

**ANÁLISIS DE LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACION EN BOGOTA  
2001-2012 CON RELACIÓN A LA INFANCIA Y SUS DIFERENTES ENUNCIADOS**

**YULLY VERÓNICA HIGUERA DUQUE**

**2010287544**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y  
AMBIENTE**

**BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2012**

**ANÁLISIS DE LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACION BOGOTÁ 2001-2012  
CON RELACIÓN A LA INFANCIA Y SUS DIFERENTES ENUNCIADOS**

**YULLY VERÓNICA HIGUERA DUQUE**

**2010287544**

**ASESORA:**

**DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y  
AMBIENTE**

**BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2012**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

DIRECTOR DE TESIS

---

JURADO

## DEDICATORIA

*A mis padres Amparo Duque y Oscar Higuera, por ser ese pilar inquebrantable de la existencia y por la credibilidad y apoyo que me brindaron, enfrentando día a día con esfuerzo y paciencia la realización y construcción de mis proyectos de vida, fortaleciendo ese sueño de lograr mi crecimiento profesional para trabajar por un mejor mañana en las familias y en la sociedad que se facultan como tales.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios, por brindarnos esas facultades hechas una realidad con júbilo y complacencia, mediante la búsqueda constante e integral de la realización como seres humanos.*

*A la profesora Diana Peñuela, quien a través de su experiencia, de sus diálogos y vivencias, me enseñó a ver el mundo de otra manera, a concebirlo y a experimentarlo desde otras perspectivas que también puede generar en mí una actitud más objetiva de la vida y de mi ejercicio profesional, mostrándome que el quehacer docente no se limita solamente a interactuar en cuatro paredes, sino que a partir de este, pueden funcionar axiológicamente no solamente en mis dimensiones sino también las de aquellos de quienes comparto conmigo asumiendo los conflictos y retos con firmeza y sabiduría.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional porque de no haber sido por ella, hubiese ignorado ese libro inmenso de experiencias y universos que contempla cada ser humano en su existencia, con el fin de aportarle al otro la construcción de saberes y valores que lo identifican como tal en su función útil en la sociedad, además por permitirme ingresar a puertas nunca antes vistas y que no serán cerradas de forma tal que han cambiado mi vida.*

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 104	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado Maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Análisis De Los Planes Sectoriales De Educación En Bogotá 2001-2012 Con Relación A La Infancia Y Sus Diferentes Enunciados.
<b>Autor(es)</b>	Yully Veronica Higuera Duque
<b>Director</b>	Diana Milena Peñuela Contreras
<b>Publicación</b>	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2012 -104 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
<b>Palabras Claves</b>	Infancia, Políticas Públicas, Planes Sectoriales de Educación, análisis de discurso.

<b>2. Descripción</b>
<p>El Estudio Investigativo: <i>Análisis de Los Planes Sectoriales de Educación en Bogotá 2001-2012 con Relación a la Infancia y sus diferentes Enunciados</i>, se centra en una aproximación teórica y analítica de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación en Bogotá y sus relaciones con las diferentes concepciones de infancia que se entretajan a través de la historia y que han sido permeadas dentro de estos planes, por todos aquellos discursos que se enmarcan dentro de las prácticas social</p>

### 3. Fuentes

#### Referencias Bibliográficas.

- Bogotá Humana y la primera infancia. (2012). La primera infancia en el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá Humana.
- DÍAZ-BONE, D. BURHMANN, E. GUTIÉRREZ, W. SCHNEIDER, G. KENDALL Y F. TIRADO (2007) “El campo del análisis del discurso Foucaultiano, características, desarrollos y perspectivas.
- Ley de infancia y la adolescencia. (2006).
- LIEBEL, M. y MARTINEZ, M. (2009) “*Infancia y Derechos Humanos*”. Lima, Editorial Ifejant.
- *Plan Sectorial de Educación 2001-2004*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*. “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

### 4. Contenidos

Este estudio busca realizar una indagación en el campo de la infancia a través de los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá, teniendo en cuenta que estas temáticas, desde nuestra perspectiva, problematizan nociones claves en el constructo de un proyecto de nación, tratando de identificar el papel que ha tenido la infancia y como contribuye a dicho proyecto de nación.

En el primer capítulo, se da a conocer una mirada a la infancia desde diversos *referentes históricos, aproximaciones y conceptos*, confrontándolos a partir de algunos postulados teóricos en los cuales sobresalen el contexto histórico y cultural de la infancia en Colombia durante el siglo XX; en el segundo capítulo se propone, identificar y analizar el discurso de los planes

sectoriales de educación y se establece un tipo de relaciones de las modalidades enunciativas que caracterizan el concepto de infancia y sus implicaciones; en el tercer capítulo, después de haber realizado un análisis de los planes sectoriales de educación de Bogotá, se establecieron relaciones de la infancia (bajo unas categorías pre-establecidas o emergentes) con esas políticas y su reconocimiento en la sociedad.

## 5. Metodología

Dentro de la presente investigación, se ha elegido una propuesta metodológica que asume aspectos del análisis de discurso foucaultiano para analizar el funcionamiento y la regularidad de algunos enunciados sobre infancia y categorías asociadas; además se usan algunos aspectos del análisis de discurso de política para ver el funcionamiento macro-estructural (objetivos, metas, etc.) de los planes sectoriales como tal.

Para la elaboración de este estudio, se propuso la escritura de tres capítulos que se construyeron bajo las dinámicas de: consulta de fuentes primarias y secundarias alrededor de la temática, tematizaciones de conceptos nucleadores de la investigación, construcción de categorías que fueron emergiendo durante la lectura y análisis de la propuesta investigativa, de la misma manera se realizó un cruce de categorías a través de matrices mediante un análisis hipertextual, esto con la finalidad de realizar una transversalidad interrelacional de todos aquellos enunciados que fueron emergiendo paulatinamente a través de unas líneas de continuidad y en otros casos de discontinuidad en la construcción de este estudio investigativo con relación a la infancia y su interacción dentro de tales planes.

## 6. Conclusiones

Dentro de esta propuesta investigativa, se resaltaron entre otros los siguientes hallazgos significativos: la concepción que se tiene de infancia a través de todos aquellos discursos que de alguna u otra manera demarcan un sujeto desde los planes sectoriales de educación, comprendidos en los periodos del 2001 a 2012; pues sin lugar a dudas, permitieron transformar y replantear conceptos que se generaron en la trayectoria investigativa alrededor del sujeto en la infancia.

Por otra parte, al hacer el seguimiento de los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá de 2001 a 2012, se observa el vínculo que está constituido entre las directrices que brindan las políticas públicas en educación y los análisis y críticas intelectuales, que se hacen sobre las concepciones y discursos de la infancia a través de tales planes en su intento por reconocer esa infancia. Sin embargo, estas propuestas teóricas no son suficientes para combatir esos marcos de injusticia que sobresalen sobre la infancia. Por tanto, sólo queda reconocer que esas "miradas" y/o concepciones planteadas bajo esos acuerdos políticos, buscan en teoría beneficiar a los niños y niñas, de esta ciudad. No obstante, esto no quiere decir que ya estén resueltas todas la problemáticas que aquejan política, cultural, social y económicamente al niño, pero si se recalca a través de este trabajo su intención de protestar intelectualmente por una urgencia de brindar atención integral a los niños y las niñas, atención integral que no debe limitarse solamente a la acción asistencial.

<b>Elaborado por:</b>	Yully Verónica Higuera Duque
<b>Revisado por:</b>	Ginna Constanza Mendez Oscar Espinel

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	Noviembre	2012
--	----	-----------	------

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCION</b>	1
1. <b>RUTA INVESTIGATIVA:</b> Acercamientos metodológicos	5
1.1 Sobre el enfoque y la metodología	5
1.2 Ruta investigativa	8
1.3 Acercamiento al análisis del discurso Foucaultiano	9
1.4 Una Aproximación al análisis de los planes sectoriales de educación.	10
1.5 Aproximación del análisis del discurso Foucaultiano sobre el funcionamiento y asociaciones del enunciado infancia en los planes sectoriales de educación	11
<b>2. UNA MIRADA A LA INFANCIA DESDE DIVERSOS REFERENTES HISTÓRICOS: APROXIMACIONES Y CONCEPTOS</b>	14
2.1 La Infancia Una Mirada desde discursos posmodernos	14
2.2 La Infancia Una Mirada desde discursos modernos	18
2.3.La infancia y educación del siglo XXI: Una mirada actual	21
<b>2. EL DISCURSO EN LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN: RELACIONES DE LAS MODALIDADES ENUNCIATIVAS QUE CARACTERIZAN EL CONCEPTO DE INFANCIA Y SUS IMPLICACIONES</b>	25
3.1 Los planes sectoriales de educación: breve descripción: de 2001 a 2012	25
3.2 La ciudad como un espacio de socialización para los niños	41

3.3 La infancia y sus relaciones sociales y culturales: una mirada desde los planes sectoriales de educación	44
3.2.1 Infancia-diversidad-interculturalidad	45
3.2.2 Infancia - vulnerabilidad y derechos humanos	47
3.2.3 Infancia-integración e inclusión	49
<b>4. DE LA INFANCIA Y UNAS POSIBLES CATEGORÍAS: ANÁLISIS DE LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA INFANCIA Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES</b>	<b>52</b>
4.1 Planes Sectoriales de Educación en la infancia y su reconocimiento en la sociedad	54
4.2 El uso de los enunciados de la infancia en la construcción de la política educativa	54
4.2.1 La perspectiva de género en la infancia. Acercamientos	55
4.2.2 Categoría infancia-infancia	57
4.2.3 Categoría infancia-Niñez	60
4.2.4 Categoría infancia- Niño-niña	62
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>67</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>76</b>

## ANEXOS: DIAGRAMA Y LISTA DE TEMATIZACIONES

	Pág.
<b>Gráfica No. 1.</b> Diagrama marco metodológico.	12
<b>Cuadro No. 1</b> Modelo de tematizaciones fuentes primarias	76
<b>Cuadro No 2.</b> Matrices comparativas planes sectoriales de educación	78
<b>Cuadro No 3.</b> Matrices comparativas categorías infancia	80

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que a continuación se presenta es fruto de un esfuerzo intelectual sobre el tema de la infancia, el cual me ha inquietado desde mi pregrado <sup>1</sup> hasta los devenires académicos y concreciones escriturales de esta maestría. De manera particular, la investigación que el lector acoge, surge de balances bibliográficos, consultas de archivos, consultas documentales, valoración y análisis de referencias bibliográficas, apreciación de procedencias discursivas y análisis de procesos de subjetivación y de discurso, mediados y representados por una preocupación y por el interés intelectual y ontológico de indagar sobre el funcionamiento del enunciado infancia en las políticas públicas educativas, específicamente en los planes sectoriales de educación de Bogotá. Sin duda alguna éstas aportan beneficios a la infancia en la actual situación de un país que ‘sobrevive’ y trata de responder a un mundo marcado por la globalización económica, social y cultural.

Así pues, los esfuerzos investigativos se centran en indagar por esa infancia “actual”, es decir cómo, cuándo y dónde buscarla, comprenderla, significarla y resignificarla, ubicándola en diversos contextos que tratan de dar respuesta a su situación actual. Es por ello que este trabajo asume como lugar de acción investigativa, los planes sectoriales de educación de Bogotá. Es a través de este campo, que esta investigación enfoca sus esfuerzos intelectuales y políticos para tratar de dar alternativas de discusión y de reflexión en cuanto a la versión y la concepción que se tiene hoy por hoy sobre la infancia.

---

<sup>1</sup> Se intenta justificar esta preocupación por la infancia, que más allá de estar influida por la formación inicial del investigador (a), influye la elaboración constante de su camino diario por su propia reflexión en la misma práctica pedagógica, resignificando y comprendiendo a la infancia, más allá de las construcciones teóricas que se encuentran en estas políticas y en estos planes, que de alguna u otra manera dan cuenta de este concepto, y que en algunos momentos pareciera que se desdibujaran de la realidad, homogenizando a todo un conjunto de individuos a través de procesos de subjetivación.

Este estudio investigativo se centra en analizar comparativamente los planes sectoriales de educación en Bogotá durante el periodo de 2001-2012<sup>2</sup>, y su relación con la Infancia. Esto a partir de una perspectiva del análisis documental y una aproximación al estudio de los discursos que giran en torno a tales políticas. De esta forma, se pretende identificar la relación de estas políticas a través de los planes sectoriales de educación en Bogotá, desde las modalidades enunciativas (quiénes hablan, desde dónde lo hacen) que generaron las categorías de infancia y el análisis de los diferentes postulados teóricos que subyacen alrededor de la misma.

Con relación al tema que se abordó en esta investigación y en aras de generar una reflexión sobre la Infancia, a partir de una mirada del análisis del discurso desde una perspectiva foucaultiana. Bajo algunas perspectivas teóricas que dieron sustento y discusión alrededor de dichas modalidades enunciativas y categorías que hablan en torno a la infancia, y su comprensión dentro de los planes sectoriales de educación, se indagó por investigaciones a nivel de pregrado y postgrado en la Hemeroteca, el Archivo Pedagógico y en el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional; en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en las Bibliotecas Públicas Luis Ángel Arango y Virgilio Barco, entre otros.

En estos lugares se hizo una búsqueda a través de diferentes temáticas y descripciones que se acercaban al tema de investigación, tales como: política educativa, política de inclusión social, inclusión educativa, integración escolar y análisis de las políticas públicas de inclusión en el sector educativo de Bogotá, como se profundizará en el capítulo metodológico.

A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de los capítulos que conforman esta investigación y que de una u otra manera pretenden dar a

---

<sup>2</sup>Se comienza a pensar a la educación y a la Infancia como motores fundamentales de la sociedad, teniendo en cuenta que estas son las bases nucleadoras de los procesos fundamentales para la construcción de los planes sectoriales de educación lo anterior se profundizara en lo referente a la parte metodológica.

conocer el dinamismo intelectual en que se desarrolló el ejercicio de este estudio.

En el primer capítulo se inicia el recorrido escritural a partir de una mirada a la infancia desde diversos *referentes históricos, aproximaciones y conceptos*, que brindan una perspectiva socio-cultural desde la infancia hiperrealizada<sup>3</sup> y la perspectiva del niño como adulto y todas las tensiones asociadas a ésta. Desde allí se hace una división de los discursos que giran en torno a la infancia, a través de diferentes periodos tales como: moderno, posmoderno y actual, que sin duda alguna reclaman posicionamientos y formas alternas de concebir la infancia, al niño, a la niña y a la niñez.

En el segundo capítulo se propone identificar y analizar el discurso de las políticas educativas en los planes sectoriales de educación y se establece un tipo de relaciones de las modalidades enunciativas que caracterizan el concepto de infancia y sus implicaciones. Por otra parte, se presentan unos cuadros comparativos con respecto a los ejes centrales de cada plan sectorial, los cuales son analizados desde unos postulados teóricos que intentan poner en discusión lo que se plantea desde el discurso de estas políticas con relación a la infancia. Aquí también se identifica a la infancia y sus relaciones sociales y culturales bajo una mirada desde las políticas públicas en educación, resaltando unas modalidades enunciativas que sobresalen en las relaciones de infancia-diversidad-interculturalidad, infancia, vulnerabilidad y derechos humanos, infancia-integración e inclusión. Con estas relaciones se da espacio a la construcción y consolidación de las categorías de análisis como infancia-infancia, infancia-Niñez e infancia- Niño-niña, las cuales pretenden dar cuenta de la interacción discursiva de la infancia.

En el tercer capítulo, después de haber realizado un análisis de los PSE(Planes Sectoriales de Educación) se establecieron relaciones de la infancia con sus diferentes enunciados y su reconocimiento en la sociedad, aquí también se

---

<sup>3</sup> la infancia, como experiencia vital, es cuestionada, incluso en el caso de los niños que se encuentran en una situación de ventaja social, con una familia estable, el acceso a la escuela formal, a los consumos contemporáneos y a las nuevas tecnologías, la cual se puede definir como infancia "hiperrealizada" Todos los pie de páginas están sin justificar...

presenta a la infancia transversalizada dentro de los planes sectoriales de educación mediante una descripción y caracterización, por último, se fundamentan unas posibles categorías y sus implicaciones sociales; esta acción se efectuó mediante de una serie de tematizaciones de las cuales emergieron unas categorías con respecto a la infancia mencionadas anteriormente.

De lo anterior surge el sentido del estudio investigativo, en donde se quiere intentar entender y analizar el concepto de infancia y su comprensión en los planes sectoriales de educación de Bogotá. Es por ello que; antes de dar un concepto de infancia, de comprenderla desde una políticas, extraerla desde unos planes sectoriales, categorizarla, realizar análisis alrededor de ella; se quiere dar a conocer que la infancia trasciende más allá de todos estos análisis intelectuales porque es ella en donde el ser humano transforma su vida<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Se idealiza y se pretende saber si dentro de este cuerpo teórico de los PSE, se podría rescatar la esencia de la infancia, donde es importante el reconocimiento como sujeto vivo; como un sentir, como fuerza, como aliento, como energía, juego, atrevimiento, incertidumbre, amor, necesidad, llanto (Suárez, SF:7).

## RUTA INVESTIGATIVA: ACERCAMIENTOS METODOLÓGICOS

### 1.1 Sobre el enfoque y la metodología

La investigación se inscribe en el campo emergente del uso del pensamiento de Foucault, para realizar un análisis del discurso. Corriente que se está intentando posicionar en el campo de los estudios cualitativos, pero que por ahora muestra desarrollos incipientes, como lo intentan señalar Díaz-Bone, D. Burhmann, E. Gutiérrez, W. Schneider, G. Kendall y F. Tirado (2007), quienes explican que el concepto de discurso en Foucault es el primero en combinar una mirada estructuralista y una interpretación praxeológica de una manera dualista. El término discurso es concebido también como una realidad supra-individual; como un tipo de práctica que pertenece a colectivos más que a individuos; y que está siempre situado en diversas áreas o campos sociales. Sin embargo, existen algunos trabajos de Foucault (1986, 1987,1994), y de Butler (1990,1993) que han mostrado, que los discursos han sido un fuerte impacto en los individuos; en tanto que los construyen y los constituyen discursivamente (Díaz-Bone et al, 2007; 2).

Se trata de un tipo de estudios que, como subdisciplina, debate, discute y analiza lo referente al área de la investigación social cualitativa en general y del discurso en particular, tomado éste por Foucault como un “Campo”.... que es delimitado, separado y marcado, y no como un paradigma integrado (dogma o verdad absoluta) como lo indican entre otros, Kuhn (1962). Díaz-Bone et al.

Alrededor del análisis del discurso y de acuerdo a Díaz-Bone et al (2007; 2,4) existen estudios culturales, estudios de género y estudios post-coloniales, donde el concepto de Foucault en lo tocante al discurso, produce una percepción y representación de la realidad social. Dicha representación forma parte de estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes (modalidades enunciativas) de la “realidad”; concibiendo el discurso como una poderosa herramienta consolidada a través de la producción del saber.

Además, el uso que hace Foucault en el análisis de discurso busca comprender de qué forma los sujetos se encuentran constituidos, es decir, bajo qué líneas de poder y saber están siendo subjetivados (construidos y deconstruidos), pues se entiende que en el Campo del Análisis del Discurso existen modalidades enunciativas que subyacen de acuerdo al ámbito en el que el sujeto esté inmerso, las cuales producen procesos de subjetivación o generan las condiciones necesarias para que este proceso sea alcanzado por quienes manejan y regulan esos discursos (Navia, 2007:62).

La presente investigación trata de proponer una forma distinta de analizar el funcionamiento del discurso de la infancia en los planes sectoriales de educación de los enunciados asociados a la infancia y sus regularidades de aparición en los distintos planes sectoriales de educación durante los periodos analizados.

Por otra parte, en el campo de los estudios sobre los P.S.E se encuentra la propuesta de Torres (1996:45), quien señala la importancia de analizar tales P.S.E ya que contemporáneamente y de manera teórica están comprendidas como algo direccionados hacia la democratización. Además existen enunciados que las estudian y las determinan bajo una perspectiva de *marketing* generando un conjunto de prioridades que pueden ser vendidas en un mercado de donantes o de inversores. Así mismo, tales planes sectoriales de educación ha sido vistos de la misma manera por algunos gobiernos latinoamericanos, que al proponerlos bajo una ideología neoliberal y como política de marketing (Torres, 1996:45) busca homogenizar ciertas visiones que se encaminan a una subjetivación específica de fines netamente económicos en la reducción del gasto capital en la educación.

También estos planes sectoriales de educación son analizadas por Torres (1996:48), teniendo en cuenta que la directriz de la política educativa, es la consecución de una educación que contribuya a los actuales mecanismos de movilidad social de los individuos (o estándares de competencia), a una

creación de una conciencia ciudadana y por supuesto a una consolidación de una educación de alta calidad.

Precisamente, esta última característica se resalta en términos de competencia y competitividad, premisas éstas que han sido apropiadas también por la misma sociedad; lo anterior debido en parte, a que la educación sigue siendo un pilar fundamental en la sociedad. Según el autor, es entonces casi ineludible en términos de educación el excluirse, o desligarse de la *competencia*, ya que es un hecho real que en todos los ámbitos y componentes de la misma sociedad (Torres, 1996:49); y además se torna imperante y necesaria dentro de la postmodernidad y del mismo capitalismo globalizador.

Este autor, también permite reflexionar que en cuanto al accionar de las políticas educativas, existe un ente regulador y hegemónico que se encarga de hacerlas prácticas en los contextos sociales. Este ente es el Estado quien se desenvuelve en una dualidad de Estado benefactor social y Estado neoliberal; es decir, que dentro de los sistemas y de las prácticas educativas concibe, regula, organiza, certifica y controla tales políticas educativas (Torres, 1996:61). De esta manera el autor contribuye a establecer una mirada múltiple de las políticas educativas en educación desde los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos dentro de lo que se pretende en este trabajo investigativo.

Ahora bien, para la presente investigación, se ha elegido una propuesta metodológica híbrida, que asume aspectos del análisis de discurso foucaultiano para analizar el funcionamiento y regularidad de algunos enunciados sobre infancia y categorías asociadas, tal como se observará en el siguiente apartado sobre la ruta investigativa. Además se usan algunos aspectos del análisis de discurso de política para ver el funcionamiento macro-estructural (objetivos, metas, etc.) de los planes sectoriales.

## 1.2 Ruta investigativa

A continuación se realizará una descripción de la ruta investigativa inicial llevada a cabo durante el proceso de este estudio.

Selección de fuentes bibliográficas y construcción del archivo, Se hizo una revisión de archivo en cuanto a la temática inicial de investigación centrada en la infancia(ver anexo 1) y sus implicaciones en las políticas públicas en educación; temática que paulatinamente se fue redimensionando a través de la lectura y tematización de diferentes investigaciones. Entre ellas se desatacan los autores como Cuervo (2004) con el estudio de la primera infancia y discapacidad; (Mesa, 2005) con atención e integración de niños y niñas con discapacidad; Guerra (2009) con el análisis de las Políticas en Educación y su relación con la inclusión escolar; (Mesa, Rio y Vivas 2008) integración de niños y niñas desde entornos familiares, (Gómez y Cuberos, 2005) la educación inclusiva en hogares infantiles a partir de la formación de agentes educativos. Estos documentos sin duda alguna han contribuido a la configuración del problema investigativo y la consolidación de la información.

También se relacionan trabajos como los de Hernández, Miranda, Morales, (2003); Cobreros (2010) con Implementaciones pedagógicas como estrategias en contextos y escenarios educativos y Ruiz y Abril, (1977); Duque y Gómez, (2009) con revisiones documentales y una mirada panorámica de la concreción de saberes específicos dentro de los discursos.

Dicha fase exploratoria, se efectuó en centros académicos como en la Hemeroteca, el Archivo Pedagógico y en el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional; de la misma manera se indagó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en las Bibliotecas Luis Ángel Arango y la Virgilio Barco, y en otros documentos que contribuyeron a identificar y proponer la temática de infancia como elemento central y vertebrador de esta investigación.

En cada uno de estos centros de investigación, se hizo una búsqueda a través de diferentes temáticas y descripciones que se acercaban al tema de indagación tales como: infancia y diferentes enunciados, política educativa, política de inclusión social, inclusión educativa, integración escolar y análisis de las políticas públicas de inclusión en el sector educativo de Bogotá.

Con base en la consulta investigativa de los trabajos de pregrado y de postgrado analizados, se evidencia que éstos no hacen referencia en lo histórico en cuanto a las políticas educativas sino por el contrario, a una aplicabilidad que se trata de dar de ellas y sus implicaciones en los diversos escenarios en la escuela. Sin embargo, se encontró una investigación realizada por Duque y Gómez (2009) donde se presenta un trabajo acerca de las Políticas Públicas para la primera infancia en general, mostrando un análisis desde el discurso de lo excluyente en un mensaje donde se quiso mostrar que tales políticas surgen como una forma de vigilar y administrar la vida de la población infantil mundial, que a su vez legitiman unas formas de poder y de verdad desde sus diferentes discursos.

Si bien, estos trabajos muestran un tratamiento y análisis coherente de las fuentes documentales y un análisis de las políticas públicas para la primera infancia, no explicitan un análisis del discurso desde los planes sectoriales de educación que permitan entender la infancia desde sus diferentes enunciados.

### **1.3 Acercamiento al análisis del discurso Foucaultiano**

Después de la revisión de archivo documental y antecedentes con respecto a la temática de trabajo, los cuales permitieron finalmente sacar a la luz la temática central de esta investigación como se mencionó en el apartado anterior; surgen una serie de argumentos teóricos y metodológicos que nutren la escritura de cada uno de los capítulos, que pretenden además dar cuenta del problema y del análisis del mismo a través de un proceso de construcción y

reconstrucción de saberes en los cuales se justifican para abordar este objeto de estudio.

Para la elaboración de este estudio, se propuso la escritura de tres capítulos que se construyeron bajo las dinámicas de: consulta de fuentes primarias y secundarias alrededor de la temática, tematizaciones de conceptos nucleadores de la investigación, construcción de categorías que fueron emergiendo durante la lectura y análisis de la propuesta investigativa, cruce de categorías a través de matrices para realizar un cruce interrelacional de todos aquellos enunciados que fueron emergiendo paulatinamente desde unas líneas de continuidad y en otros casos de discontinuidad en la construcción de este estudio investigativo.

Bajo esta misma línea de análisis y tomando como base, las tematizaciones de lecturas inferenciales y el cruce interrelacional de las mismas, fueron emergiendo desde los documentos trabajados; las categorías analíticas con las cuales la política educativa relaciona el enunciado de infancia, entre otras: Infancia, Niño-Niña, y Niñez. Categorías que fueron claves durante toda la construcción de la investigación en lo referente a los capítulos y subcapítulos de este trabajo.

#### **1.4 Una Aproximación al análisis de los planes sectoriales de educación.**

En el segundo capítulo, se establecieron dos grandes matrices nucleadoras de los enunciados que aparecen en las tematizaciones, concernientes a los planes sectoriales de educación (PSE 2001, 2004 y 2008) (Ver anexo 2). En la primera matriz de los PSE, sobresalen categorías como equidad, inclusión, diversidad, calidad, cobertura y derecho a la educación, dentro de la política educativa, la cual permitió dar continuidad para identificar las diferentes relaciones que se establecen de acuerdo a esas categorías con la infancia; y la otra matriz, que

se refiere a las distintas categorías con las cuales se enuncia la infancia (niño, niña, niñez e infancia) (Ver anexo 3) dentro de tal política educativa.

A través de esta lectura y análisis en los planes sectoriales de educación, se propuso realizar una breve descripción por medio de una serie de cuadros comparativos que resaltan características tales como, objetivos centrales, objetivos específicos, líneas políticas educativas generales y programas y estrategias de cada uno de los planes sectoriales de educación de las fechas indicadas; complementario a esta acción, se realizó un cuadro anexo en el cual se analizaban e indicaban las continuidades y discontinuidades de los ejes nucleadores de cada PSE.

El análisis de cada plan se da a través del cruce de información entre las tematizaciones (enunciados que fueron emergiendo) y las matrices que se fueron configurando con algunos aportes teóricos consultados (Guerrero, 2009; Liebel et al, 2009 y Programa de apoyo para la política para la construcción de la primera infancia (PCPI), 2006:30). Lo anterior, permitió establecer unas relaciones de la infancia como eje central y sus interacciones sociales y culturales dentro de una mirada desde los planes sectoriales de educación *Infancia-diversidad-interculturalidad; Infancia Vulnerabilidad y derechos humanos e Infancia-integración e inclusión.*

:

### **1.5 Aproximación del análisis del discurso Foucaultiano sobre el funcionamiento y asociaciones del enunciado infancia en los planes sectoriales de educación**

Lo anterior permitió dar continuidad y fortalecimiento al siguiente capítulo que se enuncia como infancia y unas posibles categorías: análisis de los planes sectoriales de educación en torno a la infancia y sus implicaciones sociales que se utilizaron en la matriz y las tematizaciones entorno a la denominación de la infancia de las políticas públicas en educación dentro de los PSE.

A través de los diferentes análisis que arrojaron las matrices, el cruce de las mismas, y de los nuevos sentidos de lectura, se establecieron unas relaciones

que permitieron consolidar las categorías para la escritura de este tercer capítulo; tales relaciones encaminándose más allá de las lecturas analíticas de los PSE, se sustentaron en algunos aportes teóricos como los de Jiménez (2006), Liebel (2009), Sarmiento (2010), Torrado et al. (2006; UNICEF, 2005; ), los cuales permitieron establecer relaciones como: *infancia-infancia*; infancia-Niñez e *infancia- Niño-niña*, toda esta serie de discursos en el campo de la infancia desde las dimensiones sociales, culturales, económicas

## DIAGRAMA METODOLÓGICO



## **2. UNA MIRADA A LA INFANCIA DESDE DIVERSOS REFERENTES HISTÓRICOS: APROXIMACIONES Y CONCEPTOS**

La infancia hoy por hoy, cobra un valor importante en la sociedad, en la escuela y aún más, en las políticas públicas; de modo que demanda un importante lugar dentro de la academia y sobre todo desde la misma historia. En ésta se han establecido diferentes concepciones y maneras de ver y comprender al niño, introduciéndolo en categorías como infancia, niñez, niño-niña, que generalmente se han ido tocando bajo algunos discursos desde diversas disciplinas, los cuales tratan de fomentar reflexión, análisis y alternativas de solución al conjunto de problemáticas que en algunos momentos fueron invisibilizadas por la sociedad. Esto no quiere decir que no se tuvieron en cuenta como un componente social, pero tampoco se les dio ese lugar trascendental que ha ido tomando fuerza dentro de las diferentes disciplinas. Actualmente se ha asumido al niño como 'objeto de investigación', ya que éste constituye en el ser humano, un elemento nucleador de la familia, la sociedad y el mismo sujeto.

A continuación, se presentan tres partes de este primer capítulo que tratan de dar cuenta del niño, la infancia y la niñez desde diversos autores que serán mencionados a lo largo del mismo y desde diferentes momentos históricos, que justifican este campo. Investigativo.

### **2.1 La Infancia Una Mirada desde discursos posmodernos**

Bajo una perspectiva postmoderna, la infancia está constituida por enunciados y saberes que han desplegado un amplio abanico de discursos desde una mirada interdisciplinar que dan cuenta del niño como un sujeto de una sociedad.

La concepción de infancia ha posibilitado la reconstitución de una serie de saberes y enunciados que dan cuenta del niño como sujeto de una sociedad.

Sin embargo, tal concepción no está dada, como sucede con otras elaboraciones de la cultura; es decir, no hay una conceptualización absoluta frente a ésta. Es por esto que ningún saber disciplinar y ningún lugar, ya sea desde la psicología, la pedagogía, la historia, la antropología, la sociología, la filosofía o el derecho, entre otras, pueden dar cuenta de manera unívoca de lo que es la infancia y de quiénes son los niños en la presente época. (Jiménez, 2010:9).

La infancia no es un campo de proyecciones, sino y sobre todo en lo que interesa, es una fuente de preocupaciones teóricas. La infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextualizan axiológicamente, la perfilan desde lo ético, la explican de un modo científico, la predicen de acuerdo con esos cánones. Aun así, pareciera que no hay una trascendencia más allá de lo implícito encontrado en la teoría. La infancia también se establece como la clave obvia de la existencia de la psicología del niño y de la pediatría: como un recorte específico del ciclo vital humano que justifica elaborar un sin número de premisas particulares de esa etapa de la vida misma del hombre pero también exclusivas de la niñez. (Narodowski, 2007:3).

La infancia como una construcción social y de nuestros tiempos, demanda re-elaborar, analizar y reflexionar esa otra infancia (la vista desde otras perspectivas como la de los escenarios cotidianos de la sociedad), aquella que es entendida desde la niñez, no solo desde la interdisciplinariedad de los discursos y de los saberes, sino a través de todas aquellas realidades que surgen y se constituyen desde la historia en las desigualdades sociales. Esta otra infancia, ha de promover la equidad social que llegue en beneficio propio, colectivo y por derecho a esa misma naturaleza y esencia propia que caracteriza a la niñez en sus diferentes maneras de concebir su realidad.

Se observa que desde los escenarios cotidianos de la sociedad (el hogar, la ciudad, el jardín y la misma escuela), la palabra infancia está relacionada a la experiencia vital y positiva del sujeto, es decir aquellos niños que gozan de una familia estable, de un acceso a la escuela como también a todos aquellos

consumos contemporáneos y a las nuevas tecnologías, la cual se puede definir como infancia “hiperrealizada”. (Narodowski, 1999: 39).

Por otro lado, se puede observar mediante la práctica pedagógica en esos escenarios la evidencia de que algunos niños no viven su niñez como experiencia vital y positiva del ser humano (mediada por tener una familia estable que le proporcione el cuidado, el afecto, y le brinden la oportunidad de tener acceso a una educación como derecho fundamental y social) y sí la padecen como una experiencia severa, haciéndose un escenario hostil que la condiciona, determina, impone sus normas de comportamiento, pensamientos, acciones y proyecciones a futuro. Desde esta mirada, se podría afirmar que por lo general la infancia, como una experiencia vital agradable, no es vivida por un alto porcentaje de esa niñez que está excluida de tales beneficios.

Para concertar la teoría y la práctica que se comprende sobre la niñez y no lo que en cierta manera hace la infancia cuando incorpora a la niñez como parte de su discurso, el concepto de infancia ha de constituirse como un conjunto de saberes de formación integral que se adecua al tipo de infancia que está determinado por un contexto histórico, económico, cultural y político. Así mismo, la infancia no debe concebirse como individualizada y excluyente, sino como proceso lento de demarcación y de reinserción con posibilidad de oportunidades, de un modo distinto, en la sociedad

Desde allí surge la pregunta de si las formas de infancia que divergen de los patrones predominantes vienen preparando nuevas formaciones socioculturales que ya no son compatibles con los modelos convencionales y si hacen falta nuevos esfuerzos teóricos y prácticos. Es decir, la pregunta se centra en determinar qué tanto las teorías sobre la infancia y los lugares teóricos que la tratan son coherentes, contextualizados y concretos con los mismos escenarios cotidianos de la sociedad.

Para acercarnos a una de las posibles respuestas frente a esta situación, se hace perentorio indagar y esbozar una descripción alrededor de investigaciones que han dado luces en torno a la discusión de la infancia como objeto de estudio álgido, las cuales pretenden establecer relaciones valiosas en diferentes saberes, escenarios y *desde diferentes imaginarios*.

Jiménez (2010: 14) menciona algunos estudios puntuales que han girado en torno a la infancia como campo de investigación desde finales de la década de los 80s; así surgen trabajos entre los que se desatacan el de Jaramillo (1987, en Jiménez 2010:14) donde abordó el tema de la participación de los niños en la *Guerra de los Mil Días*, de finales del siglo XIX y comienzos del XX en Colombia. De igual forma, se mencionan una serie de trabajos iniciadores o pioneros; el primero, realizado por Rodríguez (1997) quien hace un estudio sobre la infancia para el período colonial y en segundo lugar, el de Urrego (1997), quien enfatiza tal estudio, en el contexto de la ciudad de Bogotá de finales del siglo XIX. Ambos coinciden en una idea central que habla de la infancia como elemento consustancial de la familia, basados en el principio de la revolución afectiva y en el sentimiento de esta institución que se inscribe en la modernidad (Jiménez, 2010:14).

Sin embargo, tales investigaciones en torno a la infancia no han permitido dilucidar y esclarecer la reconstrucción de una serie de saberes y enunciados que den cuenta de ésta, como nuevo sujeto de investigación, análisis y reflexión, en tanto se pretende estandarizar y conceptualizar la palabra niñez unívocamente, desconociendo por completo una realidad social y cultural que se enmarca dentro de unos ámbitos políticos y económicos.

Alrededor de esto, surgen referentes entre los que se destaca el trabajo de Sáenz et al (1997), quienes esclarecen la transición entre la escuela tradicional y la escuela activa en Colombia, en donde se construye y se reconstruye mediante estos modelos pedagógicos, una imagen de infancia en particular. Bajo esta misma línea se evidencia el sistema lancasteriano donde el niño es visto como un ser uniforme, al cual el maestro lo tiene en cuenta solo cuando acierta o yerra, en donde impera el sistema del premio y del castigo,

que busca estimular y homogenizar la individualidad de niño y su egoísmo, reconociendo meritoriamente a todo niño que aprenda la lección, y tenga buena conducta y excluyendo a los que actúan de manera antagónica. De acuerdo a esto, la imagen de niño estaría marcada por una práctica pedagógica cuyo objetivo es la fabricación de unos “productos” dentro de un sistema de educación que enmarca y consolida un modelo de niño (Meirieu, 1998: 4).

Alrededor de esta temática que se quiere proponer y abordar como problemática de investigación, se justifica mencionar a Narodowski (2007:30) como referente teórico y conceptual en términos de la infancia quien afirma que dentro de la pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno. Así en términos de Aries (en Narodowski, 2007:30) las investigaciones inauguradas por este autor demuestran que la infancia es un producto histórico moderno, y no, un dato general y a histórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción reciente, un producto de la modernidad (Narodowski, 2007:30).

## **2.2 Infancia Una Mirada desde discursos modernos**

La modernidad es una mirada disciplinar que concibe la infancia como una construcción social más allá de una construcción biológica. Ciertamente, la infancia parte de lo biológico, pero no es sólo eso; por el contrario, y sobre todo, es participación activa en la vida de una comunidad, es por ello que a partir siglo XIV los niños adquieren valor en sí mismos. Aries señala su modo de vestir, como sucedía en tiempos medievales, se diferencia del vestuario de los adultos, desde allí fundamenta Aries que la infancia es una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad.

Por otro lado en el siglo XVII, empieza a configurarse la ternura, el amor, el cariño en función de la infancia. Sin embargo, existe un sentimiento que contrapone dichos sentimientos con la severidad que supone la educación. Del

siglo XVIII al siglo XVIII, se ha dado un giro respecto a la afectividad de la infancia, pues anteriormente la muerte infantil era simplemente aceptada y ahora ha llegado a ser intolerante. Según Gelis, la afectividad se convierte en un sentimiento de gran importancia con respecto al nuevo modelo de niño que se da en la modernidad aquí, se señala como ejemplo los textos referidos a que el niño es mas “despierto y maduro”

La infancia en la modernidad a partir de la pedagogización da lugar a una infantilización por parte de la sociedad. Es decir, la sociedad comienza proteger, amar y considerar a los niños un punto central dentro de la institución. La infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos elementos complementarios

Se concluye, desde la mirada de Baquero y Narodowky, que la infancia es una construcción de la modernidad puesto que la población se hace merecedora a una serie de características que serán condensadas en ciertas instituciones, así como la necesidad de una determinación de parámetros de limitación en los discursos científicos y normativos. Estos autores afirman también que la infancia, siendo una elaboración de la modernidad, atraviesa por una crisis actualmente por lo cual los modelos de educación parecen desvanecerse en el contexto actual.

Se dice que el niño posee en nuestros días un acceso a los medios de comunicación al igual que el adulto, .por lo cual no existiría una separación entre el mundo infantil y el del hombre, tal como lo formulaba Rosseau. Entonces, la infancia pasiva en la cual lentamente el niño era iniciado al mundo adulto merece una revisión. Es así como las diferencias entre el niño y el adulto, sólo pueden ser controladas dentro del espacio escolar, que es claramente "artificial" de la escolarización. Pero el mundo infantil, fuera de la escuela, se ha modificado.

Es por lo anterior que estamos viendo una nueva infancia. La revolución de las comunicaciones y las nuevas tecnologías de la información que han puesto a los niños en una posición de igualdad frente a los adultos. Es cierto que la

escuela ya no es el único ámbito en donde circula el saber, hay otros espacios que también brindan saberes a los niños.

Por último, se observa que la autonomía de la infancia parece acelerarse, lo cual modifica la estimulación de los niños y, por supuesto, las normas del pasado. Vemos cómo se anticipa la adolescencia, demorándose, sin embargo, cada vez más el proceso de autonomía que insertará definitivamente al joven en la sociedad adulta

Los anteriores referentes se han considerado como ideas centrales y componentes que dan pie a la construcción y consolidación del marco de referencia de esta investigación; pues contemplan una breve descripción de lo que se ha trabajado en cuanto a la infancia como posible campo de investigación, cuyo fin es el de identificar una intervención por la vía de la educación desde una perspectiva propia de bienestar social y cultural a través de la escuela en el marco de la práctica pedagógica y sus modelos educativos.

Este escenario le permite al investigador(a) dar cuenta de su preocupación intelectual sobre esta temática, justificándola como posible tesis que trata de dar alternativas de solución en su misma *praxis y en su misma formación avanzada, en virtud a querer demostrar una infancia, que algunas veces o en su mayoría, es excluida bajo los imaginarios de fragilidad y obediencia*, por parte de una sociedad, una Iglesia y un Estado. Permeando así esa misma realidad a través de unas políticas públicas que atraviesan estos ámbitos y que buscan de manera particular y muy propia establecer una visión unilateral en el reconocimiento del niño y en su autonomía dentro de un proceso de individualización de carácter familiar y social, marcando de implícita una formación del niño hacia sus propios intereses que algunas veces son totalmente divergentes a los de la misma comunidad.

*En este mismo orden de ideas, se considera que la infancia no debe ser vista únicamente como palabra y como significado desde la teoría, ya que en algunos trabajos revisados, no se observa a esta como temática central de investigación. Es decir, que la palabra infancia pareciera ser fragmentada y*

permeada por un sinnúmero de discursos teóricos que en algunas ocasiones no aterrizan de manera práctica en la niñez.

### **2.3 La infancia y educación del siglo XXI: Una mirada actual**

Hoy día es necesario entender y reconocer que los niños y niñas aprenden, conocen el mundo, lo experimentan y se acercan al conocimiento, no sólo a partir de lo que las familias, la escuela y la cultura escrita les ofrecen sino también de lo que los medios y las tecnologías producen o ponen en circulación. Es por ello que, más allá de la diversidad de contextos, los niños y niñas suelen tener una experiencia con el lenguaje audiovisual y están en contacto con el código de la imagen desde sus primeros años; por tanto, desarrollan nuevas formas de desempeñarse y de relacionarse con la realidad, lo cual reconfigura y le da nuevas posibilidades a la actual infancia.

Podría decirse que hay muchos tipos de infancia y eso no sólo es un dato de la actualidad, sino que siempre ha sido así. Incluso del historiador Philippe Ariès, planteaba la emergencia del sentimiento de infancia en el siglo XVI y XVII, desde allí puede observarse que la infancia no existía de la misma manera para todos, y que las concepciones de infancia de los trabajadores no eran las mismas que las de los aristócratas. Lo cierto es que no debemos pensar sólo en los cambios históricos, sino también en los cambios culturales actuales; por ejemplo, en el mundo globalizado, las múltiples herramientas y medios como las TIC's (tecnologías de la información y de la comunicación), las relaciones CTSA (Relaciones entre la Ciencia, Tecnología, sociedad y ambiente) y el uso del internet entre otras, que pretenden consolidar y fortalecer las "nuevas" formas de educar bajo unos objetivos que buscan mejorar la calidad de vida de los futuros niños y niñas. Sin embargo, para que tal calidad de vida se dé, se hace necesario que dichos objetivos vayan de la mano con esas herramientas.

En términos de Walkerdine (1995;23), un ejemplo claro de lo que se discute en las primeras líneas de este escrito se ve plasmado en la siguiente afirmación de la autora: “un objetivo de los gobiernos occidentales consiste en dar acceso a internet a todos los escolares hacia el año 2000, pero más del 50% de los niños del mundo carecen de acceso a un teléfono”. Al comparar y analizar tal afirmación se podría deducir que, en este último decenio, no ha cambiado en mucho tal afirmación, pues es evidente que el acceso a esas tecnologías no la posee el 100% de la población mundial y sobre todo en los países que el mismo sistema a denominado tercermundistas o dominados coloniales.

Los niños aprenden por medio de la exploración de su propio conocimiento, asimilando los cambios que aparecen en su entorno y descubriendo continuamente cosas nuevas. Sobre esta base parece adecuado facilitar el uso de las nuevas tecnologías, que ayudarían a los niños a ir creando su propio saber al estimular o ayudar la capacidad de aprender, por lo que en la actualidad los medios masivos de comunicación y las tecnologías digitales ocupan un lugar importante en la vida diaria de muchos niños y niñas de nuestro país. Sin embargo, y aunque se hable de todo un conjunto de herramientas tecnológicas, de nuevas visiones y prácticas de la educación, no ha sido posible, pues se continúa con enormes desigualdades, ostentosas y absolutas (Walkerdine,1995;32), donde implícitamente coexisten unos intereses particulares que van más allá de tal beneficio común. Esto en relación con el frankenstein educador (Meirieu, 1998:21) y una educación colonial (Walkerdine, 1995;35), en el sentido de reflexionar y cuestionarse acerca de ¿qué clase de niño y niña está formando la escuela “moderna”? Concebida ésta como una escuela marcada por su sistema político neoliberal a través de unas políticas y reformas que cada vez aumentan más los controles, y no enfocada hacia una “calidad” educativa sino hacia un sistema comercial que propende por establecer unos parámetros de eficacia y eficiencia dentro de los que formarían tales ciudadanos en una dirección hacia cualificar un grupo mayoritario bajo una categoría de mano de obra barata y altamente calificada.

Al respecto de tales cuestionamientos podríamos apoyarnos en lo que señala Walkerdine (1995; 30) en cuanto a la formación en la infancia y su relación

con el sistema político y educativo. Pues si las ideas modernas sobre la infancia se inauguraron con un proyecto burgués que naturalizaban las prácticas de aristocracia (el juego, en vez de trabajo) y proscibía el trabajo infantil, ¿Cómo vamos a entender a los millones de niños de todo el mundo que trabajan por dinero? Dejando aparte a los muy ricos que tienen una infancia de estilo occidental, para la mayoría de los niños no occidentales la infancia es una categoría muy desdibujada pues la mayoría no va a la escuela y tiene que ponerse a trabajar cuando y donde sea posible, como el resto de los adultos.

En este sentido se está formando una clase de Frankenstein postmoderno en el que se busca categorizar un niño subordinado “incapaz de bastarse a sí mismo”; es decir, alguien que se domina y del cual se puede poseer un control completo de sí mismo. Es por ello que la educación no puede buscar “fabricar” a nadie, por el contrario debe generar condiciones que permitan al otro “hacerse obra de sí mismo”, creando espacios de seguridad en el que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, (Meirieu, 1998:22).

El pensar la educación como posibilitadora de espacios en donde el sujeto pueda expresar de forma crítica y analítica, todo lo que lo configura desde su existencia misma de ser humano, es permitir que el acto de educar se constituya en la posibilidad de creación, imaginación y de construcción de saberes, en el cual un sujeto se reconoce como alguien que forma parte de una historia pero que al mismo tiempo trasciende sobre ella cuando logra movilizar su pensamiento y su vida.

Siendo la educación un medio desde el cual se puede perpetuar la vida de los sujetos, se hace necesario desde la primera infancia crear formas de acercarse al conocimiento, no como algo que se transmite sino que se construye desde la realidad misma del ser, lo cual posibilita en un futuro formar ciudadanos con calidad humana, capaces de enfrentarse al mundo y a sus retos asumiéndolos y superándolos en el mayor equilibrio posible.

Es por esto que, aunque suene muy lejano, si se busca una educación como la de izquierda política (Walkerdine, (1995) o la de la Revolución Copernicana en Pedagogía (Meirieu, 1998:67), en medio de un sistema subordinante como el actual, debemos buscar y consolidar herramientas que nos permitan sobrevivir en este “capitalismo salvaje”. Herramientas que tengan en cuenta la formación en valores en el infante con relación a que no margine ni excluya a su prójimo, en donde sus intereses particulares se vean reflejados en los intereses generales de su comunidad, en donde reflexione sobre la justicia, la equidad y la igualdad de oportunidades viéndolas y practicándolas desde sus propios juegos hasta la toma de decisiones en su casa.

Pues es evidente que no podemos imponerle todo a los niños, pero tampoco dejarlos que sean reyes (Meirieu, 1998: 87). Tampoco podemos ir totalmente en contra de este sistema, en el sentido de que no nos permitiría subsistir en el mismo, pero sí trabajar diariamente en estas acciones para forjar y reflejar al futuro ciudadano pensante, reflexivo y preocupado de su misma realidad.

### **3. EL DISCURSO DE LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN: RELACIONES DE LAS MODALIDADES ENUNCIATIVAS QUE CARACTERIZA EL CONCEPTO DE INFANCIA Y SUS IMPLICACIONES**

#### **3.1 Los planes sectoriales de educación: breve descripción: de 2001 a 2012**

En esta parte, se realizará una descripción comparativa de los planes sectoriales de educación (PSE) comprendidos en los periodos de 2001 a 2012. Esta periodización se justifica desde un contexto histórico, debido a que en dicho periodo, se comienza a pensar a la educación y a la Infancia como motores primordiales de la sociedad, teniendo en cuenta que éstas son las bases nucleadoras de los procesos fundamentales para la construcción de las políticas públicas en educación y, aún más, como elementos centrales de tales políticas, implicadas dentro de los PSE's. Esta última (la Infancia) es resignificada desde diversos sentidos críticos y analíticos, dándole una trascendencia e importancia como un pilar básico en la formación inicial y avanzada de los ciudadanos y al mismo tiempo, es analizada desde las políticas sociales (Torres,1996;Vilas, 1995).

Cabe aclarar que lo anterior se evidencia a través de lo que señala Vilas (1995) en el sentido de querer comprender que en la actualidad y bajo corrientes políticas y sociales de un neoliberalismo, quizás más que políticas de un estado benefactor, se identifican políticas funcionales a un neoliberalismo coercitivo, bajo una organización administrativa, como monopolio de fuerzas (Vilas, 1995:17 ), donde se hace notorio que la educación tampoco escapa a esas acciones de marketing, sino que se convierte en herramienta de regulación para llevar y lograr un "buen" funcionamiento de ese sistema y esa sociedad.

Aquí se mostrarán los puntos más relevantes de cada uno de los PSE's, tales como su objetivo central, objetivos específicos; Líneas generales de Política educativa, los Programas y Proyectos que se intentan desarrollar en cada uno de ellos; esto con el objetivo de realizar posteriormente un análisis que

trasversalice y entrecruce todos aquellos autores que nutren el proceso investigativo de esta pesquisa alrededor de unas posibles categorías con relación a la Infancia y sus diversas implicaciones dentro de la educación.

Plan Sectorial de Educación	2001-2004	2004-2008	2008-2012
<p><b>Objetivos centrales</b></p>	<p>Este PSE dirigido bajo la administración de Antanas Mockus Sivickas se centró en aspectos tales como; cobertura, mejoramiento de la calidad, eficiencia en la prestación del servicio educativo, además de otros complementarios como: capacitación de docentes, desarrollo de competencias laborales, red de bibliotecas y administración de colegios por concesión (PSE, 2001-2004: 9).</p> <p>El objetivo central de este Plan fue elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizand el potencial educativo y cultural de la ciudad. En este plan, no se describen logros específicos sino que están implícitos dentro de las mismas líneas generales de política.</p>	<p>El PSE, de la administración de Lucho Garzón denominado "Bogotá una Gran Escuela", se describen diversas estrategias encaminadas al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, y a la lucha direccionada a la inclusión de todos los sectores de la sociedad en la escuela, de manera que la pobreza fuera combatida desde la educación (PSE, 2004-2008: 9).</p> <p>El objetivo central de este Plan fue el de desarrollar una política educativa que respondiera a los retos de una Bogotá Moderna, humana e incluyente, donde se propuso la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, el cual cualificaría y mejoraría la calidad de la educación, construyendo y fortaleciendo múltiples redes de tejido social solidario, el cual contribuyera a la consolidación de una democracia basada</p>	<p>El PSE <i>Educación de calidad Para una Bogotá positiva</i>, guiado bajo las diferentes propuestas de la administración del Alcalde Samuel Moreno Rojas, se basa en la constitución de un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, que pretende asegurar bondades como: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación de alta calidad (PSE, 2008-2012:9).</p> <p>El objetivo central de este Plan gira en torno a garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá, las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la</p>

	<p>en el reconocimiento de la diversidad, que generara dinámicas sociales incluyentes y que contribuyera a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social (PSE, 2004-2008:9).</p>	<p>diversidad y el pluralismo (PSE, 2008-2012: 65).</p>
--	--	---

A través de esta breve descripción que se hace teniendo en cuenta los tres últimos PSE, desde los objetivos generales de cada uno de ellos, se observa que en un comienzo la cobertura fue el eje central de la educación dentro de tales planes y en ésta se basaba la prestación del servicio educativo; simultáneamente la calidad empezaba a proponerse como pilar emergente de consolidación a tal punto que en los últimos Planes se iba transversalizando como componente indispensable y regulador de las líneas generales de las políticas educativas y de los mismos programas y proyectos de cada Plan.

Desde allí estos planes sectoriales realizan programas y proyectos para que la educación de calidad sea un derecho pleno de su población asociado con el derecho a la calidad de vida, en tal sentido la educación pareciera consolidarse desde las políticas de gratuidad, de solidaridad social con la población pobre, con el objetivo de universalizar la cobertura y la expansión de la escolaridad de todos los niños, para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes

Aun más, los apoyos pretenden constituir una estrategia de política educativa esencial para llevar a la práctica los principios de equidad e inclusión, asociados con la política de mejoramiento de la calidad de vida.

Sin embargo, se evidencia la *cobertura*, la *calidad*, la *inclusión*, la *equidad* como dispositivos de regulación de un sistema de mercado donde pareciera que sobresale el marketing (Torres, 1996:47) de la educación como un servicio comercial y no como derecho fundamental. Pues, aunque se quiera observar a la educación como derecho, no se puede negar la realidad en la que hoy se encuentra inmersa y comprometida, una realidad de globalización y neoliberalista que exige otras condiciones de subsistencia.

A partir de este elemento surgen otros que tratan de asegurar tanto la cobertura como a la permanencia a través de unas líneas y programas que comienzan a hablar del derecho a la educación como un lugar de acción y participación para todas y todos los niños y niñas en el cual se reconocerían a todas las poblaciones de Bogotá, caracterizándolas por su diversidad, a lo que posteriormente en el último PSE se le reconoce como “inclusión”. Ésta se concibe como la piedra angular de dichas políticas en aras de construir una sociedad permeada por la justicia, la equidad, la igualdad con una mejor calidad de vida.

Plan Sectorial de Educación	2001-2004	2004-2008	2008-2012
<p><b>Objetivos específicos</b></p>	<p>No se especifican</p>	<p>Se resaltan los siguientes (PSE, 2004-2008: 33-34).</p> <p>Dar pasos efectivos para combatir la pobreza desde la educación, asegurando el acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.</p> <p>Contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa.</p> <p>Contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la cual niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, mediante la transformación pedagógica de la escuela y la renovación de los planes de estudio.</p> <p>Convertir la riqueza cultural de la ciudad, en un espacio de formación y aprendizaje en el que las niñas, niños y jóvenes puedan encontrar nuevas formas de relación con el conocimiento.</p> <p>Desarrollar estrategias y acciones que conviertan el</p>	<p>Se resaltan los siguientes (PSE, 2008-2012: 65-66).</p> <p>Generar las condiciones para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde los tres 3 años de edad, accedan al sistema educativo y permanezcan en él.</p> <p>Impulsar transformaciones pedagógicas en los colegios para garantizar el derecho a una educación que responda con calidad a los intereses individuales y colectivos.</p> <p>Generar condiciones que garanticen el derecho a la educación a personas y poblaciones que requieren atención especial para superar la marginación o exclusión por razones de vulnerabilidad, discapacidad, excepcionalidad de talento y diversidad cultural, étnica, de orientación sexual e identidad de género.</p> <p>Impulsar la formación del espíritu científico y tecnológico, la capacidad de innovación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje y el trabajo en grupo.</p> <p>Promover la enseñanza y práctica de los derechos,</p>

		<p>tiempo libre de los estudiantes en fuente de formación y conocimiento, recreación y apropiación de las manifestaciones de la cultura.</p> <p>Construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que fomenten el derecho a la igualdad que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales.</p> <p>Aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología.</p>	<p>deberes y valores humanos, la formación ética y moral, su ejercicio como parte de la cultura escolar y la formación para la práctica social.</p>
--	--	--	---

A partir de la lectura realizada a los objetivos generales de cada PSE, se evidencia que los objetivos específicos son acciones puntuales para posibilitar el acceso, la cobertura, la permanencia, la calidad y la diversidad cultural y de género. Herramientas significativas que hacen posible y factible la ejecución de tales acciones, estas herramientas se hacen imprescindibles dentro de una sociedad, bajo una política social, integral y activa (Vilas, 1995:186), que se refleje en el cumplimiento y en el desarrollo de los programas estratégicos de las políticas educativas a través de estos PSE's.

Los planes sectoriales de educación se orientan por los principios de solidaridad, autonomía y diversidad, que se proponen la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la de la diversidad, que

genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social.

Todo esto con la finalidad de construir una sociedad que sea reconocida desde sus particularidades, para poder transformar profundamente los valores y costumbres. Haciendo la sociedad más productiva y enmarcada por el progreso y reduciendo las desigualdades y necesidades que limitaban tal progreso y avance.

Plan Sectorial de Educación	2001-2004	2004-2008	2008-2012
<b>Líneas o Políticas Educativas generales</b>	<p>Se resaltan (PSE, 2001-2008: 9-10):</p> <p>Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices. El proceso educativo es un proceso clave para que todos los individuos logren conocimientos.</p> <p>Convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje. En la búsqueda de una educación más pertinente, el uso de la infraestructura cultural, científica y tecnológica de la ciudad se constituye en instrumento fundamental del proceso educativo.</p> <p>Fortalecer el autoaprendizaje. Una educación que busque ser pertinente debe desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente de los individuos.</p>	<p>Se resaltan(PSE, 2004-2008:35-41).</p> <p>Materialización del derecho a la educación. La política educativa de Bogotá se fundamenta en los principios constitucionales que definen la educación como un derecho fundamental del individuo, desde los cuatro elementos básicos que componen el “núcleo esencial” del derecho: a) la disponibilidad, b) el acceso, c) la permanencia en el sistema educativo, y d) la calidad de la educación.</p> <p>El fortalecimiento de la educación pública. El gobierno distrital defenderá el carácter público de la educación, fortalecerá el sector educativo oficial como una condición fundamental para materializar y garantizar el derecho a la educación sin distingo alguno.</p> <p>El mejoramiento de las condiciones pedagógicas, humanas y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, impartiendo una educación de calidad para que los estudiantes aprendan más y mejor, es el pensamiento que orienta la política de</p>	<p>Se resaltan(PSE, 2008-2012:66-69):</p> <p>El colegio, como escenario principal de la política educativa ha de cumplir Los objetivos de tal política, donde se requiere el compromiso de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.</p> <p>La educación, un derecho fundamental. El derecho a la educación, en la perspectiva de los derechos humanos, comprende el reconocimiento, restitución, respeto y garantía de los derechos humanos, la formación en ellos y su práctica social desde el colegio.</p> <p>La gratuidad, elemento básico de justicia social. El principio de gratuidad constituye un medio de redistribución del ingreso que contribuye a compensar las desigualdades que ocasiona la pobreza y evita la inasistencia,</p>

		<p>calidad de la administración.</p> <p>El fortalecimiento de la institución escolar. Implica consolidar su autonomía, la democratización del gobierno y las prácticas escolares, la modernización de la gestión académica y administrativa, el mejoramiento de las condiciones materiales para su realización, la inversión en infraestructura mediante proyectos de reforzamiento estructural y mejoramiento en las edificaciones más deterioradas, y la inversión en tecnología para potenciar el capital técnico-científico de la ciudad.</p> <p>El reconocimiento y participación de los miembros de la comunidad educativa, la academia y las organizaciones sociales en la formulación y gestión de las políticas públicas de educación. La participación de la comunidad educativa y de la sociedad civil en general en la formulación y gestión de la política educativa, es un principio y una práctica fundamentales.</p> <p>La realización de una gestión educativa humana, sostenible y eficaz. Los bienes y recursos</p>	<p>la deserción y el rezago escolar por carencia de recursos.</p> <p>La educación obligatoria, responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia La educación además de ser un derecho, es también un deber, un derecho-deber, prescribe la Corte Constitucional. Por consiguiente, los menores tienen la obligación de recibirla.</p> <p>La calidad, componente esencial del derecho a la educación y prioridad del plan. El derecho a la educación conlleva la obligación de garantizar su calidad, principio alrededor del cual se establecen las obligaciones inherentes de asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad.</p> <p>La equidad, medio para evitar la segmentación social. La equidad hace</p>
--	--	--	---

		<p>destinados a la educación serán administrados con transparencia, eficiencia y eficacia en todos los niveles y acciones, como reflejo y sustento de la propuesta ética y política del Plan.</p>	<p>referencia a la distribución justa de los bienes de modo que al llegar en mayor proporción a los más pobres, contribuyan a la universalización de la cobertura con calidad.</p> <p><i>En este apartado también sobresalen:</i></p> <p>La diversidad.  La inclusión e integración educativa.  La pertinencia y relevancia  La autonomía. La diversidad, fundamento del reconocimiento del otro.  La inclusión e integración educativa de poblaciones.  La pertinencia y relevancia  La autonomía y participación con responsabilidad para construir democracia en y desde el colegio  Autonomía  El reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la política educativa</p>
--	--	---	--

La ciudad como lugar principal del aprendizaje del conocimiento y el colegio como escenario fundamental y central de los aprendizajes del ser humano, inmersos dentro del derecho a la educación como principio primordial reflejado a través de núcleos esenciales tales como la disponibilidad, el acceso, la permanencia en el sistema educativo, la calidad de la educación, la gratuidad, la equidad, diversidad, inclusión, pertinencia, relevancia y la autonomía. Todos estos elementos apuntan a una satisfacción plena de una mejor calidad de vida de la sociedad en la ciudad, teniendo en cuenta a las niñas, niños y jóvenes como actores principales dentro de los procesos y acciones de los PSE en educación. Pues la ciudad como un inmenso potencial educativo, no solo por

sus intercambios de conocimiento que allí se realizan sino por la escuela de civismos y solidaridad que ella construye se vuelve el escenario que nos brinda la máxima expresión de desarrollo económico, social, político y cultura

De esta forma la ciudad se vuelve un objeto de reflexión pedagógico y educativo y al mismo tiempo un reto que brinda a los niños y niñas la posibilidad de acceder y conocerla en toda su diversidad y complejidad.

Lo anterior está acorde con lo que señala Vilas (1995:186), cuando manifiesta que la construcción de un camino de salida a la crisis social empieza por el establecimiento de un conjunto de nuevas prioridades nacionales en cuyo centro están el bienestar y la equidad social. Esto refleja que aunque existan prioridades de reducción de capital, se hace evidente y necesario la preocupación mediática por la inversión y el desarrollo de un bienestar social para una nación.

Plan Sectorial de Educación	2001-2004	2004-2008	2008-2012
<p><b>Programas y Estrategias</b></p>	<p>Las estrategias generales son (PSE, 2001-2008: 13-51):</p> <p>La estrategia en la educación inicial, fue la de generar 5000 cupos en los jardines de Bienestar Social para facilitar el acceso a niños menores de cinco años pertenecientes a familias en pobreza.</p> <p>La estrategia en Educación Básica y Media, se definió en las siguientes áreas:</p> <p><b>Cobertura</b> Se garantizó el acceso para todas las niñas, niños y jóvenes, ofreciendo 12 años de educación que incluyeron uno de preescolar, la básica y la media. Así, se generaron 82000 cupos nuevos en el sistema, orientados a la población de bajos recursos, lo cual permitió alcanzar una cobertura bruta del 99%.</p> <p><b>Permanencia</b> Debido a las altas tasas de repitencia y deserción, así como de la</p>	<p>Los programas generales son (PSE, 2004-2008:43-60):</p> <p>Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza. Concebida como la recuperación y fortalecimiento del saber pedagógico de los maestros y el estímulo a sus capacidades de innovación y experimentación en el aula y en la escuela, al igual que la evaluación a su desempeño.</p> <p>Escuela - Ciudad – Escuela El antecedente más reciente y más directamente relacionado con el programa, es el proyecto "Bogotá te enseña", el cual lideró la Secretaría de Educación Distrital (SED) entre los años de 1997 y 2003, con el fin de posibilitar el acceso de los colegios distritales a los diferentes escenarios educativos de la ciudad. (PSE, 2004-2008:48).</p> <p>Educación para jóvenes y adultos. Buscó ampliar la oferta educativa y mejorar la</p>	<p>Los programas generales son (PSE, 2008-2012:71-101):</p> <p>Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprenden en libertad lo que se les enseña tales como valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva.</p> <p>Acceso y permanencia para todos y todas. El derecho fundamental a la educación se inscribe en los principios constitucionales de gratuidad, y obligatoriedad entre los 5 y los 15 años de edad, con un adecuado cubrimiento del servicio y en la obligación de asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.</p> <p>El Plan Sectorial de Educación consolida y amplía las políticas de gratuidad, de universalización de la</p>

	<p>desarticulación de la oferta educativa entre niveles; se propuso garantizar un flujo adecuado de estudiantes entre niveles para que culminaran el ciclo educativo, para lo cual se mantuvo 777. 230 cupos antiguos en el sistema público, aumentando simultáneamente la retención escolar a un 96% y organizando la oferta integrada a 70 instituciones.</p>	<p>pertinencia de los planes de estudio dirigidos a los jóvenes y a los adultos, escolarizados y desescolarizados, tanto a nivel formal como no formal, especialmente en la formación laboral, en la articulación entre la educación media y la superior y la ampliación de posibilidades de acceso a la educación superior.</p>	<p>cobertura y de expansión de la escolaridad para buscar que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes ingresen en las edades correspondientes al colegio y se vinculen con éxito a la Educación Superior.</p>
	<p>Calidad Mejóro en la ciudad, no obstante los niveles de competencias básicas en lenguaje y matemáticas no fueron satisfactorios a pesar de que hubo un incremento porcentual. Para esto se mejoró la capacidad de saber y hacer de los estudiantes de Bogotá, expresando mayores niveles en tales competencias, así se fortaleció a las instituciones escolares de manera que la ciudad lograra como mínimo un promedio de 180 puntos de 360 del ranking general.</p>	<p>Acceso y permanencia para todas y todos Este programa busca 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.</p>	<p>Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios. Este programa tiene como propósito construir, conservar y dotar con sentido pedagógico los espacios y ambientes de aprendizaje, formar al personal docente en el buen uso y manejo técnico de los recursos y medios educativos, el diseño de estrategias pedagógicas para lograr la convivencia y la solidaridad.</p>
	<p>Eficiencia Situándose en que la Secretaria mejoró su gestión administrativa, tuvo que fortalecer su eficiencia y coordinación entre las áreas del nivel central con las de</p>	<p>Bogotá sin hambre El objetivo del programa Bogotá sin hambre es brindar una atención integral a los niños y niñas matriculados en los establecimientos educativos de</p>	<p>Gestión pública efectiva y transparente. Este programa está dirigido a obtener una gestión pública efectiva y transparente, mediante una administración que esté al servicio de la comunidad, garantizando los derechos y la producción de bienes y</p>

	<p>nivel local e institucional. Se promovió una eficiencia en la gestión administrativa del sector educativo, fortaleciendo el proceso de modernización de la SED, lo que permitió ejecutar en un tiempo optimo del 90%, los procesos rediseñados, mejorando el sistema de atención al usuario y finalizando la implementación de la REDP (Red de Integración de Participación Educativa) asegurando su misma operación.</p> <p>La estrategia en Educación superior y Articulación con el Mercado Laboral</p> <p>Propósito con relación a la Articulación con el Mercado Laboral Sabiendo que los bachilleres no contaban con una formación de competencias laborales generales, se identificó que esto limitaba su participación en el mercado laboral. Con base en lo anterior, se buscó que durante la educación básica y media, los estudiantes desarrollaran las competencias básicas y laborales generales, las cuales les permitirían desempeñarse</p>	<p>Bogotá con prioridad en la población con mayores necesidades. Fomentar hábitos nutricionales sanos en los estudiantes y sus familias.</p> <p>Construcción, ampliación, mejoramiento y reforzamiento estructural de los establecimientos educativos Su objetivo fue garantizar un espacio escolar digno, placentero y seguro que garantice e incentive la permanencia en el sistema educativo a las niñas, niños y jóvenes en condiciones dignas, que coadyuven a la calidad del sistema educativo. Un establecimiento educativo más que una obra arquitectónica, es un espacio que está al servicio de los procesos educativos.</p>	<p>servicios.</p>
--	---	--	-------------------

	<p>productivamente en cualquier tipo de trabajo.</p>	<p>Gestión educativa humana, eficaz y sostenible Apuntó al fortalecimiento de la gestión de la Secretaría de Educación, mediante procesos de reestructuración interna, así como la evaluación y rendición de cuentas, mediante el diseño de instrumentos y monitoreo a la aplicación de la política educativa.</p> <p>Articulación educativa de Bogotá con la Región Central Buscó contribuir a establecer estrategias educativas relaciones de intercambio y apoyo mutuo entre Bogotá y los municipios y departamentos vecinos. Se quiere fortalecer y consolidar la sostenibilidad, la competitividad, la productividad y la equidad del territorio y sus habitantes.</p>	
--	--	---	--

En general se puede observar, que estos programas son escenarios específicos de acción para llevar a cabo y tratar de cumplir a cabalidad los lineamientos de las políticas en educación a través de los núcleos esenciales mencionados en las líneas de trabajo de cada uno de los PSE. Así mismo estos programas pretenden brindar una atención integral a los niños, niñas y jóvenes de forma que se fortalezcan y se consoliden los pasos y acciones de manera puntual y complementaria, que se requieren para hacer prácticos tales núcleos

esenciales, buscando asegurar una educación de calidad con una que permita la permanencia y desarrollo de las competencias básicas de estos niños, niñas y jóvenes como futuros ciudadanos.

De esta manera se garantizará el acceso a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, ofreciendo 12 años de educación que incluyen preescolar, la básica y la media.( PSE2004:21). Así se contribuye a la equidad social y al mismo tiempo se generan dinámicas sociales incluyentes

Por otro lado, también se evidencia que estos programas se centran en desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social. (PSE,2004:9)

Aunque en los mismo PSE se proclaman objetos de bienestar social para toda la población, en cierta medida este objetivo podría estar desdibujado y condicionado por el énfasis de los imperativos económicos de la globalización y el mercado, y reducido a la instrumentación de unos cuantos programas asistencialistas de combate a la pobreza (Vilas, 1995:177). Esta razón se podría reafirmar bajo los enunciados de Torres (1996), quien señala que en vez de inyectar capital a beneficio de la sociedad bajo una intervención social, lo que se trata de hacer es aplicar estrategias de “combate a la pobreza”, donde podría pensarse que bajo esta segunda acción, se observa una notable reducción de capital a la inversión social y un favorecimiento a las corporaciones económicas mundiales.

### **3.2 La ciudad como un espacio de socialización para los niños.**

El concepto de infancia está relacionado con una coyuntura histórica, es así como los diferentes abordajes en torno a ésta se han presentado desde una perspectiva interdisciplinar. Desde esta postura se ha generado un gran avance que permite presentar al siglo XX como el siglo del niño en el ámbito psicológico, pedagógico, y como sujeto de derechos y políticas sociales.

La ciudad es reclamada como un espacio de socialización para la infancia, en la cual se hacen partícipes agentes como la familia y la escuela, se da el encuentro con los pares y los medios de comunicación. La ciudad ofrece diferentes espacios, de carácter formal, no formal e informal (Becerra,2008:85), de tal manera que ésta se convierte en un escenario propio para la formación integral y permanente de los niños y las niñas como futuros ciudadanos, los cuales están inmersos dentro de la sociedad. Los planes sectoriales del gobierno distrital se proponen desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que garantice el derecho pleno a la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que ayude a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento del pluralismo y la diversidad, que fortalezca la productividad y competitividad de la ciudad y sus habitantes, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y al logro de una mayor equidad social (PSE,2004:35). Por ello la ciudad, como contexto socializador, debe brindar la posibilidad a los niños de acceder y conocerla en toda su diversidad y complejidad

Por lo anterior es significativo resaltar cuán importante es para la sociedad que los niños y las niñas, en todos los aspectos de su vida, se hagan partícipes en todos los espacios que les brinda la ciudad como contexto de socializador y contenedor de información (Acevedo, 2008:61). Pero esto sólo se logra cuando la familia y la escuela le permiten al niño acceder a otros espacios que le posibiliten construir y entender su propio pensamiento de manera concisa y clara.

La ciudad educativa se constituye, para la UNESCO<sup>5</sup> desde 1971, como un parte en el que se inscriben los nuevos retos de un rudo combate político, social y cultural, capaz de crear condiciones objetivas para una nueva sociedad.

En este sentido, la ciudad como espacio de socialización de la modernidad y como máxima expresión de desarrollo económico, social, político, y cultural supone la interiorización de los contenidos culturales y de un conjunto de valores, normas y roles de la sociedad en que se nace y se vive (Millan,2000;35).

Es por ello que en las últimas décadas del siglo XX se dio la necesidad de democratizar la ciudad, incluyendo en este proceso la propuesta de "ciudad educadora" . Los esfuerzos del pedagogo italiano Francesco Tonucci, para el caso europeo en general, en su libro *La ciudad de los niños*, y luego en su segundo libro *Cuando los niños dicen ¡basta!*, se convierten en ejemplos dicientes de recuperar un tipo de discurso que reivindica en el fondo un nuevo tipo de infancia en el contexto urbano. Según este pedagogo, en las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, se debía recuperar la ciudad para los niños, quienes en sus reivindicaciones demandaban una ciudad más democrática e incluyente, que fuera pensada para ellos, sus familias y amigos. En este contexto el Plan Sectorial de Educación se propone crear condiciones sostenibles dentro de una ciudad que permita el acceso a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciando el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de las niñas y niños (PSE,2008,13).

La ciudad se establece, en la segunda mitad del siglo XX, como un objeto de reflexión pedagógico y educativo, siendo la infancia el punto central. Por tal motivo la ciudad es el escenario propicio para la formación integral y permanente de los hombres y las mujeres que la habitan, es por ello que deben

---

<sup>5</sup> Edgar Faure, *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, UNESCO, Madrid, 1973, p. 242. P Este informe ha determinado gran parte de las políticas de la educación contemporánea, fue reeditado por la UNESCO en más diez ocasiones, a lo largo de los años setentas y ochentas.

generarse dinámicas en las escuelas como encuentros y vivencias, que le permitan explorar a los niños la calle y el barrio como contextos inmediatos que posibiliten construir una imagen global y profunda de la ciudad. *La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. La ciudad será educadora, si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo* (CARTA DE LAS CIUDADES EDUCADORAS 1990)

Así mismo, la Convención de los Derechos del Niño, en otros aspectos basados en el principio jurídico de la “defensa integral de la infancia”, permitió restaurar la situación de exclusión, discriminación y marginación y dio la posibilidad de reconocimiento al niño y niña a la vida urbana. La noción de lo que debía ser el interés superior del niño, de manera paulatina, se imponía demandando una serie de recursos disponibles para atenderlo en el fenómeno espacial llamado ciudad.

La ciudad entra así en un proceso de “re-configuración” con respecto a la infancia, de esta manera busca intervenir en la realidad del niño tratando de llevar a plenitud el escenario de sociabilidad y de experiencias colectivas que influyen en la constitución de la identidad, tanto individual como colectiva, de los sujetos dentro de la ciudad la cual, aunque parte de la cotidianidad, trasciende una propuesta pedagógica estable que gana un lugar en la escuela.

La ciudad, como máxima expresión de la realidad del presente y del mañana de la infancia, reivindica de manera directa la dimensión política del niño debido a que busca que se tenga en cuenta su opinión. Por tanto, se evidencia la necesidad de una sociedad mas democrática y participativa que se adapte a las necesidades del niño, como por ejemplo la necesidad de más parques,

bibliotecas, ludotecas, una ciudad segura, limpia, organizada etc., que permitan la reivindicación política de los niños y sus familias.

Finalmente, es importante la relación que establece el niño con la ciudad en el plano de la vida cotidiana pues a través de ella genera experiencias de su propio contexto con sus pares o amigos con los que conquista una parte de su identidad.

### **3.3 La infancia y sus relaciones sociales y culturales: una mirada desde lo social en los Planes Sectoriales de Educación.**

Antes de esbozar las posibles relaciones que surgen desde ese vínculo de los Planes Sectoriales de Educación con la infancia, cabe aclarar por qué tales PSEs tocan los ámbitos cultural y social. Esta razón se establece en la medida de que aquí se entiende que lo público abarca todo aquello que está relacionado con la sociedad y sus mismos ámbitos, esto se hace evidente ya que dentro de lo social. Tales ámbitos son a la vez componentes que emergen a través de procesos culturales de formación, acompañados de sus costumbres, hábitos, ideologías, actuares y pensares que hacen parte de la condición de esa idiosincrasia.

Por otro lado, dentro de esta cuestión también se ubica la discusión de la participación y la interacción del Estado y los PSE de acuerdo a Vilas (1995:11), quien en sus postulados propone un análisis crítico de la política social en Latinoamérica, desde la perspectiva de la reconfiguración de las relaciones entre Estado, el mercado y los actores sociales. Aquí se discute lo social en el marco de las transformaciones políticas, sociales e institucionales reguladas por el accionar económico dentro del marco del neoliberalismo.

También este autor resalta y se enfoca en la constitución de una nueva articulación público/privada como resultado de los cambios en las interacciones de fuerza entre actores políticos y actores sociales. Así se evidencian las tensiones entre el sesgo social y el sesgo financiero y los usos múltiples de la

política social establecidos en unos marcos de injusticia que, de una manera u otra, no beneficia a los pueblos bajo esta subjetivación.

Bajo esta misma línea, el autor alude a un contraste de las políticas sociales predominantes en la actualidad con las de épocas anteriores, pues no podría ser más marcado este contraste en cuanto a lo que hoy predomina: privatización donde antes hubo intervención y regulación estatal; focalización en lugar de universalidad; compensación en vez de promoción; individualismo y particularismo clientelista como sustituto del ejercicio colectivo de derechos; combate a la pobreza extrema en lugar de desarrollo social (Vilas, 1995:19).

De esta manera, se pueden evidenciar las finalidades que tanto el Estado regulador, los actores políticos y las instituciones financieras pretenden establecer bajo unas políticas educativas que, de alguna forma u otra, normatizan los ámbitos de un conjunto de sujetos en general vinculados a un sistema de gobierno. La preocupación de este trabajo, bajo tales enfoques y acciones metodológicas, se fundamenta en y la búsqueda del papel y el lugar que tiene la infancia dentro de los PSE

De acuerdo a lo anterior se establecen unas miradas que tratan de justificar analíticamente esa relación que existe entre el estado, los PSE y la infancia. Por otro lado también se establecieron una serie de relaciones con respecto a las categorías y todos aquellos enunciados que giran entorno a la infancia, los cuales fueron emergiendo de las tematizaciones realizadas de los PSE,

### **3.2.1 Infancia-diversidad-interculturalidad**

Los Planes Sectoriales de Educación en general, y en particular para la primera infancia entendida dentro de este marco, comprenden al niño desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social; éste, a su vez, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos, es concebido también como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión (Programa de apoyo para la política para la construcción de la primera infancia, 2006:30).

Bajo tal concepción de infancia, es claro que ésta es una etapa fundamental en la vida de todo ser humano, consolidándose como pilar fundamental e indispensable en el desarrollo vital de todas las dimensiones del mismo. Es por ello que la infancia también ha de pensarse no sólo desde lo teórico occidental, sino desde esas otras versiones locales y regionales del país. Pues no existe un solo prototipo de infancia sino una multidiversidad que demanda establecer unos criterios claros de reconocimiento de la infancia en lo tocante a la diversidad cultural, ya que en plena posmodernidad siguen sobreviviendo las características del infante de esa diversidad particular ante una realidad silenciadora que tiende a extinguir toda manifestación propia de la cultura de regiones específicas; como por ejemplo, cuando el niño indígena se entrecruza en una ciudad que a su parecer le ofrece un camino de incertidumbre, debido a esa misma razón aniquiladora de su propia naturaleza emergen entonces, comportamientos híbridos de esa dos realidades: la de un pasado en su campo, en su cultura y la actual, por un lado y la de la de la ciudad, la de lo urbano, por el otro. Esto suscita una serie de cuestionamientos que llevan a pensar las formas y las estrategias que los gobiernos y el mismo Estado utiliza para adentrar a los niños y niñas de diferentes culturas y diversidades étnicas a sus sistemas educativos.

Así, desde el discurso predominante, se asume que los planes sectoriales de educación tengan en cuenta la primera infancia. Esto implica que un país se piense como multi-diverso, multi-étnico y multicultural, contando con una política pública de familia, de región, de población, de resguardos que incluya su diversidad, que realice un análisis multidimensional de sus problemáticas en sus fenómenos sociales y sus contextos culturales. De esta manera se genera un espacio de participación para el desarrollo de las diferentes políticas dirigidas a estos grupos poblacionales.

Alrededor del diálogo de la infancia con los contextos culturales mencionados anteriormente, se analiza también las concepciones históricas en América Latina, que sin duda alguna, se enmarcan dentro de un sistema político estandarizado actual. Éste propone una idealización del niño que no es afín

con su propia realidad. Es por ello que son varios los estudios rigurosos que han dado cuenta del niño indoamericano desde sus propias historias y desde diversas perspectivas que se enmarcan dentro de lo ambivalente.

Por un lado, está aquel niño que no se rige estrictamente por el criterio de la edad y su mismo carácter biológico, sino que es considerado parte integral de la comunidad que tiene determinadas características específicas y obligaciones. Así, las niñas y los niños son vistos como “un adulto en miniatura”, que merecen ser tomados en serio al igual que los adultos (Liebel et al, 2009:23).

Y por otro lado, el niño visto como un ser carente que necesita protección. En esta visión la relación entre el niño y el adulto es necesariamente asimétrica en virtud de una cláusula fundante de ella: el niño es heterónomo por ser niño, mientras que el adulto es autónomo justamente por ser adulto. Por tanto, la relación se establece a partir de la carencia y dependencia de una de las partes y de la actividad compensadora y protectora de la otra. La existencia de la infancia es la prueba de que una parte necesita de la otra. Hay que ayudarlos y suplir lo que les falta, sea en inteligencia, sea en fuerza y en todo lo que implique necesidad física (Narodowski, 2007:39).

Ahora bien, desde aquí podemos analizar y reflexionar acerca de un sistema político que presupone diferencias culturales para establecer clasificaciones sociales y darle, según él, su respectivo lugar a la infancia en la misma sociedad. Este sistema político enmarca, mediante la historia, un intento por privilegiar un prototipo de infante, demostrando desde un parecer particular, que es la niñez la que hace parte de la infancia y no la infancia la que hace parte de la niñez.

### **3.2.2 Infancia Vulnerabilidad y derechos humanos**

Son muchas las temáticas que se han trabajado alrededor de la relación entre infancia y derechos humanos, debido a que histórica, cultural y políticamente el infante ha tenido un trato y un reconocimiento condicionado por su misma

naturaleza de niño y por su propio contexto cultural. Tales trabajos indican las condiciones marginales en las cuales los niños se encontraban vulnerables a un desconocimiento de sus derechos fundamentales.

Sin embargo, hasta el momento poca importancia se ha dado al hecho de que, muy independientemente de las legislaciones existentes, siempre ha habido iniciativas de parte de los niños para exigir determinados derechos para ellos mismos (Liebel et al, 2009:26). Por ejemplo, en 1836, en las culturas andinas de América del Sur, un grupo de niños y niñas trabajadores hicieron una petición en la que agradecían a sus patrones por el trabajo que tenían, pero exigían más tiempo para ellos, para jugar, leer y escribir.

Bajo esta misma directriz, en la historia de los derechos de los niños podemos distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y, posteriormente, también, en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños y niñas; y por otro lado, la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad (Liebel et al, 2009:26).

En cuanto a esto, podemos decir que a partir de la necesidad que surge en cuanto a la protección de los derechos de los niños, se constituyen una serie de discursos y teorías dentro de diversas instituciones globales que “velan” por el bienestar de la niñez como por ejemplo, la Organización de Naciones Unidas, ONU, particularmente la UNICEF, la UNESCO, y en el ámbito nacional al papel inicial de Profamilia, desde la segunda mitad de los años sesenta, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar(ICBF), el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación. Estas instituciones de alguna manera no perforan significativamente la realidad; pues solamente la intencionan y la bordean (UNICEF, 2005).

Los derechos humanos como reconocimiento de la infancia son el primer intento dentro de un marco legal y global que tratan de velar por el bienestar integral individual y grupal del niño. Sin embargo, la realidad enmarca sus propias vivencias y experiencias en ese desconocimiento de sus derechos y

deberes, desligándose de esa lectura de los derechos, atentando de manera espiritual, emocional, cultural, política y “laboral” al infante. Así se invisibiliza a un grupo determinando de niños que no poseen la protección inicial y primordial de la familia como institución primaria, siendo totalmente desconocidos e ignorados dentro de un sistema que proclama la igualdad de los derechos humanos para todos los niños sin exclusión alguna.

Por último, se hace importante resaltar que a través de los diferentes discursos se debe reconocer que la infancia no corresponde propiamente a los niños: la infancia representa una organización discursiva en donde los niños tienen lugar, cumplen una función y tienen una finalidad cultural, social y moral. (Giddens, 1990:23).

### **3.2.3 Infancia-integración e inclusión**

La inclusión es un asunto que despierta bastante inquietud por su ambivalencia discursiva. En algunos casos es asimilada la integración sin existir unos límites o cercanías conceptuales y pedagógicas con políticas claras, lo mismo ocurre cuando se le acompaña teóricamente con principios como la equidad, la justicia, la redistribución y el reconocimiento y la calidad educativa (Guerrero, 2009).

Aún cuando se habla de inclusión como superación de desigualdades, discriminaciones, marginaciones y como posibilidad de acceso y reconocimiento sociocultural, político y económico, no se ha podido lograr la superación de tales desigualdades en los diferentes espacios sociales, porque no hacen parte de una lógica estatal que reconozca desde su legado los orígenes de esta problemática, ya que se intenta desconocer toda esencia que haga parte de esas otras realidades de la población.

Bajo esta razón, dentro del contexto particular de Bogotá, se justifican los planes sectoriales de educación entre los que se destacaron el del 2004-2008, cuya finalidad fue la de desarrollar una política educativa que respondiera a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente. Desde allí, se propuso la

vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, como también la cualificación y mejoramiento de la calidad de la educación, cuyo objetivo fue el de la construcción y el fortalecimiento de múltiples redes de tejido social solidario que contribuyeran a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento e inclusión de la multidiversidad, que generara dinámicas sociales incluyentes y que contribuyera a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social. De esta manera, dicho Plan trató de combatir la pobreza desde la educación, asegurando la permanencia y la calidad para niños y niñas, brindando un espacio en el que éstos encontraran nuevas formas de relación con el conocimiento, la ciencia, la tecnología y las manifestaciones de la cultura (plan sectorial de educación PSE, 2004:9).

De acuerdo a esto, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad serán un compromiso de las políticas públicas y de la vida de la escuela; su reconocimiento transformará la cultura escolar, la valoración de las diferencias étnicas, de género, generacionales y culturales, consolidando la inclusión. Esta política enfatiza primordialmente hacia la primera infancia en aras de garantizar la igualdad de oportunidades para que niños y niñas tengan la oportunidad de acceder a una mejor educación y permanecer en ella en condiciones dignas.

Con base en la política planteada en el Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia, (2004), se da prioridad a la vigencia y a la garantía de los derechos de los niños y las niñas de la ciudad. En este plan se trabajó desde el sector educativo para construir una cultura en favor de la infancia, que garantice el efectivo ejercicio de sus derechos fundamentales y en especial los de orden educativo.

Desde este punto de vista, el propósito del Plan es el reconocimiento, inclusión e integración de la diversidad cultural, generacional, étnica y de géneros, así como la atención a niños y niñas con diversas discapacidades y necesidades educativas especiales. Para lograr este objetivo se establecieron convenios con el DABS, ICBF, SDS, IDCT, IDRD, y se acordaron alianzas estratégicas con el sector privado, solidario y cooperativo. (PSE, 2004:46).

En este sentido, la palabra infancia debe trascender más allá de un discurso de una política sectorial y pública de inclusión en educación que se contextualice en la realidad compleja de los tiempos que transcurren en la actualidad, generando un compromiso con esa otredad de la niñez que se hace presente en algunos lugares de la sociedad. Lugares que son denominados como “excluidos” e “invisibles”, desde los cuales se considera que un niño o una niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación física y laboral, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad, (UNICEF 2005). Es así como las voces de los niños y niñas podrían ser escuchadas no sólo desde sus vivencias, anhelos y expectativas, sino también como ciudadanos plenos que actuaran dentro de la sociedad como sujetos transformadores de su realidad.

Finalmente, es importante resaltar que estas relaciones fueron emergiendo durante el desarrollo de la investigación y permitieron identificar las modalidades enunciativas (Infancia, niñez, niño-niña) que para este trabajo se comprenden como categorías de análisis.

## **4. DE LA INFANCIA Y UNAS POSIBLES CATEGORÍAS: ANÁLISIS DE LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA INFANCIA Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES**

### **4.1 Planes Sectoriales de Educación en la infancia y su reconocimiento en la sociedad**

En este capítulo se analizarán los Planes sectoriales de educación(PSE) en lo referente a la infancia en Colombia, con relación al reconocimiento de ésta dentro del discurso de las políticas en general. Estas políticas, al presentarse como concreciones de derechos en el marco normativo, permiten entender a la educación como eje nucleador de las mismas, donde no sólo se concibe como un mecanismo de enseñanza de los acontecimientos y herramientas que se consideran útiles y necesarios en la sociedad, sino también como una dimensión de “reconocimiento” y de reproducción cultural e histórica de la infancia y sus relaciones sociales y políticas. Entendiéndose que la infancia debe considerarse, por un lado, como un lugar fundamental que permite desarrollar todas aquellas dimensiones que hacen parte de la formación integral del ser humano y, por otro, como una etapa inicial esencial para el fortalecimiento de la estructura social que permite ampliar las capacidades de los niños y las niñas para afrontar, en el presente y en el futuro, diferentes retos que condicionan su bienestar social y cultural (Torrado et al, 2006, en Bogotá Humana para la primera infancia, 2012:2).

Sin embargo, se puede ver reflejado que a lo largo de la historia estos planes sectoriales de educación, más que establecer y promover un espacio de “reconocimiento” en la sociedad alrededor de la infancia, se han convertido en un mecanismo de regulación de la misma, bajo la directriz del poder y su abuso, comprendiéndolo, produciéndolo y reproduciéndolo (Van Dijk, 2004) a través del discurso, generando un orden de jerarquías sociales y de saberes. Es decir, que los planes sectoriales de educación se enmarcan en el discurso del “reconocimiento” y constituyen una forma de legitimación de esquemas de subordinación de tipo social, político, cultural y epistémico, donde parece que es desde los discursos, en donde se comprende y se reconoce a la infancia y

no desde la propia realidad social. Aun cuando desde un discurso bien estructurado quieran superarse marcos de injusticia y desigualdad social en cuanto al niño, no se puede olvidar toda una historia de alteridad frente a la condición de la niñez. Desde comienzos del proceso colonizador europeo y aún en la actualidad, se habla de la educación como elemento de “inclusión” de los sujetos desde unos proyectos particulares para la sociedad y el desarrollo de los mismos.

A partir de lo anterior, se hace importante cuestionar esos supuestos de igualdad de oportunidades y de reconocimiento frente a la infancia. Entendiendo que la educación no es simplemente el intercambio de culturas, ni de saberes, sino se constituye como la posibilidad que tienen todos los sujetos desde su niñez (Torrado et al, 2006 en Bogotá Humana para la primera infancia, (2012:3).

Esto conllevaría a la preocupación por saber y comprender qué tanto de lo que se presenta en este discurso está ligado a la realidad de ser niño o niña. En lo que también cabría preguntarse hasta dónde concuerdan con la práctica tales discursos. Si corresponden a una dinámica social distinta a la que imperó desde lo histórico, a un discurso que proclama la igualdad de condiciones, justo y equitativo o a nuevas formas que de manera implícita o explícita contribuyen a resignificar y rectificar esquemas del pasado con elementos de poder de la modernidad.

De acuerdo a la aproximación que se realizó con algunos elementos centrales que demarcan las dinámicas de políticas educativas para la infancia, se hace necesario observar hasta dónde una mayor atención estatal es garantía del reconocimiento de la niñez y sus diferentes enunciados. Es decir, si es posible que por la vía del “reconocimiento”, de la inclusión, de la diversidad, de la integración, de la igualdad, entre otras, se pudiera debatir nuevos criterios orientadores de un proyecto educativo dentro de esas políticas.

Así mismo, esta investigación propone pensar a la educación, dentro de la categoría de infancia, como espacio de reencuentro y reconocimiento para la

construcción de un proyecto educativo consolidado, bajo una propuesta política y pedagógica que cuestione y entretenga las formas tradicionales de concebir la diferencia y la “inclusión” cultural. Y además velar por formas alternativas de hacer escuela y educación, con el propósito de construir sociedades más justas y dignificantes para todas las culturas.

Bajo este tipo de investigación, cabe preguntarse si una educación exclusiva y específica para la niñez es la vía más pertinente para contribuir a transformar las relaciones que el niño establece con su entorno, con el adulto y con la sociedad. Permitiéndole ser reconocido como un eje fundamental para el desarrollo y la potencialización del progreso del país. A través de los PSE’s se percibe a la etapa de la niñez como el gran paso indispensable para fortalecer el proyecto de nación en los programas de gobierno en general y en los mismos planes sectoriales en particular, pues éstos sitúan a la niñez como eje fundamental en la etapa de la educación. Pero la niñez, como una construcción social y de nuestros tiempos, demanda re-elaborar, analizar y reflexionarla bajo otras infancias (las vistas desde otras perspectivas como la de los escenarios cotidianos y reales de la sociedad (Narodowski,1999: 39).

A pesar de lo establecido en el marco legal acerca de las políticas educativas de reconocimiento para la infancia, tales políticas generadas por un Estado “benefactor”, siguen reclamando espacios reales, ya que en la práctica tal discurso carece del reconocimiento y de un proyecto constituido con plenos y claros caminos de desarrollo y que de manera significativa contribuyan al fortalecimiento de la educación en la escuela.

#### **4.2 El uso de los enunciados de la infancia en la construcción de la política educativa.**

Se pretende sacar a la luz nociones y enunciados que puedan ser correspondientes y relacionados con la infancia en términos de identificar una continuidad o discontinuidad de la misma, dentro de cada uno de los PSE’s (2001-2004, 2004-2008 y 2008.2012). Simultáneamente, a partir de un

análisis transversalizado y relacionado con dichos PSE, se identificaron también las diversas construcciones que se forman alrededor de lo que se entiende por infancia, ligada a enunciados como *Infancia*, *Primera infancia*, *Niñez* y *Niño-niña*, los cuales se resaltan y se relacionan de acuerdo a cada PSE:

#### **4.2.1 La perspectiva de género en la Infancia. Acercamientos**

El concepto de "género" ha sido desarrollado en Estados Unidos, y en los países anglosajones en general, para traducir el aspecto social de la división sexuada. Desde este punto de vista, se establece la existencia de un aspecto del sexo que es construido, diferente de la distinción biológica (por ejemplo, no se habla a una mujer de la misma forma que a un hombre, o se concibe que son las mujeres las que friegan los platos, etc.) (Delphy, 1995: 1)<sup>6</sup>.

Este concepto de género implica hacer referencia a una concepción de la palabra desde el aspecto sexuada, donde la mujer y el hombre no tienen las mismas características desde lo biológico y lo social. Siendo éste el aspecto en el cual se materializa con mayor renuencia estas diferencias, por cuanto se registran situaciones de discriminación.

Siendo la infancia una etapa importante para el desarrollo, en la cual se dan la construcción de diversos referentes para la configuración del sujeto desde la identidad, la personalidad, así como de cada una de las características particulares que le identifican, es importante asociar su funcionamiento desde la perspectiva de género. Dichos patrones se aprenden mediante imitación del rol de género en el seno de la familia, dando inicio al proceso de socialización. El desarrollo de esta condición amerita una igualdad en las relaciones de poder y en la capacidad de acceso a diferentes recursos a pesar de la normatividad existente a favor de los niños y niñas

La escuela como eje de desarrollo y principal institución de socialización de los infantes configura los elementos necesarios para la formación y posibilita la

---

<sup>6</sup> Delphy. C. Iniciativa socialista. No 36, octubre de 1995. <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/EL%20CONCEPTO%20DE%20GENERO.pdf>. Consultado el 14 de noviembre/2012

estructuración del sujeto en cuanto al rol de género, dando aportes significativos en cuanto al cuestionamiento y aprendizaje de dicho rol. Es importante observar cómo la perspectiva de género es apropiada por las políticas en los PSE en donde el sistema educativo reconoce e incluye la diversidad de género y su reafirmación frente al mundo en su actuar y sentir. Esto propende por el reconocimiento de cualquier expresión de identidad del niño y la niña, en especial, desde el marco de los derechos y el respeto mutuo, con el fin de generar ambientes escolares realmente incluyentes.

Es así como la educación aporta, en forma determinante, al cuestionamiento de los modelos de pensamiento y de los roles estereotipados y discriminadores. El romper estos patrones tradicionales y superar los prejuicios permite que la diversidad de género sea un compromiso de la vida de la escuela, su reconocimiento transformará la cultura escolar, la valoración de las diferencias étnicas, de género, generacionales y culturales. De esta misma manera se garantizara la igualdad de oportunidades para niños y niñas.

Por tanto el aspecto de género es de vital importancia en la convivencia de los seres humanos, debido a que demarca diferencias en la división social del trabajo, en la misma remuneración económica que se efectúa, en los tiempos y cargas laborales, permitiendo que estos elementos se configuren en la medida de las costumbres y tradiciones en diferentes contextos.

Las diversas investigaciones que se han abordado referentes a este tema, confirman que en la mayoría de escuelas los niños varones son quienes reciben mayor atención desde la connotación comportamental, pues se les reprende con mayor severidad frente a las niñas para que cumplan con las normas y reglas,(Guerrero y otros,2006:40). Tales factores inciden determinantemente en promover desigualdades entre los niños y niñas, pues estas pautas de disciplina persisten en prácticas sexistas en las que se transmiten estereotipos y desigualdades de género entre la relación de niño y niña..

Al mismo tiempo se hace notar las marcadas diferencias en el manejo de género en las mismas relaciones interpersonales de los infantes, en aspectos como el juego. Una serie de condiciones que de la misma manera identifican y

cohesionan los desempeños de las niñas frente a los niños en la dinámica del juego.

Por otro lado, desde el marco curricular, las cuestiones relevantes al género en dinámica escolar registran modificaciones situadas de manera específica en el área de ciencias sociales y en la educación para la ciudadanía, al igual que en la mayoría del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se centra en la incorporación de actividades didácticas, mas no como un enfoque en el que se observe una realidad que implica una mirada más profunda, que permite identificar los diferentes papeles y tareas que llevan a cabo los niño y las niñas dentro de la sociedad.

Finalmente, el medio para lograr la igualdad desde las políticas es la equidad de género, entendida como la justicia entre los niños y las niñas como futuros ciudadanos que están llamados a transformar las dinámicas de participación e inclusión dentro de una sociedad. No necesariamente se observan a los niños y niñas como semejantes pero sí conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. La pregunta que ronda es si sólo desde el discurso de las políticas de los PSE se logra.

#### **4.2.2 Categoría infancia-infancia**

A partir de este análisis se puede establecer, dentro de los PSE, que la infancia se encuentra atravesada por diversas miradas de acuerdo a cada periodo. Así, ésta es comprendida como la edad inicial en donde se afirma que el individuo debe partir, desde una formación enriquecida en valores y principios de convivencia (PSE, 2001:14).

En el PSE de 2001, se afirma que a partir de dicho Plan se comenzó a implementar programas como el preescolar, haciéndose obligatorio con el acompañamiento de instituciones tales como el ICBF y el DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social), las cuales aportaron al desarrollo de la educación inicial y a la protección de los derechos de los niños, siguiendo la

misma línea de instituciones internacionales y nacionales, como por ejemplo, la Organización de Naciones Unidas, ONU, particularmente, la UNICEF, y la UNESCO, y en el ámbito nacional el papel inicial de Profamilia, desde la segunda mitad de los años sesenta, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación. Instituciones que constituyen una serie de discursos y teorías que “velan” por el bienestar de la niñez, pero que de alguna manera u otra, no perforan significativamente la realidad, pues solamente la intencionan y la bordean (UNICEF, 2005).

Siguiendo esta línea de implementaciones, se comenzó a pensar también en estrategias que permitieran fortalecer y transformar los entornos sociales a través de la inmersión de la infancia en la ciencia y la tecnología (PSE, 2004:15).

Todas estas acciones permiten ver y entender a la infancia como autora principal y fundamental dentro del proceso inicial educativo y como centro de proyectos gubernamentales. Proyectos que hacen posible el lugar y el papel que comienza a emerger dentro de ésta, en aras de velar por la garantía y protección de sus derechos. Aunque, en la mayoría de los discursos que se observan en estos PSE, pareciera que éstos velaran por una infancia a la que Narodowski (1999: 39) denomina “hiperrealizada”. Este autor, sin pretender ser contradictor absoluto de tales discursos, sí critica de forma objetiva y cuestiona si realmente todo lo que se afirma allí se cumple de manera real en los contextos de la infancia en la Bogotá actual.

Así mismo, se pretende avanzar en el fomento de la dimensión cultural, partiendo desde las necesidades y carencias de la misma infancia, con el fin de fortalecerla como primer escenario de la sociedad e impulso y progreso ciudadano de una nación, donde se reconozca e integre la diversidad cultural, y por tanto supla las necesidades educativas específicas de grupos poblacionales determinados (PSE, 2004:44). Sin desconocer el mérito que se resalta en estas políticas públicas en educación para la infancia, quizás se pretende que éstas trasciendan un poco más allá de su interés por un concepto global y “estandarizado” de infancia y generen un reconocimiento.

Es decir, no sólo desde este prototipo de infancia sino desde una mirada de la multidiversidad, la cual demanda establecer unos criterios claros de reconocimiento de la infancia en lo tocante a la diversidad cultural (PCPI, 2006:9).

Mediante esta propuesta se *intenta* avanzar en torno a unos programas contextualizados en la escuela, a través de acciones pedagógicas, artísticas, lúdicas y comunicativas para incidir en la transformación de los imaginarios y concepciones actuales sobre la infancia y hacia su reconocimiento, respeto y protección (PSE, 2004: 46) en la vigencia y garantía de sus derechos. Derechos que son claramente mencionados por Liebel (2009: 26), quien afirma que en la historia de los Derechos de los niños se pueden distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las niñas y los niños y, por otro, la corriente o perspectiva que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad.

Bajo esa misma perspectiva y concepción de infancia, se observa el enunciado de primera infancia, que no es un enunciado que se excluya, sino que se articula con lo comprendido por infancia. Ésta se ve como un periodo de caracterización de edad en el niño y como la etapa esencial para el fortalecimiento de la estructura social en la cual se da la transmisión y recreación de las tradiciones, valores y costumbres que garantizan la conservación cultural entre generaciones de una sociedad (Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas, 2012:7). Alrededor de estos enunciados surgen propuestas más específicas que intentan mejorar los procesos de formación dentro de esta categoría, haciendo visible la participación mayoritaria de todas las poblaciones infantiles de la ciudad, con el fin de que se reconozca y se valore la diversidad intercultural (PSE, 2008: 99) a través de la inclusión, no sólo vista desde la integración de las diversas culturas, sino también comprendida desde la participación de todas aquellas personas en condición de discapacidad física y mental, lo cual permite garantizar el derecho pleno de todas las personas en cualquier ciclo vital.

Esto con el fin de que dentro del sistema educativo, la infancia como contexto y herramienta vital en la sociedad genere una serie de competencias que le permitan al individuo trascender no solo en la vida escolar sino en el mismo contexto ciudadano (PSE: 2008:18).

Finalmente, se puede observar que a través de los diferentes periodos, la infancia está marcada por una continuidad dentro de los PSE, que enmarcan una serie de enunciados, los cuales complejizan y le permiten a ésta tener otros sentidos que trasciendan más allá de un contexto escolar. Haciendo a la infancia protagonista de los diversos escenarios y políticas que regulan las dinámicas de la construcción de la sociedad en todos sus aspectos.

### **4.2.3 Categoría infancia-Niñez**

La niñez se ve implícitamente articulada a la infancia, como un periodo de caracterización de edad en el niño y como etapa fundamental para promover una niñez respetada y protegida con mayores competencias básicas, así como el escenario principal que busca prevenir las situaciones de abandono, abuso, maltrato y explotación (PSE, 2001:15). Situaciones éstas que se enuncian en el artículo 18 del Código de Infancia y Adolescencia, teniendo en cuenta al maltrato infantil, como también toda forma de prejuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluido los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona (Sarmiento, 2010: 28).

Con base en la política del reconocimiento de los derechos fundamentales, se ubicaron espacios que permitieron velar por el cuidado y protección de la niñez, involucrando a todos aquellos actores que se consideran hacen parte del proceso formativo en la escuela, como docentes, padres de familia, ONG's, del sector empresarial y de organizaciones de economía solidaria, entre otras (PSE, 2004:46). Allí mismo, se adelantaron programas asistenciales con la finalidad de facilitar condiciones de acceso y permanencia en el sistema

educativo para combatir la pobreza en la cual se encontraban un número significativo de niños de la ciudad (PSE, 2004:54), esto con el objetivo de asegurar las condiciones mínimas para el proceso escolar, reflejando la acción de tales derechos fundamentales. En este sentido, se ha demostrado ampliamente que una mayor participación de los niños y las niñas en programas a favor de sus desarrollo integral, favorece la reducción de la delincuencia y el comportamiento criminal a futuro, lo cual se traduce en una reducción significativa de costos sociales y un fortalecimiento notable de las estructuras institucionales (Van Der Gag, 2002:233).

Dentro del enunciado de la niñez, cuando al hablar de espacios que velen por el cuidado y la integridad de la niñez, sobresalen los contextos particulares de la ciudad tales como localidades, UPZ's y barrios. Entendidos éstos como lugares de formación de los individuos y grupos humanos en esta etapa fundamental de los mismos (PSE, 2008:33), para construir formas de ser y de actuar en las diversas situaciones que se puedan presentar en su vida escolar y familiar.

En contraposición a los anteriores PSE (2001 y 2004), en el PSE 2008 se hace hincapié en las acciones de inclusión de todo tipo de población infantil inmersa en la ciudad. Tales PSE se hacen efectivos cuando se habla de la inclusión social y protección a la niñez, avanzando significativamente en la atención educativa a grupos poblacionales diversos o vulnerables que por su edad, género, pertenencia étnica, discapacidad o situación de desplazamiento (PSE, 2008:31). Sin embargo no quiere decir que porque existan se hable de inclusión para todo tipo de población y se resalte un reconocimiento y una aceptación hacia las demás otredades, que aunque no estén dentro de una zona urbana, también son sujetos integrantes de esa misma sociedad.

Es evidente que, a través de los diferentes PSE's, se marca una fuerte política frente a los derechos fundamentales en favor de la integridad y protección de la niñez, los cuales se hicieron efectivos a través de los distintos participantes y las distintas acciones que tratan de asegurar las condiciones y beneficios básicos para el desarrollo de la primera infancia.

Lo anterior deviene en una relación intrínseca entre niñez e infancia, lo cual quiere decir que se está trabajando bajo un mismo significado, salvo que estos enunciados cambian en cada PSE de acuerdo a la perspectiva que cada Gobierno tuvo en cuanto a la concepción de infancia.

#### **4.2.4 Categoría infancia- Niño-niña**

Esta relación parte de la necesidad de identificar y saber cuál ha sido el papel y el lugar que ha tenido el niño dentro de la infancia y en especial la situación de la niña dentro de la misma. Entendiéndose que la niña, en décadas anteriores, fue privada de su reconocimiento, participación y derechos. Pues en palabras de Jiménez (2006), cuando se refiere a *la emergencia de la niña como sujeto de derechos*, reclama por esa exclusión, vulnerabilidad y violación de los derechos de la niña, ya que estas situaciones generaron en Colombia a mediados del siglo XX la necesidad de establecer una igualdad de género entre niño y niña. Dentro de los discursos de la UNICEF ya era reconocida como sujeto de derecho convirtiéndola en un objetivo claro y una medida de desarrollo de la niñez. En la década del noventa, cada oportunidad que se le diera a la niña le permitiría ganar en igualdad de condiciones, asegurando que ella creciera y desarrollara su potencial completamente (Jiménez, 2006:276).

Aun cuando se vio la necesidad del reconocimiento de la niña en todas sus dimensiones dentro de los derechos de los niños, en la mayoría de países, incluyendo Colombia en el contexto real, pareciera que la niña posee un status inferior, con menos derechos, oportunidades y beneficios en la niñez en comparación con el niño, quien es el primer beneficiario de los recursos de la familia y la comunidad. A muy temprana edad la niña experimenta desigualdades, y encuentran muy difícil sobreponerse a ellas (UNICEF, 2005:8)

Lo anterior se justifica en ese reconocimiento histórico de la relación niño-niña, como enunciados que hacen parte de la niñez, haciendo necesario aclarar por qué se hace tan importante establecer la categoría niño-niña desde la

perspectiva de género, para entender por qué en tales PSE se puede hablar y reconocer al niño y a la niña dentro de la infancia y la práctica de sus políticas.

Así, el enunciado de niño-niña complementariamente a su justificación histórica, se ve inmerso en la infancia al igual que la niñez, ya que éste también se constituye a partir de un periodo de caracterización de edad entre los 0 a 5 años. Bajo este enunciado, se incluye al niño y niña no sólo como el sujeto de base fundamental para el cimiento de una sociedad, sino también con una visión de género donde el niño y la niña en la mayoría de situaciones se encuentran bajo una misma condición social (PSE, 2001:13; Van Der Gaag, 2002:233;PSE, 2004:9: Torrado, Reyes y Durán, 2006). Al respecto de “velar” por una misma condición, se encaminaron acciones que permitieran suplir necesidades sociales, políticas, culturales y económicas para un beneficio común de la infancia en la relación niño-niña (PSE, 2004:14;PSE, 2008:10).

Así mismo, se propuso crear condiciones alternas sostenibles para el ejercicio pleno del derecho a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la desigualdad, potenciando el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de los niños y las niñas, que son considerados como los principales protagonistas de la acción educativa (PSE, 2004:14-15; PSE, 2008:10).

A pesar de que se trabajó por la constitución de condiciones de igualdad para la infancia desde las diferentes políticas públicas en educación, se podría evidenciar que en la integración de la educación inicial, el preescolar y la primaria, existen lazos débiles de trabajo mancomunado entre estos niveles, desaprovechándose los aportes para el desarrollo de las competencias básicas en la infancia (PSE, 2001:13).

Por otra parte, los estudios realizados dentro del enunciado niño-niña, muestran que con relación a la equidad y a la igualdad de condiciones entre estos y en cuanto a la pobreza y la exclusión social, son el trabajo y la explotación infantil (Jiménez, 2010:258; Ley de Infancia y Adolescencia, 2006:14), situaciones que afectan el desarrollo pleno de la niñez. De acuerdo a

estudios realizados, se estima que en Bogotá uno de cada diez niños de estratos 1 y 2 está siendo explotado, es decir, 46.500 niños. De éstos, el 27% se encuentra desescolarizado, también se indica que en la clase media (estrato 3) también es víctima del trabajo infantil. La tasa de ocupación de niños y niñas trabajadores de los estratos 1 y 2 de Bogotá indica que 1 de cada 10 niños trabaja (PSE, 2004: 21). Estas situaciones se generan dentro de conflictos propios de la ciudad, produciendo espacios hostiles para los niños y las niñas, provocando en ellos maltrato, soledad, violencia intrafamiliar y analfabetismo, todo ello afecta el desarrollo de la infancia (PSE, 2004:22; PSE, 2008:64).

Dentro del enunciado de Niña-niño, bajo estas políticas, sobresalen unos principios reguladores del derecho fundamental en la educación, entre los cuales se destacan: la calidad, como prioridad de la política educativa; la equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad; la diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela; la inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano; la pertinencia social y la relevancia personal de la formación; la autonomía escolar y pedagógica y el reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa (PSE, 2008:10).

Dentro de las dinámicas de estos planes sectoriales de educación, no sólo se prioriza y se enfatiza al infante, en el rango de edad de 0 a 5 años, sino también en la ampliación de la cobertura de niños menores de este rango de edad, con el objetivo de fortalecer edades más tempranas y mejorar el acceso a la educación. Al igual se resalta otra prioridad que se basa en el desarrollo de la familia, en especial de los niños y niñas en su primera infancia, haciendo énfasis en la calidad de vida como un factor integrador de la visión y las acciones que se realicen para el desarrollo de la ciudad. Este énfasis guía la formulación de los paneles sectoriales de educación, basados en el reconocimiento de la capacidad transformadora que tiene la educación sobre las personas y la sociedad (PSE, 2008:17).

A comparación de los demás enunciados (*infancia, niñez*), este último, con base en los análisis realizados en cada uno de los PSE's, es el que más entrelaza el objetivo general, los objetivos específicos, líneas de acción y programas de cada PSE. Pues se evidencia una continuidad que se reitera constantemente, en cada uno de los principios que atraviesan estas políticas y que se enfatizan en el cumplimiento pleno de los derechos fundamentales de la infancia, la cual es la línea que de una u otra forma los transversaliza a todos los planes en sus diferentes acciones con los diferentes enunciados anteriormente mencionados.

Es importante resaltar que algunos enunciados de infancia están determinados por finalidades específicas, en el sentido de potencializar dimensiones puntuales dentro de las políticas para la misma. Por ejemplo, se puede considerar que el enunciado más adecuado para gestionar y ratificar la participación de géneros dentro de la infancia, fue el de la relación niño-niña en dichos planes, pero sobre todo en el último plan (2008-2012). En éste se quiso resaltar que existen dos sujetos que se constituyen bajo una misma dirección en el concepto de infancia, y que por ello existen la mismas prioridades y los mismos beneficios que no permiten ningún tipo de exclusión y que favorece siempre a la niñez, a la primera infancia o al niño y a la niña.

Todos estos enunciados no hacen referencia a ninguna discriminación, simplemente hacen referencia a un mismo ciclo de edad inicial (0 a 5 años), en el cual se sustenta y se da importancia en al grado obligatorio de preescolar con el objetivo de fortalecer las edades tempranas que es en donde se adquieren y fortalecen los valores fundamentales y básicos para la convivencia y el desarrollo idóneo de las demás dimensiones (donde además de adquirir buenas costumbres y hábitos, se trata de fortalecer la dimensión *emocional*, ya que es ésta la que atraviesa todas las demás dimensiones del ser) y visualizándolos como futuros ciudadanos para el progreso y mejoramiento de la calidad de vida de una ciudad y de una nación.

Estas razones de peso son, entre otras, las que marcan una realidad que desdibuja la concepción de infancia, niñez, niño-niña y que se proclaman desde

unas políticas de gobierno que hacen hincapié en una infancia, la cual se debe proteger y cuidar permitiendo otros espacios donde se puedan desarrollar plenamente. Para esto se propuso fundamentar el desarrollo de acciones positivas, garantizar la igualdad de oportunidades para que niños y niñas puedan acceder a una mejor educación y permanecer en ella en condiciones dignas. De acuerdo a ello, es el Estado y la sociedad quienes deben garantizar que la política pública educativa haga prevalecer los derechos de los niños y niñas (PSE, 2004:36; PSE, 2008:19).

Finalmente al realizar el análisis con respecto a los planes sectoriales de educación apoyados desde las diferentes perspectivas teóricas que se han ido desarrollando y trabajando a lo largo de esta investigación y a través de la categoría de infancia permeada por enunciados como niñez, niño-niña y primera infancia. Se hizo una aproximación para dar a conocer todas aquellas continuidades y discontinuidades que de alguna u otra manera se enmarcan dentro de estos planes sectoriales de educación y que de una u otra forma, determinan un sujeto en la infancia desde diversas miradas. Estas miradas complejizan ese ciclo vital del ser humano, determinando a la infancia como aquel momento fundamental que sustenta y consolida todo el desarrollo del ser en todas las dimensiones de la vida, que no solo atraviesa los campos de la misma escuela, sino que trasciende en los demás estamentos de la sociedad, y que como tal, limitan o favorecen el desarrollo ideal de una sociedad.

## CONCLUSIONES

Dentro de esta propuesta investigativa se evidencian a manera de conclusiones o hallazgos significativos varios aspectos, a saber: la concepción que se tiene de infancia a través de todos aquellos discursos que de alguna u otra manera demarcan un sujeto desde los planes sectoriales de educación comprendidos en los periodos del 2001-2012, pues sin lugar a dudas, permitieron transformar y replantear conceptos que se generaron en la trayectoria investigativa alrededor del sujeto en la infancia. Se comienza por decir que la infancia actual demanda un lugar importante en el campo académico y social y en los planes sectoriales de educación, pues a través de ellas se generan una serie de discursos que permitieron adoptar diferentes concepciones y maneras de entender y comprender al niño y niña bajo unas categorías como infancia, niñez, niño-niña. Categorías que han sido permeadas también por todas aquellas disciplinas que intentan reflexionar, analizar, cuestionarse sobre la infancia.

Aquí también se encontró que la infancia es concebida como un campo y una construcción social constante que permite re-elaborar, analizar y reflexionar esa otra infancia (las vistas desde otras perspectivas como la de los escenarios cotidianos de la sociedad). Ésta es entendida desde la niñez, no solo desde la interdisciplinariedad de los discursos y de los saberes, sino a través de todas aquellas realidades que surgen y se constituyen desde la historia en las desigualdades sociales. Esta otra infancia ha de promover la equidad social que llegue en beneficio propio, colectivo y por derecho a esa misma naturaleza y esencia propia que caracteriza a la niñez en sus diferentes maneras de concebir su realidad.

Aquí se reclama, a través de un interrogante, por la expresión de la “otra infancia”: ¿la infancia que se enuncia desde todos aquellos discursos

predominantes encierra todos aquellos tipos de infancia, que tienen otras formaciones socioculturales y que quizás no son compatibles con los modelos convencionales que rigen actualmente? Tal vez hace falta construir un camino más amplio que contemple todas las múltiples miradas y concepciones de infancia que nuestra sociedad reclama desde todos aquellos escenarios hostiles en el que también los niños y niñas intentan sobrevivir y tratar de responder a un mundo marcado por cambios acelerados en el comportamiento actual de esta sociedad, que cada vez que intenta estandarizar las características y comportamientos de un niño o niña, emergen otras alteridades en esas características y comportamientos que tergiversan un modelo y prototipo de niño que se pretende construir a través de unos planes sectoriales de educación.

Surge también la preocupación por el mismo niño, no solamente reflejado en el reconocimiento de su otredad sino reconocido también en su mismidad. Es decir, en su individualización y en su actuar dentro del proceso de subjetivación. Así mismo, el niño o niña lo que buscan es identificarse dentro de ese sistema tanto individual como colectivamente, luchando a través del darwinismo social imperante, buscando persistir y construir su yo como sujeto individual y diferenciado. El mundo hace que el niño y la niña encuentren el lugar y el hogar dentro de sí mismos y con una relación en el mundo externo o mundo de afuera—indicado en otras palabras, tanto las políticas, como su contexto y sus orientadores (padres, maestros y adultos) contribuyen en ese proceso de subjetivación, con la constitución, construcción y consolidación y de un sujeto individualizado.

Al hacer el seguimiento a los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá de 2001 a 2012, se observa el vínculo que está constituido entre las directrices que brindan las políticas públicas en educación y los análisis y críticas intelectuales, que se hacen sobre las concepciones y discursos de la infancia a través de tales planes, identificándolas y analizándolas. Esto con el fin de dar cuenta de que tan pertinentes han sido para ser efectivos en los contextos de esa infancia, es decir, se analiza aquí tales directrices, en su intento por reconocer esa infancia, pretendiéndola llevar a una mejor 'calidad de vida'. Sin embargo, estas propuestas teóricas no son suficientes para combatir esos

marcos de injusticias que sobre la infancia existen, como la pobreza, la explotación infantil, el abuso sexual, el incumplimiento en el derecho a la educación, entre otras. Por tanto, sólo queda reconocer que esas “miradas” y/o concepciones planteadas bajo esos acuerdos políticos, sí tratan de beneficiar a los niños y niñas de esta ciudad. No obstante, esto no quiere decir que ya estén resueltas todas la problemáticas que aquejan política, cultural, social y económicamente al niño, pero sí se recalca a través de este trabajo su intención de protestar intelectualmente por una urgencia de brindar atención integral a los niños y las niñas.

En cuanto al uso de la infancia en los Planes Sectoriales de Educación, se observa al inicio que la cobertura fue el eje central en la educación de los niños y niñas, viéndose ésta como una manera de suplir un servicio educativo y al mismo tiempo implementando la calidad como un pilar fundamental y transversalizador de las líneas generales de las políticas públicas y en los mismos programas de cada plan.

Evidenciándose así que la calidad y la cobertura son elementos reguladores de un sistema que pareciera encerrarse dentro de las lógicas del mercado. Es decir, la educación como un servicio comercial y no como un derecho fundamental. Aunque en la realidad se hable de la educación como un derecho de participación y acción para los niños y niñas, en el cual se reconocería a toda la población de Bogotá desde su diversidad, lo que en el último plan sectorial de educación se le conoce como “inclusión”, concebida ésta como la piedra angular de las políticas públicas educativas, Sin embargo no debemos desconocer que estamos permeados por sistema neoliberal y de globalización que nos exigen otros modos de subsistencia.

Por otro lado, la creciente inequidad es una de las mayores preocupaciones que existe actualmente en nuestras sociedades, por sus diversos efectos indeseables sobre la estabilidad y las tensiones sociales que genera. En este contexto, la inversión en la niñez dirigida al desarrollo integral dentro de los planes sectoriales de educación se convierte en una de las mejores herramientas para reducir la desigualdad. Además son inversiones que no presentan el dilema de escoger entre equidad y eficiencia, y entre justicia y

productividad económica, ya que la prestación de servicios a la niñez es benéfica en todos los sentidos.

La responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad en la protección de los derechos de los niños y las niñas, así como la prevalencia de éstos por sobre el resto de la sociedad, obligan a que el contexto institucional estatal y social incorporen estos principios de tal forma que propendan por garantizar la protección de los derechos de la infancia, pero no sólo la Infancia vista desde la política sino los distintos tipos de infancia que contemporáneamente van más allá de los discursos tanto político como académicos.

De acuerdo a la periodización cronológica planteada en el marco del estudio y análisis de los planes sectoriales de educación de Bogotá, se podría decir que las actuales concepciones y discursos de Infancia, aunque en sus marcos teóricos justifican un sustrato biológico del ser humano, no solamente se basan en este pues estas concepciones nacen de intereses sociales, políticos y económicos que buscan a través de otras elaboraciones de la cultura, la consolidación de prototipos de niños y niñas que sean útiles y funcionales a esos sistemas. Tampoco se debe desconocer que la concepción de niño e infancia deviene de un proceso histórico que a través del tiempo los han configurado como tal y que últimamente han sido atravesados por los fenómenos tecnológicos, que de una manera u otra muestran una multiplicidad de accesos y referentes que tienen los niños de soporte y por la gran “bio-diversidad” y “multiculturalidad artificial” que se genera en la ciudad producida por una mezcla de la cultura de otras regiones con la cultura urbana, formando un tejido complejo de la vida dentro de la niñez.

Bajo esta perspectiva en Bogotá subyace una diversidad humana y urbanística que hace parte transformaciones innovadoras y complejizadoras de la concepción actual de la infancia. Esto hace visible política, cultural y socialmente a los procesos de subjetivación del niño, la niña y la niñez, fundamentalmente por la urbano-diversidad cultural que hoy expresan los niños, alrededor de la manifestación de sus propias existencias y experiencias dentro de ese sistema social condicionado políticamente a través de la educación, al participar activa u obligatoriamente de sus dinámicas.

Pues aquí se considera que aunque pareciera que el niño fuera ingenuo también es participe cuando interviene de manera creativa dentro de su contexto histórico cultural, incidiendo implícitamente en la transformación de los regímenes de su formación intencionada en todas sus dimensiones y las relaciones de poder que establecen dentro de este sistema con sus diversos estamentos.

Por lo tanto, la infancia se posiciona con ímpetu y fuerza en la modernidad, producto de una construcción cultural, sin embargo en muchos casos es caracterizada, infortunadamente, por posturas negativas y censurables que terminan amenazándola por los afanes propios de la modernidad. Ejemplo de esto es aquella infancia fragmentaria, débil, que precisa ser educada o formada, por lo cual para efectos de este trabajo es importante asumir una manera particular de comprender y concebir a la infancia, ya que es un elemento fundamental para la, sociedad y la misma cultura . Ahora bien, siendo la Infancia el inicio de la vida, es el principio del mundo, la base de la historia, y se constituye en el estado de vida, principio, incertidumbre, transformación, fantasía de un ser humano

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C (2001-2004). "Bogotá una gran Escuela"
- Ariès, Ph. (1960). El niño y la familia en el antiguo régimen, Madrid: Taurus.
- BAQUERO, R Y NARODOWSKI, M. (1990), "Normatividad y Normalidad en Pedagogía", en: Revista Alternativas Año IV, N°6, U. Nac. Del Centro, Tandil, Argentina, pp. 35-46
- BOGOTÁ HUMANA Y LA PRIMERA INFANCIA.(2012). La primera infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. *Bogotá Humana*
- BUTLER, J. (1993). El Campo del análisis del discurso Foucaultiano. Características, Desarrollos y Perspectivas.
- CUERVO (2004). *La Primera Infancia y Discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- DÍAZ-BONE, D. BURHMANN, E. GUTIÉRREZ, W. SCHNEIDER, G. KENDALL Y F. TIRADO (2007). El Campo del análisis del discurso Foucaultiano. Características, Desarrollos y Perspectivas
- Delphy. C. Iniciativa socialista. No 36, octubre de 1995.  
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/EL%20CONCEPTO%20DE%20GENERO.pdf>
- GOMEZ. CUBEROS. (2005). *La Educación Inclusiva En Hogares Infantiles a Partir De La Formación de Agentes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Guerrero E. y otros *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile. Hexagrama. 2006

[http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad\\_genero\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf)

- GÉLIS, JACQUES (1994), "La individualización del niño", en: Aries, P. Y Duby, G., Historia de la vida privada, Tomo 4, Taurus, Barcelona.
- JIMENEZ, A. (2009). *Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia*, 1968-2006. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- KUNH, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Ed. FCE. Madrid.
- LEY DE INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2006).
- LIEBEL, M. y MARTINEZ, M. (2009) "Infancia y Derechos Humanos". Lima, Editorial Ifejant.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- MESA, L. (2005). *Atención a integración de niños y niñas con discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- RIOS, M. (2008). *Integración de niñas y niños desde familiares*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.
- NAVIA, C. (2007). Análisis del discurso de Foucault. Universidad Pedagógica de Durango. México D.F. Número 6.
- NARODOWSKI, M. (2007), "*Infancia y Poder La conformación de la Pedagogía Moderna*", Buenos aires, Aique Grupo Editor.
- *Plan Sectorial de Educación 2001-2004*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

- *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela.* Alcaldía Mayor de Bogotá D.C
- *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”.* Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- RODRÍGUEZ, P. Y MANNARELLI, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina.* Universidad Externado de Colombia, Bogotá D.C..
- SARMIENTO, E. 2010. Código de la Infancia y la Adolescencia Anotado. Bogotá: Editorial Leyer. 28 Pág.
- SUAREZ, M. (SF). Encuentro mágico y pedagógico con la infancia. Texto inédito.
- SUÁREZ D, Reynaldo. Ética para nuestro tiempo, Bogota: Pime S.A. Editores, 1987 Bogotá p..9
- TORRADO, M.; REYES, M; DURÁN, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. Universidad Nacional de Colombia. Observatorio de Infancia. Revista Infancia, Adolescencia y Familia. 1. ICBF, ABA. Bogotá.
- TORRES, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden, estado y educación.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- UNICEF. (1991). *La niña, una inversión para el futuro,* New York, USA.
- UNICEF. (2005). United Nations International Children’s Emergency Fund.
- URREGO, M. (1997). *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930.* Editorial Ariel, Universidad Central, Bogotá D.C.

- VAN DER GAAG, J. (2002). From child development to human development. En: From Early Child Development to Human Development. Editado por Mary E. Young. The World Bank.
- VALER.L, MONTERO P, TEIJEIRO Y, (2000). La infancia a la conquista de la ciudadanía: desde las políticas hacia las prácticas a través de la educación social. Universidad Santiago de Chile. [lvarela@usc.es](mailto:lvarela@usc.es), [psouto@usc.es](mailto:psouto@usc.es), [psyesica@usc.es](mailto:psyesica@usc.es)
- WALDERKINE, V. (1995) "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana". En Larrosa, J. (ed.) (1995), Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta (Versión inglesa: 1984).

## ANEXOS

### TEMATIZACIONES

#### ANEXO 1

**Infancia y poder la conformación de la pedagogía moderna, Mario Norodowsky, Ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.**

CITA TEXTUAL	TEMATICA	OBSERVACIONES
<p>“La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y de los grupos sociales. Para el pedagogo, La infancia es el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro en el que los hombre vivirán, en gran medida, de acuerdo con aquello que ha sido por ellos efectuando años antes, en los de su infancia y, en consecuencia, en los de su educación. La pedagogía se erige como un gran relato en estrecha conexión con la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada.”P26</p>	<p>La pedagogía es una gran narración, de la infancia deseada en una sociedad deseada, que se justifica en la formación de seres humanos desde la infancia en la escuela, aportando herramientas para un futuro posible en ella.</p>	<p>Pedagogía un elemento clave para la formación en la infancia.</p>
<p>“La infancia no es un campo de proyecciones sino, y sobre todo en lo que interesa, fuente de preocupaciones teóricas. La infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextualizan axiológicamente, la perfilan desde lo ético, la explican de un modo científico, la predicen de acuerdo con esos cánones. La infancia es la clave obvia de la existencia de la psicología del niño y de la pediatría: un recorte específico del ciclo vital humano que justifica elaborar un sinnúmero de premisas y de afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez.”p26</p>	<p>La infancia es una preocupación teórica que esta contextualizada desde los discursos axiológicos, siendo esta también clave obvia para la existencia de la Psicología del niño y de la pediatría en la que se afirman unas particularidades en las etapas de la vida de hombre.</p>	<p>La infancia una preocupación teórica, pues es allí donde se afirman las particularidades en las etapas del hombre.</p>
<p>Volviendo a los elementos comunes en relación con la</p>	<p>La construcción de infancia es vista desde dos tipos de</p>	<p>La infancia vista desde dos tipos de discursos el primero desde el</p>

<p>construcción del objeto infancia, es prudente señalar que esta diferenciación entre elaboración discursiva promovida a partir de la Infancia en general (psicología, psicoanálisis, pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología, educacional-pedagogía) supone, más allá de la múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el objeto de estudio: mientras que la primera elaboración estudia niños; la segunda se evoca a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela. El objeto de esta última elaboración discursiva, solamente es el niño en tanto alumno.”, <i>pg.27.</i></p>	<p>discursos, uno desde la infancia en general que estudia niños, y otro que evoca una infancia integrada en instituciones escolares en la que se especializan en formar adultos, en donde el niño solamente es un alumno.</p>	<p>estudio de los niños y el segundo como la infancia vista desde las instituciones.</p>
<p>“Si, Para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno, las investigaciones inauguradas por Aries demostraran que la infancia es un producto histórico moderno, y no, un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente un producto de la modernidad. No en sus trazos biológicos (aunque, obviamente, no es posible desconocer las relaciones entre lo biológico y lo cultural) sino en constitución histórica y social, el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es un paso posterior al ser niño, sino por lo menos, parte de su génesis.”, <i>pg.30.</i></p>	<p>Desde la pedagogía, la infancia se constituye teórica y prácticamente en el alumno. Desde las investigaciones por Aries la infancia es una construcción histórica social sin desconocer las relaciones que hay entre lo biológico y lo cultural, el nacimiento de la infancia ocupa un lugar preeminente en la escuela pero a diferencia de la pedagogía clásica el ser alumno no significa ser niño, sino forma parte de su génesis.</p>	<p>La infancia una construcción histórica social, que ocupa un lugar preeminente en la escuela sin embargo ser alumno no significa ser niño.</p>
<p>Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil. Cuerpo para ser amado y educado. Creación de un núcleo donde el sentimiento y la conciencia de estos deberes de amor y educación son la unidad básica de integración: la familia. En lo que Aries denomina el Ancien Regime, los niños no eran ni queridos ni odiados, sino simplemente, inevitables. Compartían con los adultos las</p>	<p>Gracias a esta transformación la infancia se constituye en el deber del amor y la educación, en Aries, los niños no eran queridos, los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa ni por los trabajos.</p>	<p>Niños como adultos, que no se diferenciaban de ellos ni por la ropa ni sus trabajos.</p>

<p>actividades lúdicas, educativas y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban.”, pg. 32.</p>		
---	--	--

**Infancia y poder y Derechos Humanos, Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz, Ed. Lima Perú, Mayo 2009.**

CITA TEXTUAL	TEMATICA	OBSERVACIONES
<p>En las culturas andinas de América del Sur la distinción entre los niños y adultos no se, rige estrictamente por el criterio de la edad, sino que ambos son considerados parte integral de la comunidad que tiene determinadas características específicas. Así, las niñas y los niños son vistos como “personas pequeñas”, que merecen ser tomadas en serio al igual que “los adultos “Según las culturas Andinas, los niños tienen ciertas habilidades que son importantes para la vida comunitaria y que los “adultos” no poseen o que las han perdido. Pero como aún son “pequeños” se tiene la consideración con ellos y, generalmente, no se les asigna tareas que pudieran causarles daño a que todavía no son capaces de cumplir.”, pg. 23.</p>	<p>En las culturas andinas de América del Sur la diferencia entre niños y adultos no se establece por el criterio de la edad, así son vistos como “personas pequeñas” que son tenidas en cuenta al igual que los adultos. Según las culturas Andinas los niños poseen ciertas habilidades que no poseen los adultos, pero como son pequeños no se les asigna tareas que les pudieran causar daño.</p>	<p>En las culturas andinas los niños son vistos como “pequeños adultos son tenidos en cuenta como adultos.</p>
<p>“Lo cierto es que hasta el momento, poca importancia se ha dado al hecho de que, muy independientemente de las legislaciones existentes, siempre ha habido iniciativas de parte de los niños mismos para exigir determinados derechos para ellos, Así, ya en 1836, un grupo de niñas y niños trabajadores se dieron al parlamento inglés con la siguiente petición “Respetamos a nuestros patrones y estamos dispuestos a trabajar por nuestro sustento y el de nuestros padres, pero queremos más tiempo para descansar, para jugar un poco para aprender a leer y escribir. Pensamos que no es justo que solo tengamos que trabajar y sufrir, desde la madrugada del lunes hasta la noche del sábado, para que otros se enriquezcan con nuestro trabajo.”, pg.25.</p>	<p>Siempre ha existido la iniciativa por parte de los niños para exigir sus derechos, en 1836 un grupo de niños y niñas trabajadores hicieron la siguiente petición, en donde agradecían a sus patrones por el trabajo que tenían, pero exigían más tiempo para ellos, para jugar, leer y escribir.</p>	<p>Los niños y niñas han tomado la iniciativa de exigir sus derechos donde exigían que los tuvieran más en cuenta.</p>
<p>“En la historia de los Derechos de los niños podemos distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y,</p>	<p>En los derechos de los niños se conocen dos principios: uno es el de la protección en la garantía de unas condiciones dignas para la los</p>	<p>Lo derechos de los niños se conocen desde dos principios, la protección en la garantía de unas condiciones dignas para los niños y La igualdad.</p>

<p>posteriormente, también, en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños y, por otro, la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad” .,pg.26.</p>	<p>niños y otra la y igualdad y participación del os niños en la sociedad.</p>	
<p>“En primera instancia, la necesidad de proteger a las y los niños fue establecida en vista del trabajo remunerado que realizaban a inicios del surgimiento de la economía capitalista, especialmente en las fábricas y en las minas, puestos que se veían expuestos a una explotación laboral que amenazaba con destruir sus vidas. Las primeras normas estatales referentes a la protección laboral de los niños se crearon en el siglo XIX, pero no se fundamentaron en la idea de que los niños tenían derechos sino que reflejaban el interés de cuidar y educar a la infancia en su calidad de potencial para el futuro tanto para el Estado como también para la economía y, al fin y al cabo, también para capacitarlos para fines militares.” ,pg.26.</p>	<p>La necesidad de proteger a los niños y niñas nació de la explotación laboral que estos sufrían a inicios de la economía capitalista, pues esto amenazaba con destruir sus vidas Las primeras normas de protección laboral para los niños se crearon en el siglo XX, pero no se fundamentaron en los derechos que tenían los niños si no para capacitarlos para fines militares y otros.</p>	<p>La protección para los niños y niñas nació de la explotación laboral que estos sufrían.</p>

## ANEXO 2

Cuadros analíticos a partir de las categorías de análisis de los últimos tres planes sectoriales de educación 2001-2012.

CATEGORIA DE ANALISIS	PLAN SECTORIAL 2001-2004	PLAN SECTORIAL 2004-2008	PLAN SECTORIAL 2008-2012
EQUIDAD		<p>Al igual que el Plan de Desarrollo de la ciudad, el Plan Sectorial de Educación se orienta por los principios de solidaridad, autonomía, diversidad, equidad, participación y probidad.pg.14</p> <p>La diversidad y la interculturalidad serán un compromiso de las políticas públicas y de la vida de la escuela; su reconocimiento transformará la cultura escolar, en la valoración de las diferencias étnicas, de género, generacionales y culturales.</p> <p>La equidad se fundamentará en el desarrollo de acciones positivas y en garantizar la igualdad de oportunidades para que niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una mejor educación y permanecer en ella en condiciones dignas.pg.14.</p> <p>Algunas de las políticas del Plan de Desarrollo de la ciudad, por su relevancia, aportan al desarrollo educativo de la ciudad, entre las que se destacan: el carácter integral de la acción pública, el estímulo a la integración social, la intervención para la equidad, la prevalencia de los derechos de los niños y niñas, el enfoque de mujer y género, la participación en la toma de</p>	<p><b>Educación de calidad para una Bogotá Positiva</b></p> <p><b>1. Objetivos</b></p> <p>Objetivo general El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo.pg 65.</p> <p><b>La equidad, medio para evitar la segmentación social:</b></p> <p>El principio de equidad comprende tanto la oferta de opciones educativas y profesionales de calidad apropiadas a las condiciones particulares de los estudiantes, con independencia de su origen social, económico o cultural, como el establecimiento de acciones solidarias</p>

		<p>decisiones, el control social y la rendición de 15 cuentas, la seguridad alimentaria y la generación de empleo e ingresos,pg.14.</p> <p>Objetivo General Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social, pg.33.</p>	<p>para atenuar los efectos de la pobreza. Se trata de la equidad para distribuir con justicia los bienes de modo que al llegar en mayor proporción a los más pobres, contribuyan a la universalización de la cobertura con calidad, pg.67.</p>
<p><b>INCLUSIÓN</b></p>		<p>El objetivo central de este Plan es desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social,pg.9.</p>	<p><b>Educación de calidad para una Bogotá Positiva</b> <b>1. Objetivos</b> Objetivo general El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos</p>

			sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo.pg. 65.
		En el marco de fortalecer una institucionalidad pública y una organización ciudadana que propicien una cultura de la reconciliación, fundamentada en criterios de solidaridad, inclusión y de participación, en relaciones de responsabilidad y corresponsabilidad y de respeto a la dignidad y a los derechos humanos, propósito esencial del Eje de Reconciliación del Plan de Desarrollo, la SED se propone desarrollar instrumentos y acciones para la reconstrucción y fortalecimiento de ambientes escolares de convivencia democrática, en los que los diversos actores de la acción educativa dispongan de las mejores condiciones para el tratamiento y negociación concertada de los conflictos, pg. 16.	<b>La inclusión e integración educativa de poblaciones:</b>  La inclusión e integración constituyen un hecho pedagógico que se da en la vida escolar y como consecuencia de ella; se manifestarán en el desarrollo de escenarios y posibilidades de relación entre los diferentes grupos humanos que comparten tiempos y espacios formativos, aprenden a conocerse y respetarse, a interactuar, a ser solidarios, a aceptar la diferencia, a manejar el conflicto, a participar activamente en la apropiación de la cultura académica y, por virtud de lo anterior, desarrollar capacidades para relacionarse con su entorno, para comprender la diversidad cultural existente en la ciudad y la interacción necesaria con la vida urbana.PG 67
<b>CALIDAD</b>	<b>Educación básica y media:</b>  “En educación básica y media se han definido tres áreas estratégicas: cobertura referida al acceso y permanencia de los niños en el sistema educativo, mejoramiento de la calidad, y eficiencia y transparencia en la gestión del sector”, pg. 18. Propósito “En el periodo 2001-2004 se garantizara el acceso para todos los niños,	El objetivo central de este Plan es desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de	El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 constituye un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, producto de un amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que

	<p>niñas y jóvenes, ofreciendo 12 años de educación que incluyen uno de preescolar, la básica y la media."pg.21</p>	<p>tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social,pg.9.</p>	<p>permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación de alta calidad, pg. 9.</p>
	<p>"Es necesario resaltar, de otra parte, que la SED estableció como política desarrollar estrategias que permitieran integrar y asegurar la permanencia de la población con necesidades educativas especiales, en instituciones y programas educativos pertinentes y de calidad. En el marco de esta política, en el año 2000 se habían integrado 3.100 niños. Se estima, sin embargo, que alrededor de 6.800 niños con limitaciones permanentes pertenecientes a los estratos 1 y 2 no están vinculados al sistema educativo, pg.24.</p>	<p>Para el logro de este gran objetivo, el Plan contempla programas y proyectos encaminados a combatir la pobreza desde la educación, asegurar el acceso y la permanencia de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo; contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la que los y las estudiantes aprendan más y mejor; convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que niñas y niños encuentran nuevas formas de relación con el conocimiento y las manifestaciones de la cultura; desarrollar estrategias y acciones que conviertan el tiempo libre de los estudiantes en fuente de formación y conocimiento; construir relaciones de género, étnicas e intergeneracionales que superan toda forma de discriminación; contribuir al desarrollo de una ciudadanía deliberante y participativa y Presentación Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 Bogotá: una Gran Escuela 10 aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología,pg 9.</p>	<p><b>Educación de calidad para una Bogotá Positiva:</b>  <b>Objetivos</b>  Objetivo general  El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo.pg 65.</p>

	<p>“La calidad de la educación ha mejorado en la ciudad. Sin embargo y aun cuando en el año 2000 los promedios de logro en primaria en competencias básicas de lenguaje y matemáticas superaron los observados en 1998, todavía no se han alcanzado niveles satisfactorios”, pg. 26.</p>	<p>En este contexto, el Plan Sectorial de Educación se propone crear condiciones sostenibles para el ejercicio pleno del derecho a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de las niñas, niños y jóvenes, pg13.</p>	<p><b>La equidad, medio para evitar la segmentación social:</b></p> <p>El principio de equidad comprende tanto la oferta de opciones educativas y profesionales de calidad apropiadas a las condiciones particulares de los estudiantes, con independencia de su origen social, económico o cultural, como el establecimiento de acciones solidarias para atenuar los efectos de la pobreza. Se trata de la equidad para distribuir con justicia los bienes de modo que al llegar en mayor proporción a los más pobres, contribuyan a la universalización de la cobertura con calidad ,pg. 67.</p>
		<p>El Plan Sectorial de Educación contribuirá a la realización de los tres ejes que estructuran el Plan de Desarrollo “Bogotá sin indiferencia”, no obstante que sus programas y proyectos son componente fundamental del Eje Social. Unos y otros deben leerse en el marco de su objetivo, sus políticas y sus estrategias. En tal sentido, la acción educativa distrital deberá orientarse a hacer efectivo el derecho a la educación, con miras a que la educación contribuya al propósito de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas.pg15.</p>	<p>Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprenden en libertad lo que se les enseña y se les enseñan los conocimientos, valores, actitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva, pg. 72.</p>

<p><b>DERECHO A LA EDUCACION</b></p>		<p>El objetivo central de este Plan es desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social, pg. 9.</p>	<p>El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 constituye un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, producto de un amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación de alta calidad, pg. 9.</p>
		<p>En este contexto, el Plan Sectorial de Educación se propone crear condiciones sostenibles para el ejercicio pleno del derecho a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de las niñas, niños y jóvenes, pg13.</p>	<p><b>Educación de calidad para una Bogotá Positiva:</b></p> <p><b>Objetivos</b></p> <p>Objetivo general El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo.pg 65.</p>
		<p>El Plan Sectorial de Educación contribuirá a</p>	<p><b>Objetivos específicos:</b></p>

		<p>la realización de los tres ejes que estructuran el Plan de Desarrollo “Bogotá sin indiferencia”, no obstante que sus programas y proyectos son componente fundamental del Eje Social. Unos y otros deben leerse en el marco de su objetivo, sus políticas y sus estrategias. En tal sentido, la acción educativa distrital deberá orientarse a hacer efectivo el derecho a la educación, con miras a que la educación contribuya al propósito de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas,pg15.</p>	<p>Generar condiciones que garanticen el derecho a la educación a personas y poblaciones que requieren atención especial para superar la marginación o exclusión por razones de vulnerabilidad, discapacidad, excepcionalidad de talento y diversidad cultural, étnica, de orientación sexual e identidad de género.pg66</p>
		<p><b>Líneas generales de la política pública:</b> El gobierno distrital se propone desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que garantice el derecho pleno a la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que ayude a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento del pluralismo y la diversidad, que fortalezca la productividad y competitividad de la ciudad y sus habitantes, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y al logro de una mayor equidad social.pg35.</p>	<p><b>Acceso y permanencia para todos y todas:</b> La garantía del derecho fundamental a la educación se inscribe en los principios constitucionales de gratuidad, obligatoriedad entre los 5 y los 15 años de edad, adecuado cubrimiento del servicio y en la obligación de asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativ.pg87.</p>

## ANEXO 3

### 3 últimos planes sectoriales de la educación con respecto a lo que plantean de la primera infancia

CATEGORIA	PLAN SECTORIAL DE EDUCACION 2001-2004	PLAN SECTORIAL DE EDUCACION 2004-2008	PLAN SECTORIAL DE EDUCACION 2008-2012
INFANCIA	<p>Con estas modalidades, población infantil accede a la educación inicial, la cual gira alrededor de la formación de hábitos de la vida en salud y autocuidado, la formación de valores y principios de convivencia, la justicia y equidad de género, la vinculación de las familias a entornos favorables para la infancia y el desarrollo de procesos pedagógicos acordes con las necesidades e intereses de los niñas y niños, pg13.</p>	<p>Los programas del Plan Sectorial se desarrollarán en coordinación con otras entidades del Distrito y se orientarán a transformar los entornos sociales, en particular, los programas y los proyectos relacionados con la infancia, la juventud y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pg.15.</p>	<p><b>La educación en el contexto de Bogotá Positiva:</b></p> <p>El Alcalde, el Concejo Distrital y la comunidad educativa se han comprometido, a través del Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva para vivir mejor”, a consolidar una ciudad en la que se mejore la calidad de vida de la población y se reconozcan, garanticen y restablezcan los derechos humanos y ambientales. El Plan propone que la ciudad sea escenario de inclusión, de reconocimiento de la diversidad e interculturalidad, de reconciliación, paz y convivencia. Para el Plan es fundamental el desarrollo de la familia, en especial de los niños y niñas en primera infancia, pg. 17.</p>

	<p>Entre 1997 y2000 se expandió la oferta para el grado obligatorio de preescolar en las instituciones educativas oficiales en cerca en 13.000 cupos y en las privadas en 5.000, ampliándose la cobertura para la población de cinco años al 90%. Paralelamente, la Secretaria ha trabajado con DABS y el ICBF para facilitar a la población que atienden, la continuidad entre su formación inicial y el grado de transición, asignando cupos en instituciones cercanas al</p>	<p>Los conflictos propios de nuestra ciudad la han convertido en un espacio hostil para los niños. El maltrato, la accidentalidad, la soledad, la violencia intrafamiliar, los limitados espacios lúdicos y recreativos, la precariedad de los entornos escolares, todo ello afecta el desarrollo de la infancia y la adolescencia, y limita sus derechos consagrados en la Constitución y en los tratados y convenios internacionales.pg 22.</p>	<p><b>Participación de la SED en otros programas y proyectos de “Bogotá Ciudad de Derechos”:</b></p> <p>El Plan Sectorial de Educación hace parte del objetivo estructurante “Bogotá Ciudad de Derechos” y, por tanto, sus acciones se corresponden con las políticas que demarcan tal objetivo. En la construcción de la ciudad de derechos participan otros sectores mediante un conjunto de programas y proyectos que deben articularse</p>
--	---	---	--

	<p>lugar de residencia de los infantiles. Pg14.</p>	<p>Los niños, niñas y jóvenes serán los sujetos principales de la educación y la población prioritaria de la gestión gubernamental; serán la razón de ser del esfuerzo educativo del gobierno de la ciudad y la acción del sector educativo se orientará hacia la protección y garantía de sus derechos humanos fundamentales. Para avanzar hacia este propósito se trabajará por la democratización de las prácticas pedagógicas y del gobierno escolar, por la ampliación de los derechos de la infancia y la juventud, y por su seguridad e integridad personal dentro y fuera de la escuela.pg 40.</p>	<p>con el fin de que cada vez más, ciudadanas y ciudadanos, participen de los beneficios del desarrollo y ejerzan sus derechos y libertades, se haga sostenible el pleno ejercicio de los derechos en función del mejoramiento de la calidad de vida y el respeto por los derechos de los trabajadores y se consolide una cultura que reconozca y valore a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos plenos de derechos y les otorgue primacía. La articulación del sector educativo se dará especialmente con los siguientes programas y proyectos de “Bogotá Ciudad de Derechos”:</p> <p>a. Igualdad de oportunidades y de derechos para la inclusión de la población en condición de discapacidad, orientado a la generación de acciones para garantizar los derechos de estas personas y asegurarles asistencia digna en los servicios sociales con el fin de facilitar su inserción en la vida social y productiva de la ciudad. La articulación se da, específicamente, con los proyectos: fomento a los procesos e instancias de participación de las personas en condición de discapacidad y atención y reconocimiento de derechos de la población en condición de discapacidad, cuyas metas comprenden la atención a 4.000 niños y niñas en primera infancia en condición de discapacidad en los jardines infantiles del Distrito, y la garantía de 1.450 cupos escolares para la atención de niños, niñas y adolescentes, entre 5 y 17 años, en condiciones de discapacidad cognitiva, pg99.</p>
--	---	--	--

<p><b>NIÑEZ</b></p>	<p>Mundos para la niñez de 0 a 5 años. Este proyecto del DABS hará posible aumentar la cobertura de atención a niños y niñas de 0 a 5 años, promover una niñez respetada y protegida y con mayores competencias básicas, así como prevenir las situaciones de abandono, abuso, maltrato y explotación. Se atenderá inicialmente a 29, 425 niños y en 2004 a 33.200, en 4 modalidades: casas vecinales, jardines infantiles, alianzas amigas de la niñez y acciones solidarias, con presencia en 20 localidades del Distrito Capital, pg15.</p>	<p><b>Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela:</b></p> <p>Con base en la política planteada en el Plan de Desarrollo <i>Bogotá sin indiferencia</i> de dar prioridad a la vigencia y garantía de los derechos de los niños y las niñas de la ciudad, este proyecto trabajará desde el sector educativo para construir una cultura en favor de la infancia que garantice el efectivo ejercicio de sus derechos fundamentales y en especial los de orden educativo,pg46.</p> <p>Se sensibilizará a los docentes y directivos para que a través de su acción pedagógica comprometan a los padres y madres de familia en la tarea de promover la permanencia de sus hijos en la escuela. Se creará una veeduría en cada localidad, para que vigile, proteja, escuche e intervenga, en el marco normativo vigente, en favor del derecho a la educación de la niñez y la juventud.pg 47.</p>	<p><b>Escuela-ciudad-escuela: la escuela va a la ciudad, la ciudad va a la escuela:</b></p> <p>Programa que ha servido para reconocer la ciudad, la localidad, el barrio, el sector donde se reside o donde se vive, como el lugar de formación de los individuos y de los grupos humanos en su niñez y en su juventud, para construir formas de ser y de llenar la memoria de acontecimientos perdurables. Son lugares que compiten con las relaciones familiares y que establecen vínculos permanentes ya sea por las asociaciones con las personas con quienes se comparten estos espacios, o por el contenido de los mismos. En 2007 participaron en expediciones pedagógicas de la escuela a la ciudad 730.249 estudiantes, en expediciones de la ciudad a la escuela 175.871 y 27.203 docentes en ambos tipos de expediciones, pg33.</p>
<p><b>NIÑO-NIÑA</b></p>	<p>La ciudad ha aumentado la oferta educativa para los niños más pobres menores de 5 años, sin embargo , no se ha actualizado la oferta necesaria para atender la totalidad de la población de estratos 1y 2. Para los niños de 5 años, aun cuando se ha venido universalizando el grado obligatorio de preescolar en el sector oficial, no se logra aun una buena integración pedagógica entre la educación inicial, el preescolar y la primaria, desaprovechándose los aportes de los diferentes niveles para el desarrollo de las competencias básicas,pg13.</p>	<p>Para el logro de este gran objetivo, el Plan contempla programas y proyectos encaminados a combatir la pobreza desde la educación, asegurar el acceso y la permanencia de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo; contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la que los y las estudiantes aprendan más y mejor; convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que niñas y niños encuentran nuevas formas de relación con el conocimiento y las manifestaciones de la</p>	<p><b>Presentación Hacia la consolidación de colegios de excelencia:</b></p> <p>El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 constituye un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, producto de un amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación</p>

		<p>cultura; desarrollar estrategias y acciones que conviertan el tiempo libre de los estudiantes en fuente de formación y conocimiento; construir relaciones de género, étnicas e intergeneracionales que superan toda forma de discriminación; contribuir al desarrollo de una ciudadanía deliberante y participativa y aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología, pg. 9 y10.</p>	<p>de alta calidad. En este pacto confluyen las visiones, conocimientos y preocupaciones de organizaciones de la sociedad civil, de los docentes y directivos docentes, del personal administrativo, de la comunidad educativa, de la academia, del sector empresarial, del gobierno distrital y de las administraciones locales, pg. 9.</p>
--	--	--	--

	<p>Según datos preliminares de Estudio de Focalización de Pobreza, en Bogotá hay 154.755 niños y niñas menores de 5 años en condición de pobreza, que representan el 40.9% del estrato 1 y 2. En el año 2000, el Departamento Administrativo de Bienestar Social(DABS) atendió a 29.425 y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) A 109.012, lo cual ha permitido atender al 90% de los más pobres. Entre 1998 y 2000, el DABS creó 3.311 cupos para niños con edades entre los tres meses y los cinco años. A través de las modalidades de jardines infantiles, casas vecinales, cofinanciación de cupos y jardines sociales, pg.13.</p>	<p>En este contexto, el Plan Sectorial de Educación se propone crear condiciones sostenibles para el ejercicio pleno del derecho a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de las niñas, niños y jóvenes, pg15.</p>	<p>En el marco de los principios relacionados con el derecho fundamental a la educación, con la gratuidad y la obligatoriedad, corresponde a cada colegio, con sus sedes, dar sentido y contenido a los demás principios que sustentan el Plan Sectorial, los cuales están orientados a: 1. la calidad, como prioridad de la política educativa, 2. la equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad, 3. la diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela, 4. la inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano, 5. la pertinencia social y la relevancia personal de la formación, 6. la autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos, 6. el reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa, 7. la valoración de los docentes</p>
--	--	---	--

			como sujetos de saber pedagógico, 8. la territorialización, como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales, pg10.
--	--	--	--

-