Infancias, situaciones y contextos: un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes

Infancias, situaciones y contextos: un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes

Luisa Carlota Santana Gaitán
Marisol Castiblanco Martínez
Edilberto Hernández Cano
Jennyfer Catalina Hernández Díaz

COLECCIÓN
dcidac

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de investigaciones y Desarrollo Científico
© Luisa Carlota Santana Gaitán, Marisol Castiblanco Martínez, Edilberto Hernández Cano, Jennyfer Catalina Hernández Díaz

Primera edición, abril de 2016
ISBN: 978-958-8897-99-8

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo
Rodrigo Díaz Lozada

Diagramación
Astrid Prieto Castillo

Imagen de Cubierta
Jacson Ferley Gutiérrez Benavidez

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Infancias, situaciones y contextos : un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes / Luisa Carlota Santana Gaitán y otros. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016.
128 páginas ; 24 cm. -- (Didácticas)
ISBN 978-958-8897-99-8
1. Maestros 2. Educación en la primera infancia 3. Psicopedagogía 4. Métodos de enseñanza I. Santana Gaitán, Carlota, autora II. Tít. III. Serie.
371.12 cd 21 ed.
A1522560

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

Dedicatoria

Este trabajo lo dedicamos a cada inquieto ser –investigador e investigadora– que parten de una pregunta hacia una aventura quijotesca, donde el camino representa el espacio de exploración y el tiempo es su verdugo, en el que te reinventas para comprender el contexto, transformarlo y dejar huella en el firmamento.

A las infancias, que a pesar del tiempo, se anidan en el interior de cada adulto y afloran cuando nos tocan el alma.

Agradecimientos

Al Centro de Investigación y Desarrollo Científico (CIDC), por apoyar propuestas investigativas de semilleros y enriquecer el amor al saber, al conocimiento y a la transformación en la universidad.

A las egresadas y egresados entrevistados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que nos dieron la oportunidad de conocer sus experiencias y visibilizar en su quehacer las problemáticas de niños y niñas.

A Diana Delgado, Miguel Niño, Alejandra Rodríguez y Carol Hernández, quienes participaron en la formulación inicial de la propuesta y pronto se licenciaron en sus áreas respectivas, tomando nuevos rumbos.

A Natalia García, nuestro apoyo técnico, quien nos acompañó con el compromiso, la dedicación y la paciencia que la caracterizan.

A la paciencia y el apoyo de cada una de nuestras familias y amigos, por las horas que estuvimos ausentes en el tiempo dedicado a esta investigación.

A la niñez, fuente de inspiración de este trabajo.

Contenido

Introducción **11**

Arsenal conceptual: el comienzo de la investigación **15**
Problemáticas: un enfoque desde la complejidad 15
Desde dónde abordar las problemáticas de la infancia 20
La infancia: un breve acercamiento a su conceptualización y una apuesta a su abordaje desde una perspectiva holística 21
Concepción holísticas de la infancia 27

El recorrido trazado para el encuentro con las infancias **29**
Puesta en marcha: diseño del mapeo 29

Infancias: situaciones y contextos **35**
Problemáticas relacionadas con la familia 35
Problemáticas relacionadas con la escuela: ¿Qué sucede en el interior de la escuela?
Algunos sentires de los docentes 44
La escuela y sus responsabilidades 51
La escuela en función del mercado 53
La escuela: predominio de la forma sobre el fondo 54
El reflejo del contexto en la escuela 54
Violencia escolar 55
La escuela, un laboratorio de diversas instituciones 56
La escuela descontextualizada de avances científicos y tecnológicos 56

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) 57
Deserción escolar 58
Problemáticas relacionadas con los niños y las niñas 58
Problemáticas relacionadas con el Estado 65
Problemáticas relacionadas con el contexto 70

Políticas públicas y problemáticas de la infancia 75
Política pública para la infancia en Bogotá 76
Los docentes y las políticas públicas 79
Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia 83
Políticas públicas y problemáticas relacionadas con los niños y niñas 86
Políticas públicas y problemáticas relacionadas con el contexto 87

Conclusiones y recomendaciones 89

Referencias 93

Anexos 101

Introducción

Bogotá es un escenario en el cual la atención a la infancia cada vez cobra mayor importancia, lo que se evidencia en la formulación de los planes de desarrollo de las diferentes administraciones y en la implementación de políticas, programas y proyectos para la niñez, en los que a los niños y las niñas se les reconoce como sujetos de derechos y ciudadanos. Es en esa perspectiva que el Distrito enfoca sus esfuerzos por atender de manera adecuada e integral a dicha población, de acuerdo con sus necesidades.

Así, se identifica que los niños y las niñas tienen problemáticas de diferente orden: económicas, de salud, de violencia política, legales y psicosociales, como se señala en informes tanto internacionales —*Estado mundial de la infancia* (2005), *Informe anual de Unicef* (2013)— como nacionales: *La niñez colombiana en cifras* (2002), que afectan su formación, a la familia, a la escuela y, en general, a todos los ámbitos en los que se constituyen, minimizando las posibilidades de lograr su formación integral y hacer realidad el cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia establecidos en la Ley 1098 del 2006.

Lo señalado también ha sido reconocido por las estudiantes, gestoras de este proyecto de investigación, en las diferentes instituciones en las cuales han desarrollado sus prácticas formativas como futuras docentes. En dichas prácticas, la convivencia diaria con los niños y las niñas, les ha permitido identificar las dificultades que presentan y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones interpersonales y en su desarrollo personal, familiar y social. Dificultades que son recurrentes, en la medida en que se observan en diferentes instituciones educativas y en diversos contextos.

En este marco, se hace significativo indagar por las problemáticas que son percibidas por quienes trabajan directamente con la infancia y comparten con esta población sus realidades en la cotidianidad de la institución escolar, en este caso los docentes egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su Facultad de Ciencias de Educación, que tiene como misión "formar integralmente ciudadanos y ciudadanas que como profesionales de la docencia y de la investigación puedan contribuir en la búsqueda y construcción de nuevas significaciones y valoraciones para la transformación de los sujetos y colectividades de la Nación Colombiana" (Ramírez y Aguilar, 2014, p. 45).

En esta medida, los docentes egresados de dicha facultad tienen una formación política y social que les permite mirar de una manera crítica la realidad, en este caso la educativa, y desde su experiencia describir las problemáticas de la infancia que se manifiestan en la escuela, y al mismo tiempo, dar a conocer los programas que reconocen que se han desarrollado para superarlas, así como los alcances y limitaciones que ha tenido su implementación.

Dicha información retroalimenta a las instituciones, pero también al Estado, sobre la incidencia de sus acciones y los factores asociados a ellas, en la medida en que las problemáticas se siguen presentando a pesar de las gestiones orientadas a superarlas. Al mismo tiempo, se constituye en un referente para considerar las necesidades de formación tanto inicial como permanente de los docentes, quienes son los que enfrentan en su práctica las situaciones que vive la infancia.

Por último, cabe señalar que la investigación se convierte en una alternativa a través de la cual es posible contribuir a la visibilización de la infancia, considerando, como se expresa desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, en su sigla en inglés) (2013), que una de las problemáticas que aqueja a la infancia en su invisibilización.

En conclusión, existen unas problemáticas de la infancia sobre las cuales las diferentes instituciones, entre ellas la escuela, realizan acciones para superadas. Sin embargo, dichas problemáticas se siguen presentado, lo que genera la necesidad de describirlas y comprenderlas desde los docentes, que conviven y se enfrentan diariamente a ellas.

Atendiendo a lo anterior se presenta esta obra, titulada *Infancias, situaciones y contextos: Un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes,* que es resultado de la investigación que partió de la siguiente pregunta: ¿cuáles son la problemáticas de la infancia en el Distrito que identifican egresados y egresadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y cómo se evidencian en las políticas públicas distritales?

El diálogo con los docentes permitió una comprensión amplia de las situaciones, necesidades y contextos en los que se encuentran los niños y niñas de la ciudad de

Bogotá, contrastadas con las políticas públicas expresadas en los planes de desarrollo, programas y proyectos implementados en las últimas tres administraciones: *Bogotá sin indiferencia 2004-2007,* de Luis Eduardo Garzón, *Bogotá Positiva 2008-2011,* de Samuel Moreno, y *Bogotá Humana 2012-2015,* de Gustavo Petro.

El acercamiento de la situación de Bogotá con respecto a la infancia generó reflexiones sobre las transformaciones que se requieren tanto en la escuela, encargada de educar a los niños y a las niñas, como en la formación de docentes.

Dicho lo anterior, en el primer capítulo, titulado "Arsenal conceptual: el comienzo de la investigación", se presenta el contexto conceptual, dividido en dos apartados: el primero, cuyo título es "Problemáticas: Un enfoque desde la complejidad", y el segundo, "La infancia: Un breve acercamiento a su conceptualización y una apuesta a su abordaje desde una perspectiva holística".

Cabe señalar que en cada apartado se hizo un rastreo histórico de la categoría, además de presentarse las diferentes perspectivas adyacentes, dando a conocer el enfoque desde el cual se posicionó la investigación. En este orden de ideas, la categoría de problemáticas se asumió desde la complejidad como una perspectiva histórica, contextual, sistémica y multicausal, y la categoría de infancia desde una perspectiva holística, en la que intervienen la historia y el contexto sociocultural.

En el segundo capítulo, de título "Recorrido trazado para el encuentro con las infancias: un diálogo con los docentes y las docentes", se da conocer el diseño metodológico, el cual por el contexto en el que se desarrolló en este trabajo, se fundamentó en la investigación cualitativa y la triangulación de las siguientes fuentes: docentes participantes en las entrevistas y grupos de discusión, investigadores e investigadoras del proyecto y teóricos que han fundamentado las problemáticas rastreadas.

Las fases del recorrido investigativo se dividieron en dos momentos: el primero, la elaboración de los instrumentos de indagación y la recolección de información; el segundo, el análisis e interpretación de la información.

En el tercer capítulo, "Infancias: situaciones y contextos", se exponen los resultados relacionados con las problemáticas de la infancia enunciadas por los y las docentes.

En el cuarto capítulo, "Políticas públicas y problemáticas de la infancia", se sintetizan las propuestas de las tres últimas alcaldías y se da cuenta de la postura de los docentes y las docentes con respecto a las políticas públicas y su relación con las problemáticas de la infancia.

En la última parte se presentan las *conclusiones y recomendaciones* que surgieron como producto de la investigación.

Arsenal conceptual: el comienzo de la investigación

Problemáticas: un enfoque desde la complejidad

Una investigación sobre los problemas de la infancia trae consigo la necesidad de abordar teóricamente la categoría de problema, inscrita en el objeto de investigación. Esta ha tenido diferentes connotaciones, según los enfoques, tradiciones epistemológicas y escuelas de pensamiento desde donde se ha abordado.

Según Alipio Sánchez (2002), existe una variedad de planteamientos diferenciados en la conceptualización de los problemas sociales, entre los cuales hay varias coincidencias que se acercan a los planteamientos de Fuller y Myers, referidos por Sánchez, quienes sostienen que "un problema social consiste en una definición subjetiva de una condición objetiva, existiendo cuando hay una divergencia real o imaginada entre la realidad y una norma social apreciada por un número considerable de personas" (p. 101). En esta definición, es indudable que para hacer referencia a un problema social, se requiere que varios sujetos lo identifiquen como una situación que es evidente, pero que no concuerda con el deber, definido en un momento histórico determinado por la sociedad. En este sentido se manifiesta Merton, citado también por Sánchez: "un problema social existe cuando hay discrepancia entre lo que es y lo que la gente piensa que debería ser" (p. 101).

En el mismo orden de ideas estos autores, Rubington y Weeinberg (citados por Sánchez, 2002) plantean que "un problema social, se da cuando se alega la existencia de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas, que están de acuerdo en que es necesario actuar para alterar la situación"

(p. 101). Por tanto, se deja sentado que existe una demanda colectiva y consciente de alterar la discrepancia entre lo que se ha venido enunciando como el estado de la situación y la norma social, lo cual también es planteado por Sullivan y otros autores referenciados en Sánchez (2002), al afirmar que un problema social existe "cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza sus valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva" (p. 101). Acción colectiva previamente juzgada como indeseable e inaceptable, por lo tanto, hay una elaboración subjetiva de esas condiciones construidas a partir de unos valores compartidos que definen un estado de causa social como deseable o ideal.

Según Wayne Parsons (2013), el estudio e interés por los problemas sociales se desarrolló en el siglo XIX con los supuestos planteados por el pensamiento ilustrado, lugar desde el cual se sostiene que con la aplicación de la inteligencia y el conocimiento se podía abordar, mejorar y resolver los problemas, tomando como referente los datos científicos empíricos aplicados a los problemas constitutivos de la realidad social.

El estudio y análisis de los problemas sociales se vio influido, particularmente en sus inicios, por la concepción positivista y, desde esta misma tradición, por el enfoque funcionalista. Para Parsons (2013), desde esta perspectiva, "los problemas sociales se entienden como 'hechos' capaces de ser medidos y tratados de manera científica. Analizar sus causas equivale a resolver problemas" (p. 124).

Desde una racionalidad funcionalista, los problemas se entienden como disfunciones del funcionamiento fluido de la sociedad en cuanto sistema. En este sentido, "los problemas eran analizables en términos de sus orígenes en las condiciones sociales. Una vez identificadas las condiciones que habían suscitado la disfuncionalidad, los diseñadores de las políticas públicas podrían hacer frente a los problemas manifiestos o latentes" (p. 127).

Es desde esta concepción paradigmática que se empiezan a realizar los diferentes estudios sociológicos sobre los problemas sociales, particularmente en los desarrollos teóricos de Auguste Comte, Emile Durkheim y Talcott Parson, quienes desde la tradición funcionalista veían los problemas (o desviación) como funcionamiento dentro del sistema social. Según Durkheim, citado por Parsons (2013):

> Los problemas sociales son inevitables y necesarios […] sirve para definir lo aceptable y lo inaceptable, lo bueno y lo malo. El reconocimiento de esas desviaciones puede servir para fomentar un cambio al igual que para reforzar las nociones dominantes del comportamiento aceptable […] si se mantiene la desviación desde ciertas fronteras, ésta puede beneficiar a la sociedad al establecer los límites de lo que se considera normal desviarse de la norma no es producto de la inmoralidad […] sino parte integral del funcionamiento fluido de toda sociedad moderna. En este sentido, los problemas son soluciones sociales. (p. 127)

Durkheim considera que los representantes más importantes del enfoque funcionalista de los problemas sociales son Talcott Parson, Merton y Nisbet. El primero sostiene que "los problemas sociales constituyen ajustes y posibles disfunciones dentro del sistema social", en tanto que Merton y Nisbet plantean que "los problemas tienen una dimensión objetiva y otra subjetiva [...] podían analizarse en función del conocimiento objetivo". Son también "como desorganización social y conductas desviadas o alejadas de las normas sociales aceptadas e institucionalizadas" (p. 128).

Margaret Mead y Bronislaw Malinowsky (citados por Parsons, 2013) sostienen, desde la antropología:

> Los individuos son producto de su cultura y la sociedad y no de la biología o la psicología. Las sociedades son sistemas inalterables que se mantienen a sí mismos. En ese sentido los problemas son producto de la forma en que operan dichos sistemas y la forma en que las culturas encarnan y condicionan la realidad de los individuos. (p. 127)

De acuerdo con estos planteamientos teóricos, los problemas hacen parte de la naturaleza humana y de la sociedad, entendida como sistema; son una desviación de esta realidad, su estudio y comprensión conducen al mantenimiento orgánico del sistema regulado por las normas validadas por el colectivo social.

Es en la segunda mitad del siglo XX que aparecen las críticas más relevantes a la concepción positivista y al enfoque funcionalista de los problemas sociales, críticas que provienen de los aportes teóricos del interaccionismo simbólico, el cual hunde sus raíces en el pragmatismo de Dewey y Mead. Según esta perspectiva, "el estudio de la sociedad implica el análisis de la manera en que se emplean los símbolos en la comunicación" (p. 128).

De acuerdo con Blumer (citado por Parsons, 2013), el enfoque interaccionista consta de tres premisas, a saber:

- Los seres humanos actúan sobre la base del significado que las cosas tienen para ellos.
- Los significados son el resultado de la interacción social.
- Los significados se modifican y atraviesan un proceso interpretativo que las personas usan al encontrar signos. (p. 128)

Para esta corriente de pensamiento, el estudio de la sociedad y la comprensión de la realidad social solo pueden abordarse reconociendo los procesos de interacción en dos vías, entre el sujeto y la sociedad. Esta realidad social es en sí misma un proceso de construcción en la interacción de las personas. Desde esta perspectiva, Meltzer (citado por Parsons 2003), plantea:

> el individuo y la sociedad son inseparables […] para comprenderlos es indispensable comprender a su contraparte, la sociedad debe entenderse a partir de los individuos que la conforman, y los individuos deben entenderse en función de las sociedades a las que pertenecen […] el comportamiento es algo que se construye, no algo predeterminado y liberado. (p. 129)

Estos argumentos tienen directas implicaciones al hablar de los problemas sociales, ya que si estos hacen parte de la realidad social, también son el resultado de un proceso de construcción intersubjetivo, mediado por el universo de significados que los sujetos van construyendo sobre dichos problemas.

Según Fuller y Myers (1941), en su crítica al funcionalismo:

> El problema social como la desviación de una norma social ampliamente aceptada, tiene una dimensión objetiva y subjetiva la primera puede ser observada, pero el hecho de que suponga su existencia no significa que exista: los factores de la subjetividad entran en juego. Así el problema social siempre está en estado dinámico de convertirse en problema. (p. 129)

En otras palabras, la existencia de un problema social no solo está en la realidad objetiva, para serlo requiere que los sujetos lo identifiquen y lo perciban como tal. Así lo plantea Fuller: "la hipótesis del orden social que funciona con fluidez no solo es artificial, sino peligrosa […] Debemos abandonar la idea de que los problemas sociales representan un comportamiento humano desviado del statu quo cultural incuestionable e inalterable" (p.129). Es necesario comprender que los problemas sociales son procesos de construcción social.

Para el contexto de este trabajo, se resaltan las tres etapas de un problema, de acuerdo con Fuller. La primera es la conciencia, entendida como la percepción de amenaza de los valores, que es importante pues está determinada por la apreciación subjetiva. La segunda etapa corresponde a la definición de políticas públicas y el debate en torno a estas, y por último, la reforma, que es la puesta en marcha de esas políticas.

Hasta aquí se van evidenciando dos miradas en el estudio de los problemas sociales, tal como lo enuncia Parsons:

> En la década de 1940 ya se identifican dos grandes vertientes.
>
> Primero, el enfoque positivista funcionalista: ve los problemas sociales como hechos medibles, con funcionalidad para el mantenimiento de la sociedad, identificar las condiciones disfuncionales, desarrollar conocimiento acerca de los problemas a fin de analizar sus causas y ofrecer remedios (Merton y Nisbet 1961 como grandes exponentes). Segundo, el enfoque fenomenológico: derivado de la escuela del interaccionismo simbólico ve los problemas como construcciones sociales básicamente subjetivas. El papel de las ciencias sociales consiste en dilucidar definiciones y

> supuestos, qué puntos de vista alternativos existen e identificar puntos de intervención (Becker 1.966 23:26). (p. 131)

Otro de los aportes importantes en este abordaje teórico, retomado en la obra de Parsons (2013), "Políticas públicas", es el de Wright Mill, quien en contradicción con el enfoque funcionalista, establece:

> La idea de que los problemas sociales eran como problemas patológicos del cuerpo humano (desperfectos en el funcionamiento del cuerpo) y los científicos sociales como médicos que analizan los desórdenes objetivos era un error. Los problemas humanos eran el resultado de la política y el poder. (p. 132)

Su contribución en este sentido es que incluye dos categorías como desencadenantes de los problemas sociales: la política y el poder, la posibilidad de acceder a los asuntos públicos y ver reconocidos los intereses y las necesidades, es fuente constante de problemas sociales, así como la toma de decisiones y su participación en estas.

Del mismo modo, Becker (1963) hace énfasis en el aspecto político, ya que "no sólo se concentra en las causas y las consecuencias de las conductas desviadas, sino en cómo los problemas son el resultado de un proceso político en el que los 'guardianes de la moral' lanzan una cruzada o campaña […] para 'etiquetar' determinadas situaciones como 'problemas' […] la conducta desviada es aquella que las personas etiquetan como tal" (pp. 8-9). Por tanto, determinados problemas sociales pueden ser creados por sujetos con intereses políticos particulares, que buscan catalogar a otros sujetos como causantes de problemas sociales e invisibilizar sus causas reales. Así, se puede enunciar cómo en algunos momentos de la historia, la causa de la pobreza como problema social ha sido atribuida a la pereza, la holgazanería de algunos sectores sociales, encubriendo las diferentes relaciones de explotación en el marco de la producción y la distribución.

Es importante destacar cómo en la década de los setenta se empezó a entender los problemas sociales como una construcción social y no como hechos objetivos o naturales. Esto trae consigo una visión histórico-cultural de dichos problemas, tal como lo describen autores como Blumer, Spector y Kitsuse. Para Herbert (1970), "los problemas existen cuando un grupo de personas los consideran indeseables, los problemas atraviesan un ciclo de definición no de descubrimiento" (p. 133).

Blumer (1971), por su parte, plantea que "el problema no es una realidad objetiva sino producto del comportamiento colectivo: los problemas se forman en el proceso de ser vistos y definidos por la sociedad" (pp. 305-306), y en el mismo sentido de Herbert (1970) argumenta que estos "son producto de la definición colectiva, no existen de manera independiente como una serie de arreglos sociales objetivos con una hechura intrínseca" (p. 298).

Cerrando esta conceptualización, existe una visión de los problemas sociales como una oportunidad a través de la cual los sujetos pueden hacer visibles y exigibles las demandas a las necesidades o situaciones consideradas problemas que los afectan. Es en este orden de ideas, Spector y Kitsuse (1977) ven "los problemas sociales como una forma de presentar demandas, frente a una situación ofensiva, dañada o indeseable por alguna razón. Los problemas se definen, inventan, descubren, construyen" (p. 133). Así, encuentran en los movimientos sociales una fuente importante para hacerlos evidentes.

Según Parsons (2013), a pesar de las críticas a los enfoques positivistas al análisis de los problemas sociales, por parte de las concepciones constructivistas, el enfoque positivista sigue siendo el paradigma dominante en la formulación de las políticas públicas y análisis social: "el cuantificacionismo todavía constituye la ideología operativa de la formulación de las políticas públicas en el Estado moderno" (p. 139).

Desde dónde abordar las problemáticas de la infancia

En el abordaje de los problemas de la infancia, en esta investigación se reconoce a los problemas sociales como una construcción social colectiva, y por tanto subjetiva e intersubjetiva, cuyo estudio requiere asumir una concepción compleja y no simplista, acogiendo los enunciados planteados por Morin (1994):

> Así, el paradigma de la simplicidad, es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad: o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción). (p. 19)

Es este planteamiento de la simplicidad, el lugar desde el cual durante mucho tiempo se han abordado los problemas sociales, con una visión reducida de estos, en el marco de una mirada disciplinar y disyuntiva que aborda los problemas sin el reconocimiento de los múltiples factores que determinan la realidad social y los diferentes nexos sistémicos que existen entre los problemas sociales.

Por tanto, para el estudio de las problemáticas de la infancia en el Distrito Capital se asume una mirada compleja, entendida esta desde los planteamientos de Boggino (2011):

> La racionalidad compleja refiere siempre a la idea de trama, a lo multidimensional, a lo pluricausal, a los procesos, a las interretroacciones entre los componentes de una configuración [...] Tenemos que pensar que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo "macro" y lo "micro", lo "intra" y lo "inter", la teoría y la práctica, el texto y el contexto, son siempre caras de la misma moneda, son siempre partes de un mismo proceso en el que interretroaccionan las partes entre sí, las partes y el todo, y el todo y las partes. (p. 20)

Una mirada simplista de estas problemáticas conllevaría una visión reduccionista e inconclusa sobre las diferentes situaciones y dimensiones que afectan a la infancia.

Una perspectiva histórica, contextual, sistémica, multicausal de los problemas en el cuadro de la complejidad, permite tener una visión válida y pertinente en el análisis de las problemáticas de la infancia. A este respecto Boggino (2011) plantea, refiriéndose a los problemas del aprendizaje:

> […] una problemática que *se va construyendo*, con el tiempo, en un *contexto* y en un *proceso* donde se configura un fenómeno que remite a múltiples componentes causales que van desde: *fenómenos estructurales y coyunturales* (políticos, económicos, sociales, culturales), hasta fenómenos singulares propios del alumno (saberes escolares y no-escolares; normas y valores de este, ideología, competencia cognitiva, etc.), y/o fenómenos singulares de los agentes educativos (docentes, directivos); pasando por lo *organizacional y lo institucional, la propia practica pedagógica del docente, etcétera*. (p. 23)

Esta racionalidad compleja se hace más pertinente cuando se habla en plural de problemáticas.

Los problemas de la infancia no se pueden abordar de manera aislada, debe reconocerse que cada uno de ellos existe en tanto se relacionan e interaccionan con múltiples factores y otros problemas en general. Tal como lo plantea Boggino (2011): "Aspirar a la complejidad supone aspirar a indagar y percibir la mayor cantidad de interretroacciones entre la mayor cantidad de fenómenos y dimensiones de análisis posibles" (p. 29). Hay que analizar lo uno y lo múltiple, no de manera separada, sino juntos.

La infancia: un breve acercamiento a su conceptualización y una apuesta a su abordaje desde una perspectiva holística

Jiménez (2012) expresa que la infancia no corresponde propiamente a los niños y las niñas, sino que representa una organización discursiva en la cual estos tienen lugar, cumplen una función y una finalidad cultural, social y moral constituyente de su subjetividad, la cual se enmarca en un discurso científico, un campo interdisciplinario y una instancia institucional. No obstante, la infancia, como afirma Fernández (2004), "siempre ha estado en el mundo, sin embargo como campo social de significación es un fenómeno reciente en la historia occidental" (p. 26).

De acuerdo con esta autora, la noción de infancia surge aproximadamente en la modernidad, al igual que las instituciones, áreas de conocimiento y profesiones que se ocupan de los niños y las niñas. Antes de esta significación no había una conciencia de la particularidad infantil que se distingue en la actualidad,

particularidad que se produce en el seno del proceso de transformación de las funciones de la familia y el surgimiento de la escuela como medio de educación.

La individualización de la infancia con respecto a la adultez trajo consigo su constitución como objeto de estudio de distintas disciplinas, a saber: "la sociología ha estudiado al niño como elemento social, la pedagogía como sujeto de educación y escolarización, y la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico" (Alzate, 2003 p. 22). Estudios que dejan al descubierto que no existe una sola concepción de infancia, sino que esta es variable, depende de las condiciones sociohistóricas y el sector desde donde se analice; por consiguiente, al no ser un proceso aislado, cobra sentido en función de la significación social en la que se inscribe (Guzmán, 2010), teniendo cuenta que "el concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal" (Casas, 1998 p.16). En este marco, algunas concepciones que se encuentran están relacionadas en que la infancia no es una fase transitoria, sino una categoría social permanente. Una estructura sujeta a cambios sociales, donde el fenómeno de la infancia siempre existe y una infancia viene precedida de otra y será sustituida por otra (Narváez, 2012).

Lo expresado da cuenta, someramente, del carácter contextual, histórico y relativo del concepto de infancia. A este respecto Quiceno (2003) anota:

> La infancia emerge como una categoría, un concepto que representa un modo de ser de los niños y las niñas en determinada cultura, sociedad, tiempo y espacio; cuya representación a lo largo de la cultura no ha sido de la misma forma y no han tenido los mismos problemas dentro de la historia de la infancia. Historia de la infancia entendida como una explicación general y puntual de lo que son los niños y niñas en una sociedad. (p. 4)

En el mismo sentido, Rinaldi (citada por Guzmán, 2010) considera que "la infancia no existe, la creamos como sociedad, como un tema público, es una construcción social, política e histórica" (p. 111).

Desde la Unesco, Umayahara (citada por Guzmán, 2010), manifiesta:

> la infancia se refiere a la población menor de 18 años, reflejado en la adopción de la convención internacional de los derechos de los niños y las niñas. Sin embargo cuando se refiere a la primera infancia existe una variedad en cuanto a los tramos de edad. (p. 15)

Por su parte, Meyer Fortes (citado por Colángelo, 2011) expresa: "no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinean y expresan los cambios dentro del ciclo de vida" (p. 2).

Cabe señalar que si bien las distintas concepciones sobre infancia parten de la estrecha relación de los cambios históricos, los modos de organización socioeconómicos y culturales de las sociedades, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas y el desarrollo de las políticas sociales en pro de la infancia (Alzate, 2003), es necesario resaltar que para algunos autores el concepto de infancia también "es una representación que unifica, reduce, limita, simplifica y centra las diferentes experiencias sobre los niños" (Quiceno, 2003, p. 4).

Para Ariés (citado por Quiceno, 2003), la infancia y su historia emergen entre el siglo XVII y el XIX, historia de que ha logrado, según este autor, "producir sobre los niños y sus representaciones un sistema de conocimientos y formas institucionales que se han materializado en períodos, categorías, clasificaciones, tipologías, conceptos, argumentaciones, instituciones, legislación, reglas y normas culturales" (p. 4).

La historia de los niños es por consiguiente una triple relación. Como lo afirma el autor:

> Una historia de los conceptos o desde que existen conceptos sobre los niños, una historia de los niños en representaciones que no son conceptuales y una historia de los niños sin referencia ninguna a la existencia de niños, como es la de la antigüedad. (p. 6)

Lo señalado da cuenta de la mirada a la infancia como una categoría condicionada por un marco social e histórico; por tanto, su abordaje, comprensión e indagación en la sociedad actual permite un acercamiento a los niños y niñas en situación y contexto. De ahí la importancia de conocer algunas de las concepciones que hay alrededor de la infancia, desde lo histórico, pedagógico, psicosocial y jurídico.

Acercamiento a las concepciones históricas de la infancia

El sentimiento hacia la infancia tiene sus inicios aproximadamente en el siglo XVIII, resultado de una trasformación en las creencias y estructuras, como la concepción de mundo, la aparición de la familia nuclear moderna y el papel de la mujer en la sociedad como continuidad de la familia y de la especie (Ariés y Duvy, citados por Cohen, 2010), construcciones simbólicas que generaron transformaciones en la vida cotidiana y que consolidaron el surgimiento de la sociedad capitalista (Fernández, 2004). Sin embargo, como lo afirma la autora, "la particularización de la infancia no cobijó por igual a todos los niños y niñas […] en los rastreo históricos se encuentran diferencias en desigualdades significativas, tanto en lo referido a las clases sociales como a los géneros" (Fernández, 2004, p. 29).

Entre los investigadores pioneros que se ocuparon del sentimiento hacia la infancia se encuentra el historiador francés Philippe Ariès, quien en sus escritos da

cuenta del descubrimiento de la infancia en un proceso que va desde el infanticidio socialmente aceptado, al reconocimiento del niño con la firma de la primera Declaración de Derechos del Niño en 1959 (Ariés, citado por Rodríguez, 2000).

Ariés (citado por Alzate, 2003) describe una infancia invisible, en la cual la sociedad no podía representarse bien al niño y su duración se reducía al periodo de mayor fragilidad o indefensión, dado que una vez podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos.

Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, el pensador social estadounidense De Mause (como lo cita Alzate, 2003), sostiene que las concepciones de infancia están asociadas a las formas de crianza, es decir, a las relaciones paterno-filiales de los siguientes tipos:

> Infanticidio (antigüedad -siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX- mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). En este contexto, las concepciones de infancia están determinadas por la secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos. (p. 72)

En Colombia, específicamente en Bogotá, a comienzos del siglo XIX la concepción de infancia era asociada a lo demoníaco y lo divino, al pecado y la maldad innata, por lo que había que tratar de formar al pequeño en alma y espíritu. Esto se transformó a mediados de ese siglo por una referencia a los problemas de comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debido a la intervención inadecuada del ambiente social sobre cualidades innatas del niño.

> La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños. Aspectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien, fueron involucrados como parte del lenguaje psicológico, sin el temor moral de antes, o se les reemplazo por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía (Alzate, 2003, p. 73).

Por consiguiente —expresa la autora—, el niño no era un manojo de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor.

En la actualidad, retomando a Jiménez (2012), se habla de la infancia contemporánea que ha vivido un proceso de socialización, naturalización y objetivación. Infancia transformada, pero también transformadora, que posiciona de otra manera la familia, la escuela y la sociedad.

Algunas concepciones pedagógicas de la infancia

La infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, así lo afirma Bechhi (citado por Alzate, 2003), cuya reflexión pedagógica sobre la concepción de la infancia moderna y contemporánea buscó poco a poco definir y experimentar los rumbos y métodos de enseñanza adaptados para ella. Así pues, la infancia fue escolarizada e inmersa en una operación normalizadora desde el lugar de los alumnos.

La autora afirma que la relación producida entre pedagogía, procesos de escolarización e infantilización trajo consigo algunos resultados y dinámicas de relación como, por ejemplo, la división entre la infancia y la adultez, los derechos y deberes que corresponden a cada uno, la división por edades dentro de la escuela, para especificar los saberes y prácticas de aprendizaje, y la dependencia de los niños hacia los mayores a nivel jurídico, productivo y familiar, desde un extremo paternalismo o negación del derecho de participación de la infancia.

La concepción de infancia que aparece, valora esta etapa de la vida humana como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos. En este sentido, desde una perspectiva radical rousseauniana, el niño es un ser inacabado que posee la capacidad innata de alcanzar logros superiores, de "acabarse" como adulto (Alzate, 2003, p. 90). De esta manera, la pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños "futuros hombres de provecho", o "adaptados a la sociedad de manera creativa" o "sujetos críticos y transformadores", obteniendo en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales (Narodowski, 1994, p. 24).

En Colombia, por su parte, la concepción de infancia fue el resultado de las apropiaciones de los saberes modernos en el país, las prácticas pedagógicas de orientación activa y posteriormente la educación pública. Las primeras conceptualizaciones se hicieron desde el discurso de las etapas biológicas, la segunda a partir de los test psicométricos para la cuantificación de aptitudes y de inteligencia, la tercera desde la pedagogía activa experiencial y social, la cual además de tener en cuenta las anteriores conceptualizaciones, "veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital" (Alzate 2003, p. 95). Finalmente, desde la pedagogía moderna —expresa la autora—, la infancia se constituye escolarmente "a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado 'escuela'" (p. 95), con una serie de normas y códigos.

Concepciones psicosociales de la infancia

La concepción de infancia, como se ha señalado en este capítulo, está continuamente en construcción y significación por los cambios y transformaciones a lo largo de la historia y por el papel que desempeñan las representaciones sociales, dado que estas conducen a formas particulares de entender a la infancia desde sus interacciones personales con los adultos. Un ejemplo es la familia, el primer escenario de socialización, en donde, según Dueñas et al. (2009), "se entrelaza con distintas formas de interacción social: madres trabajadoras y cabezas de familia, familia multifocales, etc." (p. 316).

Alzate (2003) afirma, desde la perspectiva de la psicología social, que en las sociedades contemporáneas se presentan tres espacios para construir una visión de lo que se denomina infancia, el primero desde las relaciones y dinámicas intrafamiliares, lo cual implica estilos de crianza, valores educativos como las formas de estimular, premiar y castigar, entre otros. La segunda, desde percepciones, actitudes y representaciones sociales de los adultos hacia la población infantil, como problemas: los niños y niñas, etc. Por último, la imágenes que se modelan por los medios de comunicación, manteniendo a los niños y las niña como consumidores.

La infancia como sujeto de derechos

Con la creación de Unicef en 1946 se visibilizó una preocupación por la infancia, cuyo objetivo era el bienestar de esta. Uno de los resultados que dio cumplimiento a este objetivo fue la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la cual retomó algunos de los derechos y libertades que aparecían en la Declaración de los Derechos de Hombre. El niño —afirman Dueñas et al. (2009) — aparece como una persona con identidad propia y dignidad, un ciudadano con derechos reconocidos y proclamados por las Naciones Unidas desde la Declaración de 1959, seguida por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que dieron como resultado la fundamentación de leyes en cada Estado; por ejemplo, en Colombia, la Ley de la Infancia y la Adolescencia, del 2007, que recoge los conceptos de protección, derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes.

Alzate (2003) afirma que el reconocimiento formal del niño como sujeto de derechos en la dinámica jurídica y político-social, apuntó a un cambio de los sistemas relacionales entre adultos y niños en todos los niveles sociales. No obstante, en la tradición legal latinoamericana, el infante era concebida hasta no hace mucho como un objeto pasivo de protección-represión. Se hace necesario que la infancia no solo tenga derecho a ser protegida y atendida en sus problemas, sino también a gozar de una calidad de vida dentro de los derechos y libertades básicas.

La infancia como sujeto de políticas sociales

De acuerdo con Alzate (2003), a partir de la toma de conciencia de las niñas y los niños como conjunto de población, aparecen las actuaciones avaladas para repercutir en la vida de la población infantil, pero desde un esquema compensatorio, lo cual ha hecho evidente que estas políticas sociales no han podido superar las carencias asociadas a la pobreza estructural, el abandono, la desprotección familiar y los actos antijurídicos realizados por niños y niñas, entre otras problemáticas.

En el campo de las políticas sociales para la infancia es posible distinguir cuatro niveles claramente diferenciales: 1) políticas sociales básicas, que parten de un Estado de bienestar, 2) políticas asistencialistas, caracterizadas por la perspectiva fragmentada y clientelista de los programas, 3) políticas de protección especial, cuya cobertura es reducida y se materializan en programas piloto y 4) políticas de garantía, que ostentan un rango constitucional derivado de los principios generales.

Concepción holística de la infancia

La subjetividad infantil se configura a partir de la relación de diversos tópicos, entre los cuales se destacan los hechos de contextualización histórico-cultural, las prácticas, las interacciones y los comportamientos que van definiendo la identidad como hombres o mujeres. En efecto, la estructuración de la infancia que hoy reconocemos como un referente central de afecto y protección, se está resignificando sobre la base de: las particularidades que conforman la diversidad de los niños y las niñas como el género, la clase, la etnia, la región y la edad, entre otras (Sarlé, 2006); la integración de nuevos agentes socializadores como los medios de comunicación e información; y los apelativos de clientes y consumidores que toma la infancia.

Desde este posicionamiento, se hace pertinente generar debates y posturas en torno a la infancia, de manera global, dado que esta es una categoría que se construye histórica, social y culturalmente, a partir de la cotidianidad y los discursos públicos. De esta manera, y partiendo de la conceptualización de infancia presentada a lo largo del capítulo sobre la base de algunos campos y disciplinas, para este estudio la infancia se retomó de manera holística, debido a que los niños y las niñas al ser sujetos vinculantes se encuentran inmersos en una complejidad de interacciones históricas, políticas, sociales y pedagógicas, entre otras, que generan nuevos modelos de socialización e individualización.

A menudo se acepta como infancia el periodo de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al periodo que finaliza a los 7 años, a los 10, o incluso a los 12, y otros lo alargan hasta los 16 (Casas, 1998, p. 23). Para este estudio el intervalo seleccionado fue de los 6 a los 12 años,

que corresponde a niños y niñas en edad escolar, lo cual mediante la indagación de sus problemáticas a través del diálogo con los docentes egresados y egresadas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, posibilitó una lectura de la infancia desde el entorno educativo y su vinculación a los contextos familiares, barriales y sociales.

El recorrido trazado para el encuentro con las infancias

Este apartado da cuenta del recorrido metodológico utilizado para develar las problemáticas de los niños y las niñas del Distrito; problemáticas narradas a partir de las vivencias diarias en espacios escolares de los licenciados y las licenciadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Puesta en marcha: diseño del mapeo

La investigación se desarrolló sobre la base de los fundamentos de la investigación cualitativa, cuyo carácter reflexivo implica que haya un acercamiento a los fenómenos sociales por parte del investigador, quien participa del mundo de los grupos sociales que investiga. Así lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes además sostienen que la investigación cualitativa se fundamenta en tres rasgos característicos: la perspectiva interpretativa centrada en el significado de las acciones, el contexto y la estrategia inductiva hermenéutica. Elementos que caracterizaron esta investigación en el mapeo, rastreo y visibilización de las problemáticas psicosociales, políticas, económicas y pedagógicas que enfrenta la niñez de Bogotá.

A partir de la investigación cualitativa se postula que la realidad se define a través de la interpretación de varias realidades: la de los y las participantes con sus experiencias, la de los y las investigadoras y la que se produce en interacción entre estos actores, lo cual abre posibilidades que se modifican y retroalimentan conforme transcurre el estudio. Retomando lo anterior, las realidades que se identificaron por medio de esta investigación surgen de la triangulación de fuentes:

docentes participantes en las entrevistas y grupos de discusión, investigadores e investigadoras de este proyecto y los teóricos que fundamentan las problemáticas rastreadas.

Desde esta perspectiva, el paradigma epistemológico a partir del cual se fundamentó la investigación fue el histórico-hermenéutico, entendido como lo plantea Vasco (1985): lo histórico como práctica actual de los grupos y personas hacedores de historia, una historia que se hace y se empieza hacer y de la cual todavía se es actor; y lo hermenéutico como ese deseo de interpretar la situación global de un hecho, de comprenderlo y darle el sentido que tiene para el grupo.

Vasco afirma que la dialéctica entre estas dos dimensiones trata de reconstruir todas las piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones y hechos, para recapturar un "todo con sentido", lo que hace posible comprender las vivencias y reflexiones de quienes trabajan con la niñez en relación con contar cuáles son las problemáticas y las necesidades de los niños y las niñas.

En el desarrollo de la investigación se destacaron tres momentos, a saber:

- **Primer momento: elaboración de instrumentos y recolección de información.**

  Este primer momento involucró tres procesos: el contacto con los egresados y egresadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas, la elaboración de los instrumentos de indagación y la recolección de información.

  - **Contacto con los egresados y las egresadas de la Facultad de Ciencias y Educación.**

    Pese a los inconvenientes que trae consigo el trabajo con egresados y egresadas, no solo por tiempos, sino también por dar cumplimiento a los requisitos en los que se enmarcó esta investigación, para el desarrollo del estudio se eligieron quince egresados y egresadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuya experiencia laboral reciente o actual fuera en la sección de primaria de colegios públicos o en convenio. En la licenciatura en la cual no fue posible encontrar un o una docente, fue el proyecto curricular de Física. Como bien lo mencionan Ramírez y Castaño (2008), los egresados y egresadas de la Licenciatura en Física difícilmente trabajan con infancia, sus campos disciplinares son la educación media y superior, orientando materias tales como física, matemáticas, calculo y trigonometría.

    Partiendo de lo anterior, los participantes fueron: cinco docentes egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, un docente egresado de la

Licenciatura en Química, dos docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, una docente y un docente egresados de la Licenciatura en Biología, dos docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, un docente egresado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, una docente egresada de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés y una docente egresada de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

El contacto con los licenciados y las licenciadas participantes se hizo a través de correos electrónicos, llamadas telefónicas, redes sociales y visitas a los lugares de trabajo. El primer acercamiento consistió en comentar los objetivos y la proyección de la investigación; además, se construyó una base de datos con la información de los y las docentes: nombre completo, proyecto curricular del cual fue egresado, grado con el que trabaja, teléfono y correo electrónico.

- *Elaboración de los instrumentos de indagación y recolección de información*.

  Dando cumplimento a los objetivos propuestos, se diseñaron e implementaron técnicas interrogativas de investigación: la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión.

  La entrevista, definida como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, cuyo propósito es conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Bonilla, 1997), permitió conocer las reflexiones, preocupaciones, situaciones y contextos que cada día los y las docentes vivencian en relación con las problemáticas de los niños y niñas del Distrito. La entrevista semiestructurada o poco formal, como la denominan algunos autores (Cohen y Manion, 1990), se desarrolló a partir de una guía de preguntas orientadoras, validadas por el grupo y con dos docentes, quienes con sus respuestas permitieron identificar el nivel de comprensión, claridad y aporte de dichas preguntas. Las preguntas fueron abiertas y flexibles, lo cual posibilitó ahondar y tener mayor claridad sobre la información (anexo 1).

  Las entrevistas se realizaron de manera presencial o virtual (Skype), dependiendo de la disponibilidad del participante. Cada entrevista se digitalizó, organizó y codificó, con el fin de iniciar el análisis interpretativo y categorial. La información se organizó en los siguientes datos: pregunta, fuente (alusión al sujeto entrevistado) y respuesta (anexo 2).

Los grupos de discusión se utilizaron con el interés de profundizar en la información recolectada en las entrevistas, profundizándose en algunas problemáticas y su relación con las políticas públicas.

Se desarrollaron dos grupos de discusión, cuya base fue mínimo cinco y máximo diez, a fin de generar un ambiente productivo, donde los participantes unos a otros favorecieran la producción de diversos discursos (Santana y Hernández, 2013).

El primer grupo de discusión conto con cinco docentes egresados y egresadas de los proyectos curriculares de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la Licenciatura en Química y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. En el segundo grupo participaron siete egresados y egresadas de las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Licenciatura en Biología, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Los grupos se conformaron por los y las informantes, una relatora y una moderadora. Cada grupo se desarrolló en un tiempo no mayor a una hora.

La información recolectada en los grupos de discusión fue registrada a través de grabaciones, posteriormente fue transcrita, organizada y codificada en una matriz general (anexo 3).

- **Segundo momento: análisis e interpretación de la información**

Desde las categorías preestablecidas: infancia y problemáticas, el análisis de la información se orientó a la construcción de las categorías inductivas o emergentes. Como bien señala Torres (1992):

> La categorización es inductiva cuando las *categorías emergen de los datos* con base al examen de los patrones y recurrencias […] que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. No tiene como fin reflejar una teoría o marco analítico previo sino el marco de referencia lingüístico y cultural del grupo o práctica social estudiada. (p. 37)

En el proceso se realizó una triangulación metodológica e interpretativa, con el propósito de cruzar la información obtenida, la teoría y la perspectiva de los investigadores e investigadoras, en el seno de una triple relación dialógica (De Tezanos, 1998) fundamentada en el análisis de contenido como estrategia de análisis del lenguaje que permite "recopilar, comparar y clasificar la información con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información", como precisa la

misma autora (p. 4). El análisis de la información se consolidó en la matriz de categorización (anexo 4).

Hallazgos

El análisis e interpretación de la información dio como resultado las siguientes categorías emergentes:

1. P*roblemáticas relacionadas con la familia (PF):* dan cuenta de la disfuncionalidad familiar, la violencia intrafamiliar, las condiciones laborales y el bajo nivel educativo de los padres, así como de la influencia de la edad en el cumplimiento del rol paterno.
2. *Problemáticas relacionadas con la escuela (PE):* en ellas se evidencian aspectos relacionados con la inclusión y la exclusión, las funciones de la escuela, la influencia del contexto en las dinámicas de la institución, la violencia escolar, la relación con otras instituciones, así como la relación con los avances tecnológicos, los PEI y la deserción escolar.
3. *Problemáticas relacionadas con los niños y niñas (PN):* muestran problemas de la infancia relacionados con el comportamiento, el consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo, la delincuencia y los problemas de aprendizaje.
4. *Problemáticas relacionadas con el estado (PRE):* a partir lo que expresaron los docentes, aparece la inoperancia del Estado ante la satisfacción de necesidades básicas de los niños y las niñas, los problemas de violencia social y familiar, así como los relacionados con la crisis de la salud y el trabajo infantil.
5. *Problemáticas relacionadas con contexto (PC):* ponen en evidencia los problemas del entorno marginal y familiar con los que convive la infancia.

En relación con las políticas públicas, las categorías que emergieron fueron:

1. *Los docentes frente a las políticas públicas (PPD):* hace referencia al conocimiento que tienen los docentes de las políticas públicas, el impacto de estas y las exigencias que llevan consigo para ellos.
2. *Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia (PPI):* en donde se evidencian elementos de la relación entre las políticas, los programas, los proyectos y las problemáticas de la infancia.

Una vez definidas las categorías, las subcategorías y los descriptores, se hizo una fundamentación teórica. Esta revisión se registró en fichas, para la posterior construcción del texto (anexo 5).

Infancias: situaciones y contextos

A continuación se describen, analizan y fundamentan los resultados obtenidos a partir de la información recolectada con los docentes y las docentes egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes trabajan cotidianamente con la infancia en instituciones educativas del Distrito y viven sus problemáticas, las cuales se especifican en los siguientes apartes (anexo 6).

Problemáticas relacionadas con la familia

Cuando se habla de los niños y las niñas, la familia se constituye en el primer referente de los docentes, al atribuírsele a esta la responsabilidad de muchas de las problemáticas que ellos enfrentan, relacionadas con su estructura, sus funciones, las condiciones emocionales, de edad, de formación y laborales de sus miembros, así como con las dinámicas relacionales que se presentan.

La violencia intrafamiliar: una característica predominante

Para Gracia (2002), la violencia intrafamiliar se constituye en un problema social presente en la mayoría de los países occidentales, hasta el punto de considerarse al hogar uno de los lugares más peligrosos de la sociedad. Según Cohen (2010), "maltrato, abuso y violencia contra los menores son modos en que los miembros de una comunidad designan la agresividad que ferozmente es descargada contra los niños, la mayoría de las veces por los mismos padres sobre sus hijos" (p. 53).

La violencia intrafamiliar se manifiesta de múltiples maneras en los hogares de los niños y de las niñas. Los y las docentes consideran que el abandono es la modalidad más presente en la familia, sin desconocer la presencia de otras formas de maltrato infantil como el abuso y el maltrato físico. Así lo expresan:

> […] encuentro abandono por parte de los padres, pues la mayoría del tiempo los niños están solos en su casa, porque la mamá y el papá tienen que salir a trabajar, entonces se quedan la mayor parte del tiempo solos, tienen que calentar el almuerzo y darle de comer a sus hermanitos pequeños. (EP1S13)

> […] el descuido de los padres es una falencia donde desorienta a los niños, ya que deben enfrentarse a sus quehaceres, a una vida que no saben cómo afrontarla, tienen que asumir una serie de responsabilidades que ellos no saben cómo tomar, esa falencia familiar. (G2CS1).

El abandono, ya sea de carácter físico o de carácter emocional, se constituye en una situación en la cual los niños y las niñas no reciben la atención necesaria para la satisfacción de sus necesidades físicas y /o emocionales (Bahos y Mora, 2002), situación que trae consecuencias de diferente orden: malnutrición, desnutrición, problemas de salud y problemas afectivos, entre otros.

Los y las docentes ponen de manifiesto que el abandono tiene repercusiones en la formación académica de los niños y las niñas, ya que los padres no les brindan el apoyo que requieren para desempeñarse satisfactoriamente en la escuela. Así lo señalan:

> […] no tiene un acompañamiento, una formación académica en cuanto a tareas, en cuanto a los procesos académicos y cognitivos que tiene que desarrollar el niño, de la mano con su familia. (EP2S8)

> […] hay poco apoyo de los padres para abordar las dificultades de aprendizaje que manifiestan los niños en la escuela. (G1BAS2)

> […] hay total abandono de la formación del niño, en la institución escolar. (EP2S8)

El maltrato, en este caso expresado en el abandono, tiene repercusiones académicas en los estudiantes, ya que los niños y las niñas requieren un proceso de acompañamiento que les permita tener un apoyo a la hora de presentar dificultades, pero también como una expresión de interés y preocupación de los padres por el estudio, considerado por diversos psicólogos y pedagogos como una actividad rectora del desarrollo, es decir, que lo dirige en un largo periodo de la vida, pero predominantemente en la niñez (Davidov, 1998).

Dicho abandono por los procesos académicos de los hijos hace que la institución educativa deba asumir la formación de los niños y las niñas, o que otros medios como la televisión y el computador suplan esa falencia. Así lo refieren:

> […] el abandono en la familia es la problemática más incidente lo que hace que la formación del estudiante recaiga principalmente en la escuela. (EP2S9)

> […] los padres trabajan todo el día y los niños se crían solos y los cría la televisión o el computador. (EP2S7)

La falta de apoyo académico de los padres a los niños y las niñas también repercute en la labor de los docentes, ya que se constituye en un factor que los desmotiva:

> […] uno nota mucho abandono por parte de los padres de familia, algunos dan apoyo extra a los niños otros invierten en lo básico, desestimulando la labor docente. (EP2S2)

Lo anterior permite entender que los alcances del abandono trascienden el ámbito familiar para repercutir en la escuela y sus diferentes actores, entre ellos los niños y las niñas, los y las docentes.

Es importante tener en cuenta que, en nuestro contexto, el maltrato infantil se constituye en un patrón de crianza, en la medida en que su práctica se ha transmitido de generación en generación, hasta ser considerado una necesidad en el proceso de formación de los hijos, particularmente cuando se habla del maltrato físico, al considerársele una forma de corrección inherente al desarrollo de los niños y las niñas:

> […] bueno como mencionaba anteriormente son varias las problemáticas, por ejemplo el maltrato infantil es una de ellas, obviamente no son todos los niños con los que uno trabaja, pero si se puede evidenciar que tanto niños y niñas hay maltrato infantil en su casa, es decir que los niños no aprenden la concepción de que es el respeto, sino por el contrario el adulto se asume a partir del miedo. (EP2S8)

A este respecto Cohen (2010) da cuenta de la influencia cultural que esta práctica tiene, legitimada por ciertas pautas culturares que habilitan y permiten que los padres repriman físicamente a sus hijos. Al hablar del maltrato se observa que en los países latinos, si bien este se encuentra en todos los estratos económicos, en las familias de bajos ingresos el maltrato físico y el abandono son más frecuentes (Larraín y Bascuñan, 2009).

El acoso, el abuso y la violación por familiares muy cercanos también se encuentran presentes en las familias. Los docentes lo anotan así:

> […] En el caso de los padres o padrastros violando a los niños o con comportamientos de agresión, hace que los niños manifiesten estas conductas. (G1CS4)

> […] hay niños que viven con sus padrastros y son víctimas de acoso y abuso sexual. (G2AS3)

El abuso sexual se constituye en la forma de maltrato más difícil de abordar, por la vergüenza que ocasiona, pero también por las amenazas generadas por el abusador. Sus consecuencias negativas han sido ampliamente estudiadas. Calvi (citado por Cohen, 2010) destaca el aniquilamiento de la autoestima así como los cambios bruscos en el comportamiento escolar y las conductas agresivas. Por tanto, las repercusiones personales, sociales y académicas de este tipo de maltrato, no pueden ser ignoradas y se hacen evidentes en la institución educativa, como bien lo dejan ver los y las docentes. Sin embargo, para estos profesionales dicha problemática es una situación ante la cual no se percibe una solución:

> […] nunca habían respuestas para lo del acoso de la niña por parte de su padrastro, nunca vi que tuviera una acción, no estuve al tanto de eso, pero cuando yo estuve ahí nunca salieron con nada; lo mismo del niño que tenía el papá en la casa, ósea era tratado como cualquier otro niño y pues no se le prestaba el debido tratamiento, no vi que le invirtiera más tiempo en ellos o en cursos extras con los papas, entonces no creo que este vinculado a una práctica. (G2FS3)

Para Gracia (2002), la problemática del maltrato solo podrá ser superada sí se hace evidente la intolerancia social frente a estos hechos, que afectan no solo al individuo, sino también la salud de las futuras generaciones. Por tanto, a la escuela como institución educativa le corresponde contribuir a su prevención, pero además revisar sus propias prácticas de trato hacia los niños y las niñas (Santana, Marulanda y Tristancho, 2008). Es importante señalar que el maltrato infantil es considerado un síntoma de la familia disfuncional (Fernández, citado por Cohen, 2010), dado que los y las docentes visibilizan a la familia como disfuncional, como se desarrolla a continuación.

Una visión de la familia como disfuncional

En los discursos de los docentes es frecuente encontrar una visión de la familia como disfuncional, lugar común para denominar cualquier tipo de familia que se sale del marco moralmente constituido, en la medida en que son monoparentales o recompuestas, es decir, en las que existe generalmente solo la figura materna o la composición de una nueva familia, con hijos de uniones anteriores y de la nueva relación, y estas estructuras son consideradas generadoras de problemas a la infancia. Así lo enuncian:

> […] podemos visualizar, las familias no son nucleares, son familias monoparentales en las que se ve la ausencia del padre. (EP2S7).

> […] estructuras familiares extrañas que se conforman así: sus hijos, los míos y los nuestros, generando situaciones de maltrato. (G1BS2)

> […] algunos niños que viven con alguno de los dos padres tiene que convivir con la pareja de ese padre o madre, pero también con los otros hermanos. (G2DS2)

Lo expresado por los docentes puede dar cuenta de una resistencia de nuestra cultura a aceptar estructuras familiares diferentes a la nuclear y, en consecuencia, atribuirles las problemáticas que enfrenta la infancia. Es importante señalar que la presencia de una figura monoparental se encuentra en algunas familias disfuncionales, pero no es una característica siempre presente en ellas, ni mucho menos su factor causal.

La familia disfuncional es considerada como aquella en la cual sus miembros no gozan de una salud mental tal que les permita asumir las funciones que socialmente se le ha asignado. Para Hunt, (citado por Pérez y Reinosa, 2011), "Una familia disfuncional es donde sus miembros están enfermos emocional, psicológica y espiritualmente" (p. 1). Partiendo del concepto de salud, involucra todos los aspectos en los que se desenvuelve el ser humano; para que una familia sea funcional todos sus miembros deben ser saludables. Continúa el mismo autor: "Una familia disfuncional es donde el comportamiento inadecuado o inmaduro de uno de los padres inhibe el crecimiento de la individualidad y la capacidad de relacionarse sanamente los miembros de la familia" (p. 1).

La familia disfuncional también es entendida por los docentes como aquella que presenta una diversidad de problemas. Así lo señalan:

> […] al interior de la familia hay problemáticas muy fuertes, como lo es el maltrato infantil, maltrato entre pareja, problemas de alcoholismo, drogadicción, lo que conformaría una familia disfuncional. (G1AS1)

La familia con las características antes mencionadas, es definida como familia multiproblemática (entre otros, por Gómez, Muñoz y Haz, 2007), siendo aquella que no presenta un síntoma particular, sino una cadena de problemas y factores de estrés. Matos y Sousa (citados Gómez et al., 2007) mencionan la negligencia, el alcoholismo y la violencia intrafamiliar, como algunos de sus problemas.

Para Pérez y Reinosa (2011) la disfuncionalidad también se expresa en los padres que no cuidan a sus hijos. Esta situación, sin ser catalogada como tal por los docentes, también es identificada:

> […] Los padres adolecentes no están al pendiente de sus hijos y los dejan al cuidado de otras personas. (G2BS2)

> […] Hay madres cabeza de familia cuyos niños permanecen solos, se crían en la calle y desarrollan habilidades para desenvolverse en el medio. (G1BS2)

> […] los niños no viven con sus padres y están al cuidado de los abuelos, hermanos o tíos. (G2BS2)

> […] los hermanos menores están al cuidado de los hermanos mayores. (G2DS2)

Los docentes catalogan a una familia como disfuncional cuando presenta diversidad de características: una estructura diferente a la nuclear, familias que presentan varios problemas, familias en las que se delegan las funciones parentales, entre otras, lo que permite identificar la necesidad de un conocimiento más profundo de la disfuncionalidad por parte de los docentes, en la medida en que dicho conocimiento les permitirá actuar de manera tal que puedan brindar la orientación necesaria, tanto a los niños y jóvenes como a sus familias, en la superación de sus problemas.

Las condiciones laborales de los padres: otra desventaja para la infancia

Los padres de los niños y niñas que asisten a algunas de las instituciones distritales pertenecen a familias cuyas condiciones económicas no son muy favorables, lo que implica que trabajen o tengan varios empleos para poder solventar, de alguna manera, las necesidades básicas de sus integrantes. Los y las docentes a este respecto sostienen:

> […] las problemáticas de los niños se ven atravesadas por las condiciones económicas de la familia. (EP1S14)

> […] el salario mínimo no alcanza, haciendo que los padres trabajen largas horas como empleados o independientes. (EP1S13)

> […] hay familias que el único medio de subsistencia es el subempleo, por eso venden en los semáforos, son vendedoras ambulantes, y no son trabajos fijos. (EP2S9)

> […] sí, el factor económico de estas personas no es tan bueno, vemos que muchos de los padres trabajan reciclando. (G2AS3)

Esta situación económica de los padres, es un hecho vinculado a las políticas neoliberales y a la globalización, como lo afirma Cabrales (2011), no solo por el incremento de la productividad logrado por las máquinas, que han venido remplazando a los operarios y generando un creciente número de desempleo, sino también porque poco a poco se han venido suprimiendo las prestaciones y leyes sociales que protegen al trabajador, en tanto que los impuestos aumentan y el salario disminuye.

Lo anterior constituye una desventaja para la infancia, dado que influye, por ejemplo, en la permanencia de los niños y niñas en las instituciones educativas. Como se destaca en un informe de las Naciones Unidas, "Desde el año 2000 se ha notado una tendencia hacia el aumento de la deserción y del fenómeno de la extra-edad a causa del desplazamiento forzoso de las familias y el agravamiento de la crisis económica" (p. 26), situación que genera abandono:

> […] encuentro abandono por parte de los padres, pues la mayoría del tiempo los niños están solos en su casa, porque la mamá y el papá tienen que salir a trabajar, entonces se quedan la mayor parte del tiempo solos. (EP1S13)

> […] es evidente el abandono de los niños por parte de la familia, a raíz de familias disfuncionales, la pobreza y la desigualdad en el país. (EP1S8)

La escasez de recursos económicos, si bien no puede definirse como la causante de los problemas de los niños y las niñas, es sin duda uno de los factores de riesgo más significativos en la generación de las diversas problemáticas que ellos enfrentan. Así, acompaña a las situaciones de maltrato, abandono, embarazo a temprana edad, deserción, bajo rendimiento académico, en la medida en que la carencia de recursos lleva a las personas a la frustración, la intolerancia, la fatiga por el exceso de actividades laborales, la disminución en la calidad del tiempo dedicado a las relaciones familiares, entre otros aspectos, lo que convierte a la familia en vulnerable a diversidad de problemáticas psicosociales.

El nivel educativo de los padres y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y las niñas

El nivel educativo de los padres tiene influencia en el cumplimiento de los logros escolares de los niños y las niñas. Según los y las docentes:

> […] no hay apoyo de los padres de familia ya que no están escolarizados, entonces eso también influye mucho en la formación académica de los niños, no hay acompañamiento de los padres. (G1IS2)

> […] los niños no tiene un acompañamiento por parte de su familia, y a su vez ellos no tienen una formación académica, en cuanto a procesos académicos y cognitivos para su desarrollo. (EP2S8)

> […] el nivel académico de los padres influye en los comportamientos de los niños, y esto se visibiliza en su vocabulario. (G1ES2)

A este respecto, Martínez et al. (2010) manifiestan que hay, como afirman los docentes, una estrecha relación entre los estudios de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos; sobre todo, el nivel académico de la madre, factor determinante en el éxito escolar. Las razones de esta relación se encuentran vinculadas a dos aspectos: el primero tiene que ver con que "a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante y además mayor la calidad de la supervisión al mismo" (p. 4). El segundo, que la escolarización temprana, impartida en el núcleo familiar, favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas.

En relación con lo anterior, Morales et al. (1999) señalan:

> Cuando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno. (p. 64)

Por otro lado, la relación entre padres e hijos define en gran medida, no solo el éxito escolar de los niños y las niñas, sino también otros factores como la personalidad. De esta manera, "la salud mental, de cada padre, su grado de satisfacción, disfrute conyugal y la información sobre crianza y educación del bebe, del niño y del adolescente, generan una buena o mala formación" (Rozo y Rozo, 2006, p. 44).

Es necesario señalar que el poco apoyo de los padres en el proceso escolar se debe también a las largas jornadas laborales que deben asumir, dejando el cuidado de sus hijos e hijas a otros miembros de la familia, como primos, tíos o abuelos. Estos últimos "se sienten útiles al ayudar a sus hijos en el desempeño de su papel de cuidadores y logran, en muchos casos, disminuir sus problemas de soledad" (López, 2011, p. 109), pero a veces en el ámbito académico de los niños y niñas, no pueden brindarles ayuda, en la medida que algunos abuelos carecen de los conocimientos necesarios en las áreas que exige la escuela; esta situación la evidencian constantemente los docentes en sus aulas:

> […] los niños están al cuidado de los abuelos quienes no tuvieron acceso a la escuela y por eso no pueden ayudar a sus nietos a sus labores académicas. (EP2S1)

Otra función que desempeña la familia —anota López (2011)— es la socialización primaria, donde los neonatos comienzan a adquirir comportamientos que les permitirán participar en la vida social y contribuir a su desarrollo; pero si falta esta institución o se sustituye por otra, se generan brechas, y es por ello que los docentes insisten en que la familia haga parte de la formación de los hijos y busque orientación sobre las pautas de crianza. Así lo expresan:

> […] en los hogares les hace falta mucho la escuela de padres, que se acerque a la escuela papá y mamá, no es solo el deber de mandarlos al colegio y comprarle útiles no, también es la colaboración ya que la educación es mutua de papitos y la escuela, además de estar pendiente de las necesidades y cumplir con los deberes que tienen como padres. (EP1S1)

González y Hernández (s.f.) proponen que para disminuir las problemáticas relacionadas con los comportamientos y el rendimiento escolar de los niños y las niñas, es preciso mejorar el entorno familiar de los estudiantes, lo que los incentivará a obtener un mayor rendimiento educativo y académico. Para este reto las escuelas pueden ofrecer programas para ayudar a los padres a aprender a ayu-

dar a sus hijos de maneras más pro-sociales, en sus actividades académicas y en prácticas de crianza cálidas y consistentes, con el fin de informarles sobre cómo estas habilidades pueden ayudar a prevenir los efectos negativos resultantes de la exposición temprana.

Los padres jóvenes: entre el rechazo y la aceptación

Para los y las docentes, el hecho de que los niños y las niñas tengan padres jóvenes, constituye un agravante de su situación, ya que no cuentan con la formación ni la preparación para ser padres. Así, señalan:

> […] hay madres o muy jóvenes o muy mayores, que en ninguno de los dos casos están preparadas para asumir la maternidad, pues también hablamos de las mamás que habiendo padres no responden, pero hay madres muy jóvenes. (G1FS5)

> […] hay madres jóvenes, no tienen experiencia en el manejo de un horario, de un deber, un cumplimiento, sino por el contrario son enseñadas a facilitarle todo a los niños. (EP2S1)

A la maternidad y la paternidad en los jóvenes y adolescentes, se les considera un problema social, más frecuente en Colombia en las clases menos favorecidas, que además tiene repercusiones en su permanencia en el sistema escolar. Según la ONU (2013), "El 50% de los casos de deserción escolar de adolescentes mujeres en Colombia, tuvieron como causa principal el embarazo" (p. 1).

El hecho de que los padres sean jóvenes se considera además generador de otras dificultades:

> […] hay madres muy jóvenes, que a la edad de 24 años tienen 3 hijos. (G1FS5)

> […] la desintegración del núcleo familiar es tangible por que los padres generalmente son muy jóvenes. (EP1S13)

En contextos como el colombiano, el embarazo adolescente es una situación problemática, no solo —como ya se señaló— por los efectos que tiene en la permanencia de las jóvenes en el sistema escolar y por las condiciones económicas, sino además porque como lo muestra el estudio realizado por Buitrago, Beracasa, Calderón y Cortes (2001), en Bogotá el embarazo en mujeres es más frecuente entre los 12 y los 20 años; algunos son producto de la violación; hay desconocimiento o no uso de los métodos anticonceptivos e informalidad laboral de las parejas, no siempre presentes.

Según Buitrago et al. (2001), el hecho de que nuestra cultura no esté preparada para el embarazo adolescente, además del pensamiento tradicional presente en ella, hacen que la gestación sea un evento traumático y de crisis, que puede suscitar situaciones de maltrato físico y emocional para los involucrados, lo que puede pre-

disponer en un futuro a los nuevos padres a la generación de maltrato hacia su hijo o hija. El maltrato al que se pueden ver expuestos los jóvenes, no solo proviene de su familia, sino también de los amigos y de la sociedad, que los excluye o reduce su participación en diferentes actividades sociales, deportivas e incluso académicas.

Ludgren (citado por Benatuil, 2002) señala que existe —como se observa en los y las docentes— una visión preocupante sobre el embarazo en la adolescencia, olvidando que algunos embarazos pueden ser deseados y mejorar en consecuencia la autoestima, reforzar la masculinidad y aumentar el control sobre la pareja, convirtiendo a los jóvenes en resilientes. De otra parte, y sin desconocer los efectos negativos que tiene tanto para la mujer como para el hombre, el embarazo puede contribuir a mejorar las relaciones familiares con la familia extendida, los amigos, dar sentido a la vida, hacer que se piense en ser alguien en la vida y esperar un futuro mejor (Piñero, citado por Benatuil, 2002).

Es necesario analizar las actitudes que la institución educativa fomenta en torno al embarazo adolescente, ya que estas pueden contribuir a que se agudice la problemática, cuando su función se debe orientar a la creación de un ambiente que apoye el proceso, para que sea asumido de la manera más favorable posible tanto para la pareja como para el futuro bebé.

Problemáticas relacionadas con la escuela: ¿Qué sucede en el interior de la escuela? Algunos sentires de los docentes

Al indagar sobre las problemáticas de los niños y las niñas en el Distrito, la escuela aparece para los y las docentes, como una institución que se articula a las condiciones y contradicciones de la estructura económica, social y política que le da lugar; esta a su vez obedece a las necesidades de la sociedad, que deposita algo positivo pero también una fuerte carga de idealización, donde el educador o educadora se ve tensionados por la sobrecarga de responsabilidades, la demanda social y las pocas condiciones para el abordaje de las diferentes situaciones que vive la niñez.

¿Inclusión sin condiciones o una inclusión que excluye? Un elemento para pensar en la infancia

En lo referente a la inclusión, es destacable del discurso de los y las docentes que este término se utilice para designar procesos relacionados con la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (de aquí en adelante NEES), lo cual es recogido por la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 General de Educación. En esta última se manifiesta:

> La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte inte-

> grante del servicio público educativo; por lo tanto, los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 19)

Lo anterior da cuenta de algunas acciones por parte del Estado para el reconocimiento de los derechos de la población con NEES; sin embargo, lo que manifiestan los y las docentes es que en los ámbitos educativos, a los niños y las niñas que presentan estas condiciones, no se les presta la atención adecuada, por diversos factores como la falta de grupos interdisciplinares o el exceso de estudiantes, y ello genera una inclusión sin condiciones o una inclusión excluyente, en la medida que los niños y niñas están dentro del aula, pero no tienen una participación activa:

> […] tuve una niña con problemas de aprendizaje grave y pues esta niña no recibe la atención adecuada al estar en un claustro, encerrada con 40 niños; esto para mí es más exclusión porque ella no recibe la atención que necesita. (EP2S13)

> […] a los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, el colegio está en la obligación de recibirlos, pero no se le brinda la atención adecuada al estar pendiente de otros niños. (G1AHS5)

> […] uno de los percances que comete la profe con estas distinciones es que si uno le dedica tiempo a este, está descuidando a los otros, entonces es lo que le dicen, déjenlo a un lado y atiéndeme a el resto. (G1ADS4).

> […] una problemática que se presenta y se evidencia dentro del distrito es que por integrar; entonces integrémoslos a todos, hagamos muchas políticas para que todos los 40 tengan educación, para que todos tengan acceso al puesto, a la silla, o a la institución llamada escuela, pero no al proceso educativo. (EP1S5)

Ante la problemática presentada por los y las docentes, desde el Gobierno Nacional se planteó en la Ley 115 General de Educación, el apoyo y fomento por parte del Estado a las instituciones para la integración en el ámbito educativo de las personas con NEES, mediante planes y programas. Esto se refleja en los artículos 47, 48 y 49; no obstante, lo que se visibiliza, según lo enunciado por ellos y ellas, es que no se brindan las condiciones necesarias para que haya dicha integración, ya que se presenta, entre otros problemas: exceso de estudiantes por aula, escaso apoyo de grupos interdisciplinares y poca formación para atención a los niños y niñas con NEES. A este respecto se enuncia:

> […] También se evidencian niños con déficit cognitivo y con problemas de Necesidades Educativas Especiales, entonces con esos chiquitos el trabajo es un poco difícil porque se habla de la inclusión dentro de la escuela y resulta que no hay inclusión cuando no hay una maestra especial para trabajar con estos niños. (EP1S10)

> […] Los niños con necesidades educativas especiales en este contexto en el que hay tantos niños, entonces no se le puede prestar como la atención que ellos necesitan, pero igual también digamos restan el tiempo, para prestarles a los otros que van en otro nivel hay necesidades yo por lo menos no estoy preparada para afrontar a los niños con problemas de visión serias y con problemas psicológicos de diferentes tipos que están presentes en el aula. (G1ADS4)

Cabe señalar que si bien para algunos docentes la inclusión es la integración y atención a la población con NEES, esta es tan solo un elemento, pues la inclusión implica el trabajo con todo tipo de población, con independencia de sus características personales, cognitivas, sociales y culturales. Así lo manifiesta la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) (2012):

> se ha entendido la inclusión como un proceso que implica apuestas sobre la base de un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano. (p. 1)

De esta manera, se dice que la educación inclusiva implica "un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, estudiantes de minorías étnicas, personas en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje" (García, 2012, p. 11). Por ende, reducir el término de inclusión a la atención de un tipo de población con una característica particular, reproduce algunos tipos de segregación invisibles, pues la atención estará dirigida a solventar lo que se considera un déficit, desarrollando prácticas individualistas que desconocen a su vez la multiplicad de variables que confluyen en un mismo sujeto, tanto a nivel singular como a nivel social, pues no es solamente un niño/niña, componente que los ubica en un lugar en relación con el adulto, sino que es un niño/niña que presenta una situación de discapacidad, un niño/niña que puede ser de origen campesino, afrodescendiente o indígena, un niño/niña de estrato cero, uno, dos o tres…etc., variables que influyen no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en los lugares que se ubica en relación con el otro.

Exceso de estudiantes en el aula, además de niños y niñas en situación de discapacidad: factores que influye en el proceso académico

Este es uno de los factores más predominantes en las expresiones de los y las docentes en relación con la inclusión, pues manifiestan que a las aulas asisten entre 35 y 40 estudiantes, aproximadamente, de los cuales 2 o 3 presentan alguna NEES. Dicha situación complejiza su trabajo, por dos razones: primero, por no poder cumplir los logros escolares propuestos, pues el proceso educativo se vuelve más

lento, y segundo, la dificultad de realizar un trabajo minucioso con estos educandos, por la cantidad de estudiantes. Así lo enuncian:

> […] en el programa de inclusión, aceptar la equidad, aceptar a todos los niños por igual, por el derecho a la educación, en un aula de 35 y 40 estudiantes es difícil porque no hay un desarrollo real del proceso educativo y del aprendizaje de los niños. (EP2S5)

> […] Imagínate uno con 1, 2, 3…10 la profe tiene que seguir avanzando y se van quedando de su proceso académico. (EP1S10)

> […] hay mucha cantidad de niños en el grado primero, en un salón que es cerrado y que además hay niños con Necesidades Educativas Especiales, que no se les prestan la atención que ellos necesitan. (EP2S11)

> […] los profesores ante la cantidad de niños se quedan cortos para trabajar las problemáticas relacionadas con NEES. (G1YS2)

> […] en la escuela se integran niños que tienen distintos problemas llámese cognitivo, y en vez de mermar la cantidad de estudiantes fue aumentando, ya que el grupo no es de cuarenta sino de 45 y 50, entonces cuando entra un niño con una discapacidad es para que usted trabaje con 20 o 30 niños entre normales y con discapacidad para que pueda haber un buen trabajo. (G1ZS4)

Por lo que refiere a la cantidad de estudiantes, la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha buscado brindar en Bogotá mayor cobertura educativa, para garantizar el derecho a la educación, y esto lo ha hecho a través del establecimiento de parámetros mínimos en el número de estudiantes por aula de clase, subsidios escolares y la construcción de nuevos colegios. Sin embargo, los avances en materia de cobertura educativa han originado dificultades en otros campos, como el de la calidad, pues el aumento de cobertura a través del incremento en el número de estudiantes por clase, afecta lo que están aprendiendo los estudiantes y cómo lo están aprendiendo (Villarraga, 2006).

Desde el punto de vista pedagógico, el mismo autor considera que un grupo pequeño genera una serie de ventajas que se traducen en mejores resultados de los estudiantes en cuanto a sus logros académicos y que llevan implícitos otro tipo de beneficios que se relacionan directamente con la calidad de la enseñanza impartida por los y las docentes. Del mismo modo —afirma el autor—, el tamaño de la clase, en especial pequeño, aporta beneficios como: ofrecerle al maestro la oportunidad de trabajar mejor con aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales y con aquellos que, por diversas razones, se encuentran un poco atrasados con respecto a sus compañeros.

Sobre este mismo aspecto, Krueger (1999) precisa que a menor número de estudiantes, las interrupciones se minimizan y el ruido disminuye, permitiéndole al

docente realizar otro tipo de actividades pedagógicas en el aula, como por ejemplo brindar una atención más personalizada y centrarse en las necesidades específicas de cada estudiante, en lugar de las del grupo como un todo. Adicionalmente, dice el autor, "el tamaño de grupo afecta el nivel de ajuste o acoplamiento de los menores al mismo; a menor número de estudiantes se pueden llevar cabo actividades que exijan la participación de cada individuo" (p. 24).

En lo que respecta a lo anterior, en Bogotá son pocas las investigaciones que miran la relación que existe entre la cantidad de estudiantes y la calidad de la educación; no obstante, estas señalan que no es solamente la cantidad lo que afecta, sino también otras variables que se subestiman como la heterogeneidad de la población (Villarraga, 2006). A esto se le suma el imaginario de escolarización homogénea que busca una educación universal, desconociendo particularidades de los estudiantes (edad, sexo, nivel socioeconómico, condición física o sensorial, lugar de nacimiento…etc.), y que al no cumplir con ciertas características es segregado. A propósito de este aspecto, Santana y Hernández (2013) sostienen:

> La institución busca una homogeneidad, basándose en un perfil establecido socialmente, un prototipo de hombre y de mujer que muchas veces no concuerda con las realidades de los niños y las niñas, y al tratar de homogeneizar a estos estudiantes se genera un tipo de violencia que es invisible, que va en contra de una propuesta de educación inclusiva. (p. 54)

Con relación a la segregación y la homogenización, la institución escolar es el primer lugar donde se nombran las diferencias, en tanto que la diversidad es percibida como un problema que es preciso resolver, una relación entre lo normal, lo patológico o excepcional (García, 2014). Este imaginario favorece la exclusión y la segregación de determinados estudiantes, a través de actuaciones específicas como la expulsión o la remisión a especialistas. Así lo expresan los y las docentes:

> […] una niña que se encontraba desescolarizada, me pregunto cómo hacía para vincularla de nuevo a la institución, porque había sido expulsada por tres años. (EP2S13)

> […] El estudiante que no se acomoda hay que sacarlo de la escuela, hay que mandarlo al psicólogo, al fonoaudiólogo. (G1BDS3)

> […] los niños son excluidos de la escuela por sus conductas de comportamiento. (G1MS1)

En materia educativa, "la inclusión/exclusión parece referirse por lo general, a estar dentro o fuera del sistema formal de educación, lo cual se materializa en estar dentro o fuera de las escuelas" (Sverdlick, 2012, p. 54). No obstante, la expulsión debe ser considerada como una medida extrema (Unicef, 2012), no solo porque expresa un fracaso para el establecimiento escolar, sino también porque

tiene repercusiones que afectan la personalidad y el comportamiento posterior de los niños y niñas, como por ejemplo el abandono prematuro de la educación y la formación académica, que concurre con el analfabetismo, y ello sumado al temor de las repercusiones familiares y castigos puede provocar el suicidio o el consumo de sustancias psicoactivas.

Ante las situaciones de exclusión y segregación del ámbito escolar, es necesario destacar que la labor de la escuela es formativa, no punitiva, lo cual significa que debe estar dirigida a educar en convivencia y diálogo, reconociendo las múltiples variables que afectan la vida individual y social.

Falta de grupos interdisciplinares

Otro problema que dificulta los procesos de inclusión, es la falta de apoyo interdisciplinar, que es mencionado por los y las docentes, de la siguiente manera:

> […] Debe haber un equipo apoyando al niño constantemente en su formación, pues la escuela no puede, y el docente hace lo que puede. (G1AÑS3)

> […] no hay acciones verdaderas, eficaces, reales que le brinden una alternativa de solución a las necesidades, existe el acompañamiento de orientación para los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo es una orientadora para tres ciclos, entonces resultan muchos casos insuficientes. (EP3S11)

> Si se va a hablar de inclusión e integración debe haber un apoyo adicional, yo también te entiendo, yo tenía muchos niños y no lo soporto, me encargo de este chiquito o de los otros 39 que hay, ¿y qué pasa? muchos quedan sacrificados. (G1ACS2)

A partir de lo enunciado, la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas para el abordaje de una meta en común, en el caso mencionado por los y las docentes para la atención integral de los niños y las niñas que presentan NEES, ya que este elemento mejoraría la calidad de la educación de estos estudiantes. A este respecto Escalante (2001) manifiesta:

> […] La acción de un equipo de trabajo interdisciplinario no debe limitarse a emitir una valoración unipersonal sobre el problema del sujeto y a prescribir una serie de recomendaciones para su atención, según el campo disciplinar de cada profesional, sino que debe centrarse en la comprensión del vínculo sujeto-medio para determinar sus necesidades educativas, lo que obliga a un mayor conocimiento de los procesos involucrados en la dinámica de la escolarización y su influencia en el alumno que integra así una visión holística, comprensiva, de las necesidades educativas que no se agota en el niño (p. 21)

Ese último hecho le concede un sentido particular a lo interdisciplinario, dado que la visión del profesional involucrado no se nutre solo de su propio saber; también incorpora la visión disciplinaria de los otros.

Sobre este aspecto, la conformación de grupos interdisciplinarios, el Gobierno Nacional ha venido realizando la asignación de profesionales interdisciplinares que desempeñen funciones de apoyo para la integración académica y social de los estudiantes con NEES. A través de la Resolución 2565 del 2003, del Ministerio de Educación Nacional, se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a dicha población, pero, según las situaciones que manifiestan los docentes, esto no es evidente, lo cual genera problemas para los niños y las niñas.

Por lo anterior, algunas instituciones han implementado estrategias con otras entidades, por medio de convenios, con lo que se trata de atender las NEES, relacionadas con las dificultades de aprendizaje de los niños y las niñas. De acuerdo con los y las docentes:

> […] los niños con dificultades cognitivas, con dificultades de lectoescritura, nosotros contamos con el instituto, que nos colabora con cursos adicionales los sábados para que ellos refuercen y superen las dificultades que manifiestan. (EP3S6)

> […] La institución plantea proyectos en pro de mejorar las capacidades de los niños y niñas, y de vincularse a los diversos aprendizajes, se generan espacios de discusión, construcción y gestión, los cuales involucran a los estudiantes para conformar un equipo de trabajo multidisciplinar en el que actúen todos. (EP3S15)

Si bien es cierto que estas acciones las realiza la escuela para solventar algunas necesidades de los niños y las niñas, son pocos los espacios y no hay realmente un apoyo interdisciplinar, ni seguimiento del proceso de estos sujetos educativos, puesto que las interacciones entre los y las docentes y los gestores de apoyo profesional de los otros espacios o los otros profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, especialistas médicos…etc.), son limitadas o no tiene lugar.

Escasa formación para que los docentes atiendan a los niños y niñas con NEES

Los y las docentes se sienten inconformes por no saber cómo atender la diversidad en la escuela, expresan que no tienen elementos suficientes para abordar las NEES o la diversidad de estudiantes en el aula; así lo enuncian:

> […] no se tiene los elementos necesarios para reconocer al niño como distinto, con ritmos de aprendizaje, siendo una problemática dentro de la institución y de cada docente. (EP2S5)

> […] no se le puede prestar la atención que necesitan los niños, y algunos docentes no están preparados para afrontar casos con NEES presentes en el aula. (EP2S11)

> […] el maestro necesita un tratamiento específico para cada uno de los niños en un grupo heterogéneo, es una situación compleja. (G1PS3)

La atención a la diversidad, es un tema que recobra sentido en los y las docentes, generando una gran controversia, debido a la complejidad que supone dar respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes, quizás porque según Arnáiz (1999), "ciertos valores democráticos no son asumidos del todo por la sociedad y el sistema educativo" (p. 2). Por tanto —amplia la autora—, la respuesta a la diversidad: cultural, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, asociada a discapacidad o superdotación, de intereses, motivación etc., debe ser entendida dentro del contínuum de respuestas dadas a lo largo del sistema educativo para garantizar a todos el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Desde este punto de vista, la formación del profesorado cobra mayor significación, en la medida en que debe ser un elemento clave para dotar de conocimientos, habilidades y actitudes a los profesores, con el fin de abordar un proceso integrador. Sobre esta base —afirma Muntaner (1999)—, se permite "la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa" (p. 131).

La escuela y sus responsabilidades

A la escuela, tanto padres como docentes le asignan unas responsabilidades que transcienden su función, otrora centrada en la enseñanza. A continuación se examinan dichas responsabilidades.

La escuela asistencialista: una demanda de los padres de familia

Existe una gran preocupación por parte de los maestros y las maestras entrevistados, pues señalan que algunas de las acciones que se realizan en la escuela resultan insatisfactorias para el cumplimiento de los objetivos que se propone el sistema educativo en el sentido pedagógico, en la medida que enseñar a comer o suplir las necesidades básicas de la infancia se convierte en una de las tareas principales de la escuela:

> […] la escuela pasa a ser guardería donde la maestra debe cucharearles a los niños el desayuno y el almuerzo. (G1AZS5)

> […] los papás tienen una imagen errónea del colegio como guardería, no hay respaldo desde la casa hacia el proceso educativo, en las tareas y el control de actividades escolares. (EP2S6)

A lo anterior es menester señalar que mientras la atención social que se realiza en las escuelas desplace la intervención pedagógica, se está en el terreno del asis-

tencialismo, o lo que es lo mismo, del "control de la pobreza", de su reproducción (Devalle, 2006).

A este respecto Dussel (2006) precisa:

> La cuestión del asistencialismo y del cuidado plantea nuevas preguntas y problemas en la vida escolar. Más allá de la necesidad de dar de comer, de distribuir ropas, y de otros aspectos que hoy ocupan a la escuela, vale cuestionarse si este asistencialismo no se instala como el lugar de una desigualdad irremediable. Cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. (p. 3)

En este sentido, si se apuesta por que la educación tenga potencialidades transformadoras, esta no puede perder su esencia o fin, diluyéndose en la atención de otras necesidades que son importantes pero que deben fortalecerse de otras maneras, como la vinculación a la familia en los ámbitos educativos, pues algunas explicaciones de los docentes frente a que la escuela asuma el rol de asistencialismo, tienen que ver con el abandono de la familia hacia los niños, dejando como responsable a la escuela:

> […] el abandono en la familia es la problemática más incidente lo que hace que la formación del estudiante recaiga principalmente en la escuela. (EP2S9)

Una atención deficiente a las problemáticas de los niños y niñas en la escuela

La multiplicidad de problemáticas que presentan los niños y las niñas en el ámbito escolar son remitidas a la oficina de orientación, pero la falta de personal profesional hace que algunas situaciones sean tratadas de manera superficial o no se les pueda hacer un buen seguimiento, pues hay una orientadora por 500 estudiantes:

> […] no hay acciones verdaderas, eficaces, reales que le brinden una alternativa de solución a necesidades, existe el acompañamiento de orientación para los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo es una orientadora para tres ciclos, entonces resultan muchos casos insuficientes. (EP3S11)

> […] todas las problemáticas que se presentan en la escuela son dirigidas a las orientadoras y orientadores, con más de mil casos de estudiantes para resolver, para atender, se hace necesario pensar con el apoyo del marco institucional. (EP3S5)

A partir las gestiones de la oficina de orientación, en algunas instituciones se realizan proyectos, talleres o intervenciones para abordar diferentes problemáticas, entre las cuales las más comunes son la drogadicción y el ejercicio de protección sexual. Así lo mencionan los docentes:

> […] se realizan proyectos al interior de la institución frente a los problemas como la drogadicción, consumo y la protección sexual. (EP3S5)

La multiplicidad de problemáticas que se presenta la población infantil desborda por tanto la posibilidad de acción de la escuela y de los y las docentes.

La escuela en función del mercado

Para los docentes, la escuela se centra en el cumplimiento de las demandas del mercado y los requerimientos internacionales. Así lo dan a conocer:

> […] en este país a los docentes nos atan a unos contenidos y resulta trabajando en función de estos contenidos, la escuela no está atendiendo esas necesidades de formación ciudadana, porque la escuela se está preparando para pruebas internacionales, para el mercado laboral, para competir. (G1JS1)

Lo expresado por los docentes, es una evidencia en la realidad educativa de la influencia de globalización, que si bien no puede dejar de considerarse en los aportes que ha significado para los pueblos y las personas (Fajardo, 2013), ha llevado a una visión neoliberal de la educación, de carácter pragmático y funcional, en la que prevalecen los intereses del mercado, como bien lo expresan Zambrano (2013), Hoyos (2011) y Laval (2004).

Dichos intereses llevan a una educación preocupada por la formación de competencias y la productividad, como lo anota un docente:

> […] la escuela quiere formar para hacer crecer industrial y económicamente el país, esto conlleva a que la educación se forme en términos de competencias laborales. (G1ARS1)

Las repercusiones de dicha formación en la educación pública son señaladas por Estrada (2002) de la siguiente manera: "se trata de orientar la educación pública en función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una 'cultura' y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia" (p. 2).

Para Rojas (2012), al hablar de competencias "solo se piensa en estudiantes que puedan resolver problemas, generalmente asociados a la industria y el trabajo, dejando de lado los problemas y la convivencia en la vida cotidiana, en la sociedad y la ciudad, así como la subjetivación que da como resultado la constitución de sujetos" (p. 6).

Por tanto, la escuela se encuentra en una encrucijada entre las demandas externas y las necesidades de los niños y las niñas que desborda los procesos de enseñanza y los requerimientos de formación de los estudiantes, en el marco de una sociedad como la nuestra que requiere que las instituciones educativas, como precisa Hernández (2012), "se conviertan en un potencial transformador de

realidades de la sociedad civil y de creación de un proyecto ético democrático que permita dar luces a la insociable sociabilidad y a la cruda realidad de este país" (p. 69). Continúa el autor:

> La creación de una cultura democrática es una condición necesaria para la formación del sujeto ético democrático, lo cual implica reconocer al estudiante en todas sus dimensiones, como protagonista de su propio desarrollo, como sujeto social, por tal razón, la experiencia personal del educando, su vida cotidiana debe referenciarse como parte constitutiva de la formación de los individuos, pues hay que proveerlos de destrezas y experiencias educacionales para así actuar como ciudadanos en la vida democrática. (p. 71)

Centrar la práctica pedagógica de los y las docentes en el cumplimiento de estándares internacionales, de las demandas del mercado, entre otros requerimientos que se le hacen en la cotidianidad escolar, disminuye las posibilidades de atender, por un lado, las necesidades de formación de los niños y las niñas, no solo en el aspecto cognitivo, sino también en el afectivo y valorativo, y por el otro, de apoyar en la prevención e intervención educativa de las problemáticas psicosociales que presentan.

La escuela: predominio de la forma sobre el fondo

A pesar de que en algunas instituciones se ha pretendido una transformación a partir del mejoramiento de la infraestructura física, los docentes no se sienten del todo satisfechos con estas iniciativas, pues no se atienden ni se apoyan las problemáticas que hay en el sistema educativo, específicamente relacionadas con lo social:

> […] el problema de la escuela es que transformaron la infraestructura pero se sigue manteniendo el problema de fondo del poco apoyo social. (G1BKS1)

> La escuela no brindan mecanismos suficientes para tratar las problemáticas de los niños, el sistema educativo no brinda las herramientas suficientes. (G1AS1)

A este respecto, Duque (2012) afirma que si bien, según algunas narraciones, los megacolegios bogotanos disparan una inusitada creatividad en sus estudiantes, los docentes deben incitar la imaginación rompiendo los esquemas didácticos de las escuelas tradicionales.

El reflejo del contexto en la escuela

Para los y las docentes los problemas que se visibilizan en la sociedad, como la drogadicción, la violencia y el alcoholismo, principalmente, inciden en las maneras de actuar de los niños y niñas en la escuela:

> […] la escuela recoge las problemáticas que traen los niños y se revierte, ya que la escuela es una micro sociedad, todo lo que se vive fuera de ella viene a la escuela. (G1AQS3)

> […] la situación social que está viviendo el país se revierte en la escuela, como el consumo de alcohol dentro de los colegios, o la drogadicción, situaciones de violencia. (G1BÑS3)

Tal como afirman participantes de este estudio, las escuelas son en gran medida reflejo de la sociedad, por tanto, es necesario analizarlas conjuntamente; no se pueden estudiar los cambios que ha tenido la escuela, sin tener en cuenta los que ha experimentado la sociedad (Robles, 2009). Sin embargo, es necesario resaltar que la escuela no puede dar solución a todos los problemas de la sociedad, pero sí comprender estos como un síntoma y no como hechos aislados de la vida social de los niños y las niñas.

Violencia escolar

La violencia escolar es otra de las problemáticas que manifiestan los y las docentes, sin embargo, lo centran en el bullying y el ciberacoso, pues estas formas de agresión entre pares están ganando relevancia en los espacios escolares y virtuales:

> […] actualmente surgió un tipo de agresión, no solo físico, sino a nivel virtual. (EP5S6)

> […] La convivencia sobrepasa los muros de la escuela, han llegado a otros lugares donde los niños socializan, como lo son el barrio y las redes sociales que circulan por la internet. (EP5S15)

> […] se ejecuta críticas sociales que tienden a las conductas agresivas, aislamiento, por eso en la actualidad toma fuerza el matoneo, el bullying principalmente allí se vinculan temas de violencia que se extienden a los alrededores de la escuela en especial con los niños de los estratos 1, 2 y 3. (EP2S12)

Para Andrade et al. (2011), el bullyng es:

> Una conducta agresiva, intencionada y perjudicial de un escolar a otro. […] Este comportamiento se ve favorecido por dos acciones directamente proporcionales: el poder en aumento del agresor y el creciente desamparo que siente la víctima, la cual cree ser merecedora de lo que le sucede, factor que genera un círculo vicioso cuya dinámica es difícil de revertir (pp. 36-37)

El ciberacoso, por su parte, se manifiesta en amenazas, fotografías intimidantes, hostigamientos, y/o menosprecios hacia los compañeros o compañeras de pupitre, a través de los teléfonos móviles u ordenadores, donde los agresores a menudo suelen ser sujetos que no se identifican con el colegio y/o a veces tienen problemas familiares, sobre todo por falta de supervisión y control, y buscan chivos expiatorios para purgar sus problemas y frustraciones (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011).

Otra expresión de violencia escolar son las situaciones agresivas relacionadas con las burlas o mofas hacia niños y niñas en situación de discapacidad. Esta situación preocupa a los y las docentes, ya que desde su formación académica, expresan, se carece de herramientas para abordarlas y los espacios de reflexión son escasos:

> […] en la academia no dijeron qué hace usted si tiene un niño en condición de discapacidad y los demás le están haciendo *bullying*, es muy complicado encontrar una cátedra de atención a las problemáticas reales del oficio docente. (G1SS1)

Las múltiples formas de violencia presentes en la escuela, se constituyen también en una característica del contexto inmediato en el que viven diariamente los niños y las niñas, las cuales son reforzadas, en mayoría de los casos, por un ambiente social y familiar con características similares, como bien se pone en evidencia en los discursos de los y las docentes, al hablar de la familia, del contexto y del papel del Estado.

La escuela, un laboratorio de diversas instituciones

La escuela es un espacio que busca integrar varias instituciones especializadas en las áreas de salud, recreación y cultura que pretenden atender a los niños y niñas, pero los docentes se sienten inconformes dado que esas entidades asisten, hacen acto de presencia, presentan sus charlas, recolectan datos y se van, dejando los procesos incompletos y sin continuidad:

> […] profesionales especializados en salud vienen al colegio, toman registros de los niños pero no hay un proceso de seguimiento de bienestar. (EP3S14)

El programa Salud al Colegio tenía un importante énfasis en promoción y prevención de enfermedades en la población escolar. Mediante diversidad de intervenciones en la vida de los estudiantes generaba espacios que acompañaban y amparaban a esta población frente a riesgos como el maltrato, el abuso, la desnutrición o el trabajo infantil. Ante los diferentes programas y proyectos que realiza el Gobierno para atender algunas necesidades, se evidencia que el impacto se minimiza en tanto no hay proceso y las personas que lo implementan son externas a los contextos de los niños y niñas.

La escuela descontextualizada de avances científicos y tecnológicos

En la escuela se reflejan aún discursos tradicionalistas con respecto a los contenidos relacionados con la ciencia y la tecnología, descontextualizando a los niños y las niñas en el diario vivir, lo que repercute en la dinámica escolar, generando desmotivación en los niños y niñas:

> La escuela no va tan rápido como va la ciencia y la tecnología, en algunos momentos se torna aburrida y los niños tienden a sentirse con pereza. (EP1S2)

A este respecto Aguerrondo (2002) señala: "pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, los cimientos del viejo paradigma" (p. 6). En este sentido, la tecnología, las redes sociales y los videojuegos pueden brindar herramientas para transformar dinámicas en la escuela, en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades; sin embargo, la renovación de la escuela implica que esta, como subsistema social, constituya conexiones con los otros subsistemas, dentro de la gran complejidad del sistema social, de manera dinámica y variada.

Esto requiere un cambio de actitud de los docentes hacia la tecnología y las nuevas formas de relación que tiene los niñas y los jóvenes con ella, de tal manera que se constituya en aliada de su trabajo, pero también, en un mecanismo de motivación para los estudiantes.

Sir Ken Robinson (2011), experto en educación y creatividad, afirma que desde hace tiempo se ha venido hablando de la necesidad de renovar el sistema educativo, atendiendo a los síntomas que muestran los niños y las niñas en cuanto al funcionamiento del cerebro y las maneras de aprender y que se distancian del funcionamiento actual de las escuelas y del tipo de educación que recibió el educador.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

Si bien es cierto que los proyectos educativos institucionales (en adelante PEI) se encargan de organizar la estructura de la escuela con la participación de la comunidad (padres de familia, estudiantes, docentes, coordinadores, etc.) para abordar las diferentes problemáticas que se encuentran alrededor de la institución, a veces estas no se atienden, pues los proyectos son pensados y elaborados por agentes externos del espacio escolar:

> […] el PEI según la ley, es el proyecto educativo institucional que se crea con todos los actores de la comunidad, pero en muchas instituciones terminan contratando a una persona experta. Este proceso de elaboración no trasciende a la sociedad y no se evidencia acciones para solventar las problemáticas. (EP3S3)

Lo anterior se convierte en una problemática, en la medida en que dichos agentes no conocen los contextos y realidades de la escuela, aunque para la elaboración del PEI el Ministerio de Educación Nacional anota: "el proyecto educativo que elabora cada Institución Educativa (IE), antes de entrar en funcionamiento debe ser concertado con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Este proyecto es el derrotero de la institución durante su existencia, aunque

es susceptible de ser modificado cuando así la comunidad educativa lo requiera. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable" (Art. 73, Ley115/94, MEN, consultado 13 de julio del 2014).

Por tanto, la realidad señalada por los y las docentes, en cuanto al diseño e impacto de los PEI, denota incoherencia con la norma, falta de pertinencia en los contextos educativos particulares y, por consiguiente, en la población educativa que de ellos hace parte, lo que exige un mayor compromiso y seguimiento de este proceso, tanto por las mismas instituciones como por los organismos estatales responsables de su supervisión.

Deserción escolar

Otra de las problemáticas que evidencian los docentes es la deserción escolar; manifiestan que esta es generada por dos factores: las condiciones económicas de los padres y las dinámicas académicas que hacen que los niños pierdan el interés por las clases:

> […] la falta de recursos para poder asistir o tener una educación con calidad, y de pronto porque sus padres no tienen los medios suficientes, por eso se presenta la deserción escolar, que también es una de las consecuencias, debido a no tener de pronto los recursos necesarios para poder venir a estudiar. (EP1S6)

> […] algunos niños empiezan a sentir desprecio, pierden concentración, no entran a clase. (G2CS1)

Para el Ministerio de Educación colombiano, la deserción escolar se entiende como la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios, que tiene sus causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo. Para García (citado por Muñoz, 2013), existen unas causas endógenas que hacen referencia a las instituciones: formación docente, métodos de enseñanza, pautas de evaluación del aprendizaje, y las causas exógenas que hacen relación a: la ocupación de los padres, vivienda, ingresos, participación y comunicación de la familia con la escuela y el trabajo infantil.

El carácter multicausal de la deserción, la hace una problemática compleja, que precisa un trabajo conjunto entre la familia, la escuela y el Estado, de tal manera que se brinden las condiciones que garanticen la retención y permanencia de los niños y las niñas en las instituciones educativas.

Problemáticas relacionadas con los niños y las niñas

Las problemáticas centradas en los niños y las niñas están relacionadas en mayor parte con comportamientos que se manifiestan en los diferentes centros educativos

de Bogotá, entre los que se resaltan, según lo indicado por los y las docentes, la agresividad, el consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo, la delincuencia y los problemas de aprendizaje.

La agresividad: un comportamiento que se reitera en los niños y las niñas

La escuela es el segundo lugar donde los niños y las niñas pasan mayor tiempo, allí no solo aprenden contenidos curriculares, también reflejan comportamientos de convivencia que hay actualmente en algunas familias y en la sociedad, pues como manifiestan los y las docentes, los niños y las niñas son cada vez más agresivos y sus formas de relacionarse están mediadas por la violencia:

> […] se ha evidenciado niños agresivos, niñas agresivas, en todo momento quieren golpearse, sienten en esa dinámica, una solución o una manera de desfogar todo esto que desean expresarse. (EP1S5)

> […] hay cierto abuso de los niños grandes hacia los niños pequeños, en ocasiones se intenta que los descansos fueran diferenciados para los niños pequeños, ya que los golpean, les quitan las onces. (EP1S7)

> […] en el caso de los padres o padrastros violando a los niños y mucha agresión, hace que ellos sean agresivos. (G1CS4)

La agresividad y las manifestaciones violentas son problemas de comportamiento que siempre han existido en los centros escolares y han sido una preocupación constante para padres y docentes, aún más porque en vez de solucionarse, los casos han aumentado, convirtiéndose así en lo que algunos psicólogos y psiquiatras llaman trastornos disociales (Petitbò. M, Matalí. J y Serrano E. (s.f).

Para los autores mencionados, diversos estudios dan cuenta de la incidencia de la agresividad en la personalidad de los niños y las niñas:

> Los niños entre dos y tres años les cuesta obedecer, intentan oponerse a las normas que les imponen los padres y se ponen agresivos cuando los padres no aciertan a comprender lo que piden o no acceden a sus deseos. El adolescente también cuestiona las normas y se rebela. Estas actitudes son normales, porque corresponden a etapas evolutivas en las que se adquiere la autonomía y la oposición aparece como vía de consolidación de la identidad. (p. 9)

El trastorno de conducta, también denominado trastorno disocial, se caracteriza por la persistencia y reiteración de conductas que violan las normas sociales y los derechos de las personas. De igual manera, por lo que corresponde al comportamiento agresivo y al rompimiento de normas, si bien lo manifiestan los y las docentes no surgen de la nada, Cardoze (2008) manifiesta que se deben a condiciones relacionadas con:

> El aprendizaje, ya que esta conducta es aprendida por los modelos que tienen el niño y la niña en su vida (familiares, personajes de la televisión o el cine y otros miembros de su comunidad) y a las vivencias de actos violentos. b) Estados de frustración, dado que cuando no se ha podido satisfacer algo muy significativo, se puede recaer en el abatimiento emocional o la depresión, la baja autoestima crónica, la irritabilidad o en la agresividad. (p. 10)

El mismo autor expone que en el caso de los estudiantes, las frustraciones que puedan llevarlos a ser agresivos se relacionan con el abandono afectivo paterno o materno, el maltrato físico o psicológico, los repetidos fracasos académicos, la pérdida física de un familiar querido, el rechazo o el hostigamiento persistente por parte de los compañeros o de uno o más docentes, la imposibilidad de llevar un nivel de vida como lo tienen otros, el abandono o el rechazo de una persona del sexo opuesto en los o las adolescentes, o el padecimiento de una enfermedad crónica o de una deformidad corporal, que le impide llevar una vida normal como los demás compañeros.

Como se puede apreciar, los problemas de comportamientos que manifiestan los niños y las niñas en los ámbitos escolares, se encuentran condicionadas por múltiples factores que se interconectan, sin una única causa, lo que hace compleja la problemática, que además genera que algunos de los actores que intervienen en los procesos educativos, se lancen acusaciones de culpabilidad entre sí; por ejemplo, las conductas en gran parte son atribuidas por los y las docentes a los padres, en cuanto a la pérdida de valores familiares; los padres reprochan a la escuela, en especial a los profesores, y ambos agentes, tanto padres como docentes, acusan a la sociedad, a los medios de comunicación, o incluso a las leyes de protección a la infancia (Cardoze, 2008). Así lo expresan los y las docentes:

> […] los problemas familiares hacen que los niños manifiesten comportamientos agresivos, retraídos o ensimismados. (G1AS1)

> […] estamos en una sociedad de la desesperanza, los niños y las niñas tienen la alegría de la infancia pero también son temerosos. (EP5S4)

Consumo de sustancias psicoactivas (SPA)

Si bien esta problemática no es señalada de manera significativa por los docentes, sí es uno de los problemas que afectan a la familia:

> […] en algunas familias hay problemas de alcoholismo, de drogadicción. (G1AS1)

En Colombia el abuso de sustancias psicoactivas, especialmente el alcohol, tiene una gran influencia en la probabilidad de ocurrencia de todas las formas de abuso de los hombres adultos sobre mujeres y menores de edad (Unicef, 2002). El

consumidor o abusador de substancias psicoactivas, se constituye a la vez en modelo negativo para la infancia, aumentando la probabilidad de consumo temprano:

> […] uno empieza a mirar cuál es la responsabilidad de los padres de familia y eso se ha evidenciado: mucho abandono. En este colegio hay niñas consumidoras de sustancias psicoactivas de 9 años, que inmersa en este barrio tienen una familia que persiste en esta problemática. (EP1S10)

El consumo de drogas o sustancias psicoactivas es una problemática que se está visibilizando en los niños y niñas a muy temprana edad. Esta la han vivenciado los docentes, ya que en las mismas instituciones se consumen estas sustancias:

> […] hay niños consumidores de sustancias psicoactivas de 9 años. (EP1S10)

> […] un estudiante con problemas de drogadicción en quinto, lo encontraban en el baño del colegio fumando. (G2GS2)

Este tipo de situaciones se presentan porque los niños y las niñas ven en el consumo de la droga un escape de su realidad, tienen baja autoestima, en sus familias se presenta violencia, consumo y bajo rendimiento escolar, no tienen atención por parte de la familia, entre otros problemas, y la droga se convierte en una solución fácil para salir de sus problemas:

> […] ellos buscan afuera lo que es el problema de la drogadicción. (G2CS1)

> […] anteriormente, que son unas falencias en la atención a los muchachos y ellos como solución toman el camino más fácil que es la drogadicción, y que en eso no hay atención por parte de la gente que se dedica a eso, a la salida del colegio los esperan y esa es la solución que toman ellos, eso ya se ve reflejado en las clases, hay psicología pero ellos no atienden eso, por las malas amistades. (G2CS1)

Misuto y Martínez (2009) sostienen que la intervención conjunta de la familia y la escuela a través de los profesores, ha resultado ser muy eficaz en la prevención del consumo de drogas en adolescentes. Por tanto, cuando hay problemas de consumo en varios de sus miembros, el apoyo de la escuela se constituye en un factor esencial para ayudar a los niños y niñas pertenecientes a ese núcleo, en alianza con las instituciones que abordan dichas problemáticas.

Desde las instituciones educativas, además, se cuenta con el apoyo de la orientadora u orientador, al cual se le remiten los casos que el docente en el aula no puede solucionar, ya que esta problemática se asocia a problemas psicológicos, emocionales o familiares:

> [...] contamos con orientadoras, que se hacen cargo de los casos que cada uno de los docentes, respecto a los problemas de aprendizaje, en los problemas familiares, los problemas sociales y digamos en consumo de droga, de venta. (EP3S1)

Igualmente, existen políticas para prevenir la drogadicción, surgidas de organizaciones como la Secretaría de Educación y la Policía, que mediante charlas que enfatizan en las causas y consecuencias de la drogadicción, buscan disminuir sus impactos en los niños, niñas y jóvenes. Dichas estrategias al parecer funcionan, según dicen los y las docentes:

> [...] también hay políticas para combatir el tema de drogadicción, los jóvenes tienen un programa, es un convenio que tiene la secretaría de educación con la policía para los colegios, consiste en ayudar a los muchachos para darles a conocer ese problema, causas y consecuencias para que los pelaos sepan, entonces yo veo que el tema educativo está ligado con muchas estrategias que nosotros no manejamos, que impacto, eso si no lo sé qué impacto generen todas esas políticas pero a simple vista se ve que sirve. (EP4S2)

Por otro lado, algunos docentes expresan que hay entidades que vienen a las instituciones a hacer un reconocimiento de la problemática de la drogadicción, dan la charla informativa y se van con esa información, nadie asume con responsabilidad las historias de aquellos niños y niñas con problemas de drogadicción:

> [...] vienen especialistas se asoman, que vienen de antinarcóticos, una vez y uno no vuelve a saber de ellos, uno dice y este qué hace, es que este está en las drogas, este consume pegante, que este es adicto, vienen y les hacen una charlita y ya, se llevan una cantidad de información de la escuela pero nadie asume los problemas de manera seria. (G1PS3)

Según estos enunciados, la situación es preocupante y se hace más evidente en la escuela. Si no se atiende a tiempo, puede traer graves consecuencias para los niños, niñas y jóvenes, tal como lo plantean Rozo y Rozo (2006), quienes señalan que dependiendo del tipo de sustancia, de la frecuencia de consumo, la cantidad y las características de la persona, se puede generar:

> […] inseguridad personal, desorientación, ansiedad, pérdida de ideales, pérdida de los valores, trasgresión de todo tipo de normas, prostitución, robo, atracos, deterioro de la capacidad de reflexión, actuaciones automáticas (no autónomas) deterioro del sistema nervioso, deterioro de órganos internos (hígado, corazón y riñones) impulsividad, sentimiento de insatisfacción, alucinaciones, alteración del sueño, aislamiento. (p. 21)

Esta problemática no solo afecta al individuo que consume, sino también a la familia, que entra en un estado de desequilibrio, ruptura de sus ideales y metas. El orden y la armonía requeridos para ser el primer espacio por excelencia del desarrollo integral humano se desestabiliza. Esta situación se agrava por el hecho de ser ella, la familia, la que pudo haber inducido al sujeto a las drogas.

Pandillismo y delincuencia

Los conflictos familiares, el abandono de los niños y niñas, sin un acompañamiento, sin un guía, mucho tiempo solos, la influencia de los medios de comunicación y la presión del grupo de pares hacen que los adolescentes, y actualmente los niños y niñas, se involucren en actividades al margen de la ley: robo, pandillismo, violación, sicariato, terrorismo, producción, tráfico y venta de drogas, entre otras (Rozo y Rozo, 2006). Estas características son vivenciadas por los docentes, de la siguiente manera:

> [...] el abandono por parte de los padres generalmente los niños se están criando solos, sin acompañamiento, sin seguimiento, sin dirección por parte de sus padres, los diferentes conflictos sociales, pandillismo, delincuencia en esta zona se ve mucho y todo eso lo influencia ya que los niños están solos tanto tiempo, son vulnerables a ese tipo de influencias. (EP1S11)

> [...] los padres tienen que estar muchas horas trabajando como empleados o como independientes, debido a este abandono los niños encuentran muy influenciados por la televisión, se quedan en casa o por sus amigos salen a la calle, ahí podemos ver problemas de drogadicción y de formación de pandillas, en la mayoría de los casos, con los niños que traté estaban empezando a pertenecer a algunos de los grupos pandilleros. (EP1S13)

En la escuela, durante la relación entre pares, los niños y niñas quieren ser aceptados y ser parte de un grupo importante, lo que Erik Erikson (citado por Rozo y Rozo, 2006) llama la presencia de la etapa de la "crisis de identidad", como conflicto por darle sentido al yo y al mundo. Es un proceso sano y vital que contribuye a reforzar el yo del adulto. Los docentes manifiestan que desde muy jóvenes se están empezando a formar grupos de niños y niñas en la escuela o en el barrio; algunos grupos —señalan— son conformados por integrantes de la familia, tienden a ser grupos agresivos y violentos, dependiendo del contexto en el cual crezcan. Así lo manifiestan los docentes:

> [...] estaban empezando a pertenecer a algunos de los grupos pandilleros. (EP1S13)

> [...] yo en quinto he tenido casos de niños entre los 13 y 14 años que ya se encuentran vinculados a ese tipo de pandillas o con amigos que pertenecen a las pandillas, entonces cuando ya ingresan al bachillerato ya se hace más evidente la situación. (EP1S9)

> [...] el barrio Bachué, tienen unas problemáticas bastante complicadas: pandillas, con estos grupos o que sus hermanos o primos mayores estaban vinculados con unos comportamientos muy tendientes a la violencia, yo creo que esos contextos sociales se desarrollan a nivel de barrio como en la familia. (EP1S3)

Lo dicho es precisado por Rozo y Rozo (2006), así:

> La ausencia de los modelos tradicionales, el vacío de adulto en el hogar, la crisis del hogar desintegrado, la ausencia de oportunidades educativas que le ayuden a orientar una profesión para poder independizarse económicamente de los padres; todo esto aumenta en los jóvenes la incertidumbre y la angustia, lo que puede ocasionar, el matricularse en la delincuencia, drogas, prostitución y demás conductas no deseadas. (p. 119)

El pandillismo y la delincuencia se constituyen así en problemáticas que reflejan en la sociedad los problemas de la familia, pero que a su vez agudizan dichas problemáticas en su interior, afectando a todos sus miembros y por consiguiente a los niños y a las niñas.

Problemas de aprendizaje

Para Mercer (2009), "Problemas del aprendizaje es una expresión genérica referida a un grupo heterogéneo que se manifiesta en trastornos y dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o habilidades matemáticas" (p.34). Los y las docentes señalan que sus estudiantes presentan algunas dificultades con la atención, la escritura y la lectura, inconvenientes generados por trastornos o influencias ambientales. Así lo expresan:

> [...] algunos niños tienen problemas de ortografía, son niños que el sistema sobreprotege. (G1PS3)

> [...] En varios sectores de Bogotá hay niños con problemas de desnutrición, estos tienen problemas de atención, algunos tienen problemas con la escritura. (EP1S4)

Aunque un trastorno del aprendizaje pueda producirse con otras incapacidades (ejemplo: deterioro sensorial, retraso mental y trastornos emocionales y sociales), o debido a influencias ambientales (por ejemplo: diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), no son el resultado directo de tales trastornos o influencias. Una de ellas es el contexto social, en especial la familia, en el cual está inmerso el niño o la niña, ya que no se proporcionan hábitos, herramientas, constancia, atención por parte de los padres "dejándolos sin la posibilidad de alcanzar la meta pautada por la escuela. (Boggino, 2011, p. 20):

> [...] observo la dificultad de aprendizaje y rezago escolar en algunos niños, algunos no saben leer, su proceso de aprendizaje se descuida, no hay una adecuada atención por parte de la familia o el docente. (EP2S13)

Los problemas de aprendizaje constituyen así una situación que se agudiza por las condiciones familiares y, a la vez, dificultan aún más la permanencia de los niños y las niñas en la institución educativa, no solo por su incidencia en los

procesos académicos, sino también en los personales, ya que pueden generar un autoconcepto negativo y por consiguiente problemas de autoestima.

Problemáticas relacionadas con el Estado

Los docentes sujetos de investigación manifiestan que muchas de las problemáticas de la infancia se presentan por la incapacidad o falta de atención del Estado a las demandas sociales, dando prioridad a otros sectores. Estas situaciones se relacionan con el abandono del Estado a la educación, su inoperancia en la satisfacción de las necesidades básicas, su falta de intervención para mitigar o resolver los problemas de violencia social y familiar, la crisis del sistema de salud y su intervención real para erradicar el trabajo infantil.

Para los docentes, existe una relación entre problemáticas de la escuela y el rol o papel del Estado en la atención de las necesidades y problemas complejos que se viven en ella. Según ellos, existe un abandono por parte del Estado del sector educativo, pues se privilegian —afirman— los recursos para el sector económico, el sector militar, el de infraestructura y el de la salud.

Si bien en Bogotá se han hecho esfuerzos por vincular el sector de salud con la escuela —a través de varios programas, como el de Salud al Colegio en las administraciones de Luis Eduardo Garzón y Samuel Moreno, y en la actual administración con la estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar), la cual se implementa por medio de cuatro componentes: entornos escolares seguros, atención a situaciones críticas, sistema de alertas y comunicación y difusión, para el logro de los objetivos planteados en materia de garantía, protección y promoción de los derechos de las niñas, niños y adolescentes—, en los enunciados de los docentes se evidencia que no hay un impacto real en la atención a las dificultades que atraviesa la escuela:

> [...] El Estado desde hace tiempo apoya a la escuela desde otros contextos, desde el área de la salud viendo todas las problemáticas que se ven. (G1AÑS)

> [...] El Estado en su abandono de la escuela le da prioridad al crecimiento industrial y económico del país. (G1ARS1)

> [...] La falta de un presupuesto importante para educación, el presupuesto para educación lo dan para la infraestructura. (G1BKS1)

> [...] Ahí está la corresponsabilidad y no solo en la escuela sino también en la familia. (G1APS2)

Esta percepción está de acuerdo con el modelo económico dominante, que busca la reducción en el gasto social, dentro de este en educación y demás sectores

sociales en los cuales también se ve afectada la familia, los procesos de privatización, desempleo y condiciones laborales, a las cuales el Estado no responde.

Inoperancia del Estado en la satisfacción de las necesidades básicas

Los docentes en sus enunciados evidencian de manera preocupante necesidades básicas muy sentidas en los niños, como la falta de alimentación adecuada, lo cual muestra una situación de pobreza en las familias que se manifiesta en el entorno escolar. Cuando un niño va a la escuela sin haber cenado la noche anterior, sin desayuno o almuerzo, es decir, con hambre, no está en condiciones de educarse, sus posibilidades para aprender disminuyen. No solo sin hambre se aprende mejor, sino que a su vez los aprendizajes mejoran las condiciones de salud y las posibilidades de rendimiento durante la vida escolar y la vida adulta. En este sentido, los docentes enuncian situaciones preocupantes como:

> [...] se presentan unas necesidades específicas, de acuerdo al contexto social, cultural, familiar, donde cada niño o cada niña llega a la escuela, tuve el caso de una niña que teníamos clase el lunes, y el fin de semana no había consumido ningún alimento, llegaba ansiosa el lunes por el refrigerio. Es una problemática de los derechos básicos que deberíamos tener todos los seres humanos, un derecho prioritario como es la alimentación, la salud, la vivienda. Hay mucho de estos niños que no la tienen, es muy difícil pensar en que un niño quiera educarse o un niño quiera aprender. (EP1S5)

> [...] Hay muchos niños que no son alimentados con sus tres alimentos diarios balanceados, sino que más bien reciben una de las comidas, generalmente la alimentación es suplida con el refrigerio del colegio, y pues esto no asegura una adecuada nutrición del niño. (EP1S13)

> [...] Desde el sentido de los derechos humanos hay niños aguantando hambre, hay niños que no tienen donde dormir, hay niños con familias disfuncionales, maltrato infantil y problemáticas de ese tipo, que son simplemente llevadas a la escuela y somos los docentes quienes tenemos que resolver ese tipo de cosas". (EP1S8)

> . [...] La carencia de las necesidades básicas insatisfechas, son niños que tienen desnutrición, que no tienen alimentación balanceada, viven en hacinamiento, no cuentan con útiles escolares. (EP1S11)

> [...] hay programas como el de los comedores comunitarios, donde la alimentación no es adecuada para los niños. (EP3S4)

Dadas estas circunstancias, se hace necesario que el Estado, la sociedad civil y la familia, en un espíritu de corresponsabilidad, se planteen el reto de fomentar y asegurar la creación de programas y proyectos de alimentación, tanto escolar como social, gratuita para las personas que no tienen recursos.

Este ha sido un derrotero para las tres últimas administraciones de la ciudad, en los planes de desarrollo de la "Bogotá sin indiferencia", "Bogotá positiva" y Bogotá humana", donde se ha fomentado la alimentación escolar con comedores y refrigerios escolares, al igual que comedores comunitarios, a través de programas como el de Bogotá sin Hambre (2004-2008). Como política de seguridad alimentaria y nutricional para la ciudad, ha tenido unos retos para el sector educativo que se han continuado en las dos últimas administraciones. Dentro del plan sectorial de educación "Bogotá Una Gran Escuela", se tiene en claro que hay una relación directa entre una buena o mala alimentación, la participación activa en el proceso educativo y el rendimiento escolar de los niños y las niñas. Así se muestra en las memorias del Seminario Iberoamericano de Seguridad Alimentaria y Nutricional en la Ciudad (2006):

> Un niño con hambre no puede estudiar, se dispersa, no va hacer una utilización adecuada de nuestro producto que es la educación. Los maestros y maestras a diario se percatan de la existencia de situaciones dramáticas de hambre o desnutrición en los estudiantes, desmayos, ya sea en las aulas de clase o en la clase de educación física […] las investigaciones que se han hecho pueden determinarnos como nuestros estudiantes no se concentran, no son participativos, son pasivos y esto les impide aprovechar la educación. (p. 200)

Estas reflexiones permiten ilustrar que muchos de los estudiantes, gracias a estas políticas, encuentran motivación de ir a la escuela. El refrigerio escolar o la comida caliente, desayuno o almuerzo, son suministrados en algunos colegios oficiales de la ciudad, y en muchas ocasiones se convierte en el único alimento al que tienen acceso. Por tal razón, los docentes sujetos de investigación hacen un llamado perentorio a ampliar como política de Estado la atención a las necesidades alimentarias más sentidas por las familias de las comunidades educativas del Distrito Capital, pues en el presente estudio se siguen evidenciando situaciones de hambre, y por tanto de mala nutrición, como una problemática de la infancia en las instituciones educativas.

Falta de intervención ante los problemas de violencia familiar y social

Otras de las problemáticas con respecto a las cuales los docentes hacen un llamado a la intervención del Estado están relacionadas con los contextos de violencia social y familiar que afectan a los niños y las niñas de los colegios oficiales, violencia que ha logrado introducirse en los entornos escolares:

> [...] Desdibujada la figura de familia, contexto de violencia intrafamiliar, contexto de violencia social, cercana en el barrio. (EP2S3)

Investigaciones como la realizada por Ana Lía Kornblit (2008) sobre violencia escolar y climas sociales, hacen evidente que la exposición precoz y continua a la

violencia en el medio familiar, es un factor importante en la socialización de los niños y las niñas en la adopción de modalidades violentas en la escuela. Esta investigación muestra cómo existe una relación directa entre estudiantes que presentan altos índices de violencia en la escuela —con entornos familiares y sociales violentos— y su desempeño académico:

> […] entre los factores extraescolares, el clima social-familiar está fuertemente vinculado con las distintas situaciones de violencia en la escuela. En los escenarios familiares más adversos hay muchas más víctimas y protagonistas, tanto de hostigamiento como de violencia, que en quienes provienen de climas familiares favorables. (p. 57)

Los docentes sujetos de esta investigación reclaman del Estado, como encarnación del pacto social, su intervención en la violencia social en los barrios cercanos a las instituciones educativas, ya que según ellos esta es una problemática que afecta en gran medida a los estudiantes, y en este sentido a la escuela misma.

La crisis del sistema de salud: una situación que incide en la escuela

El problema del sistema de salud que ha vivido Colombia en los últimos años, problema que el Estado no ha podido resolver, afecta de manera directa a las comunidades educativas y especialmente a la población más vulnerable, como son los niños y las niñas. Esta situación se vive en los colegios e incide en el desarrollo normal de la vida escolar, tal como lo manifiestan los docentes:

> [...] Los padres van y alegan y dicen que van a los centros de salud para una cita con el psicólogo, para un fonoaudiólogo, para una terapia, el sistema de salud no responden a las expectativas que ellos tienen, no siempre los niños reciben toda la atención que requieren por parte de las diferentes entidades. (EP3S2)

> [...] En la EPS, se remite al padre para que le saque la cita del niño y no le dan la primera cita. (G1BFS3)

> [...] Uno pregunta al padre de familia: ¿cómo les fue en terapia al niño? […] pero le daban la cita 20 minutos cada 15 días cada mes, y así no sirve, entonces es ahí donde entra la labor por parte de salud y el Estado debe aportar a la parte de salud. (G1BGS2)

El tránsito del Estado de bienestar al Estado neoliberal ha convertido el derecho a la salud en un proceso de mercantilización como servicio, que se profundiza con la Ley 100 de 1993. En efecto, con esta arranca el proceso de privatización de las instituciones de salud y seguridad social, lesionando enormemente la atención en el servicio de salud, lo cual se hace evidente en los discursos de los docentes que ven cómo los niños y las niñas que acompañan en sus instituciones no encuentran el apoyo de equipos interdisciplinares en las entidades prestadoras de salud, sean estatales o EPS, que requieren para superar las dificultades que presentan, ya sea

de orden psicológico, atención por fonoaudiología o terapias que necesitan para poderse desenvolver de manera integral en su proceso de formación.

Lo anterior se corrobora con el pronunciamiento del "Encuentro Nacional de Académicos de la Salud. Ante la crisis del Sistema de Salud la academia tiene la palabra", celebrado en la ciudad de Bogotá en junio del 2013, y cuyos resultados presenta María Patricia Arbeláez Montoya (2012), decana de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia:

> El Estado Colombiano ha carecido del liderazgo necesario para garantizar la calidad, oportunidad, eficacia y efectividad de las acciones de salud pública necesarias para que el derecho fundamental a la salud sea una realidad. Postulamos que la crisis profunda del sistema de seguridad social en salud ha sido determinada por la sumisión a los intereses del sector privado y a los valores imperantes del mercado, que fueron privilegiados desde la expedición de la Ley 100 de 1993. (p. 1)

El trabajo infantil: un problema sin intervención real

Otra de las problemáticas que viven los niños, donde recae la falta de atención por parte del Estado, es el trabajo infantil. Así lo sostienen los docentes:

> [...] otros niños que sencillamente tienen que salir del colegio a trabajar, el caso de un chico, trabajaba en una pollería con su mamá todos los fines de semana, ellos solo se alimentaban de los cueros del pollo, siempre estaba enfermo del estómago los lunes, cuando llegaba a clase. (EP2S5)

> [...] la problemática de lo laboral en los niños hace parte de un desconocimiento que no puede ser dentro de la escuela, cuando llega un niño o una niña de trabajar, sus responsabilidades que se supone que no deberían estar a los 7, 8 años o 10 años sencillamente porque como lo declaran los derechos de los niños, deberían tener la protección la salud, la alimentación, y el derecho a la educación. (EP2S5)

> [...]"algunos niños se crían en la calle, quedan solos y si son desarrollan todo tipo de habilidades para desenvolverse en ese medio, son niños que reciclan, niños que pueden incluso robar, bueno se mueven en la calle, conocen los bandidos, conocen un montón de cosas". (G1BS2)

Esta situación, que no es reciente en Colombia, es analizada por Katya Salazar (2005), quien manifiesta:

> […] con anterioridad a la afirmación del derecho a la educación, el trabajo fue una —muchas veces la única— forma de educación para la niñez pobre. No obstante el trabajo infantil persiste por la miseria y la necesidad de los niños y las niñas de trabajar para sobrevivir. Hay poca mención explícita de la respuesta gubernamental basada en los derechos humanos frente al trabajo infantil pese a que según el UNICEF (2002) "alrededor de 2,3 millones de niños y niñas entre 9 y 17 años trabajan en el país […] el 52% sin remuneración alguna". (p. 40)

Si bien la educación como derecho de los niños y las niñas es una alternativa, la erradicación del trabajo infantil se debe hacer con la salvaguarda de otras garantías que suplan la satisfacción de las necesidades que llevan al desempeño de esta actividad como una forma de sobrevivir. Así lo manifiesta Salazar (2005) cuando sostiene que los programas que plantean que la educación es un derecho para todos y todas "no son flexibles ni se ajustan a poblaciones con características específicas, como sucede con los niños y niñas trabajadores" (p. 41). La autora en su informe sobre el derecho a la educación y su misión en Colombia (1º a 10 de octubre del 2003) recomienda:

> […] un compromiso inmediato del gobierno con la gratuidad de la educación y subsidios del costo de toda la canasta educativa para todos los niños y niñas trabajadores en edad escolar, y además, la adaptación de esta educación a estos niños y niñas, con la participación de los mismos en su diseño y evaluación. (p. 41)

Aunque el Estado ha acogido estas declaraciones recientemente, con la gratuidad y el aumento de la cobertura, lo cierto es que este tipo de política no es suficiente mientras existan situaciones de pobreza que obligan a los niños y las niñas a compartir educación y trabajo, lo cual es un factor de deserción escolar, reprobación y bajo nivel de rendimiento académico, tal como lo dan a conocer los docentes sujetos de esta investigación.

Estas problemáticas de la infancia relacionadas con el papel del Estado pueden estar vinculadas con el desmonte del Estado de bienestar y el advenimiento de las políticas neoliberales, que precisamente reducen la intervención del Estado, siguiendo los planteamientos de austeridad, con la reducción del gasto público, el control monetario, programas de ajuste que se vienen implementando en Colombia desde la década de los noventa y que han afectado de manera significativa a la sociedad, particularmente en los sectores de salud y educación, tal como lo han manifestado los docentes en este estudio.

Problemáticas relacionadas con el contexto

Sin tener un carácter de determinante, el contexto en el cual se desenvuelven los seres humanos influye en su proceso formativo, al ser un referente para los sujetos que condiciona sus comportamientos. Así, los y las docentes se refieren a la influencia del contexto barrial y familiar en los niños y las niñas, como espacios que generan unas condiciones desfavorables, en la medida en que presentan problemáticas que son reproducidas por ellos.

Un contexto social marginal

La influencia del contexto barrial ha sido analizada, entre otros, por los sociólogos Wodtke Geoffrey y David Harding, de la Universidad de Michigan, y Felix

Elwert de la Universidad de Wisconsin-Madison (citados por García, 2014). En su estudio longitudinal, los investigadores dan cuenta de la influencia del contexto barrial marginal en el desarrollo de los niños y las niñas. Han encontrado que vivir en barrios en los cuales hay altos índices de pobreza y desempleo disminuye las posibilidades de los niños y niñas de terminar la secundaria y su influencia será más peligrosa en la medida en que vivan más tiempo en ellos. Los investigadores advierten: "La relación con su entorno más inmediato puede marcar para siempre a los niños, e incluso a sus generaciones posteriores" (p. 1).

La influencia de este contexto barrial es expresada así por los y las docentes:

> [...] problemas de violencia intrafamiliar, carencia económica de necesidades básicas como la salud, servicios incompletos en las viviendas, en obra gris, en obra negra, familias numerosas en espacios reducidos, bajo nivel educativo, trabajo informal, todo esto es una condición de vida para los niños. (EP2S14)

> [...] el 90% las familias de los niños viven en barrio de invasión. (G1IS2)

> [...] se puede evidenciar en los comportamientos de los niños donde se desarrollan conductas agresivas, aislamiento, donde toma fuerza el matoneo, el bullying, se vinculan temas de violencia que se extienden a los alrededores de la escuela en especial con los niños de estratos 1, 2 y 3. (EP2S12)

> [...] las problemáticas dependen del contexto como las pandillas. (EP1S9)

Los problemas del barrio, si bien se expresan más en la convivencia y en las dinámicas sociales, también son generados por problemas ambientales que se viven en algunos de ellos y que afectan a los niños y las niñas, particularmente en su estado de salud y en la calidad de vida. Los y las docentes anotan:

> [...] en cuanto a problemas ambientales por ejemplo en la zona en la que me encuentro se encuentran ubicadas canteras, minas, entonces también están las problemáticas ambientales, los problemas de salud, la segregación social espacial. (EP1S9)

> [...] el tema ambiental las cosas son terribles, se gastan 4 horas, yendo y llegando, mi madre es empleada de servicio en Usaquén y yo trabajo. (G1ES2)

El desplazamiento es para los y las docentes una situación que se incluye en las problemáticas generadas por el contexto social, en la medida en que los niños y niñas no solo viven el problema del desplazamiento, sino que traen consigo otros que los afectan y que inciden en la población a la cual llegan. Esto dicen:

> [...] la población que llega de otros lugares de distintos sitios por problemas de desplazamiento forzado, con necesidades educativas. (EP1S9)

Lo anterior da cuenta de la diversidad de dificultades sociales, económicas ambientales y políticas que enfrenta la niñez en nuestro país, es decir, la niñez que

se evidencia a través de las voces de los y las docentes del Distrito, es una niñez vulnerable a todas las circunstancias de dificultad que se viven en nuestro país, ante las cuales la educación ocupa un lugar preponderante para que sean superadas y se pueda hacer realidad una sociedad más equitativa, justa, digna desde el presente, en las relaciones que se dan en la cotidianidad, en los diferentes contextos donde nos formamos y que sin desconocer el futuro, lleven a tener un presente que facilite la convivencia y el bienestar colectivo. Como se señala en el informe de Unicef del 2013, "los niños deben ser el motor principal de las políticas de desarrollo. El mensaje a los gobiernos es claro: las políticas sociales y económicas deben ser equitativas, integradoras y sostenibles, y se debe dar prioridad a los niños más pobres y más desfavorecidos" (p. 29). Hacer realidad estos preceptos es una tarea fundamental de la educación y por consiguiente de las prácticas docentes.

La familia: un contexto inmediato sin condiciones para la infancia

La familia se constituye en el contexto inmediato en el cual se desenvuelven los niños y las niñas, por tanto, todos sus problemas y dinámicas conforman el referente para los comportamientos, valores, intereses y actitudes de sus miembros. Como se evidenció al hablar de las problemáticas asociadas a la familia, esta presenta una diversidad de problemas que inciden en la constitución de la infancia. Los y las docentes también se refieren a la familia como el contexto inmediato que incide en el comportamiento de los niños y las niñas. Así lo evidencian:

> [...] a nivel convivencial, pues siempre se observaba, mirar la parte contextual en Ciudad Bolívar, siempre se remitía mucho caso especialmente de maltrato entre niños, a nivel físico o verbal, y en el diálogo con los padres, hay que mirar el contexto de los niños, y se daba cuenta de que ellos también eran así de agresivos, utilizaban ese tipo de palabras soeces que los padres utilizaban. (EP1S10)

Las problemáticas del contexto familiar también están presentes en el contexto barrial de los niños y las niñas. De este modo, se muestra la relación entre los problemas que se presentan en uno u otro contexto. Los y las docentes sostienen:

> [...] desdibujada la figura de familia, el contexto de violencia intrafamiliar, contexto de violencia social, cercana en el barrio. (EP2S3)

> [...] muchos casos de violencia intrafamiliar, en el sector en el barrio Bachué, tienen unas problemáticas bastante complicadas: pandillas, con estos grupos o que sus hermanos o primos mayores estaban vinculados con unos comportamientos. (EP1S3)

La necesidad de reconocer el contexto físico, cultural, social y político en el proceso educativo y formativo, es destacada, entre otros, por Giraldo (2013), para quien dicho contexto hace referencia al "conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular. Es decir, son aquellos elementos que

conforman el escenario de un evento, de una afirmación o de una idea y los términos en los cuales podemos entenderlo" (p. 1). El contexto, por tanto, es necesario conocerlo para comprender el comportamiento social e individual de los niños y niñas, pero también como lo expresa Ramírez (2013), para diseñar propuestas curriculares contextuales, que respondan educativamente a las demandas sociales, partan de las características que rodean el ambiente de los y las niñas y, de esta manera, contribuir a su formación integral, pero también a tener una vida digna, objetivos enunciados en el plan decenal de educación 2006-2016, en el que se plantea la necesidad de una educación que contribuya a la formación integral articulada a los contextos particulares.

Políticas públicas y problemáticas de la infancia

El interés y el compromiso de los entes gubernamentales por el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes ha venido creciendo, de manera paulatina, orientando planes, programas y proyectos al mejoramiento del ejercicio de los derechos y la calidad de vida de estos sujetos, a través de las políticas públicas.

Las políticas públicas se definen como "proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a fines de satisfacer las necesidades de una sociedad" (Graglia, 2012, p. 19). Requieren su identificación por el Estado y la definición de su relevancia social para que sean incorporadas en la agenda como cuestiones que deben ser resueltas (Bitar, 1999).

Por otro lado, las políticas públicas, para su formulación, desarrollo y evaluación, se enmarcan en un plano nacional e internacional y por ello se inscriben en un marco ético-político, conceptual y normativo como, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño, la Constitución Política de Colombia de 1991 o la Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y Adolescencia, entre otros (AMB, 2011).

En el marco de las políticas públicas y refiriéndose a la educación, Santana y Hernández (2013) anotan:

> Como orientaciones para lograr una mejor educación, las políticas educativas han hecho énfasis en diferentes principios desde su declaración en los derechos humanos como derecho fundamental: Educación para todos. (p. 6)

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, la educación es considerada un derecho fundamental e inalienable (Arts. 44 y 67); asimismo, "La

Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social". La Carta Política señala como responsables al Estado, la sociedad y la familia, y con ello "se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura".

Así entendida, la política pública diseñada para el contexto educativo debe responder a las problemáticas que sus actores presentan. En el caso particular de esta investigación, se analizó la política pública educativa, en su relación con las problemáticas de la infancia, sin desconocer que las políticas definidas para otros contextos y actores pueden abordar dichas problemáticas, pero profundizando en las referidas a la institución educativa, en la medida en que los docentes y las docentes enfatizan en las problemáticas en este ámbito, sin desconocer las problemáticas que se presentan en otros espacios, que se describen y analizan sobre la base de su incidencia en los comportamientos que presentan los niños y las niñas en la escuela.

A continuación y después de la presentación de un esbozo de la política pública de las tres últimas alcaldías en Bogotá, considerando que fueron las referenciadas en mayor o menor medida por los docentes y las docentes, se dan a conocer las categorías que emergieron del análisis de sus discursos, con respecto a la relación entre problemáticas de la infancia y las políticas diseñadas para su intervención.

Política pública para la infancia en Bogotá

Una mirada a las tres últimas alcaldías de Bogotá, a saber, la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2008), la de Samuel Moreno (2009-2012) y la de Gustavo Petro (2012- 2016), permite reconocer el lugar que sus planes de gobierno le dieron a la infancia, a través de la formulación e implementación de diferentes programas y proyectos.

Bogotá Sin Indiferencia (2004-2008), alcalde Luis Eduardo Garzón

La Alcaldía Mayor de Bogotá (en adelante AMB), bajo la administración dirigida por Luis Eduardo Garzón, desarrolló la política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes "Quiéreme bien, Quiéreme Hoy", como una apuesta para:

> Mejorar sustancialmente la calidad de vida de las personas menores de 18 años que viven en Bogotá. La garantía de los derechos, en la promoción de la calidad de vida y en la reorganización de las formas de analizar y actuar de los distintos sectores sociales. (AMB, 2004, p. 4)

Para lograr este objetivo, la administración Garzón basó su política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes "Quiéreme bien, Quiéreme Hoy" (AMB, 2004) en:

> La Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por Colombia mediante la ley 12 de 1991, la Constitución Política y los demás tratados y convenios internacionales relacionados con la materia y suscritos por Colombia. Igualmente se enmarca en el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 "Bogotá Sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión" que consagra como una de sus políticas generales la "Prevalencia de los derechos de las niñas y los niños: los derechos de las niñas y los niños tendrán prioridad sobre los derechos de los demás y sobre todas las normas y consideraciones cuando ellas impidan su garantía o satisfacción". (p. 5)

Tres ejes fundamentaron la propuesta: primero, protección de la vida desde el inicio de su creación; segundo, generación de escenarios propicios para el desarrollo; y tercero, garantía en las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, partiendo de la infancia.

De dicha administración se pueden destacar los siguientes programas: "Transformación pedagógica de la escuela" y "La enseñanza, Escuela-Ciudad-Escuela: la ciudad como escenario de aprendizaje, acceso y permanencia para todos y todas", programas centrados en fortalecer los proyectos educativos institucionales, la formación de maestros, la renovación pedagógica, la relación de la escuela con la ciudad y la disminución de la tasa de deserción escolar, principalmente. Con respecto a la infancia, la alcaldía de Garzón centró su atención en las niñas, niños y jóvenes, definiendo la importancia de esta etapa de la vida para el futuro. Para ello trato de abordar necesidades como el hambre, la malnutrición, el maltrato y el trabajo infantil, con programas que fomentaran la protección de la vida y escenarios propicios para el desarrollo.(AMB, 2004, anexo 7).

A partir de la administración de Luis Eduardo Garzón y la política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes (2004), se sancionó la Ley 1098 de 2006, Ley de la Infancia y Adolescencia, con la creación del sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia (Acuerdo 238 de 2006 y Decreto 031 de 2007), que busca garantizar los derechos de los niños, las niñas, los y las adolescentes.

Bogotá Positiva (2009- 2012), alcaldes Samuel Moreno y Clara López

Aunque con diferentes denominaciones, la alcaldía "Bogotá Positiva" dio continuidad a los programas de la alcaldía de "Bogotá Sin Indiferencia", mediante los programas de: "Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor", "Acceso y permanencia para todos y todas", "Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios", programas orientados a lograr la excelencia de los colegios, reorganizar la educación por ciclos, potenciar la ciudad como escenario de aprendizaje,

ampliar los años de gratuidad de la educación, mejorar la salud de la población infantil y fortalecer la infraestructura de los colegios, entre otros propósitos.

El alcalde Samuel Moreno así lo manifestó:

> "Por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes", marcó un hito en la vida de las políticas de infancia y adolescencia de Bogotá, pues significó la transición de un estado de formulación a uno de implementación, evolución ésta que de manera acertada leyó el gobierno distrital dando continuidad durante el periodo 2008-2010, a las orientaciones en términos de enfoque y líneas de acción planteadas desde esta política. (AMB, 2011, p. 10)

Asimismo, tomó como eje los planteamientos de la citada política enunciada y dio paso a la generación de programas y proyectos por ejecutar, en su mayoría con el mismo enfoque:

> Se propuso como objetivo primordial garantizar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá, las condiciones adecuadas para disfrutar el derecho a una educación de calidad, que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica, segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos, la diversidad y el pluralismo (AMB, 2011, p. 5)

Con respecto a la infancia, el plan de desarrollo "Bogotá positiva: para vivir mejor" se inscribió en el objetivo estructurante de "Ciudad de derechos", buscando consolidar una ciudad en la que se mejorara la calidad de vida de la población y se reconocieran, garantizaran y restablecieran los derechos individuales y colectivos. Asimismo, se propuso como objetivo garantizar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá, las condiciones adecuadas para disfrutar el derecho a una educación de calidad, que contribuyera a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica, segura, incluyente y equitativa, en la que sus habitantes fueran respetuosos de los derechos, la diversidad y el pluralismo (AMB, 2011, anexo 8).

Bogotá Humana (2012- 2016), alcalde Gustavo Petro

El plan de desarrollo 2012-2016, propuesto por la AMB (2012) en el gobierno de Gustavo Petro, tomó en cuenta tres ejes estratégicos para formular su política: "1. Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo. 2. Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua. 3. Una Bogotá en defensa y fortalecimiento de lo público" (p. 20).

De de esta alcaldía se destacan los siguientes programas: "Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor", "Acceso y permanencia para todos y todas", "Gestión pública efectiva y transparente, mejoramiento de la infraestructura y dotación

de colegios", programas que se orientan a mejorar la calidad de vida, de la educación a nivel pedagógico y generar condiciones físicas y materiales para el logro de la permanencia estudiantil.

En lo que respecta a la infancia, se destaca el eje 1, mediante la política "Currículo 40x40", que busca la jornada única para la excelencia académica y la formación integral, ampliando la jornada educativa en los colegios a 40 horas semanales y 40 semanas al año, para garantizar el derecho a la educación de calidad, mediante una pedagogía centrada en el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico y científico y el aprovechamiento de la cotidianidad en la escuela (AMB, 2012).

Dando continuidad a las políticas de las administraciones de Luis Eduardo Garzón y Samuel Moreno, la administración de Gustavo Petro ha tenido como objetivo general mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia, con énfasis en la primera infancia, aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas, buscando de esta manera que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales (AMB, 2012, anexo 9).

Por lo anterior, es posible reconocer que el planteamiento de políticas públicas para la infancia que buscan un mejoramiento en la calidad de vida, es evidente en las tres últimas alcaldías estudiadas en esta investigación. Asimismo, ha sido asumido por los docentes y las docentes participantes entrevistados, quienes las referencian, ante la indagación sobre ellas y su relación con las problemáticas de la infancia identificadas y vividas por ellos en la cotidianidad de la escuela.

Los docentes y las políticas públicas

La identificación de las problemáticas de la infancia que enfrentan los niños y las niñas del Distrito Capital, a partir de las voces de los y las docentes que trabajan con esta población en las instituciones distritales, en las cuales es posible reconocer su diversidad así como su carácter multicausal, que involucra a la familia, la sociedad, la escuela y el Estado, lleva a interrogar a los docentes sobre el conocimiento que tienen de las políticas públicas orientadas a intervenir en dichas problemáticas y aportar a su solución.

Los docentes: entre el conocimiento general de la política y su desconocimiento

Al interrogar a los docentes y las docentes participantes en esta investigación sobre las políticas para la infancia, es frecuente encontrar que se mencionan indistintamente leyes generales que orientan la educación, como la Ley 115, y programas, proyectos y estrategias dirigidos específicamente a la infancia.

Así, la Ley de Infancia y Adolescencia es la que tiene más presencia en los discursos de los y las docentes, sin indicar ello un conocimiento profundo de dicha norma:

> [...] el código de infancia y adolescencia. (EP4S3)

> [...] bueno pues ahí generalmente la ley de infancia y adolescencia que es la que más o menos debemos tener en cuenta los docentes. (EP4S13)

> [...] sí soy conocedora […] de la ley de infancia y adolescencia, que pues sí es básica, pero como tal las leyes así y las políticas públicas encaminadas solo hacia la infancia no conozco muchas. (EP4S8)

Cabe señalar que el Código de Infancia y Adolescencia, actualmente Ley de Infancia y Adolescencia 1098 del 2006, tiene por objeto garantizar la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, sus derechos y libertades, en el marco de los derechos humanos internacionales y la Constitución Política, entendiendo que dicha responsabilidad es tanto de la familia como del Estado y la sociedad.

Además de la Ley de Infancia y Adolescencia, "De cero a siempre" es una de las estrategias más mencionada por los docentes:

> [...] el proyecto de cero a siempre, que consiste en acoger a los niños desde la primera infancia. (EP4S11)

> [...] La que más tiene relevancia en estos momentos es la política de 0 a siempre (diseñada para la primera infancia), con la cual se pretende mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en su temprana edad, para que lleguen a la escolarización con una formación integral. (EP4S15)

> [...] el de cero a siempre. (G1AWS5)

A este respecto es importante mencionar que la estrategia De Cero a Siempre, es una respuesta a la Ley 1098 del 2006, Ley de Infancia y Adolescencia, artículo 29, en donde se define el derecho al desarrollo integral en el ciclo vital de la primera infancia. La Comisión Intersectorial de Primera Infancia en Colombia (2013) afirma que De Cero a Siempre busca, dentro de sus objetivos, definir una política pública de largo plazo que oriente al país en los diferentes entes territoriales, apostándole a la garantía y cumplimento de los derechos de las niñas y niños en primera infancia, donde la familia es un actor fundamental y la sociedad se compromete con la población infantil.

Otros docentes citan algunas leyes que aluden de forma específica a las problemáticas de la infancia en el contexto escolar, como la reciente Ley 1620, relacionada con la convivencia escolar. Así lo expresan:

> [...] ahora creo que hay una nueva ley, la 1620, que habla acerca del seguimiento que nosotros como docentes a los niños, a los casos que hagan en cuanto a que altere los derechos fundamentales de los niños, entonces pues se debe hacer un seguimiento como docentes riguroso y consecutivo de este proceso, y de la resolución del problema con el niño [...] (EP4S13)

> [...] la ley 1620 que nos invita a otro tipo de rutas para la convivencia [...] dicha ley que es emergente [...], cuando hay algún tipo de maltrato o algún tipo de anomalía en el estudiante, anomalía en el sentido no solo cognitivo, ni académico sino más del sentido motivacional, actitudinal, altitudinal del estudiante. (EP3S8)

> [...] pues la última o la más mencionada, pues que yo creo la del *bullying,* que es una de las problemáticas que se vean de pronto ya a nivel convivencial [...] vemos que hay bastante agresión entre los niños, entonces nos han tratado de capacitar como en la última ley frente al *bullying*. (EP4S6)

La Ley 1620 del 2013, ruta de atención integral para la convivencia escolar, se define como un "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" (MEN, 2013, p. 1).

Tal como lo mencionan los docentes, esta ley apoya la promoción, prevención, atención y seguimiento, en situaciones de conflicto, maltrato y abuso de los niños, las niñas y los adolescentes, y por tanto responde a una de las problemáticas de la infancia en el Distrito, identificadas por dichos profesionales.

Dentro de la reglamentación específica también se menciona el Decreto 121 de 2012, que se encarga de garantizar el ejercicio de la libertad de expresión y participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes, por medio de la creación de un consejo consultivo distrital y de los consejos locales, en los cuales se articula la voz de la infancia con los diferentes sectores de la salud, educación, gobierno y recreación, entre otros. Dicho decreto surgió a su vez en coherencia con el Plan de Desarrollo 2008-2012 y la necesidad de dar mayor participación ciudadana a la población infantil.

> [...] si nos podemos dar cuenta, hay un decreto que es el 121 del 2012. (EP4S5)

Es importante señalar que algunas de las expresiones de los docentes dan cuenta del desconocimiento de la política, así su desempeño docente sea precisamente con la población infantil. Los siguientes ejemplos lo ilustran:

> [...] no, no conozco, sí sé de algunas no podría decir en estos momentos el decreto, la ley, pues porque no soy jurista. (EP5S8)

> [...] la institución tiene dos proyectos que son como los proyectos líderes que se encuentran allí. (EP3S9)

> [...] pues básicamente yo no lo conozco mucho porque hasta este año es que estamos como mirando lo de las necesidades transitorias. (EP3S9)

No obstante, no solo se presenta desconocimiento en torno a las políticas, sino también falta de claridad en cuanto a los programas en ejecución y proyectos, sin saber hacia qué poblaciones y en qué contextos se realizan:

> [...] yo sé de un programa que está liderando la secretaría de educación, aunque no tengo muy claro cómo se desarrolla ni en donde, pero sí sé que existe. (G2JS3)

Los ejemplos que hasta el momento se han dado ilustran un conocimiento general de los docentes en relación con la política pública para la infancia, y por ello una formulación indistinta de leyes, decretos, políticas, programas y proyectos, lo que lleva a cuestionar los mecanismos de participación que se emplean para la formulación de dicha política. La Dirección de Estudios Socioeconómicos y Regulatorios, Subdirección de Seguimiento y Evaluación (2009) afirma: "[...] el proceso de formulación […] se basa fundamentalmente en la construcción de política en forma participativa con los actores involucrados en la generación y enfrentamiento del problema, con el fin de construirle viabilidad técnica y política a las decisiones tomadas y a la implementación de soluciones" (p. 3).

Es posible que los docentes y las docentes no adviertan la importancia de conocer a profundidad la política pública, o quizá consideren que ello es competencia de otros profesionales, como uno de los entrevistados señaló, lo que evidencia la necesidad de destacar la importancia de dicha política para superar las necesidades de la infancia, pero también la incidencia que su implementación puede tener en la práctica docente.

En este sentido, los docentes son esos actores involucrados que podrían brindar mayor viabilidad a las decisiones y políticas que es necesario implementar, pero deben estar capacitados para lograrlo, lo cual exige que el tema de política pública, y en este caso específico de política pública para la infancia, sea incluido en los procesos de formación permanente de estos profesionales.

La implementación de la política pública la para la infancia: entre su impacto limitado y mayores exigencias para los docentes

Los docentes y las docentes se muestran inconformes con el impacto de las políticas públicas, por diversas razones: ya sea porque no logran incidir en toda la población, las ven como improvisadas o como una imposición para ellos, quienes no reciben la formación requerida para su implementación. Así lo enuncian:

> [...] uno se da cuenta que esta ley atiende para determinados casos […] pero nunca aquí en Colombia se crean las leyes para generar trasformaciones sociales [...] (EP5S8)

> [...] entonces siento que sí son pertinentes las políticas públicas que están escritas en las leyes, pero no siempre dan respuesta a esas problemáticas. (EP5S5)

> [...] en el papel están muy bonitas las leyes y las normas, pero en la realidad esto no, no se ve muy aplicado como tal a las necesidades que tienen los niños, veo que no se aplican de la manera como debían hacerlo para garantizarle una buena calidad de vida a los niños y a sus derechos. (EP5S13)

> [...] Observo con gran preocupación que se está dejando de lado la población de niños y niñas de 6 años en adelante; planes y estrategias de vinculación a la escuela, apoyo en comida, útiles, ropa y transporte. (EP5S15)

> [...] el tema de cero a siempre, es una política, bueno pero me parece una política que está muy improvisada [...] es una política que viene más de la improvisación que es necesaria, pero para ser puesta en marcha se necesita mucha mayor inversión. (EP5S9)

Por otra parte, la complejidad y la cantidad de problemáticas que enfrentan los niños y las niñas superan los alcances de la escuela y las posibilidades de acción de los docentes, quienes deben cumplir con múltiples responsabilidades, en tanto que la implementación de las políticas implica el desarrollo de más funciones. Las siguientes expresiones lo evidencian:

> [...] la escuela no puede hacer milagros. (G1AÑS3)

> [...] entonces el docente hace lo que puede porque con una cantidad de estudiantes, grupos tan heterogéneos, con diferentes necesidades, eso ya es una acción heroica por parte del docente, porque realmente es un trabajo que reclama bastante sacrificio y entrega de hecho necesitamos es apoyo, pero apoyo bueno. (G1AÑS3)

> [...] cuando se cuestiona el sistema entonces quien es malo, es el maestro, y el maestro no está dando la talla, pero realmente el maestro lo que hace es sobrevivir bastante. (G1ASS3)

Sumado a lo anterior, los docentes no se sienten preparados para asumir las nuevas funciones que demanda la implementación de las políticas, como lo hicieron explícito al hablar de los niños con NEES y los programas de inclusión.

Lo señalado da cuenta de limitaciones en la implementación de la política pública, relacionadas no solo con la complejidad de las problemáticas que afectan a la población infantil, sino también con la necesidad de una mayor participación de los docentes en su formulación. Este factor aumentaría la probabilidad de su apropiación, así como la generación de condiciones en el interior de la institución educativa relacionadas con la formación docente y la conformación de equipos interdisciplinarios que la apoyen.

Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia

En los tres últimos planes de desarrollo de Bogotá se han puesto en marcha políticas públicas para la infancia implementadas a través de programas y proyectos. Estos, si bien pueden dar respuesta a las necesidades y problemáticas de los niños y las niñas, no las han atendido en su totalidad o, desde la perspectiva de los y las docentes participantes, no las han tenido en cuenta plenamente en su contexto.

A continuación se describen algunos programas y proyectos que hacen parte de las propuestas de intervención del Gobierno, ante las problemáticas y necesidades de la infancia descritas por los participantes de la investigación. Por consiguiente, se enfatiza en el contexto educativo, sin desconocer otros contextos que influyen en los niños y las niñas y que a su vez generan otras situaciones que los afectan (anexo 10).

Políticas públicas y problemáticas relacionadas con la familia

Ante la realidad presente en los hogares de los niños y niñas en Bogotá, las últimas administraciones han implementado algunos programas de acompañamiento en casa a las familias que buscan involucrarlas en el proceso educativo, con proyectos formativos y escuelas de padres. Estas acciones se han fortalecido con la Política Pública para las Familias de Bogotá, cuya formulación emprendió el alcalde Luis Eduardo Garzón (2004-2008) y se ha fortalecido con algunos cambios en las siguientes administraciones. Dicha política se formuló en el "marco del enfoque de derechos, al contemplar las obligaciones del Estado en el reconocimiento, garantía y restitución, no sólo de los derechos individuales, sino de las familias como organización y en orientación al reto de que éstas sean comprendidas e identificadas como sujetos colectivos" (SIS, 2011, p. 2).

En este marco, es importante señalar que las condiciones de vida de las familias, determinadas por factores económicos, sociales, políticos y culturales, configuran las relaciones entre sus integrantes. En este sentido, los factores que influyen y describen las dinámicas de las familias, según lo expresado por los y las docentes, están relacionados con la composición familiar, la jefatura, la violencia intrafamiliar, las condiciones laborales y el bajo nivel educativo de los padres, principalmente; problemáticas que se pretende abordar en la Política Pública para las Familias de Bogotá (2011-2025), a través de tres ejes:

1. Reconocimiento de la diversidad de las familias, cuyas líneas de acción son las siguientes: transformación de patrones culturales, agenda pública para las familias en Bogotá y el Observatorio Social para las Familias.
2. Promoción de la familia como ámbito de socialización democrática, cuyas líneas de acción son: promoción de la autonomía, convivencia y relaciones democráticas y ciudad protectora.

3. Seguridad económica y social para las familias, con las siguientes líneas de acción: generación de ingresos, economía del cuidado y protección económica y social de las familias.

Por otra parte, atendiendo a algunas necesidades de las familias, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través de algunos programas de orientación y acompañamiento psicosocial como "Familias con Bienestar", se ha encargado de atender poblaciones en situación de vulnerabilidad, en red con diferentes instituciones y psicólogos especialistas para cada familia beneficiada.

Ante la problemática de madres jóvenes y violencia intrafamiliar, se han planteado proyectos que buscan reducir las tasas de violencia intrafamiliar y violencia sexual contra mujeres y niños. Para ello se han creado las casas de refugio y se ha ofrecido formación a docentes para la detección, prevención y remisión de casos de violencia.

Pese a las distintas iniciativas de gran impacto en ciertos grupos poblacionales, algunas familias no han contado con este acompañamiento; ha sido en la escuela donde se ha iniciado el trabajo con los niños, las niñas y la misma familia.

Políticas públicas y problemáticas relacionadas con la escuela

Dentro de las problemáticas relacionadas con la institución educativa, los y las docentes expresan que las necesidades de la infancia van más allá de acercarse a una escuela; de lo que se trata es de garantizar derechos. Por ello, teniendo en cuenta las problemáticas referentes a la inclusión, las tres últimas administraciones distritales, a través de programas como "La transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza", el proyecto "Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela" (Plan de Desarrollo 2004-2008), y a su vez el proyecto "Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad", en el gobierno de Samuel Moreno, buscaron restituir los derechos de este grupo poblacional, junto con programas de formación y capacitación para todos los actores educativos, vinculando a la familia.

El interés por la problemática antes especificada ha permitido dar respuesta a la necesidad de atención integral planteada en las últimas alcaldías de Bogotá; sin embargo, es necesario realizar un análisis en torno a la realidad de los niños y las niñas en cada institución educativa, para identificar los alcances de la política y sus verdaderas repercusiones en la calidad de vida de ese grupo poblacional.

Por otra parte, la violencia escolar es una de las problemáticas que más se han intensificado en los espacios escolares. Como respuesta a ello surge la Ley 1620 de 2013, "ruta de atención integral para la convivencia escolar", en lo que constituye uno de los más recientes desafíos, en la medida en que la violencia es un problema que se presenta no solo dentro de la escuela, sino también como consecuencia,

en muchas ocasiones, de los contextos inmediatos en los cuales viven los niños y las niñas. El proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, propuesto dentro del último plan sectorial de educación, y los planes integrales para la ciudadanía y la convivencia (PIEC), constituyen los pilares para enfrentar esta problemática, mencionada en diferentes instituciones educativas de la ciudad.

Ante el exceso de estudiantes en el aula, se evidencian apuestas como el Programa de Acceso y Permanencia para Todos y Todas, además de proyectos como la Gratuidad Educativa para Todos, en el gobierno de Samuel Moreno, que muestran el esfuerzo por garantizar índices de cobertura y retención de niños y niñas en las instituciones, como bien se señala en los balances de gestión del sector educación; sin embargo, no se brindan condiciones de calidad para atender el número de niños por aula y sus condiciones.

Para finalizar, otra de las problemáticas que enunciaron los y las docentes está relacionada con el diseño de PEI descontextualizados. En este sentido, es evidente el constante interés que desde la alcaldía de Luis Eduardo Garzón se ha dado a este tema, con el proyecto de renovación y los planes de desarrollo subsiguientes que se han interesado por la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, vinculando activamente a los docentes.

Políticas públicas y problemáticas relacionadas con los niños y niñas

A este respecto es necesario señalar, en primer lugar, que los problemas de comportamiento de los niños y las niñas son atendidos, principalmente, por las orientadoras y los orientadores en las instituciones educativas, cuando se dificulta significativamente la labor del docente o las dinámicas del grupo. Este accionar se ve limitado por la alta demanda del servicio, por tanto, las problemáticas de orden psicosocial: consumo de sustancias psicoactivas, pandillismo y delincuencia, son abordados a partir de los grupos que las presentan: jóvenes desescolarizados, barristas, grupos urbanos, víctimas de explotación, vinculados a delitos, etc. Así, estos problemas han sido atendidos desde la alcaldía de Bogotá sin Indiferencia (2004-2008), mediante las propuestas de prevención de los conflictos urbanos, las violencias y el delito, además de procesos de prevención del uso de sustancias psicoactivas que se han mantenido en las administraciones siguientes con proyectos como Poblaciones Libres de Violencia y Delito de la alcaldía de Bogotá Humana (2012-2016).

Políticas públicas y problemáticas relacionadas con el Estado

La falta de alimentación adecuada, la crisis del sistema de salud y el trabajo infantil son las principales problemáticas que ven los y las docentes, como parte de las situaciones que afectan a los niños y las niñas y ante las cuales el Estado debe

tener una injerencia significativa. A este respecto, en las tres últimas administraciones de la ciudad, en los planes de desarrollo de Bogotá sin Indiferencia, Bogotá Positiva y Bogotá Humana, se ha fomentado su superación mediante programas y proyectos como: Bogotá sin Hambre (2004-2008), Bogotá Bien Alimentada (2009-2012) y Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional (2012-2016), además de otros proyectos como: Ciudad Salud, Territorios Saludables y Red de Salud para la Vida desde la Diversidad y Todos Estudiando.

Para Mario Fuentes (2012), las acciones que han buscado reducir dichas problemáticas se han convertido en asistencialismo público; al ser estatales, su finalidad es prestar un favor o ayuda a individuos o grupos de individuos en condiciones de desprotección o de vulnerabilidad, de manera temporal o permanente, convirtiéndose de esta forma en acciones opuestas al empoderamiento, a la capacidad de transformación de las personas.

Políticas públicas y problemáticas relacionadas con el contexto

El contexto físico, cultural, social y político incide en la formación de los niños y las niñas. Por ello, ante situaciones de contextos marginales, en las administraciones estudiadas se advierte el interés por garantizar la defensa, la protección y el restablecimiento de los derechos humanos, a través de programas como Restablecimiento de los Derechos e Inclusión Social y Toda la Vida Integralmente Protegidos, que han permitido reducir condiciones estructurales de segregación y discriminación. Sin embargo, pese a las acciones realizadas, los resultados han sido limitados, por lo que se hace necesario que no se construyan a partir de la institucionalidad, sino que se desarrollen en la cotidianidad de la ciudad, con el compromiso de todos y todas para modificar el tipo de relaciones que se establecen en las familias y los contextos cercanos.

Conclusiones y recomendaciones

Aproximarse a la infancia de manera holística, profundizando en las problemáticas narradas por los y las docentes, permite precisar que la infancia es una población que requiere una atención especial, no solo por el hecho de que de ella hacen parte seres humanos que necesitan completar su formación biológica, social y cultural, sino que se constituyen en un grupo susceptible y permeable a todas las problemáticas de sus contextos cercanos, la familia y sus diferentes integrantes, el barrio y la escuela. De ahí que las características de dichos contextos condicionen la constitución de los niños y niñas, siendo entre menores ellos y ellas, determinantes en su formación.

Las problemáticas que enfrenta la infancia en los contextos antes señalados, implican una constante reflexión, no solo a nivel social o gubernamental, sino también en el quehacer docente, como se puede evidenciar en este estudio, ante la pregunta por las problemáticas que aquejan a la infancia del Distrito y que fueron identificadas como relacionadas con la familia, la escuela, los comportamientos de los niños y las niñas, el Estado y el contexto, que generan situaciones de vulnerabilidad que afectan su desarrollo integral, presente y futuro.

Así, en la familia, la estructura, la ocupación y la edad de sus miembros, el nivel educativo y el estado mental, el tipo de relaciones, las pautas, los patrones de crianza y el bienestar material son condicionantes que es necesarios resaltar. En el barrio son la calidad de vida, las formas de relación, la presencia o no de violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y la presencia de pandillas. En la escuela, el grupo, la cantidad de estudiantes y sus formas de interactuar, la presencia o no de equipos interdisciplinarios, los modelos pedagógicos, la actualización de los PEI,

la formación de los docentes y la infraestructura son lo que influye en sus comportamientos, en la permanencia en la institución y en la motivación por el estudio.

Aunque se resaltan las problemáticas en cada contexto, estas se relacionan al ser parte de un mismo sistema social, mostrando interacciones diversas. Así, es posible identificar a la violencia como un eje que articula estos contextos, en la medida en que los niños y las niñas crecen en ambientes donde ella está presente, la aprenden y la reproducen, convirtiéndola en algunos casos en comportamientos que los caracterizan.

Igualmente, las dinámicas de la familia, que son producto de la situación emocional, social y económica de sus integrantes, se evidencian en la escuela. En términos de los docentes, son disfuncionales, y los comportamientos de los niños y las niñas son congruentes con ello, lo que les genera problemas de comportamiento y aprendizaje que agudizan su crítica situación.

Por consiguiente, la familia se constituye en un referente indispensable al momento de abordar a los niños y las niñas, al ser esta la responsable de asumir el proceso de crianza inicial de todos los miembros de una sociedad. Sin embargo, la situación crítica que viven muchos niños y niñas en el interior de la sociedad, la hacen el contexto de generación de una vulnerabilidad que pone en riesgo su desarrollo integral. Es decir, en el entorno de la familia, las situaciones de violencia y maltrato de diferente índole, así como las condiciones de desventaja educativa, laboral y personal de los padres, se constituyen en factores que no favorecen un desarrollo armónico de la niñez, sino que por el contrario, crean condiciones para la formación de sujetos conflictivos, con problemas afectivos, de aceptación de sí mismos y de los otros, e insatisfechos con sus relaciones interpersonales. Es por tanto necesario intervenir educativa, psicológica y socialmente en las familias y los subsistemas que la conforman, no solo desde el campo terapéutico, sino también desde el escolar.

Los resultados muestran que no solo la recurrencia de los problemas en el ámbito de la familia, sino también en el contexto y en el Estado, se refleja en la escuela e incide en el proceso educativo de los niños y las niñas, sin desconocer que la escuela enfrenta dificultades relacionadas con el exceso de funciones que tienen los docentes, la construcción de PEI descontextualizados y la falta de incorporación de la tecnología al quehacer pedagógico, que la llevan a estar relegada y no ser pertinente, lo que genera en los estudiantes un factor de deserción, y en la escuela, falta de respuesta a las necesidades de los actores y del contextos en el que se encuentra.

En este marco, las políticas públicas se convierten para los docentes que reconocen su necesidad, en una función más, para cuya implementación no están

formados y aunque cuentan con el apoyo de otras instituciones, este es transitorio y limitado.

Ante esta situación, si bien se reconocen las acciones del Estado, el énfasis de los y las docentes está en su inoperancia, ya que no logra resolver todas las problemáticas familiares y sociales y la intervención que realiza, temporal por demás, no abarca a toda la población que lo requiere.

Las acciones del Estado, por tanto, se dirigen a la familia, a la escuela y a los contextos sociales, y muestran debilidades en su intervención, ya sea porque no se alcanzan los resultados requeridos en la implementación de dichas acciones, o porque la manera en que ello se hace desconoce a las personas afectadas, bien sea en los diagnósticos, o en la misma intervención, al no prepararlos cognitiva y operativamente para su ejecución.

En consecuencia, la presencia de una multiplicidad de problemáticas de la infancia hace pensar en la necesidad de un abordaje que, al igual que la categoría problemáticas, se comprenda desde una mirada compleja y sistémica. Esto implica la elaboración de políticas, programas, y particularmente de proyectos, que las afronten con una mirada holística, que considere a todos los actores involucrados, haciendo énfasis en el rol que a cada uno le corresponde en relación con la infancia.

Lo anterior no deja de lado la necesidad de una intervención particular de cada problemática, pero permite que estas se empiecen a ver de manera diferente, cuando se comprenden las relaciones en las cuales están inmersas, sus mutuas influencias, pero igualmente sus especificidades y particularidades, sobre la base de las cuales pueden ser analizadas de manera más profunda y efectiva y poder generar cambios significativos y relevantes para las personas involucradas.

Por otra parte, se hace importante entender que la intervención de una problemática, cualquiera sea su naturaleza y contenido, requiere ser comprendida como proceso y no como una actividad aislada. Las acciones así implementadas generan saturación y desesperanza en los actores involucrados, en la medida en que no se ve una construcción personal, social o familiar, lo que termina desgastándolos, sin que se logren cambios significativos. La comprensión de una intervención sistémica y de proceso requiere por tanto superar el activismo que se genera con las acciones aisladas y descontextualizadas.

Por consiguiente, no es necesario generar un sinnúmero de programas y proyectos en cada periodo de gobierno distrital, sino iniciativas integrales y de calidad que respondan realmente a un proceso de transformación, de prevención y formación constante, y no a un asistencialismo y/o respuesta inmediata que atienda parcial, superficial y temporalmente una necesidad.

Cabe señalar que en los contextos en los cuales crece la infancia, se evidencian necesidades que son conocidas por los actores específicos (la familia, la escuela, el Estado, etc.), y por tal motivo, es indispensable que sean escuchados y tenidos en cuenta en la creación de las políticas que respondan a dichas necesidades, a través de una participación activa de los sujetos. Sin embargo, lo que se observa es que las iniciativas que surgen para ser implementadas dentro de los planes de desarrollo, no responden a las prioridades de la comunidad o población específica, en tanto la comunidad no ejerce su participación ciudadana de manera autónoma y consciente y no acude a los escenarios políticos donde su voz podría tomar mayor forma y ser gestora de iniciativas que realmente generen impacto y susciten las transformaciones requeridas.

Por tanto, es menester generar una relación directa entre la escuela, que conoce las necesidades y problemáticas de la infancia, y las instituciones gubernamentales responsables de dirigir la formulación, ejecución y seguimiento de la política pública, lo que implica, entre otros aspectos, la necesaria formación política de los y las docentes. El poco conocimiento de las políticas públicas para la infancia evidenciado en la investigación, demuestra un vacío que conlleva la ausencia participativa en la generación de espacios políticos y de debate entre sujetos de derecho, en coherencia con el ejercicio de su profesión. Sin duda, este es un llamado a todos los actores educativos a ejecutar su trabajo como docentes, no solo en las aulas sino fuera de ellas, y al Estado, a vincularse y aunar esfuerzos por la infancia.

Es necesario entonces que los programas de formación inicial de docentes consideren abordar de manera más intencional la formación política de los futuros docentes, generando conciencia política, y por tanto conocimiento de esta, de los requisitos tanto personales como institucionales necesarios para su implementación y de sus implicaciones para la satisfacción de necesidades.

De ahí que la indagación por alternativas de solución a las problemáticas en cada contexto y cada actor involucrado puede constituirse en una vía que responda de mejor manera a las problemáticas, pero que además cuenta con las voces de quienes conviven diariamente con ellas, lo que además puede redundar en un mayor compromiso, y por lo tanto en logros en las medida que se implementen. Dicha indagación puede ser objeto de futuros trabajos investigativos dentro del grupo que concluyó el que se presenta aquí.

Referencias

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro.

Andrade, J. Bonilla, L. y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o *bullying:* una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Académica: Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, 7* (12), 134-149. N

Arbeláez, M. (2013). *Declaración II Encuentro Nacional de Académicos de la Salud ante la crisis del sistema de salud la academia tiene la palabra*. Recuperado de http://salud.univalle.edu.co/pdf/procesos_de_interes/6._declaracion_de_academicos.pdf.

Bahos, C. y Mora, I. (2002). *Fortalecimiento de la red del buen trato y conformación de la asociación para el buen trato en Chapinero*. Bogotá: Corprogreso.

Ballester, F. y Arnáiz, P. (1999). La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 3 (2), 57-82.

Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Nueva York: Free Press.

Benatuil, D. (2002). *Paternidad adolescente ¿Factor de riesgo o resiliencia?* Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems,* 18 (3), 298-306. Recuperado de https: // sustainability .water.ca.govdocuments/18/3407898/ MirrerblumerSocial+Problems+as+Collective+B ehavior.pdf.

Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Argentina: Educación- Homo Sapiens Ediciones.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.

Buitrago, L., Beracasa, N., Calderón, A., Cortés, M., Echeverri, M. y Gracia, P. (2001). Vivencia de la maternidad y la paternidad en la adolescencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 1(1),83-95.

Cabrales, O. (2011). La precarización laboral y el desempleo como consecuencias del neoliberalismo y la globalización. *Tendencias & Retos,* (16), 43-57.

Cardoze, D. (2008). *Los problemas de disciplina en la escuela: manual para docentes*. Colección Manuales y Textos Universitarios, 27, Serie Educación. Panamá: Editorial Universitaria, Universidad de Panamá.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohen, S. (20*10)*. *Infancia maltratada en la posmodernidad. Teoría, clínica y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

Colángelo, M. (2011). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social.

Davidov, V. (1998). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Artrópodos.

Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Grupo Editores.

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIPP) (2012). *Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones*. *Recuperado de* http://www.

educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/documentos/nnnnnnnEducacion%20Incluyente.pdf.

Duque, L. (2012). *Escuelas no: ¡Colegios!* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Dussel, I. (2006). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de Política Educativa,* 1 (1), 67-90.

Escalante, I. (2001). La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración. *Educando para Educar*, (3). México: Escuela Normal de Estado de San Luis Potosí.

Estrada, J. (2002). *Configuraciones de política educativa neoliberal*. Bogotá: Unibiblos.

Fajardo, E. (2013). *Seminario de derechos humanos y educación*. Bogotá: USTA.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Oficina de Área para Colombia y Venezuela.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2004). *La infancia amenazada. Estado mundial de la infancia 2005*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2012). *Normas y derechos para escolares*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2013). *Informe anual 2013*. Recuperado de http://www.unicef.com.co/wpcontentuploads/2014/07/SP_UNICEF_Annual_Report_2013_web_10_June_2014.pdf

Fuller, R. y Myers, R. (1941). *The natural history of social problem. Chicago:* American Sociological Association.

García, E. (1992). Infancia y adolescencia en la Argentina actual: pautas político-jurídicas para la reforma legislativa. *Infancia y Sociedad,* 17 (7).

García, M. (2014). Crecer en barrios marginales. Revista Electrónica Tendencias *21.nTendencias en la Educación*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/Crecer-nnnnnnen-barrios--condiciona-gativamente-a-losninosa7756.html.

García, R. (2012). *Las tensiones de la educación inclusiva*. Recuperado de http://www.academia.edu/4182294/Las Tensiones_de_la_Educación inclusiva Definitivo.

García, S. (Ed.) (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género.* Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad Central-DIUC.

Giraldo, E. (2013). *Acerca de la lectura de contexto.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Gómez, E., Muñoz, M. y Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Revista Psykhe,* 16 (2), 43-54.

González, E. y Hernández, M. (s.f.). *Factores contextuales y su interrelación con el rendimiento escolar.* México: C.U. UAEM.

Gracia, E. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica.* España: Paidós.

Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Hernández, E. (2012). *Escuela y formación en valores democráticos.* En Colectivo de Autores, *Pedagogía y democracia. Reflexiones en torno a esta relación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernández, R., Fernández, F. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Recuperado de http://www.academia.edu/5440658/Metodología de la_ Investigación _5ta_edicion.

Hoyos, G. (2011). La educación es un derecho, no una mercancía. *Periódico Desde Abajo.* Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes /1596/fo- article-125469.pdf.

Kornblit, A. (2008). *Violencia escolar y climas sociales.* Buenos Aires: Biblos.

Krueger, A. (1999). *The effect of attending a small class in the early grades on test college-taking and middle school test results: Evidence from project STAR.* Working Paper No. 4 (27). Princeton University and NBER.

Larraín, S. y Bascuñan, C. (2009). Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro. *Boletín Desafíos*, (9).

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa.* Barcelona: Paidós.

Luengo, J. (2011). *Cyberbullying: guía de recursos para centros educativos en caso de ciberacoso.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, F., Núñez, A. y Martin, M. (2010). *Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE*. Universidad Pontificia Comillas ICAI-Icade.

Mercer, C. (2009). *Dificultades de aprendizaje 1*. España: Ediciones CEAC.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co /1621/articles-85906_archivo_pdf.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Resolución 2565 del 24 de octubre del 2003*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.

Morales, S., Arcos, D., Ariza, E., Cabello, M., López, M., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. y Venzalá, M. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyectos de Investigación Educativa*. Recuperado de http:// www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entornofamilia.pdf.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, C. (2013). *Deserción escolar, un concepto que no concluye* (trabajo de grado, Programa de Sociología). Universidad del Valle, Cali.

Muntaner, J. (1999). Bases para la formación de profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 125-141.

Musitu, G. y Martínez, B. (2009). Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. En: Congreso hablemos de drogas familias y jóvenes, juntos por la prevención. Mesa redonda II, la intervención con familias. Cosmo Caixa Barcelona. p 1-12.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Narváez, V. (2012). *Algunas reflexiones sobre la infancia como categoría y fenómeno social*. Recuperado de http: // guayacan. uninorte.edu.co/divisiones/lumen/ediciones/14/artículos/algunas-reflexiones-sobre-la-infancia- como-categoría -y-fenomeno-social.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2013). Más de 10 mil jóvenes acogieron campaña de prevención de embarazo en adolescentes. Recuperado de http://nacionesunidas.org.co/blog/2013/03/05/mas-de-10-mil-jovenes-acogieron-campana-de-prevención-de-embarazo-en-adolescentes-2/.

Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas.* México: Flacso.

Pérez, A., y Reinosa, M. (2011). Familia disfuncional y educador. *Revista Educere Artículos Arbitrados*. 15 (52), 629-634.

Petitbò, M., Matalí, J. y Serrano, E. (s.f). El trastorno de conducta en la infancia. Servicio de Psiquiatría y Psicología Infanto-Juvenil. Hospital Sant Joan de Déu. Barcelona: Gráficas Campas. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11006620/web/Nueva/archivos/paginas/archivos/EOE_E%20C%C3%A1diz/TGC/TC/TC%20_infancia_FAROS3.pdf

Plá, N. B. y López, M. T. L. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. Zerbitzuan: *Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de Servicios Sociales,* (49), 107-125.

Quiceno, H. (2003). *Infancia en el proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ramírez, P. y Aguilar, J. (2014). *Proyecto educativo, sociocultural y ético-político*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

Ramírez, P. y Castaño, A. (2008). *Una mirada retrospectiva de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología,* Tercera Época, (26), 99-124.

Rojas, G. (2012). Modelo o referentes pedagógicos para la Universidad Distrital. *Informativo Pedagogía y Educación*. (8), 1-10.

Rozo, J. y Rozo, R. (2006). *Drogadicción, familia y escuela*. Bogotá: Magisterio.

Salazar, K. (2005). *El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada*. Pearson Education.

Santana, C. y Hernández, E. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santana, C., Marulanda, L. y Tristancho, M. (2008). *El maltrato: una realidad desde el maestro*. En Tapiero, O., y Marulanda, L. (2008). *El maltrato infantil*. Memorias del Panel de Vivencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santana, L. y Hernández, E. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sir Ken, R. (2011). *Las escuelas matan la creatividad. Blog redes para la ciencia*. Recuperado de: http://www.redesparalaciencia.com/programa-redes.

Spector, M. y Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing social problems*. Menlo Park, CA: Cummings.

Sverdlick, I. (2012). Calidad de educación para todos e inclusión educativa. ¿Nuevas banderas para el derecho a la educación? *Revista Internacional Magisterio,* (56), 50-55. Bogotá: Magisterio Editorial.

Torres, A. (1992). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Villarraga, A. (2006). *El efecto del tamaño de grupo en la calidad de la educación básica primaria en Bogotá*. Recuperado de http://www.eumed.net/eve/resum/0602/avo.htm.

Zambrano, E. (2013). *De la formación clásica a la formación contemporánea*. Conferencia Lección Inaugural, Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Políticas públicas

Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Quiéreme bien quiéreme hoy, Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008*.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). *Informe de gestión sector educación 2004- 2007*.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). *Plan sectorial de educación 2008-2012, educación de calidad para una Bogotá positiva*.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Balance de gestión sector educación 2008-2012*

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de desarrollo 2012-2016, Bogotá Humana*.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación (2008). *Plan sectorial de educación 2004-2008*.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación (2011). *Plan sectorial de educación "Educación de calidad para una Bogotá positiva" CBN-1014 Informe sobre el plan de desarrollo*.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación (2011). *Plan sectorial de educación "La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011 - 2021"*. Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.

Bitar, M. (1999). *La constitución de la agenda y el ciclo de políticas públicas*. Argentina: Universidad Nacional Entre Ríos.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Dirección de estudios socioeconómicos y regulatorios subdirección de seguimiento y evaluación (2009). *Marco conceptual y metodológico para la formulación de políticas públicas en el sector desarrollo económico. P.1-25. Bogotá. Recuperado de: http://www.desarrolloeconomico.gov.co/documentos/category/93produccionintelectual?download=1865:docformulacionpoliticaspublicas*

Santana, C. y Hernández, E. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santana, C. y Hernández, E. (2013). Políticas públicas, currículo y participación: el papel del estudiante. *Revista Nodos y Nudos*, (34).

Secretaría Distrital de Planeación (2008). *Bogotá Sin Indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión. Informe Componente de Gestión*.

Anexos

Anexo 1

Guía de entrevista

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Investigación: Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación / U.D.F.J.C.

Entrevista N°:
Entrevistador:
Entrevistado (a):
Ocupación: docente
Licenciatura:
Experiencia:
Población con la que trabaja o ha trabajado:
Teléfono:
Lugar y fecha de la entrevista:
Transcriptor:

Preguntas

1. Desde su experiencia ¿cuáles son las problemáticas que vivencian los niños y niñas en el Distrito Capital?
2. ¿Qué problemáticas ha identificado en las niñas y los niños en los cuales desarrolla su práctica pedagógica?
3. ¿Qué hace la institución para recoger y atender estas problemáticas en el marco institucional?
4. ¿Qué políticas públicas orientadas hacia la infancia conoce?
5. ¿Son pertinentes, dan respuesta a las problemáticas que vivencian los niños y niñas?

Anexo 2

Esquema de organización de entrevistas y grupos de discusión

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Investigación: Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación / U.D.F.J.C.

Transcripción de entrevistas:	
Pregunta N°:	
Fuente:	Respuesta:

Transcripción grupos de discusión	
Pregunta N°:	
Fuente:	Respuesta:

Anexo 3

Matriz general entrevistas y grupos de discusión

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Investigación: Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación / U.D.F.J.C.

Entrevistas		
Pregunta	**Subcategoría**	**Categoría**

Grupos de discusión		
Pregunta	**Subcategoría**	**Categoría**

Anexo 4

Matriz de categorización de entrevistas y grupos de discusión

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Investigación: Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación / U.D.F.J.C.

No.	Categoría	Subcategoría	Sujetos y grupos	Expresiones

Anexo 5

Modelo de ficha en normas APA

Datos completos en normas APA del documento fichado

Título del Documento	Categoría	Sub-categoría
Referencia completa en normas APA: Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título. Ciudad: Editorial.		
Ubicación del documento: Biblioteca personal, repositorio, etc.		
Título del proyecto o de la investigación para el que se elabora la ficha		

El texto se ficha como cita directa.

En caso de señalarse una cita colocar la referencia como nota de pie de página.

Utilizar normas APA.

Anexo 6

Síntesis de resultados

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Investigación: Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación / U.D.F.J.C.

Categoría	Sub-categorías	Descriptores
Problemáticas relacionadas con la familia	Violencia intrafamiliar	
	Una visión de la familia como disfuncional	
	Las condiciones laborales de los padres: una desventaja para la infancia	
	El nivel educativo de los padres y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas.	
	Una perspectiva negativa de los padres jóvenes	
Problemáticas relacionadas con la escuela	¿Inclusión sin condiciones o una inclusión que excluye? Un elemento para pensar la infancia	Exceso de estudiantes en el aula, además de niños y niñas en situación de discapacidad: factores que influye en el proceso académico
		Falta de grupos interdisciplinares
		Escasa formación para que los docentes atiendan a los niños y niñas con NEES
	La escuela y sus responsabilidades	La escuela asistencialista: una demanda de los padres de familia
		Una atención deficiente a las problemáticas de los niños y las niñas en las escuelas
		La escuela: predominio de la forma sobre el fondo
		La escuela en función del mercado

Categoría	Sub-categorías	Descriptores
	El reflejo del contexto en la escuela	
	Violencia escolar	
	La escuela: un laboratorio de diversas instituciones	
	La escuela descontextualizada de avances científicos y tecnológicos	
	Los Proyectos educativos institucionales	
	Deserción escolar	
Problemáticas relacionadas con los niños y las niñas	La agresividad: un comportamiento que se reitera en los niños y niñas	
	El consumo de SPA	
	Pandillismo y delincuencia	
	Problemas de aprendizaje	
Problemáticas relacionadas del Estado	Inoperancia del Estado en la satisfacción de las necesidades básicas	
	Falta de intervención ante los problemas de violencia familiar y social	
	La crisis del sistema de salud:: una situación que incide en la escuela	
	El trabajo infantil: un problema sin intervención real	
Problemáticas Relacionadas con el contexto	Un contexto social marginal	
	La familia: un contexto inmediato sin condiciones para la infancia	
Políticas públicas y problemáticas de la infancia	Los docentes frente a las políticas públicas.	Los docentes: entre el conocimiento general de la política y su desconocimiento.
		La implementación de la política pública la para la infancia: entre su impacto limitado y mayores exigencias para los docentes.
	Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia.	Políticas públicas y problemáticas de la familia.
		Políticas públicas y problemáticas en la escuela.
		Políticas públicas y problemáticas de los niños y niñas.
		Políticas públicas y problemáticas del Estado.
		Políticas públicas y problemáticas del contexto.

Anexo 7

Síntesis de programas y proyectos para la infancia Alcaldía de Bogotá Sin Indiferencia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Administración: Bogotá Sin Indiferencia (2004- 2008) Alcalde Luis Eduardo Garzón.	Proyectos
El programa Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza: priorizó los procesos pedagógicos tales como convivencia, gobierno escolar, planteamiento y orientación del Proyecto Educativo Institucional –PEI– junto a proyectos pedagógicos transversales y de planeación curricular; cualificando el mejoramiento profesional de los maestros y maestras frente la inclusión social y protección de la niñez en la escuela, en donde se ofreció formación y actualización en derechos y trato de los niños y niñas para los maestros, familia y comunidad en general.	1. **Renovación pedagógica de los PEI y profundización de la democracia escolar:** se buscó renovar el PEI de los centros educativos de la ciudad con miras a su actualización desde una perspectiva pedagógica y de transformación democrática de la institución escolar.
	2. **Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras:** pretendió la formación inicial de los futuros maestros así como la formación avanzada y permanente, mediante estímulos que reconocieran y resaltaran los aportes al desarrollo pedagógico de la institución y la localidad.
	3. **Ampliación y fomento del uso de la Red Distrital de Bibliotecas:** proyectó articular la Red de Bibliotecas Públicas a las bibliotecas escolares de los colegios distritales y al Plan Sectorial de Educación, en especial al programa Escuela-Ciudad-Escuela.
	4. **Ciencia y tecnología en la escuela:** concibió mejorar la enseñanza de las ciencias mediante programas de formación de docentes y la utilización de las nuevas tecnologías. La creación de aulas especializadas y rotación de grupos que crearan espacios de aprendizaje adecuados a las necesidades pedagógicas, tecnológicas y de información de las principales.
	5. **Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela**: forjó una cultura en favor de la infancia que garantizara el efectivo ejercicio de sus derechos fundamentales y en especial los de orden educativo con creación de condiciones, materiales y proyectos pedagógicos ajustados a las necesidades educativas y emocionales de niños y niñas en situación de desplazamiento y en condición de discapacidad.

Administración: Bogotá Sin Indiferencia (2004- 2008) Alcalde Luis Eduardo Garzón.	Proyectos
El programa Escuela-Ciudad-Escuela: La ciudad como escenario de aprendizaje: se basó en buscar la articulación de la ciudad en la escuela y viceversa, con procesos de formación extraescolar mediante alianzas y convenios con temáticas interdisciplinares y la creación de expediciones pedagógicas en los diferentes escenarios de la ciudad.	1. **La escuela va a la ciudad, la ciudad va a la escuela:** Se trató de una política y una acción orientada a elevar la capacidad educativa de la institución escolar y a enriquecer la formación y los aprendizajes de los y las estudiantes mediante la realización de expediciones escolares. 2. **Acompañamiento de los y las estudiantes en el tiempo extraescolar**: se conformaron clubes, talleres, escuelas, anillos, círculos y grupos de organización propia de los y las escolares. uno, la oferta por parte de las instituciones educativas de un conjunto de oportunidades de aprendizaje en el campo del arte, los oficios, los deportes y la recreación, los idiomas, las ciencias, la tecnología, la ecología, la gestión empresarial, y demás áreas de conocimiento y aprendizaje y dos, la programación, también por parte de los colegios, de diversas actividades culturales, recreativas, deportivas y lúdicas, en las que los estudiantes puedan participar y disfrutar en el tiempo extraescolar.
El programa Acceso y permanencia para todos y todas: fue una apuesta para disminuir las tasas de deserción, aumentar la retención escolar y garantizar la continuidad de los estudiantes en el sistema hasta concluir el ciclo completo de básica y media.	1. **Ampliación de la oferta educativa oficial y mejoramiento de su gestión la creación de nuevos cupos:** para ello se construyeron nuevos colegios, se ampliaron y mejoraron los existentes, al igual que se implementaron sistemas de rotación y otorgamiento de subsidios a la demanda mediante convenios con colegios privados y apertura de nuevos cupos en los colegios en concesión. 2. **Educación básica primaria gratuita:** el Distrito asumió los costos educativos que pagan los padres de familia de los estudiantes de enseñanza básica primaria, hasta el logro de la gratuidad total en este nivel educativo. 3. **Mejoramiento y ampliación de transporte escolar:** el servicio de transporte escolar de la Secretaría se prestó a los niños y jóvenes que residen en barrios marginales, principalmente de estratos 1 y 2, donde la oferta de cupos disponibles en las instituciones oficiales no era suficiente, para que pudieran estudiar en las instituciones distantes de su lugar de residencia. 4. **Subsidios condicionados a la asistencia escolar para niños y niñas trabajadoras:** se trató de brindar un subsidio económico a la familia de los menores trabajadores pertenecientes a los estratos 1 y 2, con el fin de incentivar su asistencia y permanencia en el sistema educativo, para avanzar en la erradicación del trabajo, la explotación y la indigencia infantil. La Secretaría de Educación de Bogotá diseñó un programa de entrega gratuita de útiles escolares.

Administración: Bogotá Sin Indiferencia (2004- 2008) Alcalde Luis Eduardo Garzón.	Proyectos
	5. **Solidaridad social con la niñez y la juventud:** se adelantó un programa dirigido a obtener útiles y uniformes escolares, entradas gratuitas a escenarios culturales y recreativos, y aulas prefabricadas. En el tiempo extraescolar, se promovió la colaboración voluntaria de docentes y profesionales activos o pensionados.
Programa Bogotá sin Hambre: buscó mejorar el estado nutricional de los niños, niñas y jóvenes, para obtener un desarrollo físico e intelectual adecuado, elevar su rendimiento académico y aumentar su resistencia a las enfermedades infecciosas, al igual que generar un ambiente social más favorable para evitar la deserción de la escuela.	1. **Suministro de refrigerios:** la meta era pasar de 181.051 mil refrigerios ofrecidos diariamente en el año 2003 a 477.000 en el año 2008, incluyendo a niñas, niños y jóvenes de grado 0 a 9 de los colegios oficiales de zona rural y zona urbana, de estratos 1, 2 y 3, en jornada mañana y tarde, durante el año escolar. 2. **Apertura de comedores escolares:** buscó brindar a los estudiantes de las instituciones educativas una alimentación con comida caliente. El proyecto incluía la creación de empleo y la generación de ingresos para las familias en las localidades con mayores necesidades. 3. **Educación para la vida sana:** pretendía ofrecer diversas actividades de formación, capacitación y comunicación para los maestros y padres de familia, para que junto a los niños, las niñas y jóvenes se rescaten las tradiciones culturales alimenticias y se promueva la práctica de hábitos de alimentación sanos.
Programa de construcción, ampliación, mejoramiento y reforzamiento estructural de los establecimientos educativos: propuso atender las necesidades de infraestructura educativa y de dotación, para responder a las demandas de cobertura, mejorando las plantas físicas, los espacios escolares y atender de esta manera los requerimientos de reforzamiento estructural necesarios para prevenir situaciones de riesgo o catástrofes naturales.	1. **construcción y dotación de nuevos colegios:** se buscó construir y dotar plantas físicas, conforme a los estándares de la Secretaría de Educación, para ampliar la cobertura del sistema educativo en condiciones de calidad y eficiencia en las localidades de mayor demanda educativa. 2. **Mejoramiento integral de infraestructura y prevención de riesgos en las instituciones educativas distritales:** se pretendió lograr ambientes escolares cómodos y seguros con la actualización del equipamiento y el mobiliario de las instituciones escolares oficiales de la ciudad. se entregaron mobiliarios, computadores para aulas de informática y laboratorios de física, química y biología.

Anexo 8

Síntesis de programas y proyectos para la infancia Alcaldía de Bogotá Positiva

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor: tuvo como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad en virtud de la educación	1. **Proyecto de transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación:** comprendió dos elementos: uno, las condiciones y recursos materiales, y dos, el de las condiciones pedagógicas que tienen que ver con los contenidos, los métodos de enseñanza y las estrategias pedagógicas.
	2. **Proyecto de reorganización de la enseñanza por ciclos:** tuvo como propósito responder a las exigencias de una educación contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia. La nueva organización de la enseñanza comprendió cinco ciclos que se extienden desde el nivel Preescolar hasta concluir la Educación Media, en la siguiente forma: primer ciclo, cubre el preescolar y los grados primero y segundo de primaria; segundo ciclo, cubre los actuales tercero y cuarto grado; tercer ciclo, los grados quinto a séptimo; cuarto ciclo, los grados octavo y noveno y, quinto ciclo, los grados décimo y undécimo que corresponden a la Educación Media, que ahora se articula con la Educación Superior.
	3. **Proyecto Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo:** pretendió contribuir al mejoramiento de las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes de la ciudad.

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor: tuvo como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad en virtud de la educación	4. **Proyecto Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias:** el propósito fue fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico, matemático y científico y las habilidades para la investigación y la apropiación de los fundamentos de las matemáticas y las ciencias. Se requiere, por lo tanto fomentar el desarrollo del pensamiento y el conocimiento matemático y científico desde el primer ciclo, diseñar y desarrollar proyectos de investigación con la participación de docentes y estudiantes, organizar en cada uno de los ciclos el uso intensivo de los laboratorios de ciencias, biología, física y química, conformar clubes, centros de interés o semilleros de investigación.
	5. **Proyecto Intensificar la enseñanza del inglés:** se buscó promover, la asignación de un mayor número de horas de clase semanales para la enseñanza del inglés en la Educación Básica y Media. se estableció en algunas instituciones 2 horas de clase de inglés los días sábados para los estudiantes de grados noveno, decimo y once.
	6. **Proyecto Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación:** su meta fue lograr el uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones en 370 colegios oficiales de Bogotá. Para ello se implementaron acciones como Diseño, difusión e implementación de orientaciones para reestructurar el currículo en ciencia y tecnología con un enfoque interdisciplinar, integrador y con sentido práctico. Formación y apoyo a los colegios oficiales en el uso pedagógico de la radio, prensa, video y televisión escolar. Uso pedagógico de las tecnologías de la información para la enseñanza del inglés y de otras áreas. Apoyo a maestros para el desarrollo de innovaciones sobre el uso pedagógico de las tecnologías de la información en las diferentes áreas del currículo y la participación en redes y eventos locales, distritales, nacionales e internacionales.
	7. **Proyecto Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje:** el propósito de este proyecto fue utilizar la ciudad como escenario de aprendizaje para que los estudiantes y docentes se apropien, disfruten y adquieran nuevos conocimientos por medio de las expediciones pedagógicas curriculares, como experiencias que ya han demostrado su utilidad para mejorar el trabajo académico.

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor: tuvo como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad en virtud de la educación	**8. Proyecto fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza:** se pretendió que la dimensión ambiental se incorporara al currículo académico de los colegios, trascendiendo la meta de lo ecológico e incorporando el estudio de situaciones ambientales particulares desde las dimensiones social, cultural, político-ideológica y económica.
	9. Proyecto Evaluación Integral de la Educación: el propósito de este proyecto se orientó a consolidar el sistema integral de evaluación de la calidad educativa con el fin de comprender procesos, resultados, condiciones e impactos y tomar decisiones fundamentadas sobre la política educativa de Bogotá.
	10. Proyecto Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia interculturalidad y género: este proyecto tuvo como propósito el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores, de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género. Su puesta en práctica giro alrededor de cuatro procesos que se realizarán coordinadamente: 1. Transformación e innovación de los procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar; 2. Promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar; 3. Fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar; 4. Implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela.

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor: tuvo como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad en virtud de la educación	**11. Proyecto Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad:** se centró en el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas para que en los colegios se consolidaran propuestas de inclusión y reconocimiento de la diversidad como componentes centrales de la calidad educativa, especialmente para las siguientes poblaciones: a. Población víctima del conflicto armado, b. Niños y jóvenes en situación de extra-edad, c. Jóvenes y adultos con necesidades de validación y alfabetización, d. Población en situación de discapacidad o con talentos excepcionales, e. Población perteneciente a grupos étnicos f. Grupos poblacionales LGTB, g. Grupos juveniles y sus identidades juveniles
	12. Proyecto Desarrollo profesional y cultural de los docentes y directivos docentes: se desarrollaron acciones relacionadas con la promoción y el apoyo a los Programas de Formación de Docentes –PFPD–, especializaciones, maestrías, doctorados, diplomados y otras modalidades de formación de docentes y directivos docentes, centrados en la enseñanza (didáctica) de las diversas áreas del conocimiento por ciclos; certificación en diferentes niveles de inglés; creación de redes de maestros; socialización de experiencias y conocimientos a través de la estrategia "Maestros que aprenden de maestros" y la participación en eventos académicos, culturales y seminarios de actualización.
	13. Proyecto Fortalecimiento de la Red de Participación Educativa de Bogotá –RedP– de la Red Distrital de Bibliotecas –BibloRed– y articulación con las bibliotecas escolares: tuvo como objetivo garantizar la continuidad, ampliación y uso pedagógico de la RedP e impulsar la articulación de 100 bibliotecas escolares con BibloRed, ampliando la posibilidad de acceso a las diferentes manifestaciones culturales en los campos del arte, la ciencia y la tecnología, las humanidades, el juego y la recreación como factores fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa y de la calidad de vida.
	14. Proyecto Incentivos para los colegios y docentes: El propósito de este proyecto fue promover el reconocimiento que el Estado y la sociedad deben hacer a las personas e instituciones destacadas en la educación mediante la entrega de incentivos.

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Acceso y permanencia para todos y todas	1. **Proyecto Jóvenes con mayores oportunidades en Educación Superior:** fortaleció los fondos para la Financiación de la Educación Superior de los mejores bachilleres de los estratos 1, 2 y 3 de Bogotá, estimula el otorgamiento de becas por parte de universidades privadas, propicia convenios con las cooperativas y otorga subsidios condicionados.
	2. **Proyecto Gratuidad total hasta el grado once:** en atención a la responsabilidad social del Estado de combatir las condiciones de pobreza y exclusión social y asegurar el acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo oficial, se avanzó en la gratuidad mediante la eliminación gradual de costos educativos para el total de los estudiantes del sistema educativo distrital.
	3. **Proyecto Todos y todas en el colegio:** el proyecto pretendió cubrir la totalidad de localidades del Distrito Capital en materia de educación, centrando su accionar en las localidades de Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Engativá.
	4. **Proyecto Apoyo a estudiantes para ir al colegio:** la Secretaría de Educación se propuso brindar los siguientes apoyos para los estudiantes: a. Transporte escolar. b. Subsidios de transporte condicionado a la asistencia escolar. c. Subsidio educativo condicionado a la asistencia escolar... d. Morrales, útiles escolares, uniformes y calzado escolar.
	5. **Proyecto Salud al colegio:** se consideró dar respuesta a las necesidades detectadas en relación con problemáticas de salud mental, violencia (sexual, escolar, intrafamiliar, social, maltrato infantil), prevención de consumo de sustancias psicoactivas y atención de trastornos comportamentales como la conducta suicida; promoviendo ambientes escolares saludables y se realizaron acciones coordinadas para la intervención de problemas transitorios de aprendizaje.
	6. **Proyecto Alimentación escolar:** buscó mejorar el estado nutricional de los niños atendiendo los requerimientos de proteínas, vitaminas, carbohidratos y otros complementos nutricionales para obtener un mejor rendimiento físico, desarrollar su capacidad intelectual, su resistencia a las enfermedades infecciosas y generar un ambiente social adecuado.

Bogotá Positiva (2009- 2012) Alcalde Samuel Moreno y Clara López	Proyectos
Programa Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios: tuvo como propósito construir, conservar y dotar con sentido pedagógico los espacios y ambientes de aprendizaje, acompañando este proceso de los programas para la formación del personal docente no solo en el uso y manejo técnico de los recursos sino, fundamentalmente, en el diseño de estrategias pedagógicas para lograr la convivencia, la solidaridad y el buen uso de los recursos y medios educativos.	1. **Proyecto Construcción y conservación de la infraestructura del sector:** pretendió mejorar la prestación del servicio educativo mediante la construcción de nuevos colegios, obras de ampliación, nuevas etapas, adecuaciones, restitución de colegios, construcción de comedores escolares, obras de emergencia, obras de reforzamientos y obras complementarias.
	2. **Proyecto Dotación de los colegios y de las dependencias de la SED:** para dar cumplimiento a este proyecto se desarrollaron las siguientes actividades: 1. Dotación de equipos de cómputo, de comunicaciones y de impresoras a nivel central, local e institucional, y dotación de servidores, equipos de comunicaciones para el buen funcionamiento de RedP; 2. Dotación de los colegios con Bibliotecas escolares, libros y textos de consulta; 3. Dotación de los colegios con laboratorios de ciencia y tecnología; 4. Dotación de los colegios con nuevo mobiliario para la sustitución de bienes en mal estado, dotación de todas las ampliaciones o segundas etapas construidas y de los nuevos colegios; 5. Dotación de los colegios con elementos de recreación, deporte y cultura; 6. Dotación de las dependencias de nivel central y local de la SED con los equipos necesarios para el desarrollo de las tareas administrativas.
Programa participación de la SED en otros programas y proyectos de "Bogotá Ciudad de Derechos.	1. **Proyecto Bogotá Ciudad de Derecho:** buscó la igualdad de oportunidades y de derechos para la inclusión de la población en condición de discapacidad, la protección integral a la vida y el respeto a la diversidad. Para ello vinculó jóvenes integrantes de pandillas a procesos de educación formal y ocupacional y programas de alimentación, fortaleció el programa de restauración de violencia intrafamiliar.

Anexo 9

Síntesis de programas y proyectos para la infancia Alcaldía de Bogotá Humana

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Semillero Problemáticas de la Infancia en el Distrito –PROINDIS-

Bogotá Humana (2012-2015) Alcalde Gustavo Petro	Proyectos
Garantía del desarrollo integral de la primera Infancia.	1. **Proyecto Creciendo Saludables:** pretende garantizar la afiliación al Sistema General de Seguridad Social en salud a los niños y las niñas que tengan nivel 1 y 2 del Sisben metodología 3. Desarrollar acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad que favorezcan el fortalecimiento personal, familiar y social de los niños y las niñas que se encuentran en la primera infancia, orientados a la protección y al desarrollo humano e integral en ciento por ciento de los territorios. Cualificar las capacidades a 300.000 personas entre maestros, maestras, padres, madres, cuidadores, cuidadoras y otros agentes educativos y culturales para el fortalecimiento de su rol educativo, de las prácticas de cuidado y de su vínculo afectivo que potencie el desarrollo de los niños y las niñas en primera infancia.
	2. **Proyecto Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia:** construir (405 SDIS+190 SED) y adecuar y dotar (41 SDIS+200 SED) equipamientos para la atención integral a la primera infancia, teniendo en cuenta condiciones de accesibilidad y seguridad, guardando los estándares de calidad. Identificar y medir situaciones de maltrato o violencia hacia los niños y las niñas y generar la denuncia y las acciones para el inmediato restablecimiento de sus derechos.
	3. **Proyecto Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia:** ha venido implementando procesos de formación a maestros, maestras, agentes educativos y culturales de jardines infantiles, colegios y ámbito familiar sobre el Lineamiento Pedagógico y Curricular de Educación Inicial para el Distrito. Formular participativamente orientaciones distritales para la implementación del enfoque diferencial y de inclusión social en el modelo de atención integral a la infancia

Bogotá Humana (2012-2015) Alcalde Gustavo Petro	Proyectos
	4. **Proyecto Atención a la infancia, adolescencia y juventud:** proyecta la creación de una Unidad de Atención drogodependiente o de desintoxicación para las niñas, niños, las y los adolescentes consumidores de SPA en los diferentes grados de adicción. La creación de un programa especial para las niñas y los niños menores de 14 años que cometen delitos.
Programa Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad	1. **Proyecto Salud para el buen vivir:** dentro de sus objetivos está generar un programa de detección temprana del trastorno por déficit de atención e hiperactividad que permita la identificación, diagnóstico, atención y tratamiento de los niños, niñas y adolescentes que lo padecen. Otro de los objetivos es garantizar la atención en salud y atención integral a ciento por ciento de niñas, niños, adolescentes y mujeres víctimas del maltrato o violencia, notificados al sector salud en coordinación con los demás sectores de la Administración Distrital a 2016, y de manera transversal la denuncia, garantía y restablecimiento de derechos.
	2. **Proyecto Acceso universal y efectivo a la salud:** pretende incrementar a 100.000 personas en situación de discapacidad en procesos de inclusión social por medio de la estrategia de rehabilitación basada en comunidad, contribuyendo a la implementación de la política pública de discapacidad, a 2016.
	3. **Redes para la salud y la vida:** busca incrementar a 110.000 la cobertura de las intervenciones de la Línea 106 en promoción de salud mental y protección frente a eventos adversos en niños, niñas y adolescentes.
Programa Construcción de saberes. **Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender**	1. **Proyecto Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia:** disminuir 5% la brecha entre los colegios jornadas distritales y los colegios del sector privado, clasificados en las categorías muy superior, superior y alto, en las pruebas Icfes Saber 11.
	2. **Fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente, y mejoramiento de la gestión sectorial.**
Programa Lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital	1. **Aumento de capacidades y oportunidades incluyentes:** pretende rediseñar 310 comedores comunitarios como "Centros de Referencia y Desarrollo de Capacidades" en los que se capacita y prepara a la población vulnerable económicamente activa para la productividad e inclusión laboral, garantizando la alimentación para ellas y sus familias. Atender intersectorialmente a 23.804 niños, niñas y adolescentes en situación o riesgo de trabajo infantil para restablecer sus derechos y promover su desvinculación.
Programa Bogotá Humana por la dignidad de las víctimas	1. **Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias que se han visto afectados/as o son víctimas del conflicto armado residentes en Bogotá, atendidos/as integral y diferencialmente para la protección integral de sus derechos y la reparación integral:** atender integral y diferencialmente 40.000 hogares víctimas del conflicto armado, bajo un nuevo modelo de atención y reparación integral en complementariedad con el programa Familias en Acción.

Anexo 10

Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia

Matriz de relaciones[1]

Categoría	Subcategorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas relacionadas con la familia	Violencia intrafamiliar		Programa: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. Proyectos: Creciendo Saludables, Ciudad, familias y ambientes seguros, Todos participando en espacios sociales, Ninguno sometido a maltrato o abuso, Ninguno en una actividad perjudicial.
	Una visión de la familia como disfuncional		Programa: Lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital. Proyectos: Las familias, el Eje de la Bogotá Humana y de la política del amor, observatorio de la familia.
	Las condiciones laborales de los padres: una desventaja para la infancia		Programa: Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos. Proyecto: Aumento de capacidades y oportunidades incluyentes.
	El nivel educativo de los padres y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas.		Programa: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. Proyecto: Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia.
	Una perspectiva negativa de los padres jóvenes		Programa: Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad. Proyectos: Salud para el buen vivir, todos saludables, todos capaces de manejar sus afectos, emociones y sexualidad. Programa: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. Proyectos: Todos participando en espacios sociales, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

1 Para efectos de esta matriz se ha asumido la denominación dada a los programas y proyectos del plan de desarrollo de la Alcaldía Mayor de Bogotá - Bogotá Humana- de Gustavo Petro (2012–2016).

Categoría	Subcategorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas Relacionadas con la escuela	¿Inclusión sin condiciones o una inclusión que excluye? Un elemento para pensar la infancia	Exceso de estudiantes en el aula, además de niños y niñas en situación de discapacidad: factores que influye en el proceso académico	**Programa:** Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. **Proyectos:** Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia.
		Falta de grupos interdisciplinares	**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Ninguno sometido a maltrato o abuso, ambiente adecuados para el desarrollo de la primera infancia, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia
		Escasa formación para que los docentes atiendan a los niños y niñas con NEES	**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Ninguno sometido a maltrato o abuso, ambiente adecuados para el desarrollo de la primera infancia, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia. **Programa:** Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. **Proyectos:** Formación integral y fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial. **Programa:** Trabajo decente y digno. **Proyecto:** Formación, capacitación e intermediación para el trabajo.

Categoría	Subcategorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas Relacionadas con la escuela	La escuela y sus responsabilidades	La escuela asistencialista: Una demanda de los padres de familia	**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia
		Una atención deficiente a las problemáticas de los niños y las niñas en las escuelas	**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia
		La escuela: predominio de la forma sobre el fondo	**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Todos participando en espacios sociales, ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.
		La escuela en función del mercado	
	El reflejo del contexto en la escuela		**Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.

Categoría	Subcategorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas Relacionadas con la escuela	Violencia escolar		**Programa:** Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos. **Proyecto:** Bogotá Humana apropia de manera práctica los derechos a través de la difusión y capacitación en derechos humanos.
	La escuela: un laboratorio de diversas instituciones		**Programa:** Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. **Proyectos:** Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia, jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente, y mejoramiento de la gestión sectorial.
	La escuela descontextualizada de avances científicos y tecnológicos		**Programa:** ciencia, tecnología e innovación para avanzar en el desarrollo de la ciudad. **Proyecto:** Fondo de investigación para la innovación social.
	Los Proyectos educativos institucionales		**Programa:** Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender **Proyectos:** Formación integral y fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial.
	Deserción escolar		**Programa:** Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. **Proyectos:** Formación integral y fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial.

Categoría	Sub-categorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas relacionadas del estado	Inoperancia del estado en la satisfacción de las necesidades básicas		**Programa:** Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad. **Proyectos:** Salud para el buen vivir, todos saludables, todos estudiando, acceso universal y efectivo a la salud y redes para la salud y la vida. **Programa:** Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos. **Proyectos:** Bogotá Humana apropia de manera práctica los derechos a través de la difusión y capacitación en derechos humanos y monitoreo de violencia intrafamiliar en Bogotá. **Programa:** soberanía y seguridad alimentaria y nutricional. **Proyectos:** Disponibilidad y acceso de alimentos en el mercado interno a través del abastecimiento y continuación con los comedores.
	Falta de intervención ante los problemas de violencia familiar y social		**Programa:** Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad. **Proyectos:** Salud para el buen vivir, todos saludables, acceso universal y efectivo a la salud y redes para la salud y la vida.
	La crisis del sistema de salud: una situación que incide en la escuela		**Programa:** Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad. **Proyectos:** Salud para el buen vivir, todos saludables, todos estudiando, acceso universal y efectivo a la salud y redes para la salud y la vida.
	El trabajo infantil: un problema sin intervención real		**Programa:** Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad. **Proyectos:** estudiando, ninguno sometido actividad perjudicial.

Categoría	Sub-categorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
Problemáticas relacionadas con el contexto	Un contexto social marginal		**Programa:** Bogotá Humana por la dignidad de las víctimas. **Proyecto:** Política pública de prevención, protección, atención y asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado residentes en la ciudad, niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias que se han visto afectados o son víctimas del conflicto armado residentes en Bogotá, atendidos integral y diferencialmente para la protección de sus derechos y la reparación integral. **Programa:** Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos. **Proyectos:** Bogotá Humana apropia de manera práctica los derechos a través de la difusión y capacitación en derechos humanos, articulación de la política de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley y el fortalecimiento del Sistema integral de Responsabilidad Penal Adolescente (SR PA) en el Distrito Capital monitoreo de violencia intrafamiliar en Bogotá. **Programa:** Vivienda y habitat humanos. **Proyecto:** Mejoramiento integral de barrios y vivienda. **Programa:** Revitalización del centro ampliado. **Proyecto:** Cualificación del entorno urbano.
	La familia: un contexto inmediato sin condiciones para la infancia		**Programa:** Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos **Proyectos:** Bogotá Humana apropia de manera práctica los derechos a través de la difusión y capacitación en derechos humanos y monitoreo de violencia intrafamiliar en Bogotá. **Programa:** Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. **Proyectos:** Ninguno sometido a maltrato o abuso, ambiente adecuados para el desarrollo de la primera infancia, corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas, educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia

Categoría	Sub-categorías	Descriptores	Programas y proyectos en intervención
			Programa: Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender **Proyectos:** Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia. Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente, y mejoramiento de la gestión sectorial.

Autores

Luisa Carlota Santana Gaitán

Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Candidata a doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás, docente del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de pedagogía (PAIEP), Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora del Grupo de Investigación Educarte. Correo electrónico: dcasantana@yahoo.es.

Marisol Castiblanco Martínez

Licenciada en Pedagogía Infantil, integrante líder e investigadora del semillero Proindis y participante en los semilleros Alunantes y Leta de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com.

Edilberto Hernández Cano

Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lebecs, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Grupo de Investigación Educarte. Correo electrónico: edilbertoh14@gmail.com.

Jennyfer Catalina Hernández Díaz

Licenciada en Pedagogía Infantil, integrante e investigadora del semillero Proindis de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: catalinadiaz44@hotmail.com.

Este libro se
terminó de imprimir
en abril de 2016
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia