en la formación de los educandos y de la comunidad educativa, pero sin olvidar el papel del maestro. Como lo señala Greco (2008:14):

El lugar del adulto no puede resignarse, la transmisión no puede abandonar los contenidos culturales heredados, la historia transcurrida, el origen común. La voz del maestro no debe extinguirse y, sobretodo en estos tiempos, su desafío es sostenerla para sostenerla de otros. Sólo se trata de volver a habitar la escena de otro modo, compartiendo espacio, diferenciando lugares.

No es una casualidad el hecho que la falta de comunicación entre educadores, directivos y docentes sobre las maneras de solucionar el conflicto es debido a la poca información de la comunidad educativa sobre los procesos institucionales o administrativos, agravando más la situación de incomunicación, el poco contacto que los estudiantes tienen con los directivos docentes, sumando a esto el poco conocimiento pedagógico de los educadores para resolver una situación simple en un tiempo determinado, sin

desgastarse los actores y la institución. Para lo anterior, los estudiantes necesitan de la asertividad del adulto –docentes-padres de familia- y ello lo identifican con la actitud de respeto frente al otro, para este caso: el estudiante; no tomándolo como un enemigo, indiciario o indisciplinado; sino como interlocutor del discurso pedagógico. Es así como el Equipo Académico (2010), pretende que el aula y en general la escuela, comporta y soporta múltiples relaciones problemáticas, los modelos de la tradición le apostaron a un relacionamiento escolar de corte autoritario, retórico, formal, excluyente e impositivo, el reto de la escuela del presente es desmontar este modelo, proponiendo modelos alternativos, democráticos, plurales abiertos, participativos donde la interacción, la comprensión y el entendimiento, sean la base del saber y del vivir en la escuela.

Es así como Valderrama (2007) ha planteado que el papel del adulto en la resolución de los conflictos es de vital importancia; sin embargo, el rol que juega es relativamente ambiguo: en algunas ocasiones se dice que actúa como el mediador, en otras como árbitro y en otras como quien aplica la sanción estipulada en los manuales de convivencia. Según la legislación educativa, el maestro no puede ser juez y parte dentro del conflicto, y esto se ha permeado en el fallo de tutela sobre el uso del celular, pues fue el mismo maestro quien profirió la decisión de retiro de la estudiante. A su vez, los educadores deben delegar en otras instancias de la institución la continuidad

del debido proceso, obligando para ello la participación activa de otros miembros. Sin olvidar -claro está- que ha sido el educador quien inició la amonestación (verbal-escrita) y debe finalizar la misma con la aquiescencia de toda la comunidad. Pero en los fallos que se han mostrado esto no se observa de manera clara; siempre se han visto involucrados los tres aspectos de un agente del proceso: mediador, árbitro y juez (quien impone la sanción).

De lo anterior se desprende que el maestro – siguiendo al Equipo Académico (2010) - no es portador de verdad es sujeto-objeto de conocimiento, el estudiante es a su vez sujeto-objeto de conocimiento, se diferencian sólo en el rol de unos y otros, porque la escuela es formadora tanto de formadores como de aquellos que están en formación.

El educador en nuestro contexto dejó de ser aquel que sólo delata el hecho anómalo de indisciplina o convivencia, pero que también omite la participación en el conflicto por su estado de indefensión y por tanto, se ve obligado a remitirlo a otras autoridades para su solución. Ahora, le corresponde al maestro formarse en una actitud crítica frente a las políticas públicas sobre infancia, aunque al maestro y a la institución escolar se le han reprochado algunas conductas por parte de los estudiantes porque algunas de sus actuaciones se han permeado por la inseguridad. Todo esto ha permitido una transformación política de la sociedad en aras de un

mejoramiento de la escuela. De igual manera lo ha indicado Escobar Baena (2011: 37)

Aún la escuela en general, no está preparada ni para aceptar el pelo largo, las modas estudiantiles ni para reconocer a los niños y niñas, a los jóvenes, hombres y mujeres como seres portadores de una cultura, en su fuente de diversidad. Seguramente que al ser escuchados, se comportarán de manera inteligente, con experiencias significativas en sus formas de ver la vida, manejan mucha información y destrezas darse cuenta del mundo.

Continuando con el análisis de Escobar (2011), la institución escolar permite que las relaciones interpersonales con los educadores demuestre un cierto proceder disciplinario y convivencial, dentro de los rituales pedagógicos que ha acompañado el seguimiento al debido proceso y la apropiación pedagógica de nuevos discursos que miran al estudiante como otro partícipe de su proceso disciplinario

Pero las legislaciones educativas no permiten que el maestro dedique tiempo en la resolución de los conflictos de forma eficiente y asertiva, pues la característica del contexto educativo es la de tener un afán en dirimir las controversias desde lo jurídico o administrativo, sin perder tiempo y sin desgastar los actores institucionales para que así se ocupen de otros tipo de discursos pedagógicos: el desarrollo de un currículo, enmarcado en los saberes fuertes. De ahí, siguiendo a Escobar (2011):

“Entender al niño de hoy, al adolescente, a su grupo y a su población demanda reconocer de parte de los educadores, que el niño es un ser en formación, que no ha adquirido la suficiente madurez para su actuación ciudadana y demanda de sus educadores, una comprensión y un apoyo diferenciado del proceder de un adulto, de otra institución llámese padre o madre de familia, grupo deportivo, amigo, o autoridad local, departamental o nacional. Es el educador tal como lo indica la Ley General de Educación, un ser que debe asumir el rol de orientador, con conocimientos, experiencia y capacidad de investigar los problemas más acuciantes de su tiempo, y ello lo lleva a revestirse de una dignidad, propia del mundo de la educación y la pedagogía”

Por otro lado, tenemos que el significado de alumno hoy va de la mano con el de infante de derechos, como lo dice Gimeno (2003:15) “La escolaridad crea toda una cultura en torno a cómo vemos y nos comportamos con los menores (las maneras de verlos, pensarlos y quererlos). Ser alumno supone acumular la doble carga semántica de ser menor más la de ser escolarizado, existiendo variaciones culturales tanto en las formas de concebir a los menores como en las formas de ser alumno”. Por tanto, aparece un infante-alumno capaz de construir conocimientos que le permitan relacionarse consigo mismo y con su entorno. Por lo cual, el maestro al identificar a este nuevo infante de derechos cambiará su rol de portador sólo de un saber, para convertirlo, definirlo como aquel que es capaz de brindar protección. Es decir, de ser garante de la integralidad de este infante para con el mismo y su comunidad, de ahí que en el nuevo vocabulario que debe introyectar este

maestro deberá promulgar los postulados de otro discursos pedagógico por el de la protección, donde las nuevas conceptualizaciones serán: resguardar, salvaguardar, preservar, prevenir, defender, amparar. De ahí que se le haya dado al maestro una nueva finalidad pedagógica que irá más allá de la esfera netamente escolar, abarcara también lo extraescolar; es decir, el entorno donde se movilice este infante contemporáneo. Por consiguiente, la definición de protección que debe anticipar y aplicar el maestro desde la Ley de Infancia y Adolescencia en su art. 20° donde se le obliga al maestro para que acuda, vele, resguarde, denuncie aquellas situaciones anómalas en las que posiblemente pueda encontrarse como: expósito, explotado en todas sus formas, negativas al derecho a la seguridad social; todo ello enmarcado en la doctrina de la protección. Por lo tanto, el maestro junto con la institución educativa se encuentran ajustados a dicho principio de la protección, lo cual obliga a dichos actores a responsabilizarse por el cumplimiento de todos los derechos, so pena de un proceso disciplinario para los docentes, una destitución del cargo o en el peor de los casos: resarcir al infante y su familia los daños emanados con su propio patrimonio.

Esto nos lleva a decir que el maestro debe reconfigurar su quehacer pedagógico, ya que no puede obtener de la disciplina una forma de dominación sobre el cuerpo infantil: espacio, tiempo, sanciones, exámenes; ya no podrá normalizar a un estudiante para que demuestre una buena

conducta. Esto quiere decir que antes existía la vigilancia permanente, la mirada inquisitiva del educador al pretender evaluar al infante, a su vez que registraba sus actividades y analizaba sus comportamientos para evitar una posible desorientación de su conducta la cual se daba cuando se encontraba con otros infantes. Por consiguiente, la escuela coaccionaba el cuerpo infantil a través de la mirada, que ese infante se sintiera observado aunque no lo sea; por tanto, al maestro se le catalogaba como competente, habilidoso, pues es capaz de mantener el orden y la tranquilidad en el aula; ya que su mirada le permitiría prevenir las conductas indisciplinadas; por tanto, esa mirada del docente debería producir en el infante una sensación de ser observado permanentemente. Foucault, nos bosqueja en “Vigilar y castigar”: “El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de ‘enderezar conductas’; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas”. Esto nos lleva a decir que el gobierno de los cuerpos infantiles abarcaba los espacios escolares de los cuales se ha ocupado la pedagogía, donde incluía la vigilancia del maestro sobre su entorno y sus acciones: “La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado, controla e impide; por otro, actúa como soporte de las acciones de los educandos, incluso, más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de controlar en la cercanía y en la distancia” (Narodowski, 2007: 105).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que aún hoy, la sanción o el castigo tienen la finalidad de introyectar al infante el buen comportamiento, pues la sanción es utilizada como un elemento pedagógico para que el infante se incorpore a la normalización y sea capaz de reconocer sus responsabilidades. La sanción normalizadora que designa la escuela busca homogenizar las conductas que se han salido de la norma, así lo continua explicando Foucault (1976): “En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de las actividades (falta de atención, descuidos, falta de celo) de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia) del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad) de la sexualidad (falta de recato, indecencia)”. La escuela moderna funciona a partir del permiso y el castigo, el castigo tiene la finalidad de encauzar la conducta desviada, buscando una formación del infante de manera integral.

No es una casualidad el hecho que el docente se le imponga otros deberes fuera de su esfera escolar. Las acciones de este docente lo llevan a otros contextos como: la familia y lo social, pues como un protector de los derechos y los deberes de los otros hacia el infante, a su vez, deberá buscar procesos para prevenir unos eventuales abusos a estos infantes; de ahí que se van sumando más deberes a los docentes: la protección y cuidado. Este

último concepto no será del simple discurso pedagógico por la formación y el cuidado de sí, ha implicado otros discursos desde el jurídico hasta el nutricional; es decir, el docente debe proveerle al infante de un conocimiento suficiente sobre su higiene, cuidado personal, social y para esto el maestro debe introyectar la convivencia del infante que no es sólo el de la escuela. Lo cierto es que este maestro debe reconocer aquellos hechos que posibilitan un daño para el infante y generar procesos de cambio, entre ellos podrían estar: problemas derivados de la inasistencia alimentaria, la violencia intrafamiliar, el uso de drogas, entre otros. Lo que indica un conocimiento pleno del discurso jurídico que para las instituciones de infancia y adolescencia se verán reflejadas en las cualidades del docente, no su saber o su competencia como tal, catalogando así ha dicho docente por la defensa y el cuidado de este sujeto de derecho y por tanto sus actuaciones o su responsabilidad serán pedagógicamente acordes a su desempeño, ya que para los fallos de la Corte y para las Medidas Administrativas será un buen educador en la correlación mediación pedagógica- derechos del infante.

El maestro, por tanto, se convierte en un gestor más o reproductor de los lineamientos normativos, de las leyes de la infancia. De ahí que en cada institución escuela-familia somos normalizados de forma diferente, pero la consecuencia última es que somos constituidos a partir de una norma; esta normalización nos permite autorregularnos, controlar el cuerpo, compararnos

con los otros, actuar; es decir, permite el gobierno de nosotros mismos. Acerca de la noción de normalización encontramos esta precisión en Seguridad, Territorio y Población (2007: 75-76):

“La normalización disciplinaria consiste en plantear primero un modelo, un modelo óptimo que está construido en función de un determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria consiste en tratar de conformar las personas, los gestos, los actos a este modelo. Lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esta norma, y anormal, lo que no lo es. En otros términos, lo que es fundamental y primero en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma. Para decirlo de otra manera, la norma tiene un carácter primariamente prescriptivo, y la determinación y el señalamiento de lo normal y lo anormal resultan posibles con respecto a esa norma postulada. A causa de ese carácter primario de la norma en relación con lo normal, el hecho de que la normalización disciplinaria vaya de la norma a la diferenciación final de lo normal y lo anormal, se puede decir, acerca de lo que ocurre en las técnicas disciplinarias, que se trata más de una normación que de una normalización.”

Esto quiere decir que al maestro se le dan nuevas responsabilidades como las de potenciar la participación de todas aquellas personas o entes públicos para el cuidado y vigilancia de los infantes, aumentando así los deberes de los maestros al tratar de ubicar o detectar las necesidades de estos infantes y buscar acciones particulares para cada uno de ellos en el desarrollo del restablecimiento de sus derechos. Todo lo anterior enmarcado en el principio de corresponsabilidad (art. 10° de la Ley 1098 de 2006) donde se entiende la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de

los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes; siendo la familia, la sociedad y el Estado los corresponsables en su atención, cuidado y protección.

De ahí que dentro de las funciones del docente se encuentra acatar el principio de corresponsabilidad; es decir, no puede ni la institución ni los docentes eludir la obligación de cuidado-protección, pues son las instituciones las que mejor conocen la realidad de estos infantes.

Concluyendo, se requiere de una práctica pedagógica que fragmente los términos de una racionalidad técnica en la aplicación de una norma consagrada en unos actos o medidas administrativas para regular los agentes educativos y por otra parte, se instale una pedagogía de la convivencia, ya que a la institución escolar está arribando un poder político y social con el derecho de controlar, de dominar los cuerpos y las expresiones de la infancia, donde se reconozca – claro está - a la infancia como sujeto de derechos y responsabilidades. No olvidandose que la misma sociedad debe reconocer y rodear a sus maestros ante estas situaciones que se le presenta en la relaciones pedagógicas con el infante, los Manuales de Convivencia, El Convenio; es decir, las legislaciones sobre infancia de derechos y el reto del maestro será modificar sus discursos pedagógicos tanto a favor de los infantes, como de su estado de bienestar personal,

reconociendo siempre el libre albedrío de ambos actores educativos, como lo dice Escobar Baena (2011: 36) “Ha sido el maestro, hombre o mujer, quienes han asumido los retos de cada momento, quienes tienen mayor posibilidad de aportar a la resolución de situaciones difíciles, ellos y ellas revestidos de su saber pedagógico, y reconocimiento social, han podido contribuir colectivamente en la intervención del conflicto, solicitando ayuda a otras instituciones y profesionales, a la comunidad misma”.

Ahora se plantea la necesidad de hablar de una forma pedagógica o de un actuar de forma pedagógica con el infante, ya que la relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto/maestro y un niño/infante; donde los maestros como responsables de la educación y cuidado de los infantes deben hacer demandas de comportamiento, respeto y obediencia; pero los discursos modernos de la infancia hablan de un infante desparpajado de todo lo que pretende el quehacer pedagógico del maestro, como lo plantea Minnicelli (2010)

“De manera generalizada, los adultos perciben que los chicos se presentan desatados, des-acatados, desobedientes, cuando no locos, sin límites, violentos y, fundamentalmente, sin palabras. En las descripciones de los actos violentos, se les supone ausencia de respuesta a la mirada, a la voz, a la palabra. Incluso la perplejidad de los mayores radica en la forma en que pueden enfrentarse entre sí en un cuerpo a cuerpo que carece de registro de dolor, de límite, de riesgo. Los actos a los cuales los niños pueden precipitarse dejan sin palabras”.

Al respecto conviene decir que los maestros deben producir prácticas pedagógicas que aporten a los infantes los instrumentos suficientes para el uso de la libertad, fundamentadas en estrategias institucionales (los discursos pedagógicos, las normatividades internacionales, las medidas administrativas, los medios de comunicación, entre otros). Al lado de ello, la actividad pedagógica deberá ser el resultado de la proclamación de la libertad y la autonomía de estos infantes escolarizados del derecho y como estos pueden detentar y promulgar los mismos a través de su cotidianidad escolar.

Es así como la escuela se instaura en el lugar de la subjetividad del infante, esto implica afirmar que la escuela ha sido el espacio donde más control ha ejercido sobre los infantes, ya que la subjetividad que desarrolla los infantes son los acontecimientos que posibilitan al mismo infante una manera de pensar, de expresarse y de actuar. Por tanto, se podría hablar de unas subjetividades infantiles inmersas en un espacio público y político con los discursos que permean e interpretan las prácticas cotidianas, continuando con la explicación que realiza Valeria Llobet (2010: 14): “el debate en el Estado y la constitución de políticas públicas y de modalidades de inclusión, la configuración de actores que disputan en el espacio público por proponer otros sentidos y escenarios (los medios de comunicación, por ejemplo), los

actores institucionales y sus propias historias y posicionamientos teórico-ideológicos, las niñas y los niños, las situaciones específicas en las que todas estas líneas se conjugan como resoluciones a conflictos en la vida cotidiana”.

Podemos decir que la escuela ya no es la única institución que normaliza el cuerpo infantil y lo moldea para poderlo gobernar por unos adultos, encontramos para esto las nuevas políticas públicas sobre infancia, las cuales buscan introyectar: el auto-control, la auto-vigilancia y la auto-sanción en los infantes. De acá se deriva que el discurso actual sobre el tema infantil y sobre un cuidado y control hace parte de una estrategia biopolítica del gobierno que vincula una serie de prácticas pedagógicas en los docentes, ya que implica que la actividad de los infantes se reconfigura como una forma de conducción de las conductas de dichos infantes; es decir, la escuela haría parte de esa actividad de normalización y de control dentro de los nuevos lineamientos de unos sujetos de derechos, como lo dice Erika de la Fuente (2011):

“La escuela como una institución esencialmente disciplinaria ha dispuesto como una de sus más relevantes funciones el mantenimiento y el control de una masa de niños, en un tiempo y en unos espacios determinados, dispuestos minuciosamente bajo lo que podría definirse como la lógica de la organización escolar. Si bien, tanto la disciplina como los castigos han sido inherentes al funcionamiento mismo de la escuela y han permanecido

constantes durante décadas en la cotidianidad escolar, su permanencia en esta institución ha logrado evidenciar ciertas transformaciones, aunque no siempre éstas respondan a un cambio radical y cortante con prácticas anteriores.”

CONCLUSIONES

La infancia como sujeto de derechos aparece del lado de las transformaciones que ha sufrido la sociedad contemporánea en relación a los nuevos discursos, como es el reconocimiento de una población infantil con plenos derechos dentro de unas subjetividades, que hacen de ese infante un sujeto social y participe de su propia transformación social. De esta manera no sólo ha sido el discurso jurídico-legal quien ha permeado su aparición, han sido las categorizaciones sociales las que han obligado a los discursos de los adultos que modifiquen su conocimiento de este nuevo grupo etario de derechos.

De ahí que dichos infantes detentan un poder a través de codificaciones legales que le permiten desarrollar toda la doctrina de la protección integral desde un libre albedrío hasta la producción de una personalidad acorde a su autónomo desarrollo de la personalidad, todo esto prefigurado en un Estado Social de Derecho como ha sido el colombiano, ya que nuestra Nación ha encarado los derechos que debe proteger a unos infantes que habían sido abandonados al discurso del reconocimiento como individuos con derechos, para ello el Estado Colombiano ha adoptado los postulados internacionales y

los pactos sobre la infancia, una fiel muestra de ello ha sido la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y ahora se ha promulgado por los derechos de la infancia y la construcción de una cultura de los derechos.

Es de anotar que no ha sido sólo la hegemonía del discurso del derecho y de las instituciones, quien ofrezca la protección del infante, se necesita del libre consenso y unas políticas públicas que produzcan efectos sobre las cotidianidades de estos infantes. Hasta ahora, las políticas públicas de infancia han sido efectivas en la relación entre adulto (maestro/padres) e infantes en la institución escolar, pero ya no de forma asimétrica, la institución escolar por encima del infante; sino en relación a las acciones simbólicas que hacen de su cotidianidad escolar un cúmulo de experiencias que le permiten hacer efectivo sus derechos.

Del mismo modo, las prácticas de regulación de la infancia encuentra en la pedagogía y lo jurídico, los fundamentos para el establecimiento de las normas y las prácticas de normalización de la población infantil, a través de unos agentes educativos, ya que dichos agentes no sólo han sido los tutores o los curadores de infantes; también se han adscrito las leyes, medidas administrativas, enunciados; es decir, todos aquellos elementos que permiten

la conformación de una rejilla como ha sido este dispositivo tutelar, el cual admitió desarrollar las formas de control de una nueva población infantil, pero ese dispositivo tutelar para la infancia permitió visibilizar aquellos nuevos discursos que se derivan del derecho: el pedagógico, el psicológico, el filosófico, entre otros. Ya que este dispositivo tutelar puede reconocer a través de unas líneas de fuerzas entre discursos y enunciados científicos, la necesidad de reconfigurar esa relación pedagógica del maestro y el alumno que se habían trabajado desde aquellas sociedades disciplinarias donde el poder – a veces- arbitrario de ese adulto (maestro) no accedía a la prevalencia del interés superior del niño.

Dado que este dispositivo tutelar emerge para comprender los fenómenos educativos de nuestro contexto colombiano, a veces pareciera que ha olvidado o no deja ver cuáles son los posibles deberes de estos nuevos infantes, ya que los nuevos discursos de la protección integral y del SRPA (Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes) no se han dejado atrapar por el discurso pedagógico ya que aparece este último como subsidiario del primero. No ha reconocido al discurso pedagógico como formador de estas nuevas infancias o mejor de estos nuevos ciudadanos, sólo lo han visibilizado como un instrumento más del derecho y de las políticas públicas de infancia; es decir, se han volcado a un discurso netamente del cuidador de alguien o algo (población infantil) o el vigilante

profesional remunerado por el Estado, el cual debe acatar y cuidar porque sus derechos siempre estén al alcance de estos infantes, sin importar si afecta o no su aplicación a los contextos educativos de dichos infantes.

Por otra parte, para la Nueva Ley de Infancia y Adolescencia, las relaciones entre los adultos, las instituciones y el infante han modificado al sujeto de protección y cuidado, el cual sería según el SRPA (Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes) el menor quien se le dará una protección integral, donde las medidas que se tomen con ese infante-adolescente serán de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos.

No obstante, se puede observar que dicho poder sobre las protección integral de los infantes no lo tiene una institución escolar, una ley de infancia y adolescencia o una política pública sobre infancia como es el caso de los derechos emanados por Unicef y CIDN; ya que no es fortuito que las relaciones de poder están mediadas por acciones sobre acciones, como es el caso de las políticas públicas para resguardar o darle protección a los infantes; estas acciones para nuestro contexto de la infancia como sujeto de derechos han sido positivas: inducen, facilitan, apropian, delimitan, protegen, guían; las acciones posibles sobre los infantes. En conclusión y siguiendo a

Foucault, el poder nunca está en manos de nadie por su carácter tangible, móvil, expansivo, temporal. Este poder produce formas de conocimiento y cambios en el cuerpo infantil como discurso de la modernidad que ha sido atrapado por las relaciones de fuerza que lo moldea ya que constituyen un objeto de control, donde se le controla unos movimientos dentro de la institución escolar; así como la dirección que pueden llegar a tener estos cuerpos por fuera de la clase, en el barrio, en el entorno.

De lo anterior se deriva que la institución escolar va utilizando un lenguaje jurídico donde se judicializa el conflicto, manejando para ello expresiones como: verificación de pruebas, recursos de apelación, archivar el proceso; todo esto indica que las instituciones se encuentran permeadas por un discurso tanto jurídico como por sus respectivas prácticas sociopolíticas, por tanto, muestra el otro papel de la escuela diferente a su carácter netamente pedagógica, el escenario no será de ahora en adelante el educativo, son las demandas sociales por la intransigencia en el libre desarrollo de la personalidad las que han generado una intervención del poder judicial y del Estado, como garante de la armonía social, examinando el conflicto como manifestación de la naturaleza humana.

Del mismo modo, la normatividad escolar posee un cúmulo de contenido pedagógico, el cual busca pasar de reglas sancionatorias, autoritarias, a una formalización de ese supuesto poder formativo pedagogizante de la ley no sólo como disciplinario de cuerpos, sino como afrontamientos; pudiéndose hacer la pregunta si se permite enmarcar el Manual de Convivencia como una norma jurídica de obligatoria creación y cumplimiento en toda institución escolar. Para esto la filosofía del Manual de Convivencia ha debido posibilitar la convivencia de los sujetos de la institución educativa sin deteriorar los derechos y a partir de la Constitución de 1991 se le da un nuevo papel al docente relacionadas con la permanencia del estudiante en el sistema educativo, conflicto escolar, tratamiento y orientaciones de convivencia

Por tanto, los adulto asistimos a un fin de la infancia escolarizada, del aprendizaje y de la norma, ya que los profesores encuentran unos infantes con unas tipologías especiales que se denotan en sus expresiones corporales, en su lenguaje; tales actitudes se ven reflejadas tanto en la forma de acceder a los adultos, como en la manera de reclamar sus constantes derechos. De manera que hoy se vislumbran niños con una apariencia, gestos, expresiones, actitudes de adultos; es decir, todo aquello que desafía la autoridad del maestro y por ende de la institución; ligado a lo anterior estos infantes modernos acceden de forma irrestricta a la misma información de los

profesores, además cumplen obligaciones iguales que sus padres, es decir, se desempeñan - a veces - en las mismas labores de sus progenitores, desean incansablemente superar a sus adultos (padres-maestros), no en el conocimiento que alberga la escuela, sino vehiculizando la ley en favor de sus ideales para alcanzar sus posibles proyectos de vida.

Se comprende que cada vez se altera la frontera entre los maestros y los infantes, para no hablar de desaparición, pues pareciera que se diluye la asimetría de esta relación de poder, ya que se convierten los maestros en los sujetos observados por los infantes, los cuales juzgan sus prácticas pedagógicas en función de la corrección y capacidad de resolver los conflictos escolares. Afirmándose así, que son estos nuevos sujetos los que deberían de impregnar en sus discursos la tolerancia para con los maestros.

Habría que decir también que los sujetos infantes son llamados a asumir la responsabilidad sobre ellos mismos, ya que deben moldear su vida a partir de actos de elección, como lo diría Foucault “tener un cuidado de sí”, es decir unos infantes responsables según las normas que los regulan sean capaces de conducirse a sí mismos sin la vigilancia del otro, sin la ayuda de esa mirada inquisidora, para enfocar sus conductas a una transformación de criterios y valores.

Por lo expuesto se podría plantear que este dispositivo tutelar pretende identificar el conocimiento que se posee de esta nueva infancia en un determinado tiempo y lugar y conectarlos a una lógica del poder que lo da el discurso del derecho y el discurso de la pedagogía; por ende, la configuración del dispositivo debería responder a una urgencia no por la aparición de un infante como sujeto de derecho, sino por la necesidad que le impone el contexto al adulto por comprenderlos, por interactuar con los mismos, sin olvidar el papel pedagógico del maestro; no obstante los maestros y los actores educativos han visto como se está deshumanizando la institución al erigirse desconfianza entre los agentes educativos ya que se le teme al otro, en especial al estudiante, al padre de familia; se desconfía de manera extendida, ya que desconoce la prevalencia de derechos.

Lo que importa observar es que el maestro de la nueva infancia de derechos, será aquel que se compromete y responsabiliza por y en el cuidado de los infantes, sin negar su quehacer pedagógico tanto en el aula como dentro de la institución escolar, ya que su rol se reconfigura dentro de la institución y para la sociedad, no será sólo aquel que detenta un saber, tendrá que acoplar dichos saberes a unas políticas educativas de infancia, reconocer y hacer públicas los derechos de los infantes y promulgar por el buen

desempeño de todos los actores educativos, incluyendo a los infantes por la defensa y el conocimiento de sus propios derechos.

En conclusión podríamos decir que no es que se des-subjetive al maestro, pues ya el maestro se encuentra inmerso en procesos de des-subjetivación pero desde otros discursos, como será el discurso del derechos y de las políticas públicas sobre infancia.

Ya que la nueva figura del maestro se encuentra atravesada por el discursos del derecho, el cual le indica como no puede proceder en la lógica de un poder autoritario, es decir, ya no podrá producirse en la lógica de un poder disciplinar, lo que quiere decir que el maestro se reconfigura a partir de unas formas de gobierno de las instituciones dentro de las cotidianidades escolares. Por tanto se reconfigura la actuación del maestro en términos de la relación con los estudiantes, con la institución escolar a la luz de ese dispositivo tutelar. Es decir, el maestro ya no puede proponer una autoridad enmarcada en la forma disciplinar, debe poseer un tacto pedagógico, una autoridad pedagógica. Esa autoridad tiene que ser muy consciente de que además de ser autoridad deberá darse desde un saber pedagógico como es el saber específico y los conocimientos del debido proceso para sus todas sus actuaciones.

BIBLIOGRAFIA

Agamben, Giorgio. (1998). *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-textos

Alzate, Piedrahita, María Victoria. (2001). Concepciones e Imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas U.T.P*, 28, 125-133.

Alzate, Piedrahita, María Victoria. (2001). El “descubrimiento” de la Infancia (I): historia de un sentimiento. *Revista de Ciencias Humanas U.T.P*, 30, 101-109.

Alzate, Piedrahita, María Victoria. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas U.T.P*, 31, 121-131.

Arellano, Ema. (2008). El campo escolar: ¿un campo de batalla? *Revista Internacional Magisterio*, 44, 16-21.

Aries, Ph., (1987). *El niño y la vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Batallán, G. (2003, septiembre-diciembre). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679-704.

Bellorín, Brenda. (2004). *Giros y reveses: representaciones de la infancia a través de la historia*. Venezuela: Editorial Arte

Botero, Gómez, Patricia., Alvarado, Sara Victoria., (2006). Niñez, ¿política? Y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 98-127.

Brinkmann, W., (1996). Familia y Escuela: de la utilidad mutua de dos mundos de la vida. *Revista Educación*, 53, 79-87.

Builes, Builes., Luis Fernando & Puerta, Lopera., Isabel. (2009). *Abriendo espacios flexibles en la Escuela: grupo base de la estrategia municipio y escuela saludable*. Medellín: Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión.

Bustelo, F., Eduardo. (2007). El Recreo de la Infancia: argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

C. E., Secc. Tercera, Sentencia 8500123310001999030001 (20849), jul. 7/11, C. P. Gladys Agudelo Ordóñez

Calle, Correa., María Victoria. (2010, Septiembre 8). Sentencia de Tutela 710 de 2003. Gaceta Constitucional. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co>

Castro, Edgardo. (2004). El Vocabulario de Michael Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Castro, Villariaga, Jorge Orlando., (2010). De polillas a microbios. Una mirada genealógica sobre la invención del menor delincuente en España y Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57), 131-144.

Castro-Gómez, Santiago. (2010). Historia de la Gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro, Gutiérrez., Mario., Hernández, Vidal., Juanita (2010). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Colombia como sistema constitucional. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Cepeda, Espinosa., Manuel José. (2007). Sentencia de Tutela 967/2007. Gaceta Constitucional. Recuperado en: <http://www.corteconstitucional.com.co>

Cicerchia, Ricardo., Bestard, Joan., (2006). ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 18-36.

Comenio, J.A (1992). Pampedia. Madrid: U.N.E.D.

Correa, V. José Alberto., Gómez, R. Juan Fernando & Posada, S. Ricardo (1994). Fundamentos de Pediatría: generalidades y neonatología. Medellín: CIB.

Corte Constitucional, Sentencia C-092 de 2002, M.P. Jaime Araujo Rentería. Tomado de: www.ambitojuridico.com

Corte Constitucional, Sentencia de Tutela N° 435 de 2002. M.P. Dr. Rodrigo Escobar Gil. Tomado de: www.ambitojuridico.com

Corte Constitucional, Sentencia T-832, noviembre 3/11, M. P. Juan Carlos Henao. Tomado de: www.ambitojuridico.com

Cortés, Palomino, Marlon. (2011). La desaparición de la Infancia. Dos perspectivas teóricas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (60), 67-76.

Cortes, Salcedo, Ruth., De Sousa, Silvio., & Gringer, Silvia. (2011). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Cortes, Salcedo., Ruth Amanda, et al. (2011). *Gubernamentalidad y Educación: discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP

Danzelot, Jacques. (1979) *La Policía de las familias*. España: Pre-textos.

Dávila, Balsera, Pauli., (2008). El Largo camino de los derechos del niño: entre la exclusión y la protección. En Padilla, Antonio., Soler, Alcira, et al. *La Infancia en los siglos XIX- XX: discurso e imágenes, espacios y prácticas* (1ª edición, p.p 71-107). México: Ediciones Mínimas.

De Castro, Silvia (2007). El niño de los derechos. En: Duran, Ernesto & Torrado, María Cristina (Eds.), *Derechos de los niños y de las niñas: debates, realidades y perspectivas* (pp. 111-125). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

De la Fuente, Erika & Recio, Carlos Mario. (2011, Octubre). Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? *Revista Historia y Espacio*, 89-108. doi: <http://hdl.handle.net/10893/935>

Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones: 1972-1990*. (3ª ed.). España: Pre-textos.

Dewey, John. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Editorial Ediciones Morata, raíces de la memoria.

Díaz, Cortes, Lina Mariola., (2004). El menor como sujeto de derechos: base para un modelo de responsabilidad penal. *Derecho Penal Contemporáneo. Revista Internacional*, 8, 85-127.

Duran, Ernesto & Torrado, María Cristina (2007). Derechos de los niños y de las niñas: debates, realidades y perspectivas (1ª edición). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Durkheim, Emilio. (1979). Educación| y Sociología. 1º Edición. Bogotá: Editorial Andes

Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. (2010). Proyecto Revisión-Reelaboración Democrática de los Manuales de Convivencia en los Establecimientos Educativos de la Ciudad de Medellín.

Eroles, Carlos., Fazzio, Adriana., Scandizzo, Gabriel. (2008). Políticas Públicas de Infancia: una mirada desde los derechos. Buenos Aires: Editorial Espacio

Escobar, Baena., Gustavo. (2011, Julio). La pedagogía de la pregunta aplicada a la escuela y su conflicto. *Revista Educación y Cultura*, 91, 34-42

Fanlo, Isabel. (2004). Derechos de los niños. Una contribución teórica. México: Distribuciones Fontamara

Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michael. (1990). Tecnologías del Yo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A

Foucault, Michael. (1996). Genealogía del Racismo. Buenos Aires: Ed. Altamira.

Foucault, Michael. (1997). La arqueología del saber. (19ª edi.). Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michael. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Foucault, Michael. (2007). Sociedad, Territorio y Población. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Foucault, Michael. (2009). El juego de Michael Foucault. *Revista Ornicar*, 10, 62-93

Fryd, Paola (comp.).(2011). Acción socioeducativa con infancias y adolescencias: miradas para su construcción. Barcelona: Editorial UOC.

Galvis, Ortiz, Ligia (2006). Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos. Bogotá: Ediciones Aurora.

Galvis, Ortiz, Ligia., (2002). La Familia: una prioridad olvidada. Bogotá: Ediciones Aurora.

García, Méndez., Emilio (1994). Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la Protección Integral. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Forum Pacis.

García, Méndez., Emilio (1999). Infancia-Adolescencia: de los derechos y de la justicia. México: Distribuciones Fontamara.

Gimeno, Sacristán., J (2003). El alumno como invención. Madrid: Ediciones Morata

Giros y Reveses: representaciones de la infancia a través de la historia. (2004) Venezuela: Banco del Libro

Greco, María Beatriz (2008). La autoridad pedagógica en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. México: Limusa.

Hierro, L., Liborio. (2004). El niño y los derechos humanos. En: Fanlo, Isabel. (Ed.), Derechos de los niños. Una contribución teórica. (pp. 177-197). México: Distribuciones Fontamara

<http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp>.

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles127853_archivo_pdf_Gobierno_6.unknown

Jaramillo, Leonor (2008, diciembre). Concepción de Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8, 108-123

Jiménez, Becerra., Absalón (2008). Historia de la Infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. Tomado de: <http://www.revistas.unal.edu.co>

Jiménez, Becerra., Absalón (2011). Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia: 1968-2006. (Tesis de Doctorado). Universidad Pedagógica Nacional

Junco, G. Sixto Tirso (1990). Derecho de Familia y del Niño. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Lazzarato, Mauricio. (2006). Por una política menor: acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lazzarato, Mauricio. (2007). La Filosofía de la diferencia y el pensamiento menor. Bogotá: Universidad Central: Instituto de Estudios Contemporáneos

Lizarralde, Jaramillo., Mauricio. (2011, Julio). Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. *Revista Educación y Cultura*, 91, 28-33

Llobet, Valeria (2010). ¿Fábrica de Niños?: las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Argentina: Novedades Educativas.

Macías, María Amaris., Amar, Amar, José & Jiménez, Arrieta, Myriam., (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 142-173.

Márquez, Jorge., Casas, Álvaro & Estrada, Victoria (2004). Higienizar, medicar, gobernar: historia, medicina y sociedad en Colombia. 1ª Edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, Boom, Alberto. (2011). Unicef...dejad que los niños vengan a mí. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (60), 45-65

Minnicelli, M., (2003). *Seminario "Infancia, derechos del niño y psicoanálisis"*, Argentina. www.edupsi.com/infancia

Minnicelli, Mercedes (2004). Infancias públicas. No hay derecho. 1ª Edición. Argentina: Novedades Educativas.

Minnicelli, Mercedes. (2010). Infancias en estado de excepción: derechos de los niños y psicoanálisis. Argentina: Noveduc.

Monroy, Cabra. Marco Gerardo (2003). Derecho de Familia y de Menores. 8ª edición. Bogotá: Librería Ediciones del Profesional.

Montaigne, M. Ensayos. Buenos Aires: Editores W.M Jackson.

Moro, Abadía., Oscar (2003). ¿Qué es un dispositivo? Revista Empiria, 6, 29-45

Muñoz, Cecilia., Pachón, Ximena (1991). La Niñez en el Siglo XX: comienzos de siglo. Bogotá: Editorial Planeta.

Muñoz, Cecilia., Pachón, Ximena (1996), La Aventura Infantil a mediados de siglo. Bogotá: Editorial Planeta.

Narodowski, M. (2007) Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique Educación.

Narodowski, Mariano (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Narodowski, Mariano (2005). Destinos de la Infancia y de los educadores: hiper y desrealización. En: Arellano, Duque., Antonio (Coord.), La educación en tiempos débiles e inciertos. (pp.235-247). Barcelona: Anthropos Editorial.

Narodowski, Mariano. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. Revista de Educación y Pedagogía, 23 (60), 101-118

Negri, Toni & Hardt, Michael (2002). Imperio. Barcelona: Editorial Paidós

Noguera, Carlos Ernesto., (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Revista Pedagogía y Saberes*, 18, 75-82.

Obiols, Guillermo., Di Segni, Obiols, Silvia., (2008). Adolescencia, posmodernidad y escuela. 1ª Reimpresión. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Omar, Kohan. Walter. (2003) Infancia entre educación y Filosofía. España: Laertes S.A

Orellana, Castro., Rodrigo (2004). *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. España: Universidad Complutense de Madrid.

Pabón, Mantilla., Ana Patricia & Aguirre, Román., Javier Orlando. (2007). El respeto a los derechos fundamentales en las instituciones educativas: una apuesta por la convivencia. *Revista de Derecho*, 28, 243-281

Pabón, Parra, Pedro Alfonso (2007). *Comentario al Nuevo Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Bogotá: Ediciones Doctrina y Ley.

Pelbart, Peter (2006, octubre). Biopolítica y contra-nihilismo. *Revista Nómadas*, 25, 8-19

Pereyra, Miguel A., González, Faraco. Carlos & Coronel, José M. (2002). *Infancia y Escolarización en la Modernidad Tardía*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Pinilla, Díaz., Alexis V. (2009, julio-diciembre). Conflicto escolar y formación ciudadana. Apuntes para una lectura agonística de la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Ciudad*, 17, 39-51

Posada, D. Álvaro, Gómez, R., Juan Fernando & Ramírez, G., Humberto. *El Niño Sano*. (1998). 2ª Edición. Universidad de Antioquia.

Puerto, Valdivieso. Carolina., Olaya, Molina. Edwin Orlando & Dorado, Romero. David Leonardo (2009). *Maltrato Infantil: Investigación Criminal, Criminalística y Ciencias Forenses*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.

Rojas, Gómez. Miguel E., (2008). *Restablecimiento de Derechos de la Infancia*. Ediciones Uniandes. Bogotá: Editorial Temis.

Rojas, Usma., Didiher Mauricio. (2011). *Dispositivo de Gubernamentalidad: Una lectura sobre las redes sociales del Estado y las estrategias de trabajo en red* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Colombia

Runge, Andrés. (1999). La Paradoja del Reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al Eco Rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11 (23-24), 65-85.

Runge, Andrés. (2005). La Necesidad de una antropología del Niño. Martinus J. Langeveld. *Revista Educación y Pedagogía*, 17 (42), 69-74.

Runge, Andrés. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 31-53.

Sáenz, Obregón, Javier., (1997). Mirar la infancia.: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1964 (Vol. 2) Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes – UdeA.

Salas, María Celia. Et al. (2008) Del saber de la genealogía a la moral del poder: de Nietzsche a Foucault (y viceversa). Medellín: L. Vieco e Hijos

Salinas, José Aladier. (2001). La comunicación: un factor de Convivencia en la Escuela. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda-IDEP

Salinas, Salazar., Marta Lorena & Isaza, Mesa., Luz Stella. (2003). Para educar en el valor de la justicia: representaciones sociales en el marco de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez, Murillo., William & Arana, Sáenz., Imelda. (2011, Julio). Formar en Derechos Humanos, imperativo de la educación como derecho en Bogotá, D.C. *Revista Educación y Cultura*, 91, 21-27

Sánchez, Murillo., William René & Arana, Sáenz., Imelda. (2011). Formar en Derechos Humanos, imperativo de la educación como derechos en Bogotá, D.C. *Revista Educación y Cultura*, 91, 21-27

Sánchez, Rubén. (2007). Biopolítica y Formas de Vida. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Satriano, Cecilia. El lugar del niño y el concepto de Infancia. Extensión Digital, Nº 3. 2008. Universidad Nacional del Rosario (U.N.R). Facultad de Psicología. Argentina: Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria.

Souto, Marta., Barbier, Jean-Marie., Cattaneo, Mabel., Coronel, Mirtha G. R. de., Gaidulewicz, Laura., Goggi, Nora E., Mazza, Diana. (1999). Grupos y dispositivos de formación. (1ª edi.). Buenos Aires: Novedades Educativas

Tejeiro López, Carlos Enrique. (2ª edición, 2005). Teoría general de niñez y adolescencia. Bogotá: Universidad de los Andes

Tirado Sierra, F. (2009). Cinepolítica y Cinevalor: la "gran transformación" de la Biopolítica. En: Mendoza, Gonzalo., Ignacio. *Rastros y Rostros de la Biopolítica*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Torrado, María Cristina., Reyes, María Emma & Durán, Ernesto. Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. En: *Revista Infancia, Adolescencia y Familia* [en línea], 2009, 1(1). [Citado octubre 11, 2009]. Disponible en: http://revistaiaf.abacolombia.org.co/es/vol_1_num1.html.

Ugarte, Pérez., Javier (comp.). (2005). *La Administración de la Vida: estudios biopolíticos*. (1ª edi.). Barcelona: Anthropos Editorial

Valderrama, H., Carlos Eduardo. (2007). *Ciudadanía y Comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo XXI Editores

Veiga-Nieto Alfredo, (2011). Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada? *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (60), 77-86

Wellman, Carl (2004). El crecimiento de los derechos del niño. En: Fanlo, Isabel (Ed.), *Derechos de los niños.* Una contribución teórica. (pp. 39-59). México: Distribuciones Fontamara

Zamora, Poblete., Guillermo & Zerón, Rodríguez., Ana María. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 171-180.

ANEXOS