

**CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y LEY DE CONVIVENCIA  
ESCOLAR: APUNTES PARA REPENSAR EL LUGAR DEL NIÑO Y LA ESCUELA**

**JEIMY HEDITH SÁNCHEZ DURÁN  
2013287653**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA  
INFANCIAS  
BOGOTÁ  
2015**

**CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y LEY DE CONVIVENCIA  
ESCOLAR: APUNTES PARA REPENSAR EL LUGAR DEL NIÑO Y LA ESCUELA**

**JEIMY HEDITH SÁNCHEZ DURÁN**

**2013287653**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**Directora**

**DRA. YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA**

**INFANCIAS**

**BOGOTÁ**

**2015**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---


---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá, 2015**

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Escuela de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 148	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Código de Infancia y Adolescencia y Ley de Convivencia Escolar: Apuntes para repensar el lugar del niño y la escuela.
<b>Autor(es)</b>	Sánchez Durán, Jeimy Hedith
<b>Director</b>	Cárdenas Palermo, Yeimy
<b>Publicación</b>	Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 148 páginas.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INFANCIA, ESCUELA, FAMILIA, ESTADO, CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA, LEY DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

<b>2. Descripción</b>
<p>La presente tesis de grado de maestría en educación es un ejercicio investigativo que surge de la preocupación por los diversos modos de comprender la infancia, específicamente como sujeto jurídico. La investigación tiene como objetivo analizar las categorías de infancia, familia, escuela y Estado en la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1620 de 2013 para establecer las relaciones y tensiones con relación a las dinámicas y discursos de la escuela a través del análisis del discurso. Para los maestros en la actualidad es fundamental el reconocimiento de los discursos en el campo legislativo que se han dado y que directa o indirectamente modifican los procesos y discursos en la escuela.</p>

<b>3. Fuentes</b>
Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. República de

Colombia.

Ley 1620 de 2013: por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar

Convención Sobre Los Derechos Del Niño. (1989).

Cillero Bruñol, Miguel (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Revista Infancia N° 234.

García Méndez, Emilio. (1998). Derecho de la infancia y adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral. Cátedra por la niñez de Colombia “Ciro Angarita”.

Holguín Galvis, Guiselle. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana (1837-2010). En Rev. crim., volumen 52, número 1, junio 2010, pp. 287-306. Bogotá, Colombia.

Jiménez Becerra, Absalón. (2012). Emergencia de la infancia Contemporánea. 1968 - 2006.

Meirieu, Philippe. (2004). El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido? Ed: Octaedro Rosa Sensat.

Moreno Briceño, Diana Marcela. (2012). La corresponsabilidad del Estado y sus efectos penales según la Ley de infancia y adolescencia. Doctrina y Ley LTDA.

Narodowski, Mariano. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Novedades educativas.

Pardo Abril, Neyla Graciela (2013). Cómo hacer análisis crítico del discurso: Una perspectiva latinoamericana. Universidad Nacional de Colombia.

#### **4. Contenidos**

La tesis se estructura en cuatro capítulos; en el primero se presenta por un lado, hitos y por otro estudios que contribuyen en la visibilización de la categoría infancia en el campo legislativo, tejiendo alrededor, las relaciones particulares con la familia, la escuela y el Estado. En el segundo capítulo, se realiza el abordaje de la categoría infancia, con relación a los planteamientos jurídicos: este apartado presenta, la comprensión del niño en el siglo XIX desde autores orientados en una perspectiva histórica. El tercer capítulo, se trata del análisis construido desde los índices establecidos por el rastreo de frecuencia, las categorías definidas para el análisis y aspectos propios de la escuela. Finalmente, en el cuarto capítulo se plantean las conclusiones con relación a los interrogantes planteados y una puerta abierta para nuevas rutas de análisis en la línea del niño como sujeto jurídico en la escuela.

## 5. Metodología

La investigación metodológicamente se abordó desde los Estudios Críticos del Discurso, tomando como guía, el trabajo de Neyla Pardo (2013). La autora comprende los estudios críticos del discurso como un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro discursivo. Se asume que el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados.

En esta investigación se adoptan tres momentos para el análisis de la información, primero la lectura desde la frecuencia del concepto en el corpus, posteriormente el análisis de los co-textos y la interpretación semántica dentro del corpus y finalmente el análisis para establecer las relaciones y tensiones con relación a las dinámicas y discursos de la escuela.

## 6. Conclusiones

Se destacan entre las conclusiones, que la concepción del niño como sujeto jurídico, influye y se ve influenciada por las dinámicas de la escuela, que actualmente se viene dando una desaparición más fuerte de los límites de las disciplinas que se ocupan de la infancia y en ese sentido la escuela también es centro de análisis e intervenciones.

Además se identifican modos diferentes de comprender la noción de niño, por un lado en el Código y la Ley de Convivencia se enfatiza en una perspectiva psico-biológica y por otro, en la escuela se encuentra una perspectiva más amplia entorno a la generación de múltiples infancias.

Por otra parte, en correspondencia con las demandas de la normativa internacional frente a la infancia, se evidencia una preocupación por materializar una nueva institucionalidad que permita controlar el cumplimiento de las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado frente a los derechos de los niños, a través de la generación de agentes con relación a los derechos de los niños, lo que no necesariamente garantiza su cumplimiento.

<b>Elaborado por:</b>	Sánchez Durán, Jeimy Hedith
<b>Revisado por:</b>	Cárdenas Palermo, Yeimy

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	11	2015
--	----	----	------

## *Agradecimientos*

*A Dios quien con su voluntad determina y orienta todos nuestros pasos.*

*A mi hijo Alejandro por ser esa luz que me ilumina y la materialización del amor más grande.*

*A mi esposo por su paciencia, compañía, apoyo y amor.*

*A mi mamá por su sabiduría, su escucha y ser ejemplo de una gran mujer.*

*A mis compañeras de maestría, por las dificultades y alegrías compartidas en este camino.*

*A todos aquellos que con sus aportes, preocupación y cuidados contribuyeron en este trabajo.*

## Contenido

Introducción .....	10
Capítulo I: Antecedentes .....	18
Capítulo II. Marco teórico.....	29
La infancia, como invención moderna .....	29
Reconocimiento de la infancia en el siglo XIX, en Colombia .....	34
Infancia y ciudadanía “de bien”: Paradigmas sobre el tratamiento de menores en Colombia ...	37
El paradigma de la protección integral .....	43
El niño en los marcos normativos en Colombia: aperturas, tensiones y contradicciones entre 1989 y el 2006 .....	47
A propósito de la alianza familia/escuela/Estado .....	62
Capítulo III. Una aproximación a la noción de infancia en el Código de Infancia y adolescencia y la Ley de convivencia escolar: relaciones y tensiones con las dinámicas y encargos de la escuela y el maestro .....	71
Un solo niño, tensiones e ideas.....	71
La escuela, las instituciones y los niños .....	100
Un paso, sujeto de derechos .....	127
Capítulo IV: Conclusiones .....	136
Referencias .....	146

## Lista de gráficas

Gráfica 1: Agentes del Estado asociados al niño en el Código de Infancia y Adolescencia (2006).

Gráfica 2: Gráfica de frecuencia Código de Infancia y Adolescencia (2006)

## Lista de tablas

Tabla 1: Listado de agentes mencionados en el Código de Infancia y adolescencia (2006)

Tabla 2: Listado de agentes mencionados en la Ley de Convivencia Escolar (2013)

## Introducción

En los últimos años los modos de ver la infancia han ido transformándose, esto se percibe no solo en el plano académico sino en la interacción misma con los niños. Estas modificaciones merecen especial atención en tanto dan cuenta de cambios a nivel político, económico, pedagógico y social, que denotan el sentido histórico y cultural de la infancia.

Pareciera, en la actualidad, que la condición del niño como ser frágil, importante, separado de los adultos y centro de protección le perteneciera de modo inmanente, sin embargo en los estudios sobre la infancia se ha documentado una relación estrecha con las transformaciones de la sociedad misma, el niño se percibe en forma diferente en cada cultura y período de tiempo. En palabras de Martínez Boom “La infancia es una construcción histórica y cultural. A través de múltiples objetivaciones en distintos planos del discurso y de las prácticas se ha hecho de la niñez un objeto” (Martínez, 2012, p. 281).

En el plano académico, sobre la infancia como objeto de estudio en América Latina, Sandra Carli plantea que “la cuestión de la infancia se constituye entonces, en un analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad” (Carli, 2006, p. 19). En consecuencia se ubica la categoría de infancia dentro de una compleja red de análisis, ya que no constituye una categoría aislada, sino que permite la relación con fenómenos a nivel político y social.

La infancia se consolida como campo de investigación en América Latina, en los años 90, coincidiendo con su inclusión en las políticas internacionales dentro del marco de la perspectiva de derechos y con la realización de proyectos investigativos en múltiples disciplinas: psicoanálisis, sociología, derecho, trabajo social, estudios literarios, comunicación, cultura y educación, entre otros (Carli, 2011). Esos desarrollos se corresponden con el fortalecimiento de la primacía del niño en tanto “el infante adquiere un nuevo valor al recoger para sí una visión social del futuro: el ciudadano del mañana, el productor y el consumidor de un tiempo porvenir” (Martínez, 2012, p. 48).

En este momento de cambio, en los años 90, la niñez adquirió visibilidad desde el reconocimiento del estatus jurídico oficializado con la Convención sobre los Derechos del niño<sup>1</sup>, descrita como “la divisora de aguas fundamental en la historia de los derechos de la infancia en América Latina” (García, 1998, p. 25) por su trascendente ruptura con la doctrina de la situación irregular, cimiento de la noción jurídica del menor y su importancia en la construcción de una nueva perspectiva social.

Con miras a reformar las leyes con respecto a la infancia “surgió un importante movimiento de juristas y militantes que se abocaron a la configuración del derecho de la niñez y de la adolescencia, desde el cual emanó una reformulación de las leyes nacionales de la infancia y la adolescencia” (Guendel, 2005, p. 107), estas se expandieron a nivel Latinoamérica rápidamente bajo la nominación de Estatutos o Códigos para los niños y adolescentes.

---

<sup>1</sup> La Convención de los derechos del niño fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49 (Moreno, 2012, p. 154).

Específicamente, en Colombia se ratificó la Convención el 28 de enero de 1991 y su principal modificación jurídica se materializó en la inclusión en la Constitución Política de Colombia del mismo año, en el artículo 44 en el que el niño aparece como sujeto de derechos con prioridad sobre los derechos de los adultos. Sin embargo, jurídicamente permanecía el Código del Menor, vigente desde 1989, el cual emergió para replantear la Ley 98 de 1920, que exponía en su base la doctrina de la situación irregular (Jiménez, 2012).

Debido a la ratificación de la Convención por parte de Colombia surge la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (en adelante Código de Infancia y Adolescencia), que deroga el Decreto 2737 o Código del Menor de 1989. El Código se enmarca en la doctrina de la protección integral y ubica a la familia, la sociedad y el Estado como corresponsables de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, en esta estructura la institución educativa pública se ubica como organismo del Estado.

En esta línea de análisis es evidente que el estatus jurídico ha jugado un papel relevante en la objetivación de la categoría infancia trascendiendo a un nuevo tipo de derecho y a un nuevo tipo de institucionalidad, que modifica la relación del niño con los adultos y con el Estado (García, 2007, p. 34), y que por ende genera profundas tensiones en los modos de organización y de funcionamiento de las instituciones familia y escuela. Sin embargo en palabras de García,

(...) resulta obvio y evidente que el nuevo derecho exige una profunda renovación en las filas de los operadores jurídicos (jueces, fiscales, defensores)", pero "no resulta tan clara la extensión y profundidad de la renovación, necesaria en el campo de los operadores sociales (pedagogos, asistentes sociales, psicólogos, etc)" (2007, p. 35).

Esta falta de claridad se agrava, pues, la escuela no se contempla en los debates previos a la Ley, pero se le asignan responsabilidades en el marco de la perspectiva de la protección integral del niño, dejando abierta la pregunta por las nuevas relaciones niño-adulto y campo judicial y educativo frente a la infancia.

Entre los mecanismos jurídicos diseñados en las relaciones de lo educativo y lo jurídico la Ley 1620 (por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar, en adelante Ley de Convivencia escolar), surge debido a las frecuentes situaciones, principalmente de acoso escolar que traspasaron los límites de la escuela y desplazaron las problemáticas al orden de lo judicial.

En consecuencia, el problema que se plantea en esta investigación, se ubica en la necesidad de ahondar en el análisis del Código de Infancia y Adolescencia en Colombia y la Ley de Convivencia Escolar, dentro de la lógica de la protección integral y su incidencia en las dinámicas escolares. Dado que en el marco de la construcción jurídica de la infancia, en relación con las prácticas y los discursos de la escuela, surgen interrogantes que en calidad de maestro diariamente refuerzan la problemática, la presente investigación se orientó entre otras por las preguntas en torno a ¿Cuál es la función del maestro en el marco de la protección integral? ¿En qué forma la concepción del niño apunta a verlo en situación de carencia o sujeto pleno de derechos? ¿Es el Estado veedor o generador de mecanismos de protección de la infancia? ¿La concepción de niño planteada en la legislación le permite evadir el cumplimiento de sus deberes? ¿Qué noción de autoridad subyace a la legislación sobre infancia en Colombia?

Desde la construcción jurídica de la infancia, el objetivo de la investigación es analizar las categorías de infancia, familia escuela y Estado que se establecen discursivamente en el Código de Infancia y Adolescencia (2006) en Colombia, la Ley de convivencia escolar (2013) para establecer algunas relaciones y tensiones que se generan con las dinámicas y encargos sociales de la escuela.

Para ello metodológicamente se abordó la investigación desde los Estudios Críticos del Discurso, tomando como guía, el trabajo de Neyla Pardo (2013). La autora comprende los estudios críticos del discurso como un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro discursivo. Se asume que el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados.

En este enfoque el discurso se entiende como una práctica, en tanto se vincula a la estructura social, legitima aspectos de la realidad en la interacción con otros sujetos y con los mecanismos de poder establecidos desde el mismo escenario cultural.

Para Pardo (2013) en el lenguaje se produce un conjunto de elementos implícitos o explícitos que constituyen la percepción del mundo y de lo real, por ello la categoría no es el concepto aislado, se refiere a “conjuntos abstractos, multiformes y difusos compuestos de elementos con diferentes estatutos o, en otros términos, una categoría es un grupo de objetos equivalentes” (Pardo, 2013, p.97).

En la investigación se establecieron previamente las categorías de análisis (infancia, familia, escuela y Estado) con el objetivo de comprender las relaciones que emergen entre ellas y con el discurso educativo y que permiten construir significado “una manera de organizar los conceptos disponibles y su explicación contribuye a configurar conocimiento sobre la realidad y a construirla” (Pardo, 2013, p.98).

Con las categorías y el corpus definidos se realizó la exploración con el programa de visualización textual Atlas Ti Versión 7.0, en la que se observan los aspectos relacionados con el criterio de selección adoptado, reconociendo la frecuencia y sus co-textos.

La frecuencia consistió en la identificación del número de veces que la unidad léxica aparece en el corpus, y los co-textos se refieren a la identificación de los segmentos de texto que anteceden y que siguen a la palabra y desde los cuales es posible realizar la interpretación del elemento semántico y pragmático de la unidad.

Posteriormente para el análisis se adoptan tres momentos primero la lectura desde la frecuencia del concepto en el corpus, luego el análisis de los co-textos y la interpretación semántica dentro del corpus y finalmente el análisis con relación al discurso de la educación y el establecimiento de las tensiones desde el planteamiento discursivo.

Este ejercicio investigativo se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, en el grupo *Educación y cultura política*, en aras de aportar al

desarrollo de una mirada socio-histórica sobre las relaciones entre educación y cultura política<sup>2</sup>. Se inscribe en la línea de investigación Infancia, Cultura y Educación, en tanto, esta línea propone generar conocimientos sobre los procesos de transformación de los discursos y prácticas sobre las infancias<sup>3</sup>.

El análisis logrado se presenta en cuatro capítulos. En el primer capítulo se plantean hitos y estudios que han incidido en la visibilización de la categoría infancia en el campo legislativo, tejiendo alrededor de la infancia relaciones particulares con la familia, escuela y Estado.

Los estudios en el campo legislativo alrededor de la infancia, retoman como fundamento la materialización de la Convención Internacional sobre el Niño, en la legislación nacional a través de la aprobación de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. En el marco de la presente investigación, se definió como criterio de selección para los antecedentes las investigaciones y artículos que entre sus ejes de análisis consideren: *i)* al niño como sujeto de derechos desde la Convención de Derechos del Niño, *ii)* Surgimiento y aplicación de la Ley de infancia y adolescencia en Colombia *iii)* el análisis del discurso de derechos en las prácticas educativas.

En el segundo capítulo, se realiza el abordaje de la categoría infancia, con relación a los planteamientos jurídicos: este apartado presenta, en primer lugar la comprensión del niño en el siglo XIX desde autores orientados en una perspectiva histórica. Posteriormente se presenta una

---

<sup>2</sup> Sesión inaugural Dr. Martha Cecilia Herrera. Cátedra Magistral Universidad Pedagógica de Colombia. Febrero 27 de 2014.

<sup>3</sup> Informativo general Maestría en Educación Cohorte 2013-2015, UPN. En línea: <http://www.pedagogica.edu.co/busqueda.php?q=Informativo%20general%20Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20Cohorte%202013>

mirada a la experiencia en Colombia, desde documentos de corte jurídico en los que se plantean los paradigmas que se han dado frente al tratamiento de menores en Colombia. Se refiere, también al surgimiento de la Ley 1098 por la cual se expide el Código de infancia y adolescencia (2006).

El tercer capítulo, plantea el análisis de los índices establecidos por el rastreo de frecuencia y las tablas de co-texto. Lo anterior permitió establecer tres ejes de reflexión; la manera en la que se comprende la categoría niño, los agentes del Estado en la escuela y el niño como sujeto de derechos.

Finalmente, en el cuarto capítulo se plantean un recorrido general por el paso de menor, niño y sujeto de derechos y las relaciones que estas modificaciones implican para la escuela, las concepciones y los roles de los diferentes estamentos en la comunidad escolar.

## Capítulo I: Antecedentes

Desde 1989, con la firma de la Convención de los Derechos del niño, se potencia la infancia como campo de estudio en relación con múltiples disciplinas, y con una fuerte resonancia de su consolidación como sujeto de derechos y la necesidad de plasmar esta condición en los referentes legales de cada país firmante de dicha Convención.

En efecto en el campo de estudios en Colombia puede advertirse como las investigaciones que analizan las implicaciones de la perspectiva de derechos en el contexto escolar, se orientan por tres ejes de análisis: *i)* al niño como sujeto de derechos desde la Convención de Derechos del Niño, *ii)* Surgimiento y aplicación de la Ley de infancia y adolescencia en Colombia *iii)* el análisis del discurso de derechos en las prácticas educativas.

En primer lugar, las investigaciones con relación al eje del niño como sujeto de derechos desde la Convención enfatizan en el análisis de los modos en que cambia el tratamiento jurídico de la infancia, coinciden en que el niño aparece en el orden jurídico en las primera décadas del siglo XIX, debido a las condiciones de trato entre niños y adulto y la idea de una infancia abandonada y delincuente. Este enfoque, propio de la situación irregular, se mantiene casi setenta años de modo oficial, hasta que con la Convención de los Derechos del niño se dará inicio a lo que se denomina la Teoría de la protección integral (García, 1998). Frente a esta idea general, los investigadores realizan algunas precisiones que vale resaltar,

En este sentido los trabajos de Emilio García Méndez a nivel latinoamericano resultan un insumo fundamental para comprender las implicaciones del planteamiento de la Convención en la reforma legislativa de la región con respecto a los niños. Se destaca el paso del menor como objeto de compasión – represión a la infancia y adolescencia como sujeto pleno de derechos; el reconocimiento de la necesidad de generar políticas gubernamentales para dar respuesta a los acuerdos internacionales y la afirmación de que la condición material de la infancia, resulta dependiente de su condición jurídica (García, 1998, p. 27).

Correspondiente con esta línea de análisis Miguel Cillero (1997), coincide con la visión de que la Convención “no sólo ha tenido un fuerte reconocimiento en el plano jurídico, sino que su impacto también ha alcanzado, especialmente en América, al ámbito político y social” (p.1) debido a este impacto, el autor plantea que se requiere una nueva relación entre el Estado, las políticas sociales y el niño, reafirmando que los niños, niñas y jóvenes como personas humanas tienen los mismos derechos y es función del Estado particularizarlos para optimizar su cumplimiento en la realidad.

Los trabajos de Cillero (1997) y García Méndez (1998), presentan en forma sistemática el análisis de las características, principios y hechos que dieron origen a la Convención con el objetivo de realzar una concepción diferente del sujeto y de la sociedad misma, al disminuir las disparidades regionales y aumentar la participación de entidades como el Estado y la Sociedad para garantizar la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos. Posteriormente ponen a dialogar esta conceptualización con aspectos como la autonomía en el caso de Cillero y la democracia en el texto de García Méndez.

Entre las conclusiones más relevantes se destacan, la necesidad de crear mecanismos que permitan exigir el cumplimiento de las disposiciones legales adoptadas, promoviendo en las relaciones cotidianas un cambio de visión asistencialista por una reflexión en torno a la igualdad de derechos (Cillero, 1997). De otro lado, García (1998) considera que el asunto de la infancia en el campo legislativo debe tener articulación con los operadores sociales, entre los que a su juicio, esta la educación, para reformular un nuevo pacto social desde el reconocimiento del derecho para todos. Esto con la intención de desaparecer la brecha entre menores y niños que, afirma, persiste en muchos jueces y sectores sociales.

El trabajo de Paulí Dávila y Luis Naya (2010) “Educación y códigos de la niñez en América Latina desde la visión de los derechos del niño” se centra en el análisis de aspectos relacionados con la educación: el derecho a la educación, los objetivos educativos, el derecho al trabajo y las personas con discapacidad y los pueblos originarios.

En el desarrollo del texto, inician con la contextualización frente a la preocupación por los derechos del niño y la Convención de Derechos del niño como herramienta fundamental para la formulación de los Códigos en los diferentes países de la región. Señalan en cuanto a las denominaciones por país que “la mayoría de los Estados ha optado por utilizar un término tradicional como es el de “Código de la Niñez y la Adolescencia”, aunque otros han preferido denominarlos “Ley de Protección”. Caso excepcional es Panamá que ha incluido en su “Código de Familia” los derechos del niño” (Dávila y Naya 2010, p. 5). Sin embargo, acentúan que por su contenido todos los Códigos funcionan como la adaptación de la Convención en cada país.

En cuanto a la estructura y contenido de los Códigos, los autores evidencian dos campos de observación: por un lado el compendio de derechos y por otro las disposiciones relativas a la justicia juvenil. Se trata de un análisis documental de los derechos relacionados con educación, y se presenta en tablas la existencia enunciativa de los derechos, con posterior análisis, los objetivos y demás categorías planteadas.

Los autores concluyen que la implementación de los Códigos se ajusta a los principios de la Convención y mantiene algunos elementos de los Códigos del menor de cada país. El derecho a la educación tiene obligatoriedad y en general se reafirma la importancia de su acceso y permanencia como aporte a la movilidad social. En cuanto al avance que han representado para el país afirman que “existen países en los que se aprecia una congruencia mayor con la Convención (Brasil, Bolivia, Colombia, Guatemala, Uruguay y Venezuela), mientras que el resto son más ambiguos a la hora de plasmar los principios básicos y la implementación completa de la Convención” (Dávila y Naya 2010, p. 21). La investigación se caracteriza porque resalta que la educación es la mejor inversión para proteger y defender los derechos de la infancia.

Con relación al eje de surgimiento y aplicación de la Ley de infancia y adolescencia en Colombia, los estudios frente al Código de infancia y adolescencia (2006) se ubican en dos perspectivas; los que analizan la Ley de infancia asociados a asuntos del derecho y aquellos que la analizan en diálogo con otras disciplinas.

En la perspectiva del derecho se encuentra el estudio de Holguín Galvis (2010) titulado “Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la Ley penal colombiana 1837-2010). El objetivo de esta investigación es mostrar el surgimiento y avance

histórico a nivel social y legislativo del concepto de menor. El autor afirma que para abordar este objetivo utilizó como método la “Arqueología del saber”, expuesto por Foucault 1970, desde la búsqueda, selección y análisis de discursos locales, para indagar sobre los discursos producidos por los mecanismos de control.

El estudio presenta de manera amplia los registros legales desde 1837 hasta el 2006, ubicando tres paradigmas en el modo de comprender al menor en el plano jurídico: el primero, denominado clásico (vigente desde el Código de Santander de 1837 hasta 1919), en segundo lugar, el causalista de la situación irregular (que tiene su origen con la Ley 98 de 1920, con la que se crea la Jurisdicción especial para menores y subsiste hasta el 14 de marzo de 2007), y el garantista de la protección integral (que se inicia a partir del 15 de marzo de 2007, fecha en que entra en vigencia la Ley 1098 de 2006) (Holguín, 2010).

Entre las conclusiones de la investigación Holguín afirma que a pesar de los avances frente a la concepción del niño en la Ley 1098 de 2006, se utilizan como sinónimo los conceptos de infractor y anormal. Además, considera que el Estado debe propender por políticas que incluyan a todos los niños y adolescentes y permitan la generación de recursos para mejorar su entorno.

También en la perspectiva del derecho, el estudio de Diana Moreno Briceño “La corresponsabilidad del Estado y sus efectos penales según la Ley de infancia y adolescencia” aporta a comprensión del proceso, para el caso colombiano, de implementación de los fundamentos de la teoría de la protección integral.

La autora asume un proceso de investigación de orden histórico – descriptivo y constructivista, usando entrevistas en profundidad, reconstrucción histórica de textos legales y análisis de contexto.

El estudio muestra un recorrido detallado desde la necesidad que se tenía, después de la Constitución de 1991, de aprobar una Ley capaz de solucionar los requerimientos internacionales y mejorar las condiciones de la infancia. El trabajo se divide en el análisis de la ley y el bloque constitucional que lo determinó; los efectos penales de la consagración de la corresponsabilidad del Estado y las fuentes de la posición de garantía.

Entre sus conclusiones se resalta, de un lado, el reconocimiento de que el Estado no es el único responsable de garantizar los derechos de la niñez, y por otro la necesidad de delimitar las tareas de todos los actores, además la importancia que tiene la Ley como generadora de políticas, planes y programas en favor de la infancia, en articulación con los requerimientos jurídicos internacionales.

Otro estudio que en este eje es la investigación de Acuña, López y otros, titulada “La medida pedagógica como sanción en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes (Ley 1098 de 2006) Estudio socio jurídico Municipio de Soacha Cundinamarca”, un trabajo que se enmarca en una serie de avances que contribuyen a consolidar el Observatorio de Responsabilidad Penal para Adolescentes OSRPA.

El estudio presenta una contextualización y análisis del sistema en Soacha y las instituciones que intervienen en el reestablecimiento de derechos, posteriormente analiza desde

diferentes instrumentos, el manejo de la medida, y finalmente sugiere la reforma del Sistema de responsabilidad desde el foro “Reforma al SRPA ¿Avance o retroceso?”.

Para realizar la investigación se implementaron entrevistas semi estructuradas individuales y grupales; consulta en fuentes secundarias de archivo y charlas con sujetos del SRPA. Los autores manifiestan la imposibilidad que tuvieron para participar en audiencias e ingresar a la “Escuela de trabajo El Redentor”, centro especializado en la medida privativa.

En cuanto a las conclusiones los autores afirman que la mayoría de los delitos cometidos en el municipio, son realizados por menores de edad. A nivel social no se ha planteado una política integral para los adolescentes, los autores señalan que rige el discurso de la protección integral pero en la práctica predominan elementos propios de la teoría de la situación irregular (Acuña, López y otros, 2001, p. 44).

Para enfatizar, realzan la falta de articulación entre las instituciones que hacen parte del SRPA, como una de los principales problemas para que el principio de corresponsabilidad se pueda ejecutar totalmente, dentro de un marco de cooperación institucional “al permitir el ejercicio compartido de los deberes que impone garantizar los derechos de los adolescentes, será la aplicación de la democracia, una garantía contra los abusos cometidos en regímenes pasados” (Acuña, López y otros, 2001, p. 45)

En lo que respecta a estudios que analizan la Ley de infancia y adolescencia en relación con otras disciplinas, se puede referir el trabajo “La Noción de Niño que Subyace a la Ley de Infancia y Adolescencia con una Mirada desde el Psicoanálisis” realizado por Diana Betancourt Tamayo

(2014), la analista presenta un recorrido por las concepciones de infancia, basado en los planteamientos de Ariès. Posteriormente, comenta el surgimiento de las leyes asociadas a la infancia en el siglo XX y la trascendencia de la Convención de los Derechos del niño como ordenador de las nuevas relaciones, entre el Estado y la infancia.

Para realizar el análisis del Código de Infancia y Adolescencia, expone el recorrido jurídico que se realizó desde la Convención hasta la expedición del Código en Colombia, y los principios que se encuentran en los dos documentos jurídicos. El análisis es de corte documental y no se ocupa de los niveles de implicación o ejecución del Código o las teorías psicológicas en la experiencia del niño.

Al interpretar las concepciones de niño Betancourt (2014) plantea la convergencia entre el derecho y el psicoanálisis como disciplinas que observan al sujeto, precisando que mientras desde el Derecho se busca generar normas, pautas y acuerdos sociales generales para todos los individuos de una cultura, en el caso del psicoanálisis, se estudian las particularidades de los sujetos, aquello que los determina desde lo normativo y experiencias particulares con el Otro. Así plantea que “el discurso contemporáneo que en nombre de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se caracteriza por las satisfacciones individuales y las pocas prohibiciones, atenta contra la sofocación que la cultura debe imponer a la satisfacción pulsional” (Betancourt, 2014, p. 14).

Desde una perspectiva diferente, el estudio “Análisis de la Ley de infancia y adolescencia en la aplicación del programa de asuntos conciliables del Instituto Colombiano de Bienestar familiar desde la gerencia social, centro zonal Kennedy” realizado por María Isabel Ruíz Fajardo

y Lyla Jannet Rodríguez Barreto (2009), tiene el objetivo de observar la aplicabilidad de los conceptos de eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad desde los usuarios que asisten al centro zonal.

Las investigadoras afirman que su enfoque metodológico es experimental, en tanto consiste en la manipulación de una variable no comprobada, con el fin de describir de qué modo o por qué se produce una situación. Para ello aplican una encuesta con preguntas cerradas a cien usuarios, en la que indagan de manera puntual por los conceptos del estudio.

Desde la perspectiva del surgimiento de la infancia, el trabajo de Absalón Jiménez Becerra "Emergencia de la infancia Contemporánea. 1968 – 2006" busca comprender la constitución de la infancia en las últimas décadas del siglo XX como un tipo particular de organización discursiva.

El enfoque investigativo empleado es el arqueológico – genealógico, valorando el papel del enunciado y de las relaciones de poder expresadas en prácticas discursivas.

La investigación se estructura alrededor de seis prácticas sociales, articuladas a la temática de la infancia contemporánea; la institucionalidad de la infancia; las prácticas de crianza, con elementos como la socialización y la función del juego y los juguetes; la práctica médica, con soporte de carácter científico frente al cuidado del niño; la práctica escolar; en quinto lugar la infancia en relación con los medios de comunicación y finalmente la infancia y la práctica jurídica.

Entre sus conclusiones más importantes se resalta el reconocimiento del niño como sujeto que se transforma y que presiona hacia transformación de los contextos donde se relaciona.

Con base en los trabajos hasta aquí presentados, es posible plantear que la relación entre Ley de infancia y adolescencia y el discurso educativo ha sido poco desarrollada directamente, en tanto, el análisis se ha dado en un modo más general, desde los estudios que explican los impactos de la Convención de los Derechos del niño y la pedagogía, o la correspondencia del artículo 27 y 28 de la Convención con lo ejecutado en algunos países de la región.

Para el caso colombiano, se ha reconocido el impacto del Código de Infancia y Adolescencia (2006) en la construcción social del concepto de infancia, sin embargo se ha abordado principalmente desde la disciplina del derecho, especialmente en investigaciones que pertenecen a nivel de postgrado como la de Jiménez (2012); Rodríguez y Ruíz (2009) y Betancourt (2014).

El avance en investigaciones, frente al niño como sujeto de derechos es amplio, principalmente a nivel latinoamericano, teniendo como base la Convención de Derechos del niño, en trabajos como el de García (1998), Cillero (1997), Jiménez (2012) y Moreno (2012), se retoma la historia de la Convención y el impacto a nivel social y jurídico en cada país.

Específicamente, en cuanto al Código de Infancia y adolescencia en Colombia, se encuentra la recopilación de sucesos que permitieron u obligaron a su expedición, como el de Holguín (2010) y Moreno (2012), donde se observa gran preocupación por el tratamiento de asuntos de orden penal y de corresponsabilidad, enfocados al plano jurídico.

En general, la tendencia frente a investigación sobre el Código de Infancia y Adolescencia (2006) se enmarca en la disciplina del derecho y la gerencia social, mientras que son escasos los avances en términos educativos y pedagógicos.

Es necesario comprender las líneas de tensión que existen entre el Código de infancia y adolescencia y el discurso educativo ya que como lo plantea Cillero “el mecanismo privilegiado que establece la Convención para el logro de la igualdad es el derecho a la educación, cuyos fines se orientan hacia el desarrollo integral de las capacidades del niño, la asunción del respeto de los derechos humanos y libertades de terceros” (1997, p. 7). De allí que este análisis contribuya a comprender de una manera integral al niño y mejorar las prácticas de la escuela.

## Capítulo II. Marco teórico

### La infancia, como invención moderna

La reflexión sobre infancia, escuela, familia y Estado requiere comprender su naturaleza como categorías que se han construido social e históricamente, en tanto, cada cultura en diferentes periodos de tiempo ha establecido los elementos que las determinan y las constituyen. La objetivación de estas categorías las ha hecho visibles desde diferentes disciplinas de análisis y en consecuencia ha permitido el establecimiento de vínculos entre ellas.

La infancia en la actualidad tiene aparición discursiva en múltiples planos políticos y sociales: como la base de los sistemas educativos, los fines de las ciudades o los objetivos del milenio, por ello pareciera un concepto claro y transparente, de ahí que resulta casi imposible, en el siglo XXI, aceptar el rechazo a los niños o impensable su muerte o su maltrato, aunque se trate de prácticas que eran usuales en otros momentos de la historia.

De allí, la idea de *la infancia* como:

(...) una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratará de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que apuntan a la hegemonía local (Varela, 1986, p.174).

En esta perspectiva, también Ariès plantea que la infancia ha tenido cambios lentos e imperceptibles, su historia esta mediada por una serie de costumbres en las que se evidencian dichos cambios. En el caso romano, por ejemplo, el reconocimiento de los niños estaba determinado por el momento en que el padre recogía al niño del suelo, así la vida le era dada dos

veces, cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo ´elevaba´ (Ariès, 1986), si no se daba este reconocimiento el niño se dejaba morir.

Ya en la modernidad, un cambio de percepción de la infancia surge con el matrimonio, con el que se adjudica una noción de sagrada a la unión y a los hijos de esta y se fortalece la incursión de la Iglesia y el Estado en la vida privada. Así, se inicia un tránsito en el que los niños pasaron de ser comprendidos como fuerza de trabajo y las niñas como “moneda de intercambio”, a ser considerados como una opción, como sujetos valorados, objeto de consideraciones y promesas del futuro de la sociedad, convirtiendo prácticas, otrora comunes, en delitos y constituyendo lógicas excepcionales en “modelos” a seguir. Sin embargo, transformaciones que no fueron rápidas, ni univocas, ni universales, pues, como lo refiere Ariès, prácticas como el infanticidio y el abandono no desaparecieron totalmente, como se evidencia en casos de asfixia o ahogamiento que los padres reportaban como accidentales. Mientras las familias acomodadas comenzaron a reducir el número de su descendencia, especialmente, entre los siglos XVII y XVIII, las clases populares mantuvieron la tendencia a tener un gran número de hijos.

En este sentido, el niño signa la existencia de la familia moderna y, entonces, como lo plantea Pachón (2008), en adelante, esta institución no será concebida sin los hijos y sin las prácticas de cuidado.

Otro rasgo de la transformación de la infancia, en la modernidad, se revela con la posición tomada por la medicina, pues, de ser un saber distante del asunto infantil, se dio paso a la preocupación por conocer científicamente el cuerpo infantil, en aras de mantener la vida de los niños, protegerlos de enfermedades y controlar las condiciones ligadas a su vida, incluso desde el

momento del parto, transformando los procedimientos tradicionales o desplazándolos, como ocurrió con las prácticas de las parteras (Martínez, 2012, p. 282).

Referirse al nacimiento, a la alimentación, al crecimiento y a las psiquis del niño desde referentes científicos, incidió de manera determinante en la diferenciación de la infancia y en la generalización de la idea de separación “por naturaleza” del adulto. Más aún, el sentimiento de la infancia se modificó, hacia una tendencia más afectiva, que se refleja, por ejemplo, en los epitafios de tristeza por la muerte de los hijos. Este afecto se revalidó con una teoría de educación y el desarrollo de estructuras educativas separadas para los niños y adolescentes. En este proceso, el concepto de niño se determinó asociado a sus carencias, de fuerza o intelecto y es la Iglesia quien dándole un carácter divino, exalta otros atributos.

Ligado a la transformación de las representaciones de la infancia, la Modernidad signará los cambios en los atuendos y ajueres de los niños, dejando atrás a los adultos pequeños y robusteciendo la ternura y la debilidad en los detalles de lo infantil (Ariès, 1986, p. 13).

De allí que el sentimiento hacia los niños corresponda a dos aspectos, por un lado la protección y por otro la educación. Según Ariès, el excesivo consentimiento hace emerger a los niños “malcriados” y, con ello, la necesidad de la educación y los límites, así, “Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (Ariès, 1986, p. 14). De este modo, liberados de las fajas y puestos en sus vestidos, aparecen nuevas ataduras y correctivos, los castigos físicos en casa, los monasterios con la idea de educación y, por supuesto, la escuela.

Ahora bien, las diferencias, los matices y la imposibilidad de acceder al estatus de la infancia moderna e ideal, ha sido parte esencial de la comprensión de la configuración histórica del estatus infantil del niño. En dichas diferencias han sido determinantes los aportes de autores que han ahondado en la comprensión de la historia de la infancia denotando las implicaciones de las clases sociales y culturales, pues en ellas se vislumbran los modos difíciles y contradictorios en que se fortalecieron las instituciones y discursos de protección, que constituyen antecedentes fundamentales de los idearios que hoy parecen naturales e incuestionables.

Cunningham (1992), por ejemplo, ofrece un importante análisis sobre los modos en los “hijos de los pobres”, entre el siglo XVII y XVIII, pasaron de ser profundamente diferenciados con los hijos de los ricos a ser objeto de discursos de desolación que fortalecieron la idea que “todos los niños tienen el derecho a gozar de las experiencias propias de la infancia” (ver en línea [http://www.iin.oea.org/Los\\_hijos\\_de\\_los\\_pobres.pdf](http://www.iin.oea.org/Los_hijos_de_los_pobres.pdf)).

Cunningham plantea que en el siglo XVII, se daba una marcada diferencia entre la infancia para los pobres y para los ricos; para los pobres estaba dominada por la idea de prepararlos para el futuro, ya que los niños se asociaban al capital económico de la familia. En el siglo XX predominan dos ideas, por un lado que los niños son un gasto más que un beneficio y que todos los niños, pobres o ricos, podían vivir la experiencia de infancia más favorable:

“La infancia es cada vez más percibida como una etapa determinada de la vida con su propia dinámica y su propia cultura y posee -y esto es lo que hace urgente el tema- el poder de moldear y determinar la vida del adulto”. (Cunningham, 2002)

Desde esta perspectiva, el autor plantea se definió aún más la división entre el adulto y el niño, encarnando en el niño las creencias más nobles de la humanidad y los atributos que debían tratar de conservarse hasta la edad adulta (Cunningham, 2002).

Así, para Cunningham (2002), el rechazo a la noción de niños pobres y la idea de una infancia mejor, no se relaciona con una idea altruista frente a los niños, sino se corresponde con una preocupación social por el peligro que esta población representaría al ser adultos y el perjuicio a la raza.

Entre el siglo XVIII y XIX, se daba una jerarquización y división marcada de los grupos sociales (los pobres, los ricos, lo urbano y lo rural), entre los niños pobres se contemplaban los trabajadores, debido a los constantes excesos y abusos laborales, empezó a circular la idea sobre sus derechos. En cuanto a los niños de la calle no representaban solo un peligro, también llamaban a la compasión a la bondad, y a suplir lo que necesitaban (Cunningham, 2002).

El Estado fue el encargado de retirar del paisaje a aquellos niños y compensar en parte lo que les faltaba, esto bajo la idea de que los niños representaban el futuro de la sociedad y por tanto no podían ser dejados a la deriva, sino que deben ser controlados, en este caso por el Estado, pero “La recuperación de la infancia para los hijos de los pobres nunca fue fácil y nunca completa” (Cunningham, 2002). La relación de la infancia con el discurso jurídico, en parte se materializa por la necesidad de generar políticas para los hijos de los pobres. Este autor, hace un aporte significativo al señalar que los modos en que "los hijos de los pobres" fueron tratados y controlados en sus conductas, permiten ahondar en los conceptos subyacentes de infancia.

El análisis aportado por Cunningham (1992), es un buen referente para abrir la pregunta por la configuración de la infancia en escenarios culturales específicos y explayar el interrogante por los modos en que los niños de contextos no europeos fueron articulados a una imagen de infancia propia de la modernidad occidental y, lo más importante, es que posibilita elementos para comprender el estatus jurídico de la infancia como una construcción histórica que, en la actualidad, paradójicamente tensiona los encargos y relaciones de las instituciones modernas y de manera particular la tarea de la escuela.

### **Reconocimiento de la infancia en el siglo XIX, en Colombia**

En la línea de la infancia como construcción social, se hace necesario realizar un acercamiento a su comprensión en el contexto colombiano. En coherencia con los postulados de Cunningham, también en Nueva Granada, la diferencia entre pobres y ricos es muy marcada y los siglos XVIII y principios del XIX están caracterizados por la presencia de pobreza y mendicidad, así como la preocupación social de ver en los niños de escasos recursos económicos la prolongación de la pobreza.

En el siglo XIX los niños comenzaron a ser parte de las tareas del Estado y la función principal fue retirarlos de los espacios públicos. En caso de tener familia, fueron entregados a ella y se estableció el compromiso de educarlos en un oficio. El Estado consideró un delito que los padres inculcaran a los niños el ocio y por ello podían ser juzgados (Martínez, 2012, p. 295).

Un antecedente importante fue que en el año 1642 en Santafé, se fundó la casa de niños expósitos, allí se encontraban los niños hasta los seis años y luego se entregaban a personas pudientes para ser educados, mientras los niños indígenas eran regresados a sus pueblos (Mancera, 2012, p. 227), de esta manera el Estado evidenciaba su preocupación por el cuidado de los niños, además de su deseo de disminuir la delincuencia.

En los hospicios los niños, al igual que los adultos, recibían formación religiosa, moral y enseñanza en algún oficio con el que pudieran salir de la miseria, el Estado tenía la función de estar al tanto del número de huérfanos y recogerlos. En 1793, Francisco José de Caldas, fue nombrado “Padre de los menores en la ciudad de Popayán”, él afirma haber encontrado a muchos jóvenes entregados a la pereza “madre de todos los vicios” y sugiere entregar con escrituras estos jóvenes a personas que se encargaran de su educación (Martínez 2007).

El niño, adquirió valor en tanto se reconoció como lo que potencialmente sería la sociedad y tomaron forma los procesos de protección y regulación. Ello explica, por ejemplo, que hacia 1870, los niños hayan sido contabilizados en el censo, por primera vez, determinando que “los menores de siete años eran el 2,4% de una población de 2.916.703 personas” (Banco de la República, 2012, p. 39), y que los vagos se hayan constituido como preocupación central del Estado. En este marco, se fortalecieron los cuidados de los niños y una de las estrategias de prevención de la vagancia y el abandono fueron los hospicios y posteriormente, su entrega a diferentes personas para su formación en un oficio. En esta prácticas, se vislumbra una forma de apropiación del ideario moderno de la infancia, como indica Martínez Boom (2012): “Podríamos considerar la infancia, entonces, como un producto notable de la modernidad occidental, que hace

de aquella un cuerpo frágil en donde recaen múltiples prácticas que la individualizan y, paradójicamente, la totalizan en el espacio escolar” (p. 281).

Sin duda, es la misma idea de fragilidad del niño, la que lo empodera y lo ubica como objeto de estudio para diferentes agentes y disciplinas, como la psicología, la medicina, la historia y la sociología, entre otras. De esta manera:

Su cuidado, conservación y educación empezaron a ser nominados como asuntos de suma importancia para el Estado, las familias y la sociedad: “Si queremos tener hombres debemos preservar a los infantes”, decía André Tissot en un Aviso al pueblo acerca de su salud, también conocido como “El tratado de las enfermedades más frecuentes de las gentes del campo” (Martínez, 2012, p. 284)

Durante el siglo XIX la responsabilidad de los niños recayó en la familia, la iglesia y la escuela. La iglesia, como encargada de la misión social de mantener control por medio de las normas morales, demarcó lo anormal en el orden de las instituciones y los individuos, enfatizó en la familia y el lugar de los hijos, como concreciones de la infancia ideal:

La familia debe estar compuesta por un padre que no tiene otro designio que servirle a Dios y de verlo servido en su propia casa, de una madre que no se halla en este mundo más que para servir a Dios, y a su propio marido, y de ver crecer en gracia y en sabiduría a sus queridos hijos; que entre ellos no se encuentra sino un solo corazón, y una sola alma, todos juntos y unidos por una feliz conformidad y la concordia y aún mucho más la piedad por el temor a Dios (Holguín, 2010, p. 293).

La Iglesia y la Ley dieron la potestad y el procedimiento a los padres, en caso de tener un hijo incorregible, reconociendo su papel como los primeros formadores, como se lee en el Código Civil de 1887:

El padre tendrá la facultad de corregir y castigar moderadamente a sus hijos, y cuando esto no alcanzare, podrá imponerles la pena de detención, hasta por un mes, en un establecimiento correccional. Pero si el hijo hubo de cumplir dieciséis años, podrá extenderlo hasta dieciséis meses a lo más. El padre podrá a su arbitrio cesar el arresto” (Ley 57, 1887, Art. 262).

La educación por su parte, contribuía con las intenciones de la iglesia al incluir en su práctica la regulación y el castigo de conductas. Frente al fracaso de estas estrategias se consideraron diferentes mecanismos de exclusión. Las pedagogías morales y posteriormente correccionales se caracterizaron por el reordenamiento en la experiencia de vida, para el encauzamiento hacia ciudadanos de bien (Mancera, 2012).

## **Infancia y ciudadanía “de bien”: Paradigmas sobre el tratamiento de menores en Colombia**

El análisis del discurso jurídico con relación a la infancia, en el marco de la perspectiva de derechos, ha sido explicado por los analistas como el resultado de las transformaciones sufridas desde las postrimerías del siglo XIX.

Para Holguín Galvis el tratamiento de los adolescentes que infringen la ley ha presentado tres paradigmas del derecho penal:

(...) el clásico (vigente desde el Código de Santander de 1837 hasta 1919), el causalista de la situación irregular (que tiene su origen con la Ley 98 de 1920, con la que se crea la jurisdicción especial para menores y subsiste hasta el 14 de marzo de 2007), y el garantista de la protección integral (que se inicia a partir del 15 de marzo de 2007, fecha en que entra en vigencia la Ley 1098 de 2006). (Holguín, 2010, p. 294)

Con respecto al paradigma clásico, en el que se ubican; el Código Penal de Santander de 1837, el Código Penal del Estado de Cundinamarca y el Código Penal de 1890, el menor de edad se considera inimputable por su incapacidad para discernir sobre lo bueno y lo malo. Esto se evidencia en la aclaración que realizan desde la edad como criterio de dependencia; estableciendo los siete años como edad inicial para recibir sanción por sus acciones, sin embargo la responsabilidad de sus actos recaía sobre la familia. En caso de cometer un delito, si tenía familia que lo corrigiera podía continuar en casa, en caso contrario sería llevado a una casa de reclusión. De los trece a los dieciocho recibían el mismo tratamiento que los adultos, con la diferencia de que se asignaba su defensor técnico con un curador, resaltando que no existía la estructura jurídica especializada para justicia de menores (Holguín, 2010).

El Código Penal de Cundinamarca también excusaba de responsabilidad al menor de 7 años, y atenuaba las penas en atención a la minoría de edad, de la siguiente forma:

(...) el menor de 17 años que cometiere un delito que merezca pena de muerte, será condenado a quince años de presidio; (2) el menor de 17 años que cometiere un delito cuya pena sea la expulsión del territorio del Estado, sufrirá por el mismo tiempo confinamiento; (3) el menor entre los 7 y los 12 años no sufrirá pena alguna, pero será colocado en una casa de reclusión o puesto bajo el cuidado de una persona que lo eduque o que lo corrija, a juicio del poder ejecutivo o del prefecto, hasta que cumpla 17 años. No obstante, a pesar de elevar hasta los doce años la edad en la cual no se impone pena alguna, el menor será puesto en una casa de reclusión o en su hogar, a juicio del ejecutivo (Holguín, 2010, p. 303).

Este procedimiento se dedujo del caso adelantado contra una cuadrilla de menores malhechores en el Juzgado 5° del Circuito de Bogotá (1882, citado por Holguín, 2010, p.295). Aunque la casa de Hospicio se consolidó, la criminalidad comenzó a tener mayor visibilidad e instauró una percepción colectiva de su relación con la pobreza que “resultó de una especialización de las formas jurídicas sobre lo que se tipificaría como actos **delictivos**” (Mancera, 2012, p.231). En este escenario la Casa de Corrección de Paiba, se consolidó como centro de reclusión de los infantes menesterosos, considerados futuros delincuentes,

La Casa de Corrección de Paiba y el Decreto de 1905 marcaron un tratamiento diferencial de la reclusión de una infancia anómala, siendo la semilla para que más adelante, en 1920, se diera el tratamiento jurídico dirigido exclusivamente al control de menores (Mancera, 2010, p. 233).

La Casa de Corrección de Paiba se caracterizó por su hacinamiento y condiciones inapropiadas para los niños y adolescentes que llegaban allí. Especialmente la situación de higiene provocó cierta atención a este espacio olvidado por el Estado.

Con la Ley 98 de 1920 presentada por el Ministro de Gobierno Luis Cuervo Márquez, por primera vez, se establece una caracterización jurídica del menor, y se crea una jurisdicción especializada que podía intervenir en aquellos casos de niños “en estado de abandono físico, moral o por vagancia, prostitución o mendicidad, y que carecieran de medios para su subsistencia” (Holguín, 2010, p. 297).

Esta Ley definió la reglamentación de Juzgado de Menores y estableció que las Casas de Corrección debían ser Casas de Educación, haciendo “desaparecer” sus características de prisión. Para esto se sugirió que debía ser dirigida por un pedagogo y reemplazar a los guardianes por maestros, considerando que se debía a deficiencias en materia pedagógica el hecho de que los jóvenes salían con una tendencia al delito igual o perfeccionada por los compañeros que allí se encontraban (Pachón, 2007, p. 335).

La figura del Juez de Menores fue fundamental para poner en evidencia la situación de los jóvenes en Paiba. A mediados de 1933 fue nombrado como Juez de Menores el Doctor José Antonio León Rey, por su amplio conocimiento en materia de delincuencia infantil, entre sus preocupaciones se resalta: la necesidad de asignar un equipo pedagógico y psicológico para atender a los niños, el problema de recluir muchachos de diferentes edades (considerando que salían con bases para cometer delitos peores, orientados por sus compañeros) y las malas condiciones en materia de salubridad (Pachón, 2007).

Sin embargo, estas sugerencias no tuvieron mucho eco, a pesar de trasladarse a una zona rural, la Casa Correccional de Paiba fue el lugar “donde se formaron y adquirieron sus destrezas,

habilidades y contactos los grandes delincuentes que durante el siglo XX asolaron la ciudad de Bogotá” (Pachón, 2007, p. 339)

Con la Ley 95 de 1936 se propuso una tendencia diferente en la comprensión del menor centrada en la protección para la sociedad de lo anormal o de lo diferente. En esta lógica, se afirma, se juzgaba la “peligrosidad”, no los actos del menor sino lo que potencialmente podría hacer a la sociedad y las sanciones serán denominadas medidas de seguridad (Holguín, 2010).

En 1946 con la Ley 83, en línea con la tendencia de la Defensa de la sociedad, se modificaron los rangos de edad para definir a los menores infractores: siendo desde los siete (7) años hasta los dieciocho (18) años de edad, se puso como bandera el principio de justicia social y a las correccionales y casas de menores les cambió el nombre a establecimientos educativos.

En el plano internacional, los niños se visibilizan con la Declaración de Ginebra en 1924 en la cual se establece:

1. El niño debe ser protegido excluyendo toda consideración de raza nacionalidad o creencia.
2. El niño debe ser ayudado, respetando la integridad de la familia.
3. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material, moral y espiritual.
4. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos.
5. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de una calamidad.

6. El niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe, cuando llegue el momento, ser puesto en condiciones de ganarse la vida, protegiéndole de cualquier explotación.
7. El niño debe ser educado, inculcándole la convicción de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio del prójimo.

La declaración fue ratificada por las Naciones Unidas en 1948, posteriormente, la Declaración del Niño fue proclamada en 1959 y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989. Esta última constituye un hito, dado que fue el primer texto vinculante, de carácter internacional, propuesto para proteger los derechos de los niños, la convención con mayor respaldo de los estados y el documento más completo en cuanto a la protección de los niños, pues:

A pesar de que existen otros instrumentos internacionales que garantizan los derechos de los niños, como los Pactos Internacionales, las Convenciones de la OIT y la Convención relativa a la adopción internacional, la Convención es el único texto que abarca todos los aspectos de los derechos de los niños (HUMANION, en línea: <http://www.humanium.org/es/convencion-definicion/>).

No obstante, la Convención se complementó con dos protocolos facultativos en el año 2000, uno sobre participación de niños en conflictos armados y otros sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía; y en 2011 con un protocolo facultativo sobre el procedimiento de denuncias ante el Comité de los Derechos del Niño (HUMANION, en línea: <http://www.humanium.org/es/convencion-definicion/>).

En Colombia, en el Decreto 2737 de 1989 (27 de noviembre), o Código del Menor de Colombia se plantearon los derechos del menor y en su primer apartado se precisa sobre los menores en situación irregular, quienes se caracterizan por tener deficiencias materiales, estar abandonados o haber cometido un delito. En este Decreto el Estado empodera al ICBF como instancia central en estos casos y a los Defensores de Familia.

Al entrar el país en concordancia con la convención de 1989 se evidenció la adhesión a una tendencia de protección integral, sin embargo su organización jurídica exponía en su base la situación irregular. Por lo anterior, en términos de práctica jurídica se debía realizar un giro en lo referente al discurso de la infancia (Jiménez, 2012). Este giro se orientaba al paradigma internacional, frente a la comprensión del niño en un plano de los derechos.

### **El paradigma de la protección integral**

Considerar el asunto de la protección integral, implica reconocer su trascendencia no solo en el plano jurídico sino también en el plano social. Carlos Enrique Tejeiro, ha contribuido a evidenciar los aspectos más relevantes para la cohesión jurídica colombiana con respecto a los principios internacionales.

Para Tejeiro, el siglo XX estuvo marcado por la “ambivalencia de los fines del Estado, la economía y los factores de producción” (Tejeiro, 1998, p. 15), hecho que incidió en la evolución jurídica de los países o en ritmos lentos para adecuar los nuevos requerimientos y proponer nuevas conceptualizaciones sobre el niño. Este aspecto es relevante en tanto, permite comprender

la niñez como un concepto que se modifica acompañado a las directrices y dinámicas sociales y económicas.

El autor, permite considerar que al analizar el asunto de la niñez o el menor se debe reconocer que “es necesario estudiar la historia del pensamiento legal en materia del menor y niño, desde la perspectiva del nivel de desarrollo socio-político y económico de las Naciones en las que se estudia la vigencia de los conceptos que pretenden ser analizados” (Tejeiro, 1998, p. 16). El analista realiza esta aclaración, teniendo en cuenta la diferencia entre países latinoamericanos en torno a la ejecución en materia jurídica frente al menor.

Pese a esta precisión, Tejeiro reconoce que la Doctrina de la situación irregular fue punto de partida común para todos los países latinoamericanos y explica que se origina en la concepción del niño como “no capaz”, por ello, desde el derecho positivo se trata de protegerlo o castigarlo. Este enfoque, puramente legal, en palabras del autor:

Se abstrae un concepto del Derecho Civil Interno, en éste caso, el concepto de MENOR para determinar aquella persona que no ha alcanzado la mayoría de edad y por tanto, en cuanto a su tratamiento legal se refiere, debe ser objeto de medidas tutelares especiales que consagra el estatuto civil y los agrupa bajo la denominación de Incapaces (Tejeiro, 1998, p. 17).

En esta doctrina el Estado, solo asume la responsabilidad sobre el menor exclusivamente en el caso de hallarse sin tutela de los padres. En el Código del Menor de 1989, este se entiende como un sujeto pasivo de las medidas de protección del Estado (Tejeiro, 1998).

Tejeiro (1998) plantea que con la entrada de la sociología del Derecho, como ciencia que estudia la naturaleza social de la ley, se genera una tendencia interdisciplinaria frente al menor y sus conflictos, evidenciando que la cuestión del menor no es exclusiva del Derecho, sino que le compete “al quehacer académico de las sociedades contemporáneas” (p. 24). Así, con la Convención internacional de Derechos del Niño:

Se abre una puerta a muy novedosas concepciones sobre familia y la regulación interna (roles y pautas) entre sus miembros (...) se obtiene un avance significativo, pues se desmonta el concepto pasivo del niño para pasar al concepto dinámico, activo y vívido de éste al interior de su familia (p. 26).

Desde esta afirmación, se asocia directamente la influencia de los postulados teóricos, tanto de la familia como del niño, con sus comportamientos y modos de interpretarse.

Con el nuevo discurso universal sobre la niñez aparece asociada la “medida de protección”, Tejeiro considera que se debe entender la protección como apoyo, defensa, y cuidado, hacia quien necesita. Materializa la idea de desarrollo integral del niño, superando la idea de menor, se entiende al

(...) niño y el adolescente como entes éticos, el desarrollo de su misma personalidad en términos de sus potencialidades, su capacidad participativa y organizativa, su liderazgo al interior de los sistemas sociales a los que pertenece, y en lo fundamental a la construcción de identidades, que los convierta en garantes de libertades y derechos de OTROS. (Tejeiro, 1998, p. 32).

Es un cambio trascendental en la concepción del niño y en consecuencia de la sociedad y las estructuras jurídicas. El autor retoma de Durkheim que:

(...) el ideal pedagógico de una época representa, antes que nada, todo el estado de la sociedad en la época que se estudia. Mas para que ese Estado se convierta en realidad, es necesario que esté conforme con él la conciencia del niño (Tejeiro, 1998, p. 32).

De allí, que resultara de poco fundamento mantenerse en la idea de la “incapacidad”, cimiento de la doctrina de la situación irregular y se fortaleciera la comprensión del niño como ser humano constituido.

En esta línea, de la constitución del niño como sujeto de derechos fundamentales:

Se opera el cambio de concepción en lo que hace referencia a los fines mismos del Estado de Derecho, al concebir al niño como titular de Derechos Fundamentales, que prevalecen en su ejercicio sobre los derechos de los demás (adultos) y que deben ser reconocidos por el Estado y garantizar su vigencia como desarrollo esencial del concepto de “fin esencial del Estado” (Tejeiro, 1998, p. 33).

De este modo, el autor afirma que la transformación en la forma de comprender la niñez, además del cambio en el comportamiento y roles de la familia, también genera una transformación en el Estado, su enfoque y ejecución administrativa. Así, pasar del sistema tutelar, predominante jurídicamente por el Código del Menor, a la idea del Estado garantista, amplía la

cobertura y la responsabilidad del Estado con todos los niños y especialmente con los que no tienen la beneficios sociales básicos (Tejeiro, 1998, p. 34).

La nueva postura implica que el niño no se entienda como abstraído del mundo que le rodea, debe considerarse, como una unidad relacional “El individuo ya no es definido por sí mismo, y de sí mismo, sino que es definido por la red de relaciones interpersonales que establece” (Tejeiro, 1998, p. 35), afirmación que da entrada al principio de corresponsabilidad, sobre los Derechos y responsabilidades del niño.

### **El niño en los marcos normativos en Colombia: aperturas, tensiones y contradicciones entre 1989 y el 2006**

La constante reflexión, surgida por los requerimientos internacionales, generó nuevos cuestionamientos por el lugar del niño en el ámbito académico, social y jurídico. Se pone de relieve su constitución a nivel jurídico en tanto se perciben diferentes posturas del niño como objeto de protección, indicador económico, centro del proceso escolar, entre otros.

En este sentido es fundamental rastrear el manejo discursivo que se le da al niño en los documentos jurídicos a nivel nacional. Una cuestión que por su amplitud y densidad, en el presente acápite se circunscribe a una aproximación al concepto de niño en los diferentes artículos de la Constitución Política de Colombia (1991), analizando, a su vez, la relación el Código del menor y la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Previo a la Constitución política de 1991 los discursos sobre el niño a nivel nacional e internacional se direccionaban en rutas hacia diferentes sentidos; por un lado, a nivel internacional se firmaba la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, promovida por la Organización de las Naciones Unidas, estableciendo lo que se denomina una tendencia de la protección integral.

Se caracteriza por su objetivo de ubicar al niño, desde su condición de humano en un lugar privilegiado sobre los derechos de los demás y por ser un referente jurídico en el que se vincularon los derechos políticos, sociales, económicos, culturales entre otros.

De otro lado, a nivel nacional, regía como legislación para los niños el Decreto 2737 de 1989, o Código del Menor, donde, es de destacar, no se usaba el concepto de niño sino de “menor”, ya no solo referido al niño infractor o delincuente, como en los decretos previos: se entiende por menor a las personas que no hayan cumplido los 18 años de edad. En él se planteaban los derechos del menor, dando respuesta en parte a lo planteado en la Declaración del niño proclamada en 1959.

En la primera parte del Código del Menor formularon un espacio sobre las medidas de prevención y especiales para los menores en situación irregular. Se ubicaban en esta situación quienes tienen deficiencias materiales, condición de abandono o quienes han cometido un delito.

En este Decreto se subraya el hecho de que el menor se concibe como inimputable, por su incapacidad de asumir responsabilidad en sus actos. Este Decreto, aunque trato de incluir

algunos de los aspectos que luego serán ratificados en la Convención se mantiene dentro del discurso del menor en situación irregular.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, se presenta un planteamiento de sociedad y Estado, modificado con relación a la Constitución de 1886. Frente al niño hay una diferencia abismal ya que en la anterior, ni siquiera se consideraba ciudadano y para recibir este calificativo se precisaba que debía ser varón de más de 21 años y además, dependiendo de ciertas circunstancias, esta condición se podía perder.

En la Constitución de 1991, es muy importante señalar la aparición de los derechos del niño, en un artículo específico, hecho que revela la comprensión del niño dentro de un escenario jurídico diferente ya que:

(...) el modo en que los destinatarios de los discursos son nombrados o interpelados es central a la hora de identificar un grupo social determinado y de otorgarle un cierto lugar en la trama de la sociedad, así como de idear, diseñar y ejecutar medidas destinadas a corregir/mejorar su situación dentro de la misma (Eberhardt, 2006. En línea [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nines\\_eberhardt.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nines_eberhardt.pdf)).

El particular en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, se plantea:

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. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (1991).

Se alude a “niño”, no se evidencia diferenciación de género y se trata de un artículo que reúne un compendio de los Derechos de obligatorio cumplimiento para los países que ratificaron la Convención, entre ellos Colombia.

Pareciera, por la amplitud del artículo, que el niño recibiría cobertura de todas sus necesidades y sería preocupación central por parte del Estado, quien en concordancia con el discurso internacional, presenta la modificación en el documento central de su legislación, sin embargo, el Código del Menor prevalece como reglamento específico sobre la infancia.

El niño, además, se presenta como objeto de la protección no solo del Estado sino de la familia y la sociedad, dando vía libre para que cualquier persona pueda exigir de entidades el cumplimiento y de hecho una sanción para quienes no procuren el desarrollo de los derechos del niño que “prevalecen sobre los demás”.

Adicionalmente en el artículo 45 de la Constitución, se hace referencia al adolescente como grupo separado del niño, aunque no se menciona el rango de edad en el que se hace esta distinción, se menciona brevemente la responsabilidad del Estado para con ellos:

El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.

El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud (Constitución política de Colombia, 1991. Art 45).

Esta diferenciación, ubica al adolescente en un grupo poblacional diferente y, por ende, fuera de la cobertura integral en derechos planteada para los niños. Simultáneamente, la juventud se enfoca en un sentido político delegando la responsabilidad a organismos públicos o privados.

La mención del niño se identifica también en el Artículo 356 donde se afirma que: “Los recursos del situado fiscal se destinarán a financiar la educación preescolar, primaria, secundaria y media, y la salud, en los niveles que la ley señale, con especial atención a los niños”.

A nivel presupuestal el Estado define la inversión en educación y salud, nuevamente resaltando la importancia de los niños y definiendo unos puntos concretos desde los cuales materializar el compromiso para con la infancia.

Estas modificaciones a nivel constitucional fueron una respuesta inmediata a los compromisos que aceptó Colombia con la firma de la Convención Internacional sobre el niño, dado que los Estados parte se comprometen a “respetar”:

(...) los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño,

de sus padres o de sus representantes legales. (Convención sobre los derechos del niño, 1989, Art. 2)

Frente al discurso planteado en la Convención y asumido en la Constitución, se configura el niño como un sujeto de derechos con capacidades, habilidades y la tutela del Estado, la familia y la sociedad en general. Un sujeto a quien se le debe organizar un complejo entramado político para cubrir sus derechos fundamentales.

Otros referentes legales que dan cuenta de un posicionamiento diferente frente a la infancia, pero también su entrecruce con debates económicos y políticos es la legislación referida a la educación. Así, por ejemplo en la Ley General de Educación 115 de 1994, se acogen y desarrollan elementos constitucionales, elementos de la discusión en educación de la década y aspectos que visibilizaron la idea neoliberal de servicio.

En la Ley General de Educación (1994) se especifica su objeto: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art, 1) en concordancia con lo planteado en la Constitución, y con las ideas que se imponían con respecto al niño, no como un pequeño adulto, sino como ser humano con particularidades, habilidades y destrezas.

Sin embargo, la Ley General fue también el marco que situó la característica de la educación como servicio público, explicitando una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, con fundamento en los principios de la

Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

### **Ley 1098, Código de infancia y adolescencia (2006)**

Diana Moreno Briceño, en su texto “La Corresponsabilidad del Estado y sus efectos penales según la Ley de Infancia y Adolescencia”, explica que para reformar el Código del Menor se dieron varias iniciativas, entre ellas:

- Creación de comisiones interinstitucionales para reforma del Código en 1994. Entre los temas de la comisión se encontraban: la implementación de un sistema de bienestar familiar, introducir reformas a la institución de los Defensores de Familia, entre otras.

- Creación en el Ministerio de Justicia de una comisión asesora para la revisión del Código en 1995. Se presentó al Congreso pero fue archivado en el primer debate.

- Convocatoria de la Defensoría del Pueblo, en el año 2008, a 14 instituciones para trabajar en torno a un proyecto de responsabilidad penal juvenil. El proyecto fue presentado al Congreso en el año 2001, siendo favorable, pero archivado por términos.

- Ya, en el año 2004 se presentó el Proyecto de Ley 032 de 2004, que no fue aprobado por falta de tiempo y fue retirado de la Comisión primera del Senado.

En estas iniciativas se reflejaban propuestas de grupos de manera separada, en el año 2005 se vincularon, además de las instituciones iniciales y los congresistas, la Defensoría del pueblo, el Ministerio del Interior y de Justicia, la Policía de Menores, entre otros (Moreno, 2012, p. 61).

Desde este colectivo se presentó a la Cámara de Representantes el Proyecto de Ley Estatutaria Número 085 de 2005 “por el cual se expide la Ley para la infancia y la adolescencia”, sin embargo este proyecto requirió complementarse.

Finalmente, La Ley estatutaria número 85 se acumuló con el proyecto de Ley número 96 de 2005, y dio origen a la Ley “por la cual se expide el Código de la niñez y la juventud, que subroga el Decreto 2737 de 1989, Código del Menor” (Moreno, 2012). Se convocó a siete debates en Cámara de representantes y en 2006 se aprobó el proyecto como Ley de la República, definiéndose como el Código de infancia y adolescencia.

Entre los elementos novedosos se introduce la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado como actores responsables de proteger a los niños, niñas y jóvenes, en toda circunstancia evidenciando la ruptura con la doctrina de la situación irregular. También se incluye el sistema de responsabilidad penal para adolescentes y niños víctimas de delitos.

Según lo señala Moreno (2012) el país necesitaba la creación de esta Ley, por dos razones; primero por ser el único país latinoamericano que en ese momento no había modificado el Código del menor, conforme a los tratados internacionales, segundo por los llamados de atención de la Comisión de los Derechos de los Niños. La Ley se consideró trascendental por ser la herramienta articuladora precisa para responder a los requerimientos internacionales y a lo planteado en la Constitución política de 1991.

En cuanto a los principios generales del contenido de la Ley, Moreno señala:

(...) contiene la definición de principios, el alcance y contenido de los derechos y libertades, la garantía de los derechos y su prevención, las medidas de restablecimiento, el procedimiento aplicable administrativo y judicial, las autoridades competentes, la responsabilidad penal para adolescentes y los principios relativos a la atención de los niños víctimas de los delitos (2012, p.91).

El contenido del Código de Infancia y Adolescencia se organiza en tres libros: La protección integral; la responsabilidad penal para adolescentes; inspección, vigilancia y control, Sistema Nacional de Bienestar Familiar y políticas públicas.

Como se planteó anteriormente, uno de los ejes fundamentales de esta Ley es el principio de corresponsabilidad, que emana de la Teoría de protección integral, en consecuencia los municipios y departamentos fueron comprometidos a garantizar recursos en favor de los niños y adolescentes, articulados a planes, programas y políticas. Esto de acuerdo al artículo 7 del Código:

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes 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. (Ley de infancia y adolescencia, 2006)

La protección integral se materializaría en 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.

Al plantearse de un modo tan específico la protección integral para la infancia como función de las entidades estatales, se hizo obligatorio incluir en sus planes de gobierno la gestión administrativa en materia de derechos de la infancia con el objetivo de dar cumplimiento a la norma, además para evitar la sanción correspondiente.

Para Moreno (2012), el principio de corresponsabilidad, por primera vez se presenta en la legislación colombiana, referido a la atención cuidado y protección para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Bajo este principio se ubica la relación con otros derechos como la integridad personal, rehabilitación y resocialización y en la misma línea el derecho a la educación, aclarando que debe ser de calidad y obligatoria:

Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado (Código de infancia y adolescencia, 2006, Art. 10)

Así, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, bajo el principio de la corresponsabilidad no podrán negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes y más aún de la primera infancia, cuya protección se enuncia de modo separado.

Otro de los principios fundamentales del Código de Infancia y Adolescencia es la perspectiva de género, pues se asigna una posición diferenciada, pero desde una perspectiva universal del ser humano en ejercicio de los derechos. Esta aparición discursiva refleja un avance en la condición de la niña, en palabras de Jiménez: “las luchas en la historia se llevan a cabo a través de prácticas, pero en este caso se transforman para instalarse en nuevas tácticas y estrategias, en las que la emergencia de la niña constituye una nueva subjetividad” (Jiménez, 2012, p. 378)

Para Jiménez Becerra la emergencia de la niña como sujeto, se explica porque discursivamente proviene de la Unicef y en Colombia jurídicamente se señalan tres enunciados en torno a la niña “la niña como delincuente, la niña como prostituta y la niña como empleada doméstica” (Jiménez, 2012, p. 367) .

Debido al creciente índice de embarazos en adolescentes la Unicef recomendó en 1990 “todos los programas y estrategias de la entidad en la década se dirigieran explícitamente al estatus de la niña y a sus necesidades (...) con miras a eliminar las desigualdades de género” (Jiménez, 2012, p. 370). Esta iniciativa de la Unicef contribuyó al reconocimiento de la importancia de la igualdad de la mujer; el 9 de agosto de 1996 se firmó el acuerdo de Santiago de Chile en el que se reconocen los derechos de la mujer como ciudadana y la igualdad de género en la niñez (Jimenez, 2012, p. 374).

En este sentido, no solo la concepción de la niña va a ser preocupación de Unicef, en general la infancia y su abordaje constituyó un nuevo discurso mundial:

La infancia y sus necesidades tienen desde entonces un valor especial como objetivo central de la mayoría de políticas sobre capital humano de las naciones: “los niños primero” es apenas el primero de muchos eslóganes publicitarios de la infancia en la segunda mitad del siglo XX. (Martínez, 2011, p. 54)

En efecto, las Instituciones, leyes y programas que hoy se ocupan de la infancia resultan incontables. En esta profunda protección de la infancia se genera una nueva alianza familia, sociedad y Estado en la que se matizan las funciones de cada uno frente a los niños.

En la dinámica de la protección el Estado Colombiano ha diseñado mecanismos que definen las formas de interactuar con los niños en determinadas circunstancias, para la escuela el referente directo es la Ley 1620 que corresponde al “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar” y la cual fue sancionada en marzo de 2013. Su objeto es contribuir a la ciudadanía, mitigar la violencia escolar y el embarazo en adolescentes.

La Ley de Convivencia Escolar (2013) presenta el manejo de problemáticas que se han fortalecido en la cultura escolar contemporánea como el acoso escolar y lo más contundente es que define una relación directa entre el discurso jurídico con las prácticas de la escuela y establece los mecanismos y rutas para que las instituciones educativas manejen las conductas que atenten con la convivencia escolar.

Entre los principios comprende: participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad. Crea el Sistema de Convivencia escolar en los niveles nacional, municipal, distrital e institucional; definiendo los integrantes en cada uno, evidenciando, por ejemplo, en el nivel nacional, la representación de diferentes sectores del Estado: Ministro de Salud y Protección Social, Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el ente coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, Director de la Policía de Infancia y Adolescencia, Ministro de Cultura , Ministro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, entre muchos otros.

Define, puntualmente, las funciones de los participantes de este Sistema y se atribuyen las herramientas que los Comités en cada estamento pueden utilizar, estableciendo una ruta de atención integral:

(...) los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en todos los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario. (1620, 2013, art. 29)

También se definen las sanciones, infracciones administrativas, faltas disciplinarias e incentivos para las instituciones que evidencien un impacto positivo en la implementación del sistema, resaltando que los incentivos son para los establecimientos y los miembros que lo “ameriten”.

La Ley de Convivencia Escolar (2013) aparece en la escuela, posterior a un incremento mediático de dificultades frente a los procesos con relación a la violencia escolar, específicamente el acoso escolar como una situación que ocupa a los juzgados del país. En esta lógica la Ley materializa la estrategia para abordar problemáticas diversas: la ciudadanía, la violencia escolar y el embarazo en adolescentes, en la escuela.

Con relación a los maestros, se establecen entre las responsabilidades:

1. Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes del establecimiento educativo, acorde con los artículos 11 y 12 de la Ley 1146 de 2007 y demás normatividad vigente, con el manual de convivencia y con los protocolos definidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Si la situación de intimidación de la que tienen conocimiento se hace a través de medios electrónicos igualmente deberá reportar al comité de convivencia para activar el protocolo respectivo.
2. Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.
3. Participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar del establecimiento educativo.
4. Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia. (Ley 1620, 2013, Art. 19)

El docente, en este panorama, es quien ejecuta fundamentalmente lo planteado para el Sistema en la escuela, durante el desarrollo del documento se siguen asignando responsabilidades, como:

- Los proyectos a que se refiere el numeral 1 del artículo 15 de la presente Ley, deberán ser desarrollados en todos los niveles del establecimiento educativo, formulados y gestionados por los docentes de todas las áreas y grados, contruidos colectivamente con otros actores de la comunidad educativa... (Ley 1620, 2013, Art. 20).

- El manual concederá al educador el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, así como funciones en la detección temprana de estas mismas situaciones (Ley 1620, 2013, Art. 21).

Estas funciones son obligatorias para los docentes, su omisión o incumplimiento es causal para sanciones disciplinarias, sin embargo la participación en el debate frente a las temáticas abordadas por la Ley de Convivencia Escolar (2013), las propuestas, rutas y soluciones, plantean puntualmente que hacer después del suceso pero se deja la necesidad de pensar las estrategias pedagógicas para la prevención.

En suma, la Ley de Convivencia Escolar (2013), se establece como un marco en el que se reconfiguran las relaciones entre escuela y Estado, demarcando, una suerte de nuevas relaciones de poder que afectan los modos en que la escuela se sitúo, otrora, frente a los niños. Por un lado, los docentes se consideran, como orientadores y mediadores en situaciones de violencia y, por otro, al definir el acoso escolar se piensa que “También puede ocurrir por parte de docentes

contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno” (Ley 1620, 2013, Art. 2).

Lo complejo de la comprensión del niño como sujeto jurídico para la escuela, se hace visible con la formulación de esta Ley, en la que el maestro y la escuela pasan a ser parte de un complejo entramado legislativo, sugiriendo la transformación de prácticas pedagógicas en prácticas “policivas”, que van desde la detección temprana hasta el seguimiento en la línea de lo judicial en la escuela, so pena de ser sancionados por omisión y con la duda del exceso de autoridad; además el maestro también se puede considerar causante de acoso escolar.

### **A propósito de la alianza familia/escuela/Estado**

El discurso de la protección de la infancia y prevalencia de los derechos, abre los cuestionamientos frente a la reconfiguración de las instituciones y los sujetos que intervienen en las prácticas de cuidado y educación del niño. Una reconfiguración que afecta de manera particular la delimitación de la escuela en tanto se alteran los rasgos como institución moderna encargada de la educación de la infancia.

Según Narodowski siendo la pedagogía una disciplina especializada, que se convierte en un dador de sentidos para la infancia y la escuela moderna “en este contexto la pedagogía y (subsidiariamente) la psicología educacional, construyen el concepto que les es propio, el concepto de alumno, cosa que se obtiene segregando en concepto de infancia para poder luego reintegrarlo en el ámbito de las instituciones escolares” (Narodowski, 1999, p. 41), de allí que necesariamente el cuerpo infantil quede ubicado como alumno, en la escuela.

Para la institución escolar moderna, la estructura básica en la que se organizan está determinada por un adulto que sabe y un alumno que, además de no saber, “es un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado y educado en función de una utopía socio política (...) ser un cuerpo en manos del educador” (Narodowski, 1999, p. 42).

Con la institucionalización del cuerpo infantil en las escuelas también, se afianzó la regulación estatal: “hacia finales del siglo XIX en Occidente, por medio de una acción persistente en la que la infancia era una cuestión central del Estado, generándose una verdadera política de administración masiva y centralizada del cuerpo infantil”, tendiente a la universalización en cuanto a permanecer en la escuela, pero segregación de grupos: distribución de aptos e “inútiles”, distribución cronológica (edad - conocimiento) (Narodowski, 1999, p. 44).

En este sentido la exclusión del infante de la institución escolar generaba que el individuo dejara de ser “niño” para ser “menor” y su destino fuera un centro de reeducación. Sin embargo, autores como Narodowski, plantean que frente a la claridad del estatus moderno de la infancia, en la contemporaneidad la experiencia infantil se reconoce en dos vías: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada.

Para el autor la infancia hiperrealizada se relaciona con una cultura mediática, lejos de la infancia de la modernidad que era un espacio en el que se esperaba para ser adulto, es una infancia que tiene un saber tecnológico, que le da un lugar privilegiado incluso frente a los adultos. En esta perspectiva, se reconfiguran múltiples aspectos en la definición del sujeto, la experiencia y la edad no son indicador directo de conocimiento, los niños hoy se desenvuelven

entre pantallas, no solo ya no dependen de un adulto sino que pueden guiarlo en un mundo de caos (Narodowski, 1999, p. 49).

Con relación a la infancia desrealizada, se reconoce como una infancia que no obedece, sin embargo no por el desarrollo mediático, sino porque se relaciona en contextos que le exigen autonomía y comportamiento de adulto, como la calle, “la infancia de la vida real” Una infancia que en otro momento era excluida de la escuela, se dibuja como un reto al anhelo de universalización, como objeto de rescate de la calle (Narodowski, 1999, p. 49).

Así, señala Narodowski, surge la categoría de “niño incorregible”, para los que se contemplan sistemas penales, se cuestiona su naturaleza heterónoma y se instaure su condición de peligrosos, niños que por decisión esquivan su destino de ser protegidos y se sienten obligados en un lugar como la escuela.

En esta lógica, Narodowski plantea la pregunta por el fin de la infancia, no como generación sino como la representación de un sujeto “dependiente, obediente, heterónomo” y reconoce la emergencia de una infancia con su propio saber, sus propias reglas. Una infancia que construye sus categorías morales en video juegos o programas de televisión sin límite de violencia, sangre y desconsideración del otro, o más aún, que se hace en la calle y sin referentes de autoridad adulta.

Infancias que cuestionan el orden de las instituciones y en particular el de la escuela, poniendo en duda la promesa de la escuela moderna “un venturoso futuro de todos por completo

homogéneo en cuanto a valores e ideas, iría a construirse mediante el aprovechamiento racional de ese instrumento nuevo denominado “la institución escolar” (Narodowski, 1999, p. 59).

Lo único necesario para que esto se diera era que los niños estuvieran allí y para garantizar este ideal se configura el dispositivo de alianza escuela/familia. Una alianza que para el autor, se explica en tanto, en un principio, la función docente estuvo articulada a la función paterna, con el objetivo de suplir la carencia de tiempo para hacerse cargo de la educación de los hijos (Narodowski, 1999, p. 60).

En efecto, Comenius ya en el siglo XVII, planteaba que aunque los padres pudieran dedicar tiempo a sus hijos, recibir la educación en la escuela era más favorable porque, aprender en grupos permitía un estímulo mayor por el aprendizaje; recibir la enseñanza de un especialista contribuía al orden y la uniformidad y por último el establecimiento de roles y funciones sociales (Narodowski, 1999, p. 62).

Este acuerdo tácito en el cual el maestro viene a ocupar las tareas que realizaba el padre en cuanto a la educación es considerado un logro para la pedagogía, Rousseau planteaba que si el maestro recibe las funciones del padre, también recibe la potestad y la autoridad sobre el niño-alumno. “con la institución escolar, especialmente desde el siglo XVIII en adelante, se acaba con el reinado del padre, puesto que el hijo ya no le pertenece: su hijo es tutelado por la escuela y más tarde por el Estado” (Narodowski, 1999, p. 63).

Siguiendo con Narodowski, la alianza escuela familia supone derechos y obligaciones. Entre las obligaciones de los padres, la principal era llevarlos a la escuela, sin embargo esta labor

encontró negativas, en tanto los hijos representaban una fuerza laboral que no estaban utilizando y por otro lado por el cuestionamiento de los padres frente a los saberes impartidos en la escuela. Tal fue la resistencia que se hizo necesario realizar leyes en las que obligaban a los padres a ubicar a sus hijos en las instituciones escolares.

En correspondencia, los padres recibían la garantía de que sus hijos obtendrían una educación mejor que la que ellos les darían, la alianza sería vigente en tanto este aspecto fuera evidente para los padres. Socialmente la escuela debía cumplir con ciertos encargos; formar para la ciudadanía, para la vida eterna o para ser esposa, dependía del momento histórico. Pero fundamentalmente, los niños fueron a la escuela porque la Ley obligó y el Estado uso la fuerza para hacerlo efectivo (Narodowski, 1999, p. 65).

En cuanto a las obligaciones de los docentes, en primer lugar se planteó superar lo que la familia podría realizar por la educación de los niños y en consecuencia el saber escolar obtuvo la supremacía frente al saber popular. El autor señala la escolarización del saber como un elemento característico; consistió en la selección y adaptación de los saberes que allí se impartían incluyendo los métodos para enseñarlos.

La escuela particularizó sus métodos, prácticas y su propia condición a través de tecnologías como la escritura. El maestro legitimó su saber en su condición de maestro, en sus conocimientos y en lo importante de su función social, “la palabra del educador era poco menos que sagrada e inviolable” (Narodowski, 1999, p. 69). Con esta potestad la escuela fue una obligación que unificó lo correcto, lo verdadero, la cultura legítima y lo que todos debían aprender.

Volviendo a la actualidad Narodowski va a hablar del fin de la alianza escuela/familia, en tanto la escuela es la que es observada y cuestionada y es el maestro quien debe adaptarse y comprender la diversidad cultural. La escuela se enfrenta, en la contemporaneidad, a un masivo fenómeno de desprestigio.

Mientras en la escuela moderna la palabra del maestro era determinante, decidía quienes eran buenos estudiantes, definía lo más pertinente conceptualmente, en la actualidad cada maestro debe “ganar” su legitimidad, “ya no existen “malos alumnos” y solo existen malos docentes: “aquellos incapaces de lograr el aprendizaje de los alumnos, de todos y cada uno de los alumnos” (Narodowski, 1999, p. 72), pero también aquellos incapaces de manejar la turba de niños y sus individualidades.

Para el autor, este cambio en el sentido de la alianza, a partir de los años 80 representa que la escuela tiene que adaptarse a la cultura, a los niños y a las nuevas agencias de producción de saberes como la televisión o la internet. A esto habría que sumarle, la adaptación a los derechos del niño.

Sin duda la familia y la sociedad, hoy presionan a la escuela sobre la flexibilidad y utilidad de los saberes que debe enseñar y la autoridad “natural” que el maestro tenía se resignifica para ahora consensuar lo aprobado y no aprobado en la escuela y para respetar los derechos y la prevalencia del niño.

Estos cambios, anuncian también, transformaciones en relación con el Estado, en tanto garante de eso que los maestros históricamente venían proponiendo: la educación para todos, que unas décadas más tarde se llamara educación pública, se pasa al rol de corresponsable.

En esta lógica, mientras que en la modernidad, con esta estatalización, se constituye la base de los modelos educativos basados en la uniformidad, de los alumnos y las escuelas, así como de los maestros enseñando lo mismo de la misma manera, y por ende se configura un Estado que aspira a regularlo todo, en la actualidad el Estado se reduce a ser un actor más que cumple los mandatos del interés superior del niño, librándose también de la responsabilidad como garante.

El resquebrajamiento de los sistemas educativos casi que se corresponde con la apertura de discursos pedagógicos, con la mirada de lo infantil, desde el estatus jurídico del derecho, y es el surgimiento de nuevos esquemas de organización de la escolarización, solicitando a cada institución un proyecto educativo, en el que participen estudiantes, padres y maestros.

Las alteraciones en el estatus de la infancia y los encargos institucionales, incidirán también en la familia. Tal como lo señala Pachón (2008) quien afirma que el concepto de familia, al igual que el de infancia, ha vivenciado cambios en su conceptualización y un enfrentamiento con la idea de medirse desde las estadísticas o informes de fuentes cuantitativas; además de las transformaciones el arraigado imaginario de la familia construida como “un mundo feliz” (Pachón, 2008, p. 146).

Sin embargo, socialmente se encontraban legitimados los roles de los integrantes de la familia; el hombre se asociaba a la autoridad, la política, los negocios y el trabajo y a la mujer, le

correspondía la educación moral de los hijos y el cuidado del “templo doméstico”, el hogar, hoy esto se ha difuminado.

Para Pachón, esto guarda relación con lo acontecido a mediados de siglo cuando se presentó una tendencia a la reducción de la familia y la salida de la mujer como responsable del hogar para ubicarse también como profesional y como aportante económico, al tiempo que las primeras parejas separadas se convertían en casos de fuerte crítica social y rechazo hacia todos sus miembros.

La autora también plantea como problemática de la época, los altos porcentajes de hijos ilegítimos en las diferentes zonas del país y la relación de estos niños con los índices de delincuencia, se constituían en una “vergüenza para la sociedad” (Pachón, 2008, p. 149).

Se destacan las diferentes campañas que tenían como propósito mantener a la mujer bajo el estereotipo patriarcal, entre ellas la conservación de la familia, desde la abnegación de la mujer, el daño que se proporcionaba a los hijos al no estar la madre en casa, la noble labor de permanecer en casa cuidando de todos.

Sin embargo el surgimiento de una posición diferente para la mujer, no parecía retroceder, al contrario se hicieron públicas las intimidades del hogar, la violencia el maltrato, también hacia los hijos (lo que motivo la huida de muchos niños y jóvenes de casa).

El rompimiento de la estructura de poder patriarcal afectó las uniones familiares y produjo un cambio en las relaciones entre los cónyuges, entre los hermanos y

entre hijos y padres. Los niveles de escolaridad logrados por la mujer, su inserción en el mercado laboral, la conciencia de sus derechos y sus potencialidades, así como la homologación en la edad de los cónyuges, condujo a establecer relaciones más igualitarias y de mayor cooperación dentro de la familia, dejando atrás la sumisión impuesta a la mujer por la religión y la cultura imperantes. (Pachón, 2008, p. 153)

Las estructuras de poder se modificaron entre todos los miembros de la familia, incluso entre padres e hijos: “al estos exigir ser tenidos en cuenta en las decisiones familiares, imponer sus gustos y preferencias en sus formas de vestir, comer, en sus prácticas recreativas y al pedir explicación” (Pachón, 2008, p. 153), abriendo los debates acerca de la democracia en las relaciones sociales y la familia.

Debates que de otro modo, articularon la transformación de la valoración de la infancia y la exaltación de su papel político y sus derechos. Cuestiones que en síntesis ahondaron el interrogante de la autoridad del adulto frente al niño, no solo como alumno, sino también como hijo.

### **Capítulo III. Una aproximación a la noción de infancia en el Código de Infancia y adolescencia y la Ley de convivencia escolar: relaciones y tensiones con las dinámicas y encargos de la escuela y el maestro**

Frente a la pregunta por cuáles son las concepciones de infancia, familia, escuela y Estado que se establecen discursivamente en la Ley de Infancia y Adolescencia y en la Ley de Convivencia Escolar, como alternativa para ahondar en el análisis de las relaciones y tensiones que se generan entre dichas concepciones y las dinámicas y encargos sociales de la escuela y el maestro, a continuación se presentan algunos aspectos que permiten dilucidar cómo la normatividad ha desplegado formas de considerar al niño que problematizan las funciones de las instituciones y, en ellas, las funciones de los actores, al tiempo que demarcan la emergencia de formas de tratar los problemas de los niños, especialmente en su rol de “estudiantes”, desde lógicas que confrontan y debilitan, principalmente, el papel de la escuela y del profesor en tanto configuraciones relacionadas con la enseñanza y la formación.

#### **Un solo niño, tensiones e ideas**

La infancia en la modernidad, trae consigo una imagen de ternura, de belleza, de fragilidad, sin embargo, en la contemporaneidad, en las aulas, los maestros ven con sorpresa como esa imagen se conjuga con agresión, desesperanza y violencia. Más allá de las problematizaciones acerca de los cambios en los modos de ser de la infancia y en las valoraciones sociales de los niños, los análisis parecen centrarse en la crisis de la escuela y en las deficiencias del maestro

como profesional, acrecentando las críticas, pero también las demandas. Así, como señala Saldarriaga, los maestros son entonces:

...hombres y mujeres a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más. (Saldarriaga, 2011, p. 16)

De esta definición la escuela toma los matices correspondientes, como cárcel, como el segundo hogar, como centro terapéuticos, como centro de bienestar familiar, como hospital, entre muchos más, y a pesar del gran esfuerzo con el que estas funciones son asumidas, dice Saldarriaga “aún se les enrostra lo mal que lo hacen” (Saldarriaga, 2011, p. 16).

La pregunta por la escuela y el maestro, están atravesadas de manera profunda por los modos de concebir al niño o, mejor aún, por la comprensión de la infancia como noción fundamental de la pedagogía y de la constitución de las instituciones modernas, delegadas para la educación y el cuidado. En efecto, como lo señala Narodowski, se trata de una relación tan estrecha que es posible observar dos fenómenos complementarios “por, un lado, la infancia es la clave de la existencia de la pedagogía en tanto discurso; por otro, es imposible comprender el proceso de construcción de una infancia moderna sin considerar el discurso pedagógico” (Narodowski, 1999, p. 41).

Por ello, en la actualidad, ante una escuela confrontada con Leyes que despliegan formas particulares de considerar a la infancia, se hace de capital importancia preguntarse por las

nociones o formas de referirse a la infancia, como alternativa para desplegar análisis sobre las implicaciones para la escuela y el maestro. No dar por hecho, un estatus de derechos, ni una evolución social y política.

Como se explicó en el capítulo anterior, dentro de las Leyes recientes, el Código de infancia y Adolescencia, constituye una norma trascendental porque su expedición manifiesta la necesidad de responder con los compromisos adquiridos por la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1989), por parte del Estado colombiano. En esta lógica, se trata de un referente normativo al que no se le pondría en duda el reconocimiento del niño como ciudadano y sujeto pleno, pero frente al que vale la pena preguntar su incidencia en las comprensiones y prácticas institucionales.

En aras de desnaturalizar, no dar por hecho la delimitación y comprensión del estatus jurídico de la infancia, vale la pena iniciar señalando como en la revisión de la noción de infancia en el Código de Infancia y Adolescencia y en la Ley de Convivencia Escolar, es evidente la delimitación como una etapa, especialmente, cuando se refiere a la primera infancia, donde la demarcación se circunscribe a una lógica desarrollista y etárea, como se lee a continuación: “es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art. 29).

Esta delimitación es muy importante, en tanto evidencia algunas perspectivas que ratifican la persistencia de una comprensión biológica que corrobora la visión del niño asociada a “el comportamiento *natural* y *normal* de los organismos vivos”, y a la consideración de “la vida de los sujetos humanos” inscrita en “la cadena de un proceso natural, que responde a cierta

tendencia propia de todo organismo a evolucionar y alcanzar niveles *superiores* (Marín, 2012, p. 38). En efecto, consideraciones que tensionan la comprensión de la infancia, en una lógica jurídica que sitúa al niño como un sujeto de derechos y que, por tanto, lo dota del estatus de “persona y de ciudadano” (Jaramillo, 2007, p. 1. En línea <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/4634>).

Considerar la infancia, asociada a períodos de tiempo pone a todas luces, de manifiesto un enfoque evolucionista del ser humano, en el que ser niño se circunscribe a un ciclo vital, remitiendo el concepto de infancia a teorías en las que se precisan aspectos del desarrollo del ser humano en todas las dimensiones. Teorías en las que se destacan las contribuciones de Piaget, quien se refirió puntualmente al desarrollo psíquico, en una perspectiva lineal que inicia con el nacimiento y termina en la edad adulta, a semejanza del equilibrio que permite la evolución morfo fisiológica del organismo:

De igual forma, en efecto, que el cuerpo evoluciona hasta un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y por la madurez de los órganos, también la vida mental puede ser concebida como si evolucionara en la dirección de una forma de equilibrio final representado por el espíritu adulto (Piaget, 1991, p. 11).

Así, mientras la noción de infancia y niño como ciudadanos, alude al reconocimiento de este sujeto y subjetividad desde sus derechos y obligaciones como actores sociales (Jaramillo, 2007, p. 1), el Código de Infancia se retrotrae a una consideración evolutiva en la que se diferencian claramente las ideas infantiles, de la razón de la edad adulta.

Esta diferenciación se hace evidente en el Código, donde la infancia, como categoría genérica del sujeto niño – niña, se asocia a la necesidad de la guía del adulto para su desarrollo, nombrando el adulto, ahora como instituciones orientadas por la comprensión de los modos en que la infancia “evoluciona” y por la exigencia del reconocimiento como sujeto de derechos. Esta perspectiva deriva en la urgencia de establecer directrices técnicas, que parecieran hiper-especializarse en cada nueva norma introduciendo, a su vez, referentes un poco más amplios o quizás más acordes al reconocimiento de aspectos sociales. Así, por ejemplo, se afirma:

El Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Protección Social y el Ministerio de Educación, con la asesoría técnica del ICBF deberá diseñar los lineamientos técnicos mínimos que deberán contener los planes de desarrollo, en materia de infancia y adolescencia teniendo en cuenta el ciclo de vida, el enfoque de garantía y restablecimiento de derechos (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art. 204).

La alusión a ciclo de vida o ciclo vital, es importante en las consideraciones frente a la infancia pues, más allá de ser un enfoque que intenta marcar distancia de las teorías clásicas del desarrollo, mantiene y refuerza una perspectiva psico-biológica, en la que cada momento demarca las posibilidades diferenciales del crecimiento, el mantenimiento, la flexibilización y la regulación de los organismos, pero articulada a la idea de la producción, mantenimiento y utilidad de los recursos. Así, los niños, crecen, los adultos se mantienen y flexibilizan en función de lo que han logrado crecer y los viejos negocian y regulan las pérdidas (ver: <http://online-psicologia.blogspot.com.co/2007/11/el-ciclo-vital.html>).

Se trata de un enfoque que parte de cuestionar, justamente, que la psicología se haya centrado en la infancia y propone una mirada más amplia que remite a la lógica del “ciclo de vida”. No obstante, una expresión que debe ser analizada con detenimiento pues es utilizada en diferentes ámbitos, bajo la idea común de que los objetos, los procesos y los seres vivos pasan por diferentes etapas. Un buen ejercicio para ratificar los usos de esta expresión en diferentes campos es “googlear” ciclo de vida, pues rápidamente aparecen artículos, materiales y libros que dan cuenta de la utilidad del término o enfoque en diferentes campos, aunque bajo la idea común de “etapas”<sup>4</sup>, momentos y evolución.

En lo que respecta al enfoque de ciclo de vida o ciclo vital en el ámbito de la psicología, es importante reiterar que surge del cuestionamiento a las miradas que se han centrado en la infancia, como puede apreciarse, justamente, en análisis provenientes del campo de la gerontología, tal como lo expresan Pinazo y Sánchez:

Si examinamos la obra de los grandes autores evolutivos ya clásicos, entre los que podíamos mencionar a Piaget, Vygotsky, Freud, Bolbwy o Gesell, o incluso entre algunos de sus herederos más insignes, como Flavell, Chomsky o Bruner, observamos que el centro de atención de todos ellos se encuentra en la infancia y en un concepto de desarrollo que se entiende como un progreso en las funciones y/o las estructuras psicológicas y de comportamiento hacia niveles cada vez más diferenciados, más complejos y, de una forma u otra, mejores. Pero, una vez obtenido el nivel óptimo, en la adolescencia o la adultez, ¿ya no existen cambios? Obviamente sí, aunque estos

---

<sup>4</sup> Al googlear ciclo de vida, la búsqueda arroja referencias relacionadas con: el campo del [marketing](#) y la [mercadotecnia](#), donde se utiliza la expresión ciclo de vida de los productos para referir su permanencia en el mercado y la [evolución](#) de sus ventas; el campo industrial, donde indica las fases de un proyecto; el campo de la informática, donde remite a las etapas de creación, diseño y [desarrollo](#) de programas y software; el campo de la biología, donde alude a los diferentes momentos por los que pasa un organismo y, en la perspectiva de lo ambiental, donde alude a las etapas de los recursos, pasando por la extracción, distribución, utilización y desecho.

autores no los tratan. De hecho, en muchas ocasiones esos cambios que acontecen en la segunda mitad de la vida, cuando han sido tratados, se han entendido únicamente desde una perspectiva: la perspectiva de la pérdida. Si durante las primeras décadas de la vida la persona progresaba en los más variados dominios y aspectos, en las últimas parecía predestinado sólo a perder. Desde este punto de vista, el curso evolutivo humano seguiría una trayectoria en forma de U invertida: unas primeras etapas de crecimiento y mejora seguidas de una fase más o menos prolongada de estabilidad para, en las últimas décadas de la vida, acabar con un periodo de declive y pérdida. En este contexto, a finales de la década de los 70 del pasado siglo, un grupo de autores europeos (fundamentalmente alemanes, como Hans Thomaie o Paul Baltes) y estadounidenses (Warner Schaie o John Nesselroade) plantean una nueva forma de estudiar el envejecimiento desde la Psicología Evolutiva de manera que aparezca como un proceso integrado dentro del conjunto de la trayectoria vital humana. Esta alternativa, que pronto fue conocida como la orientación o el enfoque del ciclo vital (Life Span Approach) es, más que una teoría formal, un conjunto de principios para poder estudiar el cambio evolutivo con independencia del punto temporal en el que acontezca, incluidas las últimas décadas de la vida. Entre los precedentes e inspiradores del enfoque del ciclo vital es destacable la aportación de Erik Erikson. Formado inicialmente en lo que podríamos denominar ‘psicoanálisis clásico’, Erikson se aleja de la propuesta original freudiana en tres importantes sentidos (Wrightsmán, 1994). El primero es, obviamente, que mientras Freud trata del desarrollo hasta la adolescencia, para Erikson el desarrollo no se detiene ahí y continúa a lo largo de toda la vida. Por otra parte, mientras Freud se centra en la dinámica del inconsciente, para Erikson lo importante es el yo como entidad que unifica a la persona y trata de asegurar un comportamiento competente en cada momento, lo que implica su cambio a lo largo de la vida. Por último, mientras Freud enfatiza el poder de las fuerzas biológicas de naturaleza sexual, para Erikson lo relevante es, sobre todo, la relación del yo con las fuerzas sociales que lo circundan (2005, p. 3-4. En línea <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/0c03villar-pearson.pdf>).

Si bien, el enfoque de ciclo vital resalta también el papel de la sociedad y la cultura, es evidente que se trata de una lógica adaptativa, marcadas por la idea de “pérdida y ganancia”, en el desenvolvimiento social, pero también, demarcando la idea de la sobrevivencia del más fuerte, el más útil, el mejor adaptado, como bien se aprecia en los principios comunes del enfoque del ciclo vital:

la defensa de una visión compleja del desarrollo, el acento en la cultura y la historia como factores que determinan trayectorias evolutivas y, por último, el énfasis en la adaptación como aspecto clave del desarrollo a lo largo de la vida. (Pinazo y Sánchez, 2005, p.6)

Pareciera que, el enfoque de ciclo vital, no descoloca muchas comprensiones o referentes desde los que se han pensado los niños o el desarrollo de la infancia, pero si fortalece la perspectiva de la “producción” a lo largo de toda la vida. Un referente importante para resaltar que es los referentes psicológicos no se transforman en las consideraciones del Código de Infancia y adolescencia y resaltar que la infancia se sigue considerando, como ya se dijo, como el momento que configura las “bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 29) y, de este modo con las perspectivas clásicas del desarrollo, en las cuales, (como señala el enfoque del ciclo vital) el niño no solo se enfrenta al universo físico, sino además al mundo social y a las representaciones interiores, pero sin reconocer las dimensiones del niño como ciudadano activo. Esto resulta claro, en palabras de autores como Piaget al afirmar, por ejemplo, que al acercarse al lenguaje el niño establece una relación con el adulto, “se le dan órdenes y consignas y, tal como ha demostrado Bovet, es el respeto del pequeño por el grande lo que hace que las acepte y las crea obligatorias” (Piaget, 1991, p. 31).

La persistencia de una perspectiva psicológica en el Código de Infancia y Adolescencia, así como en otros marcos legislativos y de políticas públicas referidas a la educación y cuidado de los niños, desde la delimitación de la primera infancia, resulta muy importante por las relaciones y diferencias que pueden rastrearse con autores y teorías clásicas. En efecto, en el estudio de Piaget, también se ubica el concepto de primera infancia, sin embargo, él la define de los dos a los siete años, asociada a la aparición del lenguaje y la capacidad de reconstituir el pasado a través del relato y proyectar el futuro desde la representación (Piaget, 1991, pág. 28). En el Artículo 29 del Código, se define como la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Una descripción más amplia de esta delimitación se presenta en el documento de “Política de Primera infancia”, donde se plantea que este período de tiempo se define porque:

Desde el nacimiento, el niño cuenta con capacidades físicas, psicológicas y sociales, que son el fundamento para el aprendizaje, la comunicación y la socialización, así como para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. Como se mencionó en el capítulo de argumentos, el primer año de vida es definitivo para el crecimiento físico y el estado nutricional, así como para construir el vínculo afectivo con la madre, el padre o los cuidadores primarios (Colombia por la primera infancia, 2006, pág. 34. En línea [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-177828\\_archivo\\_pdf\\_politica2006.pdf?binary\\_rand=8459](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-177828_archivo_pdf_politica2006.pdf?binary_rand=8459)).

Es de resaltar que a nivel documental se presentan diferencias frente a las edades tanto de inicio como de culminación de la Primera infancia. En primer lugar, aunque la expedición del Código de infancia y adolescencia y la Política pública nacional de primera infancia, se expiden en

años cercanos, 2006 y 2007, respectivamente, se evidencia que en primer documento la primera infancia se define desde los 0 años y en el segundo se dice genéricamente “los niños y las niñas menores de 6 años”.

En esta lógica se entienden las acciones destinadas al cuidado desde la gestación, pero se dejan abiertas las preguntas por lo que significa el 0, en la delimitación de la primera infancia. De hecho, el ICBF, entre sus modalidades de educación inicial expresa:

(...) en el marco de lo definido en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, asume la atención integral de los niños, desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses de edad, garantizando de manera holística su derecho a la educación inicial, el cuidado, la salud y nutrición, la protección y participación, a través de una intervención en las dimensiones del desarrollo infantil temprano”. (Ver en línea: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Serviciosdeatencion/modalidadesdeeducacioninicial>).

De lo anterior, se observa no solo las dificultades en la definición, sino también los vacíos que se dejan frente a la delimitación de la primera infancia, pues la gestación es el 0 años y la culminación son los 5 años y 11, contradiciendo que la garantía de la educación, en el discurso, abarca a los menores de 18 años, en general.

Ahora bien, en esta línea, en el Código la primera infancia se establece de los 0 a los 6 años y, posteriormente, la adolescencia se refiere a las personas entre los 12 y 18 años de edad. En este sentido, pareciera los niños y niñas que se encuentran entre los siete y los once años de edad, no

se asumieran con características específicas (como los niños en primera infancia o los adolescentes).

Por lo anterior, no queda claro el abordaje de la infancia en el Código y en la Ley de Convivencia Escolar, en cuanto se evidencia la comprensión de la categoría con relación al período de tiempo de los 0 a los 12 años, en el artículo 29 se define la primera infancia y no se dan especificaciones con respecto al período de los 7 a los 11 años. Un período que, desde la perspectiva evolutiva, fue caracterizada como momento clave para la configuración de relaciones con lo social y la valoración moral, y de este modo, se diría como un momento clave para la constitución como sujeto político:

La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la «primera infancia»). La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años) (Piaget, 1991, p. 14).

La postura que se evidencia en el Código de Infancia y Adolescencia, es objeto de cuestionamientos en la actualidad ya que, si bien, se alude a la diferenciación de los niños y niñas de los adultos, esta idea genérica se distancia de las experiencias de los sujetos reales, donde emergen otro tipo de subjetividades:

Se trata de la infancia independiente, autónoma, a la que no dispensamos compasión ni protección.

Se trata de la infancia de las calles, errante, abandonada, que trabaja desde muy temprano. Se trata

de una infancia que, para el autor, “no está infantilizada”, que “difícilmente nos causa ternura” (Henn Fabris, Amori Marcello y Sommer 2011, p. 92).

En tiempos en los que la infancia no es solo una franja poblacional, sino una complejidad social, que transforma los modos de relacionarse entre niños, niñas y adultos, llama la atención que se intensifiquen los discursos universalistas agenciados por vías de la normatividad.

El niño y la niña en la escuela no se encuentran distantes de las tensiones; si bien los saberes modernos, han instaurado la existencia de etapas y procesos determinados por la edad en el ser humano, recientemente se valorizan los factores sociales y económicos, que inciden sobre los modos de ser y de configurarse como sujetos sociales e incluso sujetos cognoscentes. Precisamente, Narodowski sitúa la idea de la infancia desrealizada, la cual permite ampliar el panorama de comprensión o hallar un punto de fuga, en la tensión de la categoría infancia en clave moderna y la experiencia de los niños en la contemporaneidad. Para el autor, en la infancia desrealizada se ubican los niños y niñas “que pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural que les permite realizarse, mejor dicho des-realizarse, esa es la palabra correcta, como infancia” (Narodowski, 1999, p. 51).

Esta categoría remite a diferentes momentos de la escuela en los que, en la actualidad, el estudiante rompe con aquellos estereotipos definidos por los planteamientos psico-biológicos que, siguiendo a Narodowski, dan cuenta que “hay una niñez que no está infantilizada, una niñez que no es obediente – porque no precisa obedecer, en muchos casos- , una niñez que no es dependiente” (Narodowski, 1999, p. 51), y, en últimas una infancia que no marca distinción entre niño y adolescente o niño y adulto.

Además de la persistencia en el referente psico-biológico, llama la atención que en la legislación colombiana el énfasis está puesto en el delito:

Cuando una persona menor de catorce (14) años incurra en la comisión de un delito sólo se le aplicarán medidas de verificación de la garantía de derechos, de su restablecimiento y deberán vincularse a procesos de educación y de protección dentro del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, los cuales observarán todas las garantías propias del debido proceso y el derecho de defensa” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 143).

Esta postura, en parte considera la posibilidad de ver la complejidad y diversidad de las experiencias de los niños y modos de ser de la infancia, y más aún de comprender que su constitución como sujetos de derechos, no se da solamente desde el cubrimiento de las necesidades básicas, sino que se requiere una transformación profunda en el plano político, social y cultural,

algunas posiciones sobre este tema plantean que desarrollar sistemas de responsabilidad juvenil resulta una innecesaria expansión del ámbito de lo penal, dado que los grandes problemas sociales que serían materia de un derecho penal reformulado no pueden hoy – como tampoco en el pasado –, ser seriamente enfrentados por la justicia criminal. (Beloff, 2000, p.179)

Aunque la legislación plantea la adhesión a la teoría de la protección integral, en este sentido el niño se reconoce con relación al delito y se plantea un modo de sanción frente al

mismo, lejos de la preocupación fuerte por el mejoramiento de la calidad en sus condiciones vitales:

(...) un sistema de responsabilidad penal juvenil enmarcado en la doctrina de la protección integral de derechos sólo tiene sentido si su formulación no queda solamente reducida al tema del reconocimiento de las garantías, a la reducción del ámbito de lo penal o a su abolición. Es que no se trata solamente de la asociación de los más débiles (...) contra los más fuertes (...) sino de la construcción de relaciones sociales y condiciones de vida que pongan a los niños y a los jóvenes al margen de la realización de los comportamientos no deseados que provocan sufrimiento real. (Beloff, 2000, p.179)

En cuanto al tratamiento penal, en el Código de Infancia y Adolescencia se ratifica la lógica etérea, como la alternativa que se fortalece para justificar la responsabilidad penal. En el artículo 143 se plantean los catorce (14) años como la edad en la que los niños oficialmente incurren en delitos, y pasan a ser considerados “menores” y tratados jurídicamente dentro del sistema de responsabilidad penal para adolescentes.

Así, entonces se abre una nueva clasificación de los sujetos adolescentes que desenaja de las delimitaciones expuestas al principio del Código, por un lado se consideran adolescentes desde los doce (12) años y a continuación al definir el “Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes” (SRPA) se aclara que es para personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años. Es decir que en unos aspectos se es adolescente desde los doce (12) y en otros desde los (14).

En consecuencia, dentro del SRPA se privilegia la delimitación de la edad frente a la responsabilidad penal: “las personas menores de catorce (14) años, no serán juzgadas ni declaradas responsables penalmente, privadas de libertad, bajo denuncia o sindicación de haber cometido una conducta punible” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 142), dejando el cuestionamiento frente a la noción de adolescente manejada en el Código y, sobre todo, lo endeble de una delimitación de edad para responder a los complejos problemas sociales que rodean los contextos de la infancia.

Además, teniendo como centro el asunto de la edad en el Código, se considera que el adolescente que cometa un delito debe vincularse a procesos de educación, sugiriendo entonces que se encuentran desvinculados, que necesariamente es una población fuera del sistema educativo o que la Ley comprende los procesos educativos fuera de la escuela. Ideas como estas llaman la atención sobre el hecho que se hable de adolescentes y no de jóvenes, pues implica, en últimas, el estatus que se da a los destinatarios del sistema de responsabilidad penal. Frente a ello, algunos analistas han señalado la importancia de hablar de “sistemas de justicia juvenil”, pues más allá de la edad “doce, trece o catorce según el país de que se trate”, es necesario desnaturalizar las posturas y reconocer que se trata de aspectos normativos y, por ende, políticos, en los que están en juego diferentes consideraciones frente al sujeto. Así, es claro que decir adolescentes alude a cuestiones prácticas y políticas:

Las nuevas leyes latinoamericanas no utilizan un lenguaje uniforme al abordar este tema. Algunas refieren a jóvenes, otras a adolescentes, otras a menores. La categoría “jóvenes” tiene (...) la ventaja de estar pensada desde lo que el sujeto tiene y no desde aquello de lo que carece. En contraste la categoría “adolescente”, aunque más acotada cronológicamente, parece más vinculada

al sistema tutelar, ya que se relaciona directamente con la carencia, con lo que la persona todavía no es. (Beloff, 2002, 109)

En este sentido, la escuela, es la institución que mejor ayuda a ejemplificar la paradoja del niño y las tensiones que generan los cortes etéreos; entre la perspectiva psico-biológica y la perspectiva social, que lo reconoce como sujeto. En esta tensión, por un lado, sus acciones se encuentran orientadas por teorías y desarrollos pedagógicos que apuntan a fortalecer la formación de un sujeto crítico que contribuya a una sociedad pluralista y participativa, entre otros muchos objetivos en este campo, pero también esta mediada por el Código de Infancia y Adolescencia, donde el trato a quienes se involucran en situaciones delictivas están sujetos a un tratamiento penal.

Como señala Rubio (2013), las fallas de concepción se hicieron evidentes desde su creación, en tanto no se corresponde con la idea de un sujeto especial de protección (2013, en línea: <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/3732-el-sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-un-fracaso-resonante-y-como-remediarlo-.html>). Así, mientras que para algunos expertos, “la crisis del SRPA se reduce al problema del número de cupos que debe ofrecer el ICBF, sin corresponsabilidad de otros actores”, hay una cantidad de temas por revisar. Entre ellos el hecho de que se hable de los niños como los menores de 18 años, pero que se introduzcan otras delimitaciones frente a las que no hay instituciones que se hagan cargo de los asuntos de educación y garantías de derechos. Así, mientras que se carece de políticas de seguridad, educación, recreación y convivencia para adolescentes, estos sujetos son el centro de los problemas del sistema de responsabilidad penal. Se trata, parafraseando a Rubio

(2013), de una “peligrosa visibilidad” que “proyecta sombras en el debate e induce a falsas soluciones”.

Al diluirse un tratamiento y análisis de fondo, frente a los problemas de los niños, puede decirse que se agravan las situaciones en las escuelas, pues las lógicas del sistema de responsabilidad penal no resuelve de fondo los problemas comunes y cotidianos, de tal manera que se siguen presentando frecuentemente, con los mismos estudiantes, dejando abiertos los problemas de fondo: “¿Quién le está suministrando la droga y quién los arma? ¿Cuál es la relación entre consumo, salud pública y aumento de la llamada delincuencia juvenil? ¿Quiénes realmente están atrapados en el mal llamado micro-tráfico como víctimas e instrumentos de redes del lucrativo narcotráfico? ¿Dónde está la política criminal?” (Rubio, 2013, en línea: <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/3732-el-sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-un-fracaso-resonante-y-como-remediarlo-.html>).

En la escuela, se ha afinado un manejo de este tipo de situaciones, pero en últimas se trata de un manejo en que se tensionan las lógicas de protección y tratamiento judicial en las que además de dejar sin autoridad a los maestros, debilita el tratamiento pedagógico en tanto no se cuenta con los recursos estatales reales para brindar atención restaurativa, reparadora y transformadora. Más aún, porque el Estado no ofrece los recursos y posibilidades para la inclusión real de los niños y adolescentes y, especialmente en el caso de estos últimos, no se han dispuesto entornos “promotores de oportunidades” (Rubio, 2013, en línea: <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/3732-el-sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-un-fracaso-resonante-y-como-remediarlo-.html>)

La escuela es una institución que tiene mucho por decir, frente al modo ideal de asignar a los sujetos características comunes, de acuerdo a la edad y, de este modo, tiene mucho por aportar a la comprensión de la complejidad del niño como sujeto. La escuela, sería una institución para encontrar una salida más digna y coherente con los discursos en clave de derechos, que se distancia de lógica de la mera sanción. Sin embargo, en la actualidad hay asuntos de la cotidianidad desde los procedimientos del SRPA, que la constituyen como un espacio confuso, sin directrices para proceder.

Un buen ejemplo es el suceso ocurrido el 12 de agosto de 2015 en Bogotá, el cual fue presentado por el diario de circulación masiva El Tiempo con el título: “Joven muerto habría mezclado chirrinchi, marihuana y polvo de extintor”:

El más reciente parte médico del Hospital El Tunal señala que la Unidad de Pediatría practicó exámenes a 12 de los 22 estudiantes del colegio Marco Fidel Suárez que resultaron intoxicados (uno de ellos perdió la vida), luego de consumir, al parecer una sustancia acompañada de químico de extintor.

Los resultados preliminares indican que hay “intoxicación exógena por una sustancia que podría tener efectos psicoactivos o psicotrópicos”. Presumiblemente una mezcla de marihuana, ‘chirrinchi’ (alcohol con endulzante) y polvo de extintor (En línea: <http://www.eltiempo.com/bogota/intoxicacion-de-estudiantes-deja-uno-muerto/16222875>)

Dado que todo ocurrió dentro de una institución educativa, el 13 de agosto del 2015, en el mismo diario, se presentó el artículo: “Drogas y caos, ¿quién pone orden en el colegio Marco Fidel Suárez?” (En línea: <http://www.eltiempo.com/bogota/estudiante-muerto-por-intoxicacion->

en-el-marco-fidel-suarez/16226796). En el desarrollo del artículo se afirma: “Murió joven por intoxicación y hay denuncias de venta de drogas. Distrito no había recibido alertas”.

En relación con la muerte del estudiante al interior de la institución escolar, entre las preguntas más llamativas del artículo se encuentra: “La familia no entiende por qué, si toda la comunidad estudiantil sabía lo que pasaba, nadie intervino en el colegio” (En línea: <http://www.eltiempo.com/bogota/estudiante-muerto-por-intoxicacion-en-el-marco-fidel-suarez/16226796>).

Frente a esta noticia (como esta presentada por el diario), hay varios aspectos relevantes con relación al análisis que se está abordando: la noción de adolescente, los responsables del suceso (desde lo planteado en los artículos) y las acciones de los maestros; la comprensión de lo singular para la escuela y la noción de autonomía y heteronomía del adolescente.

En primer lugar, la noción de adolescente, aparece planteada en el artículo de diversas maneras: “joven”, “estudiante” y los familiares aluden a “niño”. Es importante resaltar este aspecto ya que jurídicamente considerando su edad como lo define el Código de infancia y adolescencia se trataría de un adolescente cuyas acciones pueden ser valoradas por el SRPA.

En segundo lugar, frente a los responsables del suceso se destacan las siguientes ideas de lo expuesto en el diario El Tiempo, en los artículos antes descritos:

- Sus padres y hermano son de Antioquia y habían decidido vivir en Bogotá hace veinte años. “Yo trabajo en finca raíz y con carros y la mamá es ama de casa. Todo el tiempo pendiente de sus hijos”, dijo Santiago Sánchez, padre del joven.

- También recordó la vez que su hijo llegó con dos amigos a la casa. “No me gustó la forma en la que hablaban, en la que miraban. Le prohibí que los volviera a invitar. (El padre del joven).
- La familia no entiende por qué, si toda la comunidad estudiantil sabía lo que pasaba, nadie intervino en el colegio.
- “El curso 6 IIII es el más pesado. Había muchos repitentes. A Isaac lo dañaron sus amigos. Aunque él no era muy estudioso, nunca había probado drogas. Este año, sus amigos lo presionaron para hacerlo”, dijeron compañeras de estudio.
- Una madre de familia, aseguró que el cuerpo docente se ha preocupado por los jóvenes, que citan a los padres a reuniones, pero que estos responden con agresividad a los llamados.
- “En la última entrega de boletines me contó la profesora que los policías no venían porque los alumnos les rayaban las patrullas”, contó la mujer.

Desde estos enunciados, se presenta un panorama muy complejo frente a la responsabilidad, se indaga con respecto a la familia, como está constituida y sus ocupaciones. Desde la versión de la familia se cuestionan por los amigos y las acciones de la comunidad educativa; citando a una madre de familia describen algunos comportamientos otros padres de familia y la falta de gestión de instituciones como la Policía.

Con base en tan variadas perspectivas, el diario se concentra en las responsabilidades del colegio y los maestros, dejando planteado superficialmente los otros aspectos que tuvieron efecto en el desarrollo del infortunado suceso.

Con respecto a estos enunciados el artículo concluye con algunas preguntas al Secretario de Educación y datos sobre una encuesta de clima escolar, con la constante inquietud, por lo que

hacen las instituciones educativas, ante lo cual el funcionario comenta las estrategias usadas y la falta de apoyo entre instituciones del Estado.

Desde el Código de infancia y adolescencia, la responsabilidad con relación al asunto del consumo de sustancias psicoactivas, se asignan a dos estamentos: la familia y a las instituciones educativas. Con respecto a las obligaciones de la familia el artículo 139 expone: Prevenirles y mantenerles informados sobre los efectos nocivos del uso y el consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales.

Y con relación a la escuela el Artículo 44 expone: Prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de sustancias psicoactivas que producen dependencia dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas.

Debido a esta obligación tan puntual, en términos de lo jurídico para determinar la responsabilidad del suceso, los procesos investigativos apuntan a observar el nivel de alcance de la familia y la escuela en el cumplimiento de sus obligaciones, dando a entender que hubo una desatención frente a la problemática, hecho que se define en sanciones disciplinarias para la Institución Educativa y los maestros.

Es muy particular la exigencia que se realiza a la escuela, de prevenir el consumo de estas sustancias y la remisión a entidades competentes, cuando la preocupación con relación a las instituciones educativas debería darse en materia de lo formativo, dentro de unas garantías por

parte del Estado, a través de la Policía y los estamentos correspondientes para mantener la escuela segura.

De modo general, se simplifican las problemáticas sociales que son la causa de la drogadicción o la delincuencia y se atribuyen a la gestión de los maestros, dejando de lado tensiones sociales muy fuertes en la línea del tráfico de drogas y el crimen organizado en el país.

En tercer lugar, hablar de lo singular para la escuela, a la luz del caso observado, conduce a la perspectiva de la infancia desrealizada, en tanto es difícil asumir este suceso en el marco de lo que corresponde al comportamiento estándar del adolescente, al contrario, es una infancia indescifrable: “una niñez que es autónoma – y que en la calle construye sus propias categorías morales- Una niñez que, al verla sola o en grupo, difícilmente nos causa ternura” (Narodowski, 1999, p. 51), es otro modo de ser infante, mediado por las categorías morales de la calle, asunto difícil y presente en la escuela y la familia.

Estos sucesos generan cuestionamientos frente al alcance de la normatividad para la infancia basada en una perspectiva de la edad, cuando los hechos de la realidad se presentan de un modo sorpresivo, es necesario abrir los ojos a un panorama social muy amplio que trasciende las puertas de la escuela, irrumpiendo en las aulas, poniendo en manos de las instituciones educativas asuntos que no corresponden al orden de lo escolar.

Un camino lleno de dilemas y por tanto de desaciertos... ¿es un adolescente de 14 años diferente a un estudiante de grado sexto?, ¿la escuela o los padres cuentan con los fundamentos para informar el efecto de sustancias psicoactivas o prevenir el tráfico de las mismas en las

instituciones escolares?... Esto lleva a retomar el planteamiento de Saldarriaga (2011) de los maestros como “agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más” (p.16). Cómo reaccionar, cómo aportar ante una situación tan íntima, tan secreta, era para los padres también un misterio aquello que su hijo consumía.

Se le exige entonces al maestro dar solución a problemáticas tan graves, sin herramientas o garantías frente a su proceder, el maestro debe tratar de formar ciudadanos críticos (frase común en los Proyectos educativos institucionales) pero a la vez debe, regular los comportamientos relacionados con la calle y la vida cotidiana. Y más aún, se analiza la escuela como semilla de este fenómeno y se mira de reojo el modo en el que grupos externos arman redes de microtráfico alrededor de las escuelas con la complicidad silenciosa de la comunidad.

Los aportes de Narodowski ayudan a complejizar el análisis:

(...) lenta pero sostenidamente, la infancia desrealizada es dejada de analizar por categorías de la pedagogía o de la psicología educacional, y esta despedagogización se convierte en una forma sutil pero efectiva de judicialización del cuerpo infantil y juvenil: para entender a estos niños y a estos jóvenes ya no debemos recurrir a tratados de pedagogía sino a tratados de derecho penal o, a lo sumo, a tratados de psiquiatría legal (Narodowski, 1999, p. 54).

En este sentido, la relación con La Ley 1620 por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y

Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar”, salta a la vista, una Ley que define las rutas, procedimientos y responsables frente a las situaciones propias de la escuela, materializa la idea de una institución educativa que se confunde con las problemáticas propias de un juzgado.

Para una mejor comprensión es pertinente partir del objeto de la Ley de Convivencia Escolar:

(...) la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (1620, 2013, Art. 1).

Según, la “Red de pa Paz”:

Así como se hace en la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006 promulgada por el Gobierno Colombiano, esta nueva Ley es una invitación a los padres y a las familias a que se involucren en el desarrollo de los niños y adolescentes y a que comprendan que este tipo de situaciones son corresponsabilidad de las familias y el Estado. Es una invitación a que padres e hijos aprendan a resolver dificultades y así logren promover la convivencia pacífica, no sólo en los colegios, sino también en los hogares (<http://redpapaz.org/intimidacion/index.php/que-dice-la-ley/que-es-la-ley-1620>)

Y afirmando lo planteado por Narodowski para comprender a esta infancia se debe recurrir a “tratados penales”, la Ley de Convivencia Escolar sugiere estrategias, programas y actividades para resolver a nivel nacional conflictos de la escuela y se establece como la gran receta para remediar principalmente el asunto del acoso escolar. Sugiriendo que los problemas en este sentido obedecen a un asunto de manejo – o de mal manejo – que se le ha dado en las instituciones educativas.

El último aspecto señalado con relación a la noticia (En línea: <http://www.eltiempo.com/bogota/estudiante-muerto-por-intoxicacion-en-el-marco-fidel-suarez/16226796>), se articula con las ideas de heteronomía y autonomía del niño y el adolescente, a este asunto se destina especial atención porque, posterior al reconocimiento de las obligaciones legales para con los niños, queda el análisis del comportamiento propio del sujeto, es decir el suceso mismo de consumir una mezcla tóxica.

El Código de infancia y adolescencia como casi toda la legislación de niños en Latinoamérica, se encuentra inspirado por los acuerdos ratificados en la Convención Internacional sobre el Niño, su bandera es que “considera al niño como un pleno sujeto de derecho, dejando atrás la imagen de niño objeto de representación, protección y control de los padres o el Estado, que informó la legislación de menores en el mundo entero” (Cillero, 1997). Comprensión que como afirma Cillero sugiere la noción de autonomía en tanto el niño ya no se concibe como un sujeto dependiente.

Efectivamente, el Código materializa la noción del niño como sujeto de derechos (aspecto que será desarrollado posteriormente), pero en la revisión por los deberes que debe cumplir, solo plantea en el artículo 15: “El niño, la niña o el adolescente tendrán o deberá cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo” (Código de la infancia y adolescencia, 2006).

Ya que en la noticia se analiza la responsabilidad de la familia, de la comunidad y de la institución educativa, surge la pregunta por el grado de responsabilidad de los adolescentes involucrados en la noticia. Se aborda este cuestionamiento, por la inquietud frente al cuidado de sí mismo.

Para Cillero la Convención plantea la idea de una “autonomía progresiva” en la que el ejercicio de los derechos del niño está directamente relacionado con la evolución de sus capacidades, mientras tanto los padres o los responsables deben orientarlos para ejercerlos. El autor plantea una idea interesante:

Igualmente, de la consideración del niño como sujeto de derechos y del principio de la autonomía progresiva se desprende que el niño es también portador de una creciente responsabilidad por sus actos, que permitirá no sólo afirmar que la infancia y la adolescencia son destinatarias de las normas prescriptivas y prohibitivas del ordenamiento jurídico, sino también que pueden, según su edad y la evolución de sus facultades, constituirse en responsables de sus actos ilícitos (Cillero, 1997, p. 5).

La idea de autonomía progresiva, convoca a preguntarse como en el Código están contempladas las posibles situaciones de peligro y los derechos que contribuyen a que el niño sea feliz, pero no se contempla el cuidado y la protección de sí mismo y por extensión la responsabilidad de los actos. Así mismo, el papel de la educación, como el mecanismo privilegiado para alcanzar la igualdad (en palabras de Cillero, 1997) o como encargado de prevenir un sinnúmero de peligros a los que los niños se encuentran expuestos.

Hablar del maestro y de por qué ha asumido múltiples responsabilidades es posible desde las ideas de Meirieu, cuando afirma “(...) el educador, impelido irreductiblemente por su deseo de hacer bien las cosas y por su voluntad de buscar lo mejor para el otro, bordea el abismo; pero nosotros no podemos fabricar a nadie” (Meirieu, 2004, p. 22), de allí la cuestión del papel del maestro y sus limitantes frente a las decisiones de los estudiantes en aras del desarrollo de su autonomía.

Sería la decisión de los adolescentes de consumir estas sustancias, falta de formación, - aunque los padres, los docentes y hasta los medios de comunicación han planteado sus riesgos - o un desborde de esa autonomía que idealmente los sujetos deben fortalecer y ante la que vale la pena preguntar: está preparada la sociedad para encontrar el punto preciso de control y autonomía.

Es un camino difícil, desde lo planteado en la noticia, porque sugiere que la sociedad espera que en la escuela exista mayor control y regulación, hecho que se percibe desde el titular de la noticia “¿Quién pone orden?”.

Frente a esta tensión la educación ha promulgado por un escenario de consenso en el que los maestros, fuera de su pedestal del conocimiento (borrado hace varias décadas), se reconocen como guías, como orientadores de los aprendizajes para que sea la experiencia escolar de acuerdo con las ideas modernas del desarrollo y el aprendizaje. Para Narodowski “el problema que se presenta en la actualidad consiste en el cuestionamiento a la autoridad adulta y, por ende, se presenta una crisis de legitimidad que trastoca a la vieja cultura posfigurativa” (Narodowski, 2011, p. 110), en la cual se respetaba al adulto por el solo hecho de serlo, de haber vivido, de tener la experiencia. Sin embargo, en el contexto actual el adulto no es poseedor de ese conocimiento que era reconocido y valorado, pues los niños y adolescentes tienen acceso a fuentes de información y predisposición al manejo de las nuevas tecnologías que los mismos adultos no pueden comprender.

Por eso, las dificultades para instalar discursos legítimantes respecto de la subalternidad moral de los niños y los adolescentes, hace que la ley adulta, más que obedecida, sea constantemente cuestionada, revisada y, en muchos casos, vilipendiada con sornas y burlas.

El límite moral ya no se obedece, sino que se busca “entre todos”, se consensua, ya que el lugar del adulto no merece, en muchos casos, ni confianza ni respeto si no pasó por el tamiz y el visto bueno de su ex contraparte asimétrica. (Narodowski, 1999, p. 77).

En este último aspecto se concentrará el análisis con relación a la Ley de Convivencia escolar. En la idea de relaciones asimétricas del niño y su concepción como víctima o victimario.

Hay que aclarar que, en cuanto a la infancia, la Ley de Convivencia Escolar (2013) dejó explícito su fundamento en lo consagrado en el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, de

allí que se evidencie correspondencia en cuanto a la categoría, en lo que se ha abordado con relación a su comprensión en una perspectiva psico-biológica.

La Ley de Convivencia Escolar parte de la comprensión de todos los niños como sujetos de derechos, sin embargo en la definición de acoso escolar se plantea:

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. (Ley 1620, 2013. Art 2)

Se considera que a pesar de que todos los niños son sujetos de derechos, algunos poseen un poder adicional a través del cual se justifican para propiciar conductas que afectan a los demás. Además como lo plantea Narodowski la falta de legitimidad del maestro hace que también se ubique como un posible generador de acoso escolar, poniendo en mesa de análisis los comportamientos del maestro para con los niños.

La Ley expone a los niños que han vivido situaciones de acoso escolar como “víctimas”, y dispone de un variado conjunto de agentes para acompañarlos y protegerlos en la mayoría de los casos de otros niños.

En el otro lado se ubican los “victimarios” o generadores de los hechos violentos, según el artículo 31 de la Ley de Convivencia Escolar, de acuerdo a la gravedad de la falta pueden ser intervenidos por el sistema de convivencia institucional o entidades externas a la escuela: como la Policía de Infancia y Adolescencia, el ICBF o a quien corresponda. Hecho que pone de manifiesto que los procesos escolares son el primer paso de una práctica judicial alrededor de la infancia maltratada y maltratadora.

### **La escuela, las instituciones y los niños**

En el análisis de los co – textos, en el caso del Código de Infancia y Adolescencia y la Ley de Convivencia Escolar, se identifica alta frecuencia de la categoría que se ha denominado actores, es decir, diferentes instituciones y funcionarios a quienes se les asignan responsabilidades específicas frente a la garantía de los derechos de los niños.

En relación con el cambio de paradigma asociado a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la cual Colombia ratificó el 28 de enero de 1991, Tejeiro plantea que pasar del sistema tutelar, predominante jurídicamente por el Código del Menor, a la idea del Estado garantista, amplía la cobertura y la responsabilidad del Estado con todos los niños y niñas, especialmente, con los que no tienen los beneficios sociales básicos (Tejeiro, 1998, p. 34).

Jurídicamente, el garantismo se entiende como “la herramienta o el medio, o el nuevo orden normativo que establece el sistema constitucional en procura del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de protección integral, para darle cumplimiento parcial a una obligación internacional exigida” (Alarcón, 2011, p.372). En este sentido, una nueva concepción de infancia:

...da lugar a la creación de una institucionalidad oficial y privada encargada de la atención a la infancia, así como de las reformas legislativas que periódicamente van eliminando la discriminación y el olvido en que se encontraba la infancia en los albores del siglo XX (Galvis, 2009, p. 9).

Es esta nueva institucionalidad la que da apertura a los cuestionamientos sobre la “complementariedad” del Estado, ya no como responsable directo por el cumplimiento de los derechos de la infancia, sino como veedor frente a las obligaciones de la familia y la sociedad.

El vínculo de la infancia con el Estado puede leerse en dos sentidos que coexisten y que generan una ambigüedad, en la que se mueven las instituciones que se relacionan de algún modo con los niños.

En cuanto a la idea de desestatalización de la infancia frente a la satisfacción de los derechos, es necesario comparar discursivamente la manera en la que se presentaban los derechos en el Código del Menor (1989), destacando que en cada derecho del “menor” es explícita la responsabilidad del Estado:

**Artículo 4.-** Todo menor tiene el derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar su supervivencia y desarrollo.

**Artículo 5.-** Todo menor tiene derecho a que se le defina su filiación. A esta garantía corresponde el deber del Estado de dar todas las oportunidades para asegurar una progenitura responsable.

El menor será registrado desde su nacimiento y tendrá derecho a un nombre, a una nacionalidad, a conocer sus padres y a ser cuidado por ellos.

**Artículo 6.-** Todo menor tiene derecho a crecer en el seno de una familia. El Estado fomentará por todos los medios la estabilidad y el bienestar de la familia como célula fundamental de la sociedad.

Se comprende de estos ejemplos la responsabilidad (“deber, obligación”) directa del Estado con el “menor” e incluso con la familia, aunque teniendo como base la distinción de los menores en situación irregular y su postura como subsidiador de las carencias.

De otro lado, con la ratificación del concepto de corresponsabilidad en la Ley de Infancia y Adolescencia (2006), se ubican en el mismo nivel a la familia, la sociedad y el Estado frente a la responsabilidad en el cumplimiento de los derechos de los niños, de allí que los derechos se expresan así:

**Artículo 17.** Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente.

**Artículo 22.** Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes sólo podrán ser separados de la familia cuando ésta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos conforme a lo previsto en este código.

En ningún caso la condición económica de la familia podrá dar lugar a la separación.

Se habla de desestatalización no por la desaparición del Estado sino por su mutación a “responsabilidades” distribuidas, que le dejan como función principal vigilar y controlar el cumplimiento de otros estamentos, diluyéndose su posición como garante estructural de los derechos.

Paralelamente se evidencia un proceso de reestatalización, en tanto se visibiliza la generación de instituciones y agentes para la infancia (se describirán más adelante), bajo el principio de corresponsabilidad concepto que se define en el Código como:

(...) la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 10).

Este asunto resulta novedoso en materia jurídica, autores como Diana Moreno (2012), afirman que en el Código de la Infancia y Adolescencia es la primera vez que se habla de corresponsabilidad en la legislación, y al revisar el Código del menor (1989) se evidencia que en la mayoría de los derechos del menor, el Estado asumía una función directa, aunque fundamentado en el paradigma de la situación irregular, bajo objetivos como:

- Establecer las situaciones irregulares bajo las cuales pueda encontrarse el menor; origen, características y consecuencias de cada una de tales situaciones.
- Determinar las medidas que deben adoptarse con el fin de proteger al menor que se encuentre en situación irregular (Código del Menor, 1989, p. Art 1).

Desde esta perspectiva del Código del Menor (1989), se plantea de modo diferenciado las responsabilidades del Estado para con los menores que se encontraban en situación irregular (definido como el que se encuentra en una situación que afecta sus derechos) y carecían de la atención suficiente para satisfacer sus necesidades básicas. Para realizar estas responsabilidades la entidad principal del Estado era el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La función que el ICBF desempeñaba principalmente se asociaba con la atención integral, entendida como:

(...) el conjunto de acciones que se realizan en favor de los menores en situación irregular, tendientes a satisfacer sus necesidades básicas y a propiciar su desarrollo físico y psicosocial, por medio de un adecuado ambiente educativo y con participación de la familia y la comunidad.

La atención integral se brindará básicamente a través de actividades sustitutivas del cuidado familiar, escolaridad, formación prelaboral y laboral, educación especial cuando se trate de menores con limitaciones físicas, sensoriales o mentales, y atención a la salud. (Código del Menor, 1989, Art 83).

En esta definición de atención integral, se establecía un vínculo entre la familia y la comunidad en lógica de “participación”, para satisfacer las necesidades básicas de los menores, pero la responsabilidad principal se otorgaba al Estado, aunque solamente para los niños que se encontraban en situación irregular.

En el Código de Infancia y Adolescencia se comparte la responsabilidad del Estado con la familia y la sociedad. El Estado se enfoca en la obligación de ejecutar políticas, planes y programas que contribuyan a la satisfacción de los derechos de los niños: “La protección integral se materializa en 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” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 7).

En esta realidad jurídica, se han diversificado los encargados de atender, cuidar y proteger al niño, con igual nivel de responsabilidad para la familia, la sociedad y el Estado. Idea que ha permitido para el Estado atomizarse a través de agentes o instituciones en los que se delegan los aciertos o desaciertos en el cumplimiento de los derechos de los niños y con los cuales, pareciera, se diluyen los responsables de las garantías de los derechos.

### *Mirando a los corresponsables*

Desde la lógica de la corresponsabilidad se hace de capital importancia abordar el modo en el que se comprenden y relacionan familia, sociedad y Estado para satisfacer los derechos de los niños.

En primer lugar la categoría de familia, como lo plantea Pachón (2008) se ha construido socialmente, asociada al contexto social y temporal. De allí que sea difícil comprender las obligaciones de la familia, distante del reconocimiento de prácticas y situaciones que la definen en la actualidad. Los cambios en la familia y en los niños van de la mano, sin poder afirmar quien predomina en quien.

Al finalizar el siglo XX “La estructura de autoridad vertical emanada por el hombre y del adulto, se desdibujó” (Pachón, 2008, p.153) las relaciones y responsabilidades no quedaron tan claramente definidas y se configura una idea de familia diferente al modelo nuclear (padre, madre e hijos):

Concomitante al rompimiento de las estructuras de poder en la familia, encontramos en su interior una transformación en la división sexual del trabajo. Al convertirse la mujer en proveedora económica, la especialización detectada a principios de siglo con un hombre proveedor y una mujer cuidadora, se transformó en una responsabilidad económica compartida por los cónyuges y en muchos casos asumida por la mujer, sin que se hubiera logrado una redistribución de las tareas en el hogar. El hombre perdió obligaciones, la mujer se recargó de funciones y el Estado no logró garantizar la infraestructura necesaria de apoyo a la familia, con lo cual el trabajo familiar se convirtió en una sobrecarga para la mujer y en una fuente de conflicto entre los cónyuges. Los hijos se convirtieron cada vez más temprano en seres institucionales al margen de la familia, quien delegó en terceros, profesionales capacitados, su cuidado y su desarrollo. Los menores pasaban mucho tiempo con otras personas como reemplazo de sus padres trabajadores, quienes tenían cada vez menos tiempo para dedicarse a sus hijos. El tiempo de cuidado del niño comenzó a repartirse entre padres, maestros y terapeutas, en las clases altas, y entre padres, hermanos, vecinos y centros comunitarios en los barrios pobres de la ciudad. Sin embargo, en amplios sectores de clase media urbana el modelo familiar predominante seguía siendo aquel en el cual el hombre y la mujer trabajan, aportaban y compartían la responsabilidad del hogar” (Pachón, 2008, p. 154 ).

Con el objetivo de acercarse a la noción de familia en el Código de Infancia y Adolescencia, se presentan tres aspectos que hacen alusión a familia: la responsabilidad parental, los representantes legales y la noción de alimentante.

Con respecto a la responsabilidad parental en el Código de Infancia y adolescencia se define como:

un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos.

En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos. (Código de la infancia y adolescencia, 2006, p. Art 14).

Con la responsabilidad parental se reafirma el compromiso de los padres de contribuir a la satisfacción de los derechos de los hijos, además de la patria potestad<sup>5</sup>, o el cuidado de los bienes de los mismos. Sin embargo, como sugiere Pachón (2008), para satisfacer algunos derechos, como la alimentación o la vivienda los padres trabajadores cuentan cada vez con menos tiempo de velar por el acompañamiento y crianza de los hijos. De allí que la responsabilidad parental, se asuma fuera de las responsabilidades de los padres, y sean retomadas por abuelos, vecinos, entre otros.

---

<sup>5</sup> La patria potestad se define desde el artículo 288 del Código Civil como: “el conjunto de derechos que la ley reconoce a los padres sobre sus hijos no emancipados, para facilitar a aquéllos el cumplimiento de los deberes que su calidad les impone”. Entre los cuidados de los hijos se contempla el de sus bienes y la administración de los mismos, también la representación en instancias judiciales y extrajudiciales. Desde algunos fallos de la Corte Constitucional se evidencia la tendencia a hacer homologación actual entre la patria potestad y la responsabilidad parental (Definida en el Código de Infancia y Adolescencia). Se resalta que corresponde solo con los hijos no emancipados.

Con relación a las dinámicas de la escuela, es difícil comprender este concepto de responsabilidad parental, en la realidad, pues en su enunciación “orientación, cuidado, acompañamiento y crianza” pareciera ser una tarea presencial, sin embargo, la escuela hoy se enfrenta a niños que por las dinámicas estructurales de su familia (no necesariamente asuntos económicos), gran parte del día están solos en casa.

En la actualidad los niños utilizan gran porcentaje de tiempo en el uso de la televisión u otros medios electrónicos como objetos para ocuparse. Esto se considera problemático, desde la perspectiva de Narodowski, quien plantea que los contenidos mediáticos (videojuegos, programas, videos, entre otros) pueden ser portadores de contenidos violentos o instauradores de categorías morales a través de las diferentes acciones allí presentadas. Hecho que en la escuela se materializa en encuentros violentos y agresión hacia los compañeros, lo problemático no es que los niños utilicen estas tecnologías, sino la ausencia de un padre o madre que oriente adecuadamente los contenidos vistos por el niño.

El cuidado del niño, cada vez permite mayor ausencia de los padres, implementándose en algunos hogares un control telefónico de las labores y presencia de sus hijos en casa (justificando estas prácticas con la idea de educar para la autonomía). En otros casos se ha generado la extensión de la responsabilidad parental, por delegación familiar (en abuelos, otros familiares o hasta vecinos) y por ocupación del tiempo, con el acceso a múltiples utensilios de entretenimiento. Ante esto en el Código de Infancia y Adolescencia refiere:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que sus padres en forma permanente y solidaria asuman directa y oportunamente su custodia para su desarrollo integral. La obligación de

cuidado personal se extiende, además, a quienes convivan con ellos en los ámbitos familiar, social o institucional, o a sus representantes legales (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art.23).

Este asunto es relevante para la comprensión de la categoría familia con relación a la institución educativa, en tanto se halla una diferencia en lo que la escuela espera del grupo familiar y las dinámicas actuales de las familias. Los maestros constantemente solicitan el acompañamiento de los padres en el proceso académico de los estudiantes basados en lo planteado en la obligación de la familia planteada en el Artículo 39: “Asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo. (Código de Infancia y Adolescencia, 2006), sin embargo como se ha observado, la responsabilidad parental, se plantea de un modo tan amplio que da cabida a que sea asumida por personas diferentes a los padres.

En la Ley de Convivencia Escolar (2013), el llamado a la presencia de los padres se realiza de manera más puntual en algunos numerales del artículo 22:

1. Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental.
3. Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos en el proceso pedagógico que adelanta el establecimiento educativo para la convivencia y la sexualidad.

Sin embargo se ha instaurado, entre líneas un supuesto implícito en el que se da más relevancia a la satisfacción de las necesidades “físicas”: alimentación, vivienda o vestido, que el acompañamiento y la crianza. Este proceso también se articula a nuevas formas de producción e

imaginarios sociales sobre el desarrollo y éxito como profesional de los padres, distantes del rol en casa (asociado históricamente a dependencia).

El siguiente aspecto asociado a la noción de familia, es la figura de representantes legales, quienes como titulares de la patria potestad de un niño, salvaguardan sus bienes y están facultados para actuar por ellos en instancias judiciales y actuar en consonancia con el interés superior del niño, procurando la garantía y el cumplimiento de las obligaciones como familia.

En una tercera noción asociada a la familia se encuentra la de alimentante:

(...) Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a los alimentos y demás medios para su desarrollo físico, psicológico, espiritual, moral, cultural y social, de acuerdo con la capacidad económica del alimentante. Se entiende por alimentos todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido, asistencia médica, recreación, educación o instrucción y, en general, todo lo que es necesario para el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Los alimentos comprenden la obligación de proporcionar a la madre los gastos de embarazo y parto (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 24)

Esta noción de alimentante resulta muy particular, en tanto hace una alusión directa a la familia en cuanto se refiere a la capacidad económica del alimentante. Es posible suponer que la legislación no contempla en este aspecto “los alimentos” requeridos por organismos de salud, sino conforme a la capacidad económica, es decir que un niño puede recibir mucho o muy poco determinado por su contexto socio económico. En este sentido, entre las obligaciones del Estado no se encuentra la de garantizar que un niño reciba los alimentos apropiados para su desarrollo

sino “Apoyar a las familias para que estas puedan asegurarle a sus hijos e hijas desde su gestación, los alimentos necesarios para su desarrollo físico, psicológico e intelectual, por lo menos hasta que cumplan los 18 años de edad” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 41), delegando la responsabilidad en la familia.

En contraste, la noción de alimentante en el Código Civil Colombiano (1873), se hace referencia a la persona que entrega los “alimentos”:

El juez reglará la forma y cuantía en que hayan de prestarse los alimentos, y podrá disponer que se conviertan en los intereses de un capital que se consigne a este efecto en una caja de ahorros o en otro establecimiento análogo, y se restituya al alimentante o a sus herederos luego que cese la obligación (Código civil, 1873, Art 423).

El concepto de alimentante no es muy utilizado, procede del Código Civil, articulado a la idea de que la capacidad de dar alimentos está limitada por las posibilidades económicas.

Se considera relevante señalar, que cuando se definen los alimentos en el Código de infancia y adolescencia en el Artículo 24, no se hace mención específica, a los alimentos conforme a lo definido por la Real Academia de la lengua española como el “Conjunto de cosas que el hombre y los animales comen o beben para subsistir”, sino se refiere a todo aquello que es necesario para subsistir y en otros artículos se complementa la definición al referirse a nutrición o el bienestar físico del niño.

En el Código del Menor (1989), pese a pertenecer al paradigma de la situación irregular, se perfilaban algunas ideas con miras a la garantía de derechos. En este documento el Estado, tenía la mayor responsabilidad, de proveer condiciones para el cumplimiento de los derechos de los “menores” con criterio subsidiario, especialmente para la población la irregular y carente.

En el Código de Infancia y Adolescencia, se precisa que el Estado “en cabeza de todos y cada uno de sus agentes tiene la responsabilidad inexcusable de actuar oportunamente para garantizar la realización, protección y el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 11), pero esta postura, lejos de consolidar la presencia del Estado en la satisfacción directa de los derechos del niño, lo sitúa como una suerte de veedor frente a las acciones de “otros” estamentos.

En el Código de Infancia y Adolescencia alrededor de la categoría niños se ubican múltiples instituciones que hacen parte del Estado, algunas de ellas persisten de legislaciones anteriores y otras surgen a partir de la perspectiva de la protección integral, con el objetivo de visibilizar la presencia del Estado en un proceso de reestatalización alrededor de la categoría de infancia y bajo la inspección de las entidades internacionales definidas para el control de lo ratificado por cada país.

Esta institucionalidad para el niño como sujeto de derechos, se evidencia en la estructura misma del Código de Infancia y Adolescencia, pues, en el libro I hace referencia a la perspectiva de la protección integral, señalando las definiciones y los derechos y libertades; en el título II del mismo libro, presenta la garantía de los derechos y los responsables, en el libro II se presenta el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y Procedimientos Especiales para cuando

los Niños, las Niñas o los Adolescentes son Víctimas de Delitos; en el Libro III Sistema Nacional de Bienestar Familiar, donde se desarrollan Políticas Públicas e Inspección, Vigilancia y Control.

Se refieren a “agentes”, que es una noción puramente instrumental, en tanto se define como la persona que “obra o tiene virtud de obrar” (Real Academia de la Lengua, 2015). Así, la designación de agentes, parece como la fórmula natural para efectuar acciones en pro de la satisfacción de los derechos de los niños y las niñas, sin embargo su implementación no da cuenta de la verdadera funcionalidad en la protección de los niños.

Si bien se entiende que, el ritmo al que avanzan las necesidades de los niños supera el ritmo de la generación adulta en tratar de suplirlas, desafiando las lógicas modernas y el papel de las instituciones, Estado, familia y Escuela, lo que se evidencia en el Código, es una dispersión de agentes implicados para “atender” al niño.

El Estado como principal garante en la perspectiva de la protección integral, se disuelve en un marco institucional que da cuenta diferentes agentes y sistemas o procedimientos incidentes en el cumplimiento de sus obligaciones:



Gráfica 1: Agentes del Estado asociados al niño en el Código de Infancia y Adolescencia (2006).

Como se aprecia en la gráfica, en el Código se establecen agentes y sistemas, que a medida que se avanza en el tiempo, se han ido complejizando, de tal modo que a medida que surgen los problemas y desaciertos se ve la necesidad de seguir delegando responsabilidades y creando cargos que más allá de garantizar los derechos, los debilitan desde burocracias altamente complejas.

La organización más importante para la estructura del Estado, dado su papel histórico, es el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), en tanto es el encargado de definir “los lineamientos técnicos que las entidades deben cumplir para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, y para asegurar su restablecimiento (Código de la infancia y adolescencia, 2006. Art. 11).

Las funciones del ICBF, en su mayoría provienen de la legislación anterior, ubicada en el paradigma de la situación irregular, pero se “adaptan” al paradigma posterior, de la protección de los derechos de la infancia.

Dentro del Código de infancia y Adolescencia, el ICBF, como parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia es un estamento que se reglamenta de manera independiente. El Libro III tiene por objeto caracterizar las políticas públicas en materia de infancia y adolescencia, reglamentar el Sistema Nacional de Bienestar familiar, el Comité Nacional de Política Social, este último se define como:

(...) el ente responsable de diseñar la política pública, movilizar y apropiar los recursos presupuestales y dictar las líneas de acción para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y asegurar su protección y restablecimiento en todo el territorio nacional (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 206).

Los agentes definidos en el Código, son múltiples y su formulación abre las puertas para su articulación al campo escolar, convirtiendo la escuela en una institución objeto de intervención de diversos agentes. Siguiendo el articulado del Código, es posible entrever los agentes, instancias y profesionales implicados en la garantía de los derechos de los niños:

#### **AGENTES DEL ESTADO, SEGÚN LA LEY 1098 DE 2006**

- Defensoría de familia: defensor de familia, psicólogo, un trabajador social y un nutricionista.
- ICBF
- Policía Nacional: Dirección de Protección y Servicios Especiales de la

<p>Policía, Policía de Infancia y adolescencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio Público: Procuraduría Delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia. La Contraloría General de la República y Personeros Municipales</li> <li>• Departamento Nacional de Planeación</li> <li>• Ministerio de Protección social</li> <li>• Ministerio de Educación</li> <li>• Registraduría Nacional del Estado Civil</li> <li>• Sistema de Seguridad Social en Salud</li> <li>• Defensoría Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y las Mujeres</li> <li>• Veedurías Ciudadanas</li> <li>• Comisarios de Familia: Comisario- abogado, un psicólogo, un trabajador social, un médico, un secretario / profesores y psicopedagogos de los colegios, los médicos y enfermeras del hospital</li> <li>• Inspector de Trabajo</li> <li>• Comisión Nacional de Televisión</li> <li>• Gobierno Nacional</li> <li>• Departamento Administrativo de Seguridad</li> <li>• Comités de Adopciones del ICBF</li> <li>• Sistema de Información de Restablecimiento de derechos</li> <li>• Fiscales Delegados ante los Jueces Penales para adolescentes</li> <li>• Jueces Penales para Adolescentes</li> <li>• Salas Penales y de Familia de los Tribunales Superiores de Distrito Judicial</li> <li>• Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal</li> <li>• Juez de familia</li> </ul>
--

Tabla 1: Listado de agentes mencionados en el Código de Infancia y adolescencia

Son mencionados en el Código más de treinta (30) agentes del Estado, los niños en tanto se reconocen como sujetos de derechos, se insertan dentro de una compleja red institucional que tiene un efecto expansivo, que da la sensación que el Estado crece, pero es una cuestión nominal.

Este modo de observar al niño dentro de una red institucional, tiene implicaciones para la escuela, por lo que pasa a ser evaluada, mediada y certificada como apta ante las entidades que

históricamente no habían estado asociadas a la escuela, como la Policía, las Comisarías y algunos Ministerios.

La Ley de Convivencia Escolar (2013), referida al Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", es la muestra más contundente de la articulación de la escuela a diferentes instituciones encargadas de apoyar, verificar y sancionar el cumplimiento de lo normatizado:

#### **AGENTES DEL ESTADO EN LA LEY 1620 DE 2013**

- Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
  - Ministerio de Educación Nacional
  - las secretarías de educación
  - Ministerio de Salud y la Protección Social
  - El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
  - El Ministerio de Cultura
  - Ministerio Público: los personeros
  - Coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes, y a las autoridades judiciales especializadas y los demás entes administrativos integrantes de este Sistema,
    - ICBF
    - Comisarías de Familia
    - Personería.
    - Policía de Infancia y Adolescencia
    - Sistema de información unificado de Convivencia Escolar en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
      - Consejo Nacional de Política Social

- Comité Nacional de Convivencia Escolar conformado por:
  - ✓ Ministro de Educación Nacional, o el Viceministro de Educación, quien lo presidirá
  - ✓ Ministro de Salud y Protección Social o un Viceministro delegado
  - ✓ Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o un Subdirector delegado
  - ✓ Coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente
  - ✓ Director de la Policía de Infancia y Adolescencia o un Comandante delegado
  - ✓ Ministro de Cultura o un Viceministro delegado
  - ✓ Ministro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones o un Viceministro delegado
  - ✓ Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE
  - ✓ Presidente de la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONENS
  - ✓ El Director Ejecutivo de las Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN
  - ✓ Defensor del pueblo o su delegado
  - ✓ El rector de la institución educativa oficial con los más altos puntajes en las pruebas SABER 11 del año anterior, El rector de la institución educativa privada con los más altos puntajes en las pruebas SABER 11 del año anterior
- Comité Territorial: Integrado por los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, según corresponda . .
- Comité Escolar: Integrado por el comité de convivencia del respectivo establecimiento educativo.
- Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción de los Derechos Sexuales y Reproductivos

Tabla 2: Listado de agentes mencionados en la Ley de Convivencia Escolar

Como se puede observar, coinciden en gran medida las instituciones asignadas por el Estado desde el Código de Infancia y Adolescencia con lo definido en la Ley de Convivencia Escolar. Hoy no es posible limitar la comunidad académica a los estudiantes, los padres y los maestros, se debe contemplar todo el entramado institucional construido para los derechos de los niños. Un aparataje amplio, denso, en el que pareciera que los sujetos tienen muchos referentes y apoyos.

El complejo sistema institucional pensado desde el Código de infancia y Adolescencia requirió transformaciones en todo el aparato estatal, esto se evidencia en la creación de dependencias como: Policía de Infancia y adolescencia, la Defensoría delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y las Mujeres, el Sistema de Información de Restablecimiento de derechos, los Fiscales Delegados ante los Jueces Penales para adolescentes, los Jueces Penales para Adolescentes, entre otros. Y aunque han pasado nueve años de su aprobación aún hay desconocimiento, en los operadores jurídicos sobre su aplicación.

El Estado ingresa en la escuela, con la idea de servicios para la infancia, materializando la idea de que los derechos se pueden traducir en servicios y el Estado descentralizarse en agentes que los “satisfacen”. Ingres a través de políticas y directrices y posteriormente con mecanismos de control que influyen en las dinámicas propias de la institución educativa.

Perspectiva que ha sido desarrollada por Lewkowicz en cuanto considera que “El Estado-nación fue reemplazado por el Estado técnico-burocrático o administrativo. Esta variación nominal denota una modificación funcional. Mientras que fue concebido para representar a la nación, hoy parecería haber quedado consignado a las tareas administrativas” (Schenquer, 2006,

p. 1), transformación que coincide con cambios en las estructuras sociales y las formas de comprender a los sujetos en la contemporaneidad.

Como se evidencia en los agentes del Estado en la Ley de Convivencia Escolar, el asunto de la convivencia escolar pasa a ser organizado y tratado desde múltiples instituciones, ya no como un asunto formativo sino como una virosis social que debe ser curada, como un cuadro patológico.

En este tratamiento de la infancia la escuela se ve afectada, dado que el niño, sujeto de derechos, también puede ser objeto de servicios y a la par la escuela recibe funciones asociadas a la salud, la nutrición, el cuidado, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, sin más especialidad que el supuesto de que en el trabajo con niños y jóvenes se posee esta formación. El Estado da por hecho que con la existencia nominal de agentes en todos esos campos garantiza su presencia, pero la realidad es que son los docentes los que retoman el manejo de situaciones en campos muy diversos a los de la preparación como profesionales.

La escuela, operando bajo la premisa del cumplimiento de la norma, aplicó de modo inmediato lo definido en la Ley de Convivencia Escolar (2013) y en 2014 la ruta de atención integral, pasó obligatoriamente a hacer parte de los manuales de convivencia. En esta línea, la escuela se ubicó bajo la mirada con lupa de los agentes del Estado, principalmente el Comité Nacional de Convivencia y los Comités municipales, siendo evaluada en su capacidad de replicar el recetario definido.

El gran interrogante aparece con la poca participación del cuerpo docente y la comunidad educativa en la formulación de una Ley que se ejecuta en la escuela. Hasta donde se desdibuja el rol del maestro y su aporte en aras de contribuir al diseño de estrategias de enseñanza desde la investigación y el ejercicio académico.

Narodowski plantea la pregunta ¿cómo se controla un sistema escolar desregulado, conformado por unidades autónomas con amplios márgenes para su desarrollo? Ante esto afirma que mediante la evaluación del “funcionamiento y la calidad” (Narodowski, 1999, p. 105), pero en los últimos tiempos, se hace evidente la inclusión de agentes del Estado en la escuela, la representación directa en contacto con los niños pero de fondo la idea de regular también las prácticas y el desempeño de los maestros.

La escuela a su vez, se ve abocada a cumplir con las expectativas sociales de su función, analizar a los niños en todas sus dimensiones, desde velar que consuman los alimentos, hasta activar la ruta de atención ante cualquier crisis, supeditada a los requerimientos externos. La autonomía educativa, es un sueño.

En el Código con relación a las obligaciones correspondientes al sector educativo, se destaca, en primer lugar, la forma de referirse a la escuela como: instituciones educativas o establecimientos educativos (se emplean indiscriminadamente los dos calificativos), en tres artículos que son extensos, pero que vale la pena citar en su totalidad, dada la pertinencia para el análisis:

**Artículo 42.** *Obligaciones especiales de las instituciones educativas.* Para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras las siguientes obligaciones:

1. Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia.
2. Brindar una educación pertinente y de calidad.
3. Respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa.
4. Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo.
5. Abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa.
6. Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica.
7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
8. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.
9. Garantizar la utilización de los medios tecnológicos de acceso y difusión de la cultura y dotar al establecimiento de una biblioteca adecuada.
10. Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional.
11. Fomentar el estudio de idiomas nacionales y extranjeros y de lenguajes especiales.
12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

Parágrafos adicionados por el Artículo 94, de la Ley 1453 de 2011<sup>6</sup>

**Parágrafo 1°.** Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI –Proyecto Educativo Institucional– para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza que contribuyan a disminuir las causas de la violencia intrafamiliar y sus consecuencias como: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, deserción escolar, agresividad entre otros.

**Parágrafo 2°.** Las Secretarías de Educación Municipal y Departamental deberán orientar y supervisar las estrategias y metas del sistema psicopedagógico y las Instituciones deberán consignarlo dentro del Proyecto Educativo Institucional –PEI– como de obligatorio cumplimiento

**Artículo 43.** *Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos.* Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás,

---

<sup>6</sup> Ley por medio de la cual se reforma el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad.

especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.
3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

**Artículo 44.** *Obligaciones complementarias de las instituciones educativas.* Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:

1. Comprobar la inscripción del registro civil de nacimiento.
2. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil.
3. Comprobar la afiliación de los estudiantes a un régimen de salud.
4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar.
5. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.
6. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla,

desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

7. Prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de sustancias psicoactivas que producen dependencia dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas.
8. Coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa del niño, niña o adolescente con discapacidad.
9. Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes.
10. Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.

**Artículo 45.** *Prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes.* Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar

Llama la atención que la “institución educativa o establecimiento”, es el único agente al que se le asignan obligaciones especiales, éticas y complementarias. Pareciera que como institución escolar no respondiera a los encargos sociales, razón por la cual es necesario ratificarlos o que los modos de proceder fuesen errados y retrógrados, fortaleciendo la idea de lo “mal” que funciona la escuela:

Estas funciones que no se realizan adecuadamente, fueron retomadas en el año 2013 como fundamento para la Ley de Convivencia Escolar, planteando, principalmente una “ruta para la

atención integral”. Un concepto interesante ya que, como se observaba, la atención integral era fundamento de las obligaciones del Estado en el Código del Menor (1989) frente a los niños que se encontraban en situación irregular. Con esta Ley la labor de la escuela frente a la prevención ciertas problemáticas esta controlada por los agentes señalados en la tabla 2.

Con el planteamiento de esta ruta de atención integral, se da por hecho la realidad de la violencia escolar y, frente a ella, pareciera que se realzan las características de un sujeto niño, diferente a los otros, coincidiendo con lo que en otro momento se denominaba situación irregular.

La Ley de Convivencia escolar, plantea un protocolo que las instituciones educativas deben cumplir, estableciendo un proceso de convivencia diseñado, desde la norma, para asumir problemáticas que hasta hace muy poco hacían parte de la intimidad de las familias.

Ha sido tendencia el procedimiento legislativo acorde, no a necesidades de la escuela - porque hasta donde recuerdan otras generaciones, el poder asimétrico no es una característica de la escuela actual, ha hecho parte de las interacciones en el contexto escolar - más bien hay una diferencia en el manejo mediático del asunto. De allí entonces que frente a la problemática del Colegio Marco Fidel Suárez (Ejemplo usado en apartados anteriores) se dé la necesidad de reglamentar la prevención del consumo de sustancias adictivas, también desde la escuela, para responder al auge por la preocupación con respecto a este asunto.

Lo paradójico es que, cada vez la familia, a quien se le han asignado importantes responsabilidades, sigue quedando más alejada de la situación de los hijos y jóvenes. Simultáneamente, la escuela se ve más problematizada en su autonomía.

Pareciera de fondo que no preocupara el tiempo que los padres dedican al cuidado y acompañamiento de sus hijos o el tiempo en familia. De hecho el Estado no ha contemplado mediante la legislación la regulación, como en otros países, de los horarios laborales u otras responsabilidades, priorizando el interés superior del niño. De un niño que está quedando solo en casa.

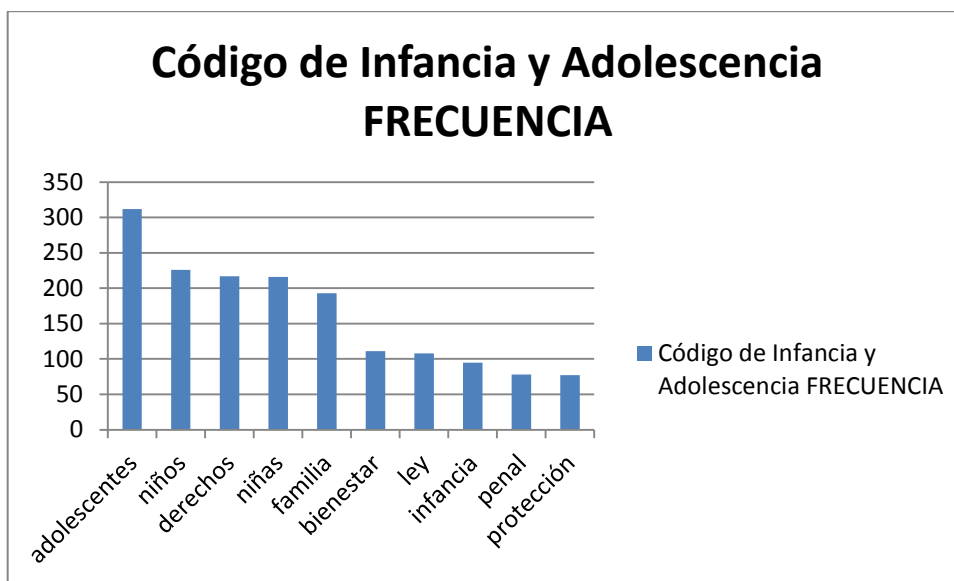
Desde una mirada, del docente de carne y hueso, que es llamado a contribuir a la satisfacción de muchos de los derechos de los niños y a tratar de legitimar normas que en ocasiones solo son preocupación de la escuela, es posible visibilizar el aumento de obligaciones que recaen en ella, algunas trasladadas del ámbito familiar.

### **Un paso, sujeto de derechos**

La categoría de niños y niñas en el Código de Infancia y Adolescencia se encuentra definida en el Artículo 3 así: “Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad” (Código de la infancia y adolescencia, 2006, Art 3).

Con relación a esta definición surgen interrogantes como ¿un sujeto con derechos también tiene deberes con la sociedad, la familia o el Estado? ¿en un Estado social de derecho solo las personas menores de 18 años son sujetos titulares de derechos?

En el Código de infancia y adolescencia es posible identificar una tendencia discursiva en este sentido:



Gráfica 2: Gráfica de frecuencia Código de Infancia y Adolescencia

Como se observa entre las categorías con mayor frecuencia, “los derechos” se encuentran en tercer lugar, con 253 apariciones tiene una frecuencia muy cercana a la de niños y niñas. El asunto de los derechos ha sido ampliamente estudiado, ratificando el compromiso social por garantizar el cumplimiento de los derechos.

Frente a la frecuencia de los derechos, se evidencia gran correspondencia con lo estipulado desde la perspectiva de la protección integral, en el reconocimiento de los niños como sujetos capaces de comprender y aportar a su entorno. Reflejado esto en corrientes pedagógicas en las que se resaltan sus conocimientos previos y la necesidad de abordar el aprendizaje desde aquello que les interesa en articulación con el andamiaje de su cultura.

Con relación a la concepción del sujeto de derechos como ciudadano, queda una preocupación desde la relación derechos – deberes. En el Código de Infancia y Adolescencia las palabras deber u obligación corresponden a instituciones o agentes para con los niños; obligaciones del Estado, la familia, la sociedad.

En el artículo 15 del Código de Infancia y Adolescencia se expone: “El niño, la niña o el adolescente tendrán o deberá cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo” (Código de la infancia y adolescencia, 2006), a pesar de enunciarse obligaciones cívicas y sociales no se describen en el Código y es un espacio abierto la idea de definirlos de acuerdo a su desarrollo, puede ser físico o psicológico, entre otros.

En la legislación al respecto se encuentra la Ley 375 de Julio 4 de 1997 “Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones”, esta Ley aunque es previa al Código de

Infancia y Adolescencia, no se referencia allí, en el artículo 13 del capítulo II correspondiente a los derechos y deberes de la juventud, refiere:

Artículo 13. Deberes. Son deberes de los jóvenes nacionales y extranjeros en Colombia acatar la Constitución y las leyes y respetar los derechos ajenos, asumir el proceso de su propia formación, actuar con criterio de solidaridad, respetar las autoridades legítimamente constituidas, defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, participar activamente en la vida cívica, política, económica y comunitaria del país, colaborar con el funcionamiento de la justicia y proteger los recursos naturales y culturales, respetando las diferencias. (Ley 375, 1997)

El artículo anterior se retoma literalmente el artículo 95 de la Constitución Política de Colombia, perteneciente al capítulo V de los deberes y obligaciones de la persona y el ciudadano (en el artículo 98 se define ciudadano “Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años”) con excepción del numeral del deber de contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado.

En este marco, es un asunto difícil el análisis de un sujeto de derechos que en el campo de la Ley no se describen responsabilidades, ni obligaciones. Como se mencionó en apartados anteriores, el discurso jurídico es performativo, de allí que al no asignarse deberes, obligaciones o limitaciones sus actos no las tengan.

El niño o el adolescente es un sujeto autónomo para el ejercicio de sus derechos. Este es un principio que se ubica en el marco de la protección integral, en la realidad de la escuela esto

resulta problemático en el contexto cotidiano, solo para tomar un elemento de referencia, basta ponerlo en relación con los manuales de convivencia.

Los manuales de convivencia están definidos por la Ley 115 de educación en el artículo 87 de la siguiente manera:

REGLAMENTO O MANUAL DE CONVIVENCIA. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo<sup>7</sup>.

La posibilidad del reglamento escolar como reflejo del principio democrático en la institución educativa, permite visibilizar la comprensión de los derechos y las obligaciones de los padres y los estudiantes con relación a la normatividad de la escuela.

En esta perspectiva en el Código de Infancia y Adolescencia se hace una alusión a los manuales en el artículo 45 como obligación ética fundamental de los establecimientos educativos:

---

<sup>7</sup> Frente a la sección subrayada se ubica la nota: Aparte subrayado declarado EXEQUIBLE por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-866-01 de 15 de agosto de 2001, Magistrado Ponente Dr. Jaime Córdoba Triviño. Es decir que se contempla acorde con la Constitución Política. En esta sentencia el Ponente demanda por considerar que se atenta contra el derecho de participación al imponer a los estudiantes nuevos un reglamento en el que no han tenido participación. Entre las determinaciones de la Corte se considera inconveniente modificar el reglamento de una Institución cada año, en cuanto al principio democrático del manual de convivencia parte de la pregunta: ¿Cuál es el poder que tienen las generaciones que definen las reglas constitucionales para atar a las generaciones futuras en una sociedad fundada en el consentimiento?, ante lo cual explica que las reglas no son solo limitantes o frenos, sino también “creadoras de nuevas prácticas y que generan nuevas posibilidades que de otra manera no existirían”. Además explica “El principio de soberanía popular que da origen a la organización política colombiana no tiene ningún sentido sin reglas que organicen y protejan el debate público. En los centros educativos tanto la Constitución Política (Artículo 68 inciso 2º) como la Ley 115 de 1994 (Artículo 6º) se ocupan de reproducir el principio constitucional y establecer las reglas dentro de las cuales se debe desarrollar la democracia”, se resalta la posibilidad de refutar o controvenir jurídicamente las reglas del Manual de Convivencia que vayan en contra de la Constitución o los Derechos Humanos y con esta posibilidad se legitima el derecho a la participación.

“Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes, con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales”. (Código de la infancia y adolescencia, 2006)

Como se lee en las referencias legislativas, los manuales de convivencia se estructuran en su mayoría con relación a los derechos y los deberes de los estudiantes.

En el Decreto 1860 de 1994 se establece que el “reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa”. Entre los aspectos que se deben contemplar se destacan:

- Las reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
  - Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
  - Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
  - Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad.
- Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.

- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
- Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
- Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.

Este Decreto especifica las temáticas que debe contener el manual, sin embargo deja a elección de las instituciones educativas la definición de; los deberes, las reglas, las sanciones, procedimientos y pautas como parte de un Proyecto Educativo Institucional.

Actualmente los Manuales de Convivencia resultan un tema de análisis jurídico, es común encontrar en estos documentos restricciones con respecto a; uso de accesorios estéticos, el cabello largo, el porte adecuado del uniforme, el uso de dispositivos tecnológicos, el vocabulario o las manifestaciones amorosas dentro de la institución educativa, entre una larga lista de aspectos que en la actualidad representan elementos característicos de la “cultura juvenil” e incluso infantil.

La escuela entonces pasa a ser mirada en una perspectiva de lo legal, y los manuales de convivencia analizados minuciosamente en correspondencia con la Constitución y en la última década con el Código de Infancia y Adolescencia.

Con relación a esta tensión se encuentran múltiples fallos de sentencias en los que se evidencia cierta discordancia entre los Manuales de Convivencia y la legislación vigente en

materia de infancia y adolescencia, incluso hay consideraciones en las que se recuerda a las instituciones educativas que ni siquiera el Estado puede imponer patrones estéticos como excluyentes, y resulta atentatorio de la Constitución y que al ser la educación un derecho no interfieren en ninguna medida los elementos estéticos.

Con este panorama, los maestros en las instituciones reflexionan permanentemente sobre cierta desprotección legal para los colegios, sin embargo al observar lo planteado en relación a los derechos y los deberes en el Código de Infancia y Adolescencia, es posible comprender que la dificultad radica en que la legislación no se ocupa de hacer un listado de obligaciones para el sujeto niño o adolescente y la escuela si lo hace, razón por la cual frente a las obligaciones no se ubica un asidero legal.

De allí que entren en tensión múltiples prácticas de la escuela y de los maestros, nociones como la disciplina, los uniformes, las obligaciones, las sanciones con relación al interés superior del niño, a su condición como sujetos titulares de derechos deben ser repensadas. ¿Hasta dónde es posible hablar de un pensamiento basado aún en el niño carente, dependiente? ¿es la escuela la institución llamada a imponer obligaciones o apuntar a la libertad del niño?

El proceso educativo desde esa mirada, se encuentra en un dilema frente a sus acciones, como fortalecer autonomía y libertad: en el marco de lo rígido, del dominio de clase, de lo impuesto a la escuela; o en un escenario de decisiones, de creatividad en el que el niño pueda obrar libremente.

En la perspectiva de la protección integral, la respuesta es evidente, pero de otro lado, esta una doble función del Estado como garante de los derechos del niño, y como veedor de las instituciones educativas. En cuanto a la evaluación se expresa en la Ley 115 así:

ARTÍCULO 80. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

La evaluación de la educación no contempla las particulares condiciones socio-económicas, creencias y libertades de los estudiantes, las pruebas giran en torno a estándares y lineamientos iguales para todos los niños. Lejos de comprender que estos aspectos modifican los “logros de los alumnos” y el “desempeño profesional del docente” y como lo hemos visto pueden definir la vida de una persona.

Entonces la escuela, por un lado debe contribuir a que las personas no sean sujetos repetidores y dependientes y por otro es la encargada de unificar los saberes conforme a los

lineamientos y actualmente a criterios internacionales. Cada vez resulta más complejo que la escuela pueda responder satisfactoriamente a las necesidades sociales, cuando también debe satisfacer los derechos individuales.

Este panorama lleva la discusión en otra vía, requiere la escuela que las obligaciones se amparen en el cimiento legal, o necesita repensarse en concordancia con las condiciones de la época, de la cultura. Por ejemplo, frente al uso de dispositivos electrónicos como celulares en el salón de clase, resulta un elemento de uso restringido en las instituciones escolares, pero fundamental para las prácticas educativas fuera de la escuela.

Es requerimiento urgente conocer la perspectiva jurídica frente al niño, no como mecanismo de defensa para los maestros, sino para complementar la comprensión de la persona que se encuentra en los colegios, de ese sujeto que se reconstruye, que cambia y que espera recibir de la escuela las herramientas para definirse y para exigir su lugar, el que la sociedad le ha dado, desde el interés superior del niño.

## Capítulo IV: Conclusiones

La infancia como categoría construida socialmente, refleja desde su concepción en cada período de tiempo los matices de la sociedad misma, el niño paralelamente puede ser visto desde la más grande ternura, hasta un extraño temor.

Como maestros la pregunta por el modo en el que se comprende el niño es elemento fundamental para el ejercicio mismo de la profesión y para el sentido de la educación, los constantes cuestionamientos en el plano legislativo frente a las prácticas de la escuela, abren la puerta a transformaciones en las dinámicas e incluso en la estructura misma de la escuela, de allí la trascendencia de analizar las categorías de infancia, familia, escuela y Estado a la luz de las directrices legislativas para Colombia en materia de infancia.

El cambio en la concepción de la infancia que se ha planteado en estas líneas, no es solo una experiencia teórica que debe ser desentrañada con minuciosidad, es un cambio que se percibe diariamente. El común de las personas maneja, en su realidad, la idea de que los niños han cambiado y cuestionan con añoranza las prácticas que se utilizaban para educar a los niños, acompañada de la expresión “en mis tiempos”...

En mis tiempos los niños no les subían la voz a los adultos, en mis tiempos solo lo mandaban una vez, en mis tiempos se aprendían las tablas de memoria... Lo curioso es que esos

tiempos corresponden a unas pocas décadas atrás, en las que según los padres y los abuelos de hoy los niños eran más educados.

Conforme al sentido común, los niños siguen siendo niños, pero el modo de concebir la infancia se ha modificado, estos cambios como se ha visto se materializan en diversos discursos, sin embargo el discurso jurídico es muy relevante en tanto acompaña su consolidación con sanción.

La legislación del siglo XX en Colombia giraba en torno al concepto de menor, no porque no se manejara el de niño, sino porque en relación con el Estado, solo se ubicaban los niños en situación irregular. Para Jiménez Becerra “a lo largo del siglo XX, nace la categoría del menor en el interior mismo del universo de la infancia” (Jiménez, 2012, p. 320), para la sociedad de 1920, con la Ley 98 presentada por el Ministro de gobierno Luis Cuervo Márquez, por primera vez se establece una caracterización jurídica, del menor, definiendo que se refiere a quienes se encuentran “en estado de abandono físico, moral o por vagancia, prostitución o mendicidad, y que carecieran de medios para su subsistencia” (Holguín, 2010, p. 297), en este sentido se comprende el menor desde su condición socio-económica como un potencial delincuente.

Sin embargo a nivel internacional el concepto de niño, subsiste de manera paralela con el de menor, asociado al reconocimiento como ser humano manifestado en la Declaración de Ginebra de 1929, la Asamblea de las Naciones Unidas de 1949 y la Convención internacional sobre los niños, entre otros, “como consecuencia, la dinámica jurídica y política sobre la infancia bajo el principio de protección integral, emprendió un cambio de los sistemas de relaciones entre

adultos y niños en todos los niveles sociales, desde el macrosocial hasta el de la vida intrafamiliar” (Jiménez, 2012, p. 313).

Aunque en los discursos internacionales se habla de niño, desde mediados del siglo XX, en Colombia tardó un poco más en aparecer en el discurso jurídico, de hecho el Código del Menor de 1989, se refiere exclusivamente al menor, entendiendo por este a “quien no haya cumplido los dieciocho (18) años” (Código del Menor, 1989), no se referencia ninguna aparición del concepto niño, a pesar de encontrarse latente la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que se adopta el 20 de Noviembre de 1989, 7 días antes de la fecha de expedición del Código del Menor. Ni en Código del menor, ni en la Convención se enfatiza en la categoría adolescente.

Es decir que hasta hace menos de tres décadas, los adultos se encontraban en una posición privilegiada frente al niño, ya que contaban con los conocimientos y la experiencia que justificaban sus acciones por el bien del niño. Quien a su vez era un ser incompleto y completamente dependiente el adulto. De allí las expresiones de los abuelos, el niño de ese momento no tomaba decisiones u opinaba frente a los asuntos familiares, el niño debía ser obediente.

En el caso de la escuela, la situación no era diferente ya que como se observaba en los planteamientos de Narodowski (1999) con relación a la alianza escuela/familia, el maestro al recibir al niño en la escuela, recibía la potestad del padre sobre el niño, la percepción, la opinión y las acciones del maestro no eran cuestionadas, debido a que el maestro tenía una doble condición que lo legitimaba, la de especialista en el saber pedagógico y la de adulto. El niño

aplicado en la escuela cumplía las directrices que se le daban sin interrogar, ya que predominaba su condición de incompletud.

Debido a la ratificación de la Convención sobre los derechos del niño por Colombia, es en la Constitución Política de 1991, específicamente en el artículo 44 en el que se establecen los Derechos fundamentales de los niños, el primer documento donde oficialmente se aborda la categoría de niños (plural masculino, asunto que se refleja en las discusiones del reconocimiento de género desde la nominalización), a pesar de encontrarse vigente el Código del menor, documento en el que no se habla de niños, solo de menores.

También es de señalar que en la Constitución (1991) con el concepto de niño, aparece en escena el de adolescente, como se evidencia en el artículo 45 “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral”, se hace incluso de manera novedosa la distinción entre el niño y el adolescente, sin embargo cuando se menciona al adolescente no se plantean los mismos derechos que los reconocidos a los niños en el artículo anterior.

Para Moreno Briceño (2012), la denominación de menores se usa “para significar que son apéndices dependientes de los padres o del Estado que se deben proteger cuando son objeto de violencia, de explotación, de abandono o pobreza, y para significar su minusvalía, dependencia o incapacidad” (Moreno, 2012, p. 88), pasar a utilizar el término de niño, como “persona autónoma e independiente a quien se debe proteger de manera integral mediante la garantía de todos y cada uno de sus derechos” (Moreno, 2012, . 88) conlleva efectos en diferentes planos de las relaciones sociales y jurídicas.

Sin embargo, el período de tiempo entre la Constitución de 1991 a la expedición del Código de Infancia y Adolescencia 2006, es decir quince (15) años, fue motivo de cuestionamientos constantes por parte de las entidades internacionales encargadas de acompañar los procesos de implementación en las naciones firmantes de la Convención de los Derechos del Niño. Quince (15) años en los cuales coexistían lo que actualmente se reconoce como dos teorías distantes de comprender la infancia: la teoría de la situación irregular y la teoría de la protección integral.

Con el Código de Infancia y Adolescencia se dio “un proceso de yuxtaposición de normas y acomodamientos de discursos y enunciados correspondientes a las dos perspectivas del principio de irregularidad y el principio de protección integral” (Jiménez, 2012), con el objetivo principal de dar respuesta a los requerimientos internacionales y a la coherencia con la Constitución Política de Colombia.

Frente a la definición de niño, en la Convención Internacional del Niño, se “entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Convención sobre los derechos del niño, 1989, Art. 1)

En cuanto a la noción de infancia, el Código de Infancia y Adolescencia se refiere a ella como una etapa, como un ciclo vital, en este sentido se percibe de modo predominante una connotación en la perspectiva psicobiológica del ser humano. La infancia como un estado inicial de la evolución que se alcanzara en la edad adulta.

En esta línea, en el Código se plantea una división del ciclo que corresponde a la primera infancia, al analizarlo con otros documentos se evidencia, cierta correspondencia con los postulados de Piaget, sin embargo el período de tiempo es diferente. Igualmente en la Política para la Primera Infancia y el los postulados del ICBF las definiciones y rangos de edad que comprenden la primera infancia son distintos.

El Código de Infancia y Adolescencia jurídicamente materializa la adhesión a la teoría de la protección integral, sin embargo con relación a la escuela es difícil comprender el sujeto desde la perspectiva psico-biológica, únicamente, día a día los mismos niños presentan actitudes y comportamientos en los que se toma distancia de una idea de niño tan clara, asociada a la ternura o a la dependencia.

Por lo anterior, que se evidencie la diferencia en el modo de entender la noción de niño, entre el abordaje de una tendencia teórica en el Código La Ley de Convivencia y la comprensión de múltiples infancias en la escuela que coexisten y a las que se les determina el mismo tratamiento conforme a la visión jurídica del niño en Colombia.

Como consecuencia de la adhesión por parte del Estado a la teoría de la Protección integral del niño, se observa en el Código de Infancia y Adolescencia una preocupación por materializar una nueva institucionalidad que permita controlar el cumplimiento de las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado frente a los derechos de los niños.

Esta nueva institucionalidad en el Código se traduce en artículos específicos en los que se definen las obligaciones delimitadas para los corresponsables de la infancia. En primer lugar, la

familia, esta noción se aborda de diversas maneras, directamente relacionada con los padres, pero también en relación con otras figuras que pueden cumplir sus deberes, como los representantes legales o los alimentantes.

En esta línea, la categoría de Estado en el corpus en algunos casos no responde concisamente al ideal de satisfacer los derechos de los niños, más bien se percibe un rol veedor para las demás instituciones sociales, a través de figuras que se han denominado agentes.

En relación de la escuela, es interesante ver como dichos agentes, generados por el Estado para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, han incursionado en las puertas de la escuela, determinando y controlando las prácticas de los maestros y las instituciones. El maestro ha pasado a ser observado como parte del niño, diagnosticado en sus múltiples fallas y puesto en consideración como un elemento a mejorar. A tal punto que el Estado ha establecido protocolos y rutas para que el maestro “no se equivoque” en la forma de tratar y comprender a los niños. De algún modo, se ha venido consolidando una desvaloración de la profesionalización y las competencias de los docentes, por lo se sugiere a nivel normativo un acompañamiento externo de otros profesionales.

Con esta estrategia de satisfacción de los derechos de los niños en la escuela, se han ampliado sus funciones, de la escuela depende hasta la alimentación de los niños; dejando de lado un seguimiento especial a los padres, quienes cada vez se liberan del papel de la crianza desde temprana edad, en un marco de lo permitido por la legislación que tampoco obliga puntualmente a pasar tiempo con los hijos.

Sin embargo, a pesar de encontrarse el niño fuera del cuidado de los padres al parecer, se respira en el ambiente una añoranza por la infancia de otra época, en la que los niños eran obedientes, en la que la palabra del adulto (padre, abuelo o profesor) era incuestionable y ejecutada inmediatamente.

El paso de la noción de menor a la del niño como sujeto de derechos, no es una modificación superficial, es la materialización de la transformación de una categoría social y como se planteó antes de la sociedad misma. Al ser el niño menor, lo era en todos los sentidos; para tomar decisiones, para responder, para aprender, para valerse por sí mismo, era incuestionablemente menos, que los adultos, por ello debía ser guiado por la experiencia, considerada una cualidad con alto valor social.

El niño como sujeto de derechos, es una perspectiva en tensión, se reconoce capaz de tomar decisiones, de definir sus intereses, de actuar y transformar su realidad, concepción que pedagógicamente ha permitido la generación de corrientes que permiten potenciar estas características para la formación de sujetos críticos, pero en la práctica confluye esta noción con otros modos de ser infante, que más bien se ajusta a lo que Narodowski llama la infancia desrealizada

Jurídicamente, el proceso ha sido más lento y más complejo, ya que desde la ratificación de la Convención de los Derechos sobre el niño, hasta el ajuste del sistema normativo en materia de infancia desde esta perspectiva pasaron diecisiete (17) años, hasta el Código de Infancia y Adolescencia, lo que no da cuenta de un cambio total de la sociedad en el modo de comprender al

niño en esta perspectiva. De allí la añoranza a otro tipo de infancia que difícilmente se hallara en la actualidad.

En el Código de Infancia y Adolescencia discursivamente es fuerte la aparición de la noción derechos asociada a la niñez, no se plantean específicamente obligaciones del niños para con la familia, la sociedad y el Estado, aspecto que posiblemente dificulta el cumplimiento a la normatividad sugerida por los colegios en los manuales de convivencia.

Quedan abiertos interrogantes frente a la reglamentación en las instituciones escolares, a la formación de los maestros en asuntos legales para no solo dar respuesta cuando ocurren situaciones, sino generar propuestas que permitan armonía entre los derechos de todos los integrantes de la comunidad escolar y de la sociedad misma, a la pertinencia de actualizar el Código de Infancia y adolescencia a casi diez (10) años de su expedición, a la reflexión en torno a las obligaciones de niños y adolescentes en aras de la construcción de su autonomía progresiva dentro y fuera de la escuela.

## Referencias

- Acuña, López y otros (2001). La medida pedagógica como sanción en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes (Ley 1098 de 2006)
- Alarcón Palacio, Y. (2011). Constitucionalismo y garantismo en los derechos de la infancia y la adolescencia en Colombia. En Congreso Internacional de derecho familiar.
- Aries, P. (1986). La Infancia. En Revista de Educación 281.
- 1620, L. (2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Congreso de Colombia.
- Beloff, M. (2000). Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. En: Revista Jurídica de la Universidad de Palermo.
- Código del Menor. (1989). *Decreto 2737/89*. ICBF.
- Convención sobre los derechos del niño. (1989).
- Código de la infancia y adolescencia. (2006). República de Colombia.
- Colombia por la primera infancia. (2006). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá.
- Betancourt Tamayo, D. P. (2014). La Noción de Niño que Subyace a la Ley de Infancia y Adolescencia con una Mirada desde el Psicoanálisis. Universidad Católica de Pereira
- Carli, S.. (2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Ed: Paidós.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: *INFANCIAS: Políticas y saberes en Argentina y Brasil siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Cillero Bruñol, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Revista Infancia N° 234.
- Constitución política de Colombia. (s.f.). 1991. Congreso de la República.
- Dávila P. y Naya L. (2010). Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. En: *Revista Española de Educación Comparada*, 213-233.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Colombia.

- García Méndez, E. (1998). Derecho de la infancia y adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral. Cátedra por la niñez de Colombia “Ciro Angarita”.
- García Méndez, E. (2007). Infancia, ley y democracia: Una cuestión de justicia. *Revista Justicia y Derechos del niño*. Número 9. UNICEF.
- Guendel, L. (2005). La polémica pero necesaria comprensión del riesgo desde el enfoque de niñez y adolescencia. *Cuaderno de ciencias sociales*. . Número 138. FLACSO.
- Henn Fabris, E. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, mayo-agosto, vol. 23, núm. 60.
- Herrera, M.& Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina.
- Holguín Galvis, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana (1837-2010). En *Rev. crim.*, volumen 52, número 1, junio 2010, pp. 287-306. Bogotá, Colombia.
- ICBF, W. (s.f.).  
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Serviciosdeatencion/modalidadesdeeducacioninicial>.
- Jiménez Becerra, A. (2012). Emergencia de la infancia Contemporánea. 1968 - 2006.
- Mancera Carrero, A. (2012). Niños expósitos y menores en Bogotá: 1791-1920. En *Nómadas* 36, abril. Ed: Universidad Central. Colombia
- Marín Díaz, D. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y saberes No 37*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP.
- Martínez Boom, A. (2011). Unicef...Dejad que los niños vengan a mí. *Revista Educación y Pedagogía*. Mayo-agosto
- Martínez Boom, A. (2010). Anatomía y arte. *Una cartografía de prácticas silenciadas. La representación del cuerpo del niño*. Universidad Nacional de Colombia.
- Meirieu, P. (2004). El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido? Ed: Octaedro Rosa Sensat.
- Moreno Briceño, D. (2012). La corresponsabilidad del Estado y sus efectos penales según la Ley de infancia y adolescencia. *Doctrina y Ley LTDA*.

- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. En: Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Novedades educativas.
- Pachón Castrillón, X. (1998). La Familia en Colombia a lo largo del siglo XX Familias, cambios y estrategias. Ed. Centro De Estudios Sociales Universidad Nacional, p.145 - 159
- Pachón Castrillón, X. (2006) La Casa de Corrección de Paiba. La insuperable escuela del crimen para los niños delincuentes de Bogotá. 1905-1938.En: Historia De La Infancia En América Latina. Ed: Departamento De Publicaciones De La Universidad Externado De Colombia. p.323 - 339
- Pardo Abril, N. (2013). Cómo hacer análisis crítico del discurso: Una perspectiva latinoamericana. Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Ruíz Fajardo, M. & Rodríguez Barreto L. (2009). Análisis de la Ley de infancia y adolescencia en la aplicación del programa de asuntos conciliables del Instituto Colombiano de Bienestar familiar desde la gerencia social, centro zonal Kennedy. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Saldarriaga, O. (2011). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Editorial Magisterio.
- Schenquer, L. (2006). Reseña crítica: Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- Tejeiro López, C. (1998). Teoría general de niñez y adolescencia.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. En Revista de Educación 281.