

# Capítulo 1.

---

## De sujetos de poder a sujetos de saber: una lectura arqueológica de la idea de infancia en Colombia

---

*Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante...*

**Althusser, 2005, p. 134**





Leidy Ximena Mesa<sup>1</sup>

Helen Alexandra Garzón Borray<sup>2</sup>

Margy Paola Vargas Orjuela<sup>3</sup>

---

## Introducción

El presente capítulo se orienta a reflexionar el papel del niño y la niña como un sujeto activo en sus procesos de formación, pero, además, que intenta adentrarse a los escenarios políticos dejando de lado la representación social del niño como un “objeto” de cuidado, intervención y protección por parte de un adulto “responsable”. Es por esto que se asume la necesidad de reconocer inicialmente el origen de la concepción de infancia desde dos escenarios legitimados socialmente: la escuela y la familia. Instituciones con mayor fuerza en la sociedad, pero además bajo la tutela de la ideología eclesíástica que encontró en la infancia el medio para mantener su *statu quo*.

---

<sup>1</sup> Profesional en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Magíster en Paz, Desarrollo Y Ciudadanía. Profesora del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: lmesa1@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6259-8592>

<sup>2</sup> Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del programa de Psicología, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: hgarzonborr@uniminuto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1877-2319>.

<sup>3</sup> Profesional en Ciencias Sociales. Especialista en Derechos Humanos y Competencias Ciudadanas. Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: mvargasorju@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9068-5725>.

De esta forma, estos renglones se tambalean por la mirada arqueológica desde la perspectiva del autor francés Michell Foucault, para recorrer los avatares de la escuela y sus postulados a lo largo de la historia de Colombia, y así, a la luz de esta lectura, poder comprender el surgimiento de la idea de infancia como una separación del estado adulto, pero que fácilmente cae presa de la «objetivación» para ser intervenida desde diferentes enfoques, miradas y estamentos en aras de justificar la necesidad de un «cuidador» ante la «carencia» de habilidades, conocimientos y capacidades.

Reconocer este entramado discursivo de la escuela y la infancia, que logra legitimarse tan fuerte y estratégicamente que deja poco espacio para la crítica, permite encontrar un punto de fuga, como la posibilidad de considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos y a la escuela como el escenario que propicie una ciudadanía en la que ellos tengan voz y voto y se encaminen a la emancipación abocada en las pertinentes líneas sobre educación para la emancipación de Adorno (1920).

## **Un acercamiento histórico de la escuela como estamento legal en la constitución de los niños y niñas como sujetos de poder**

Para el desarrollo de este capítulo se hace necesario realizar un barrido histórico que posibilite comprender el papel de la escuela como un estamento, que si bien contribuye en el desarrollo social y económico de los países, también desempeña el papel de mantener el *statu quo* y generar, a partir de prácticas intencionadas y estratégicas, sujetos dóciles que cumplan con las necesidades del sistema, es así que los niños y las niñas son los principales actores para el ejercicio de dichas estrategias.

Es importante destacar que este acercamiento histórico se hace desde una aproximación arqueológica de los estamentos, documentos y lineamientos que se brindaron para consolidar los procesos educativos en Colombia.

En 1870, exactamente el primero de noviembre, bajo el mandato del general Eustorgio Salgar, se instituyó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública; este decreto tenía como fin la organización del sistema educativo, estableciendo las competencias y los deberes de los principales agentes educativos, promulgando lo siguiente:

El Estado es a quien le corresponde la dirección, administración y financiamiento de la educación; la comunidad, en especial la comunidad intelectual, cuya principal competencia era la referida a la inspección del servicio educativo y el maestro, encargado de la enseñanza acorde con unos métodos unificados que perseguían la formación técnica e instruccional de los educandos, sin renunciar a la moral cristiana, pero promocionando un ambiente ya de ética civil (Carrión, 1999, p. 22).

Con esta promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, se abre paso al proceso de la regeneración en Colombia, que buscaba el “restablecimiento del orden nacional”. Se consolidó la Constitución Política de 1886, acompañada del Concordato de 1887. Antonio García (1982) lo expresa en su texto *¿A dónde va Colombia?*, como “el régimen matrimonial y familiar, la orientación y vigilancia ideológica de la educación pública, la administración de misiones en los pueblos de indios, reproduciendo el modelo vigente de la colonia española y el control sobre la beneficencia pública” (García, 1982, p. 37).

A partir de la Constitución Política de 1886, en el artículo 41 se estableció que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” con ello, la Iglesia ejercía la inspección y

vigilancia tanto de las instituciones, como de los currículos, los textos y la enseñanza en general. Esto permitió tener pleno control de la educación y de la propagación de ideas diferentes a la del dogma religioso.

Con lo anterior, la construcción de sujetos plenamente dóciles, arraigados en la religión católica como única y suprema verdad —dentro de una nación plenamente conservadora y dogmática—, citando nuevamente a Carrión (1999) encontramos que,

a semejanza de estas dos instituciones —iglesia y cuartel— como aparatos de control del cuerpo y del gesto, la escuela se ha constituido, como lo analiza Michel Foucault, en un lugar en donde, mediante la vigilancia y el castigo disciplinario, se encauza a los individuos de acuerdo a los intereses económicos y expansivos de la burguesía (Carrión, 1999, p. 25).

Así, se observa cómo la educación, estipulada por las leyes —en este caso la de la Constitución de 1886— empieza a convertirse en una herramienta direccional para la apropiación de los saberes y los valores nacionales. Esas formaciones políticas confluyen como una sola, y dan como resultado un proceso de construcción de sujetos acordes con las necesidades del momento histórico, de manera que se tiene en cuenta:

Al sujeto, como ser histórico, social y temporal que se muestra en sí mismo, pero en un ámbito específico, cotidiano y natural, que necesita darse a sí mismo una comprensión del mundo [...] cómo las distintas prácticas constituyen al sujeto, construyen objetos y producen conceptos a través de análisis de los juegos de verdad que se posibilitan en la experiencia particular (Romero, 2010, p. 17).

Dichos juegos —de verdad— son estipulados por las necesidades de un Estado, nación y Gobierno, que no solo necesita como autoridad mantener el control y la vigilancia de la población, sino que estos, a su

vez, se ajustan a las dinámicas políticas y sociales enmarcadas dentro del contexto económico vigente, normalizando las tensiones y evitan así el mínimo de resistencias al poder.

La Constitución de 1886 da un gran paso en la construcción de la nación moderna, donde la implementación de esta nueva forma de gobierno estipula diferentes valores para su funcionamiento: la razón, el progreso y la ciencia, que al generar opuestos binarios: fe/razón, progreso/atraso, barbarie/civilización, ignorancia/educación, etc., comienzan a abrir las sendas hacia la conformación de una sociedad excluyente. Esto representado en el afán de introducir al país en el modelo político —que para los hijos de la denominada «Atenas de Suramérica<sup>4</sup>» era el adecuado—, el país entraría a los procesos de modernización a través de las leyes jurídicas, donde se le da relevancia a los saberes y al conocimiento de una pequeña parte de la población colombiana.

Cuando se habla de la «Atenas de Suramérica», nos remitimos a la ciudad de Bogotá, que para la época de 1886 se constituía como una de las partes, donde mejor perfección se tenía del español.

La tendencia generalizada de suponer que la excelencia en las letras es un reflejo del grado de civilización de un pueblo, y que hay una conexión directa entre las virtudes de la población y las obras de sus élites letradas, les ha permitido a los colombianos durante más de un siglo ufanarse de la alta cultura que profesaban sus prohombres (Von der Walde, 2002).

---

<sup>4</sup> Durante el siglo XIX, Bogotá fue denominada como la Atenas Suramericana. Algunas historias señalan al francés Pierre d'Espagnat y el argentino Miguel Cané como las personas que denominaron así a la capital; ya que en algunos viajes que ellos realizaron quedaron encantados por la riqueza cultural, artística y científica de Bogotá. Tanto así, que la compararon con Atenas, una ciudad que se ha destacado por estos espacios culturales.

Por esta razón, el proyecto de nación se piensa con un lenguaje oficial: el español, que era el objeto de orgullo de las élites colombianas, dejando de lado todos aquellos dialectos y lenguas indígenas además de las comunidades afrodescendientes, en un país donde la población procede en su totalidad de estas comunidades nativas.

Esta característica marca un punto importante en la Constitución de 1886, ya que comienza a desplazar las manifestaciones culturales que no están a la par de este proyecto. Como se había mencionado anteriormente, las comunidades indígenas y afrodescendientes estaban inmersas en otras dinámicas culturales, donde el lenguaje, la religión y su estructura social, eran diferentes a los ilustrados de la época. Estos son categorizados como bárbaros, incivilizados, que al resistirse a adoptar valores y manifestaciones modernas —entre ellas el lenguaje—, quedarían por fuera del proyecto en construcción. A ellos se les encomendaría misiones cristianas, para poder salvar sus almas, o mejor aún: irse “reduciendo a la vida civilizada” (Conferencia Episcopal 1919-1924).

Esto indica que la Constitución de 1886 partió de la estigmatización social por la diferencia —por el no igual a—, por la fuerza del poder acogido por la élite ilustrada, que definía, desde sus conocimientos, lo que era o no era adecuado para el aparente desarrollo del país. Miguel Antonio Caro, con sus conocimientos en gramática, “le dio autoridad para imponer sus ideas en materia política elaborando un proyecto conservador basado en los fundamentos lingüísticos, religioso e históricos” (Erazo, 2008), en relación con la redacción de la Constitución, en la que se estipuló un lenguaje específico: un cómo decir, un cómo llegar a comprender la realidad del país; así mismo, a constituir las subjetividades de los colombianos a partir del pensamiento político conservador, el dogma de la Iglesia y los intereses estatales.

Este elemento tan importante, «el cómo decir», comienza a mostrarnos cómo la Constitución se pensó y se hizo desde los imaginarios de un sector de la población, y no desde diferentes sectores. Desde un sector donde las utopías y las ideas eran significado de emancipación, de libertad, de conocimiento, pero lo que se muestra es la conformación de un documento muy alejado de la realidad del territorio geográfico, de las diferentes manifestaciones culturales, diferentes comunidades, y, lo más importante: de las diferentes personas que lo habitaban.

La religión también se convierte en un factor a analizar en la edificación de la Constitución de 1886, su preámbulo es bastante dicente, puesto que menciona la importancia y el reconocimiento que hacen los partidos políticos sobre ella: “La religión católica, apostólica y romana es la de la nación, y que como tal los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social” (Zuleta, 2004, p. 26).

La religión se vuelve fundamental en la medida en que esta ha definido, desde la colonización, la transformación de los sujetos que habitan el territorio colombiano, ya que, la Corona española trajo consigo los ideales de evangelización, con lo cual se pretendía civilizar y salvar de la barbarie a los indígenas y demás grupos étnicos, direccionándolos por los caminos de la cristiandad, que se creía, o al menos se concebía, como uno de los instrumentos con los que se podría llegar a un progreso significativo del país.

Así, dispuestas las cosas, los modos de actuar, de ser y pensar, se encaminaron a la supresión de comportamientos no conservadores tales como las tradiciones culturales, económicas, sociales. De la misma manera se encuentran incluidos los rituales, dialectos, mitos y formas de subsistir, de relacionarse en comunidad; es decir, se comienza a habituar a los individuos en la creencia católica y la normatividad que la implica.

El catolicismo heredó su poder sobre el territorio colombiano, en el momento en que la Corona española decide entregar y recomendar a la Iglesia católica, la misión educativa de la sociedad colombiana, después de casi 300 años (final de siglo XVI-inicios de siglo XIX) de estar en sus manos; este aspecto es de gran interés, ya que esta construyó un tipo de sujeto caracterizado por sus acciones conservadoras y religiosas, de manera que

ser conservador consiste [...] en preferir lo familiar a lo desconocido, lo aprobado a lo no aprobado, los hechos al misterio, lo real a lo imposible, lo limitado a lo ilimitado, lo cercano a lo distante, lo suficiente a lo superabundante, lo conveniente a lo perfecto, la felicidad presente a la dicha utópica (Oakeshott, 1956, p. 43).

Es el estatuto de un ser racional, ordenado, temeroso, cohesionado, resultado de prácticas categorizantes como las instrucciones morales, educativas y conductuales, que, en este caso, permitieron construir sujetos «civilizados» no «bárbaros», dóciles, aparentemente seguros, que no fueran obstáculo alguno para que Colombia comenzara a entrar en la dinámica propia del modelo económico vigente.

Las luchas hegemónicas por el poder político en el país disputado por el bipartidismo —conservadores y liberales— no dieron paso alguno para que se estableciera otro modelo de educación alterna a la neutra (cómo se denominaba al modelo educativo conservador): la educación laica fue un intento por redireccionar el rumbo de la educación colombiana, dirigida por la hegemonía liberal a mediados del siglo XIX, que proponía la eliminación de la religión de los programas educativos, en cambio, se fortaleció la educación orientada por las misiones alemanas. Las oligarquías colombianas junto a los opositores conservadores no resistieron el choque ideológico protestante que propagaban las misiones alemanas,

lo cual generó la guerra civil de 1876-1877. Allí se pedía que “viniesen los hermanos cristianos a moralizar el país; otros convocaban el sabotaje en contra de la escuela obligatoria, en defensa de la religión amenazada” (Erazo, 2008, p. 96).

El aspecto educativo cobra importancia nuevamente ya que el Estado dejó en manos de la iglesia la formación de los colombianos y de paso, se convirtió en el vigilante e inspector de todo lo relacionado a la conformación de programas académicos en los que se implementaron de manera exigente, temas de religión, de ética y valores morales conservadores.

La estigmatización por el pensamiento opuesto a los valores del Estado conservador —que en el año de 1887 se firma con la Santa Sede: el Concordato— sirvió de herramienta de interés mutua, en el que la Iglesia católica y el Estado pactaron acuerdos; esto referido a la intervención directa de la Iglesia en la vida cotidiana de los colombianos en aras de construir y conformar los valores nacionales. Sus respectivas significaciones de manera masificada, a su vez y, de forma indirecta, mantendrían el orden social establecido.

La educación en Colombia, a partir del Concordato de 1887, fue dirigida desde los principios morales y los valores propios de la religión católica. Se unificó la doctrina ideológica hacia el conservadurismo además de ser tomando como símbolo de la civilización, por ende, del progreso. El catolicismo se comienza a establecer como la forma moderna de repensar el Estado colombiano, en donde el individuo tiene consciencia de ser parte de una comunidad determinada por unos referentes comunes —derivados de la introducción a la educación—, de valores como el de la ciencia, el progreso y la razón, los cuales llevarían al país a la cúspide en temas económicos. Es aquí, donde se le atribuye un poder «sobrenatural» al saber y al conocimiento como medio de llegar al fin anhelado.

Es de esta manera, como la Constitución de 1886, es construida desde la exclusión, desde el poder político de unos pocos, silenciando a las mayorías, categorizándose y asumiéndose como un país no avanzado y siendo víctima del discurso colonizador.

Es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción [...]. Me refiero a una forma de gobernabilidad que, en el acto de demarcar una “nación sujeta”, se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina (Bhabha, 1990, p. 75).

Aunque sus variables contextuales difieran de época histórica, en este caso, el inicio de la era del desarrollo en el país, se convierte en espejo de reflexión teórica, puesto que converge en su intensidad principal: la exclusión.

Es importante mencionar que la educación comienza a dar un vuelco importante hacia 1903 con la Ley Orgánica, en la que se vuelve necesaria la implementación de educación de tipo industrial. A partir del desarrollo del país, era necesario adoptar nuevas formas de conocimiento y práctica, pues el camino hacía el verdadero desarrollo y avance se remitía a la industrialización. Lo que no se tuvo en cuenta fue que el país, en su mayoría, era rural-campesino: trabajador de mano de obra física, agrario, sin posibilidades de acceder a una educación formal; ante esto, Carrión sustenta que:

La reforma escolar fijada por la Ley Orgánica de Educación se sustentaba, además, en el manejo de algunos elementos simbólicos y subjetivos, generadores de movilización social y espíritu de cuerpo, como el nacionalismo y el «amor patrio». Propuso una educación secundaria de carácter técnico-industrial

que preparara a los jóvenes para el trabajo y se preocupó por la formación religiosa y moral de los indígenas. Al tenor de esta ley, que fundamentalmente logró neutralizar y desmontar los alcances secularizadores de la reforma de los Radicales, comenzaron a afluir distintas compañías religiosas que convirtieron a Colombia, de nuevo, en tierra de misiones. Durante el lapso comprendido entre 1870 y 1930, siquiera quince comunidades religiosas masculinas y veintinueve femeninas se establecieron en Colombia además de las ya existentes (Carrión, 1999, p. 66).

Se comienza a dar en el país una modernización, sin una completa modernidad intelectual, social y cultural; poco ajustada al entorno, a las relaciones sociales y a la realidad que se vivía en cada lugar y en cada territorio.

Los valores religiosos que preceden del catolicismo, con la Ley Orgánica de 1903, fueron consolidados y se convirtieron en pilares fundamentales en la constitucionalidad; no solo del Estado moderno colombiano, sino a su vez, en la constitución del nuevo hombre colombiano: el hombre moderno y racional, que, a partir de la transformación de las leyes y la representación de nuevas normas, comienza a

naturalizar las relaciones de poder, jerarquizar la sociedad, domesticar la sensibilidad; el espacio público y privado [...] todo está controlado por la norma, por la regla que se enseña [...] la norma marca el límite de quien está dentro o fuera de la nación (Erazo, 2008, p. 98).

Hacia el año de 1957, Colombia atraviesa una de las crisis constitucionales más fuertes frente a la legitimidad del sistema político que se deriva de la larga trayectoria del monopolio autoritario de alguno de los dos movimientos políticos hegemónicos, los cuales luchaban por el poder de las decisiones políticas y económicas del país. Lo anterior generó

disputas violentas como el «Bogotazo», siendo el hecho histórico de violencia más relevante del país, porque no solo dejó miles de muertos, sino que, desde ese mismo instante, forjó uno de los problemas más delicados de la actualidad colombiana: el desplazamiento forzado.

Por estos hechos se hace necesaria la adopción del sistema de plebiscito en 1957 en aras de llegar a una reforma constitucional que sirviera como mediadora de la inconformidad del pueblo colombiano y para que los enfrentamientos sociales bajaran su intensidad. Con el plebiscito de 1957, se crea el Frente Nacional, en el que los partidos políticos acordaron un mínimo de equidad entre los dos, esto referido a una mayor participación política del partido contrario al del Presidente de la República. También se le otorgó a la mujer los mismos derechos que al hombre, además de, la responsabilidad compartida de los dos partidos políticos frente a las decisiones que se tomaran en el país, así como, la no práctica del clientelismo político como forma de acceder a la administración del aparato del Estado.

Es importante mencionar la relevancia que se le dio a la economía en este periodo, puesto que el Frente Nacional impulsó la modernización de la industria por medio de controles económicos —industrialización por sustitución de importaciones—, bajo los establecimientos de la Comisión Económica para Latinoamérica, mejor conocida como la CEPAL.

El descontrol público cada día era más evidente, las formas de control utilizadas de nuevo se basarían en las leyes, como la de los Estados de Sitio, de Excepción y de Comoción Interior que desde la Constitución de 1886 comenzó a efectuarse.

Ahora bien, la Constitución Política de Colombia reformada en 1991 y promulgada el 4 de julio de ese mismo año, se convirtió en uno de los hitos constitucionales más importantes de América del Sur. Enmarcada

dentro de una estructura jurídica fuerte, caracteriza la conformación de una «nueva acción colombiana» que llevó a consolidar el Estado social de derecho democrático, el cual aparece como un instrumento mesiánico que salvaría al país de los dantescos hechos que padecía en los años 90: exceso de desigualdad en todas las dimensiones de la esfera social (política, cultural, económica), así como las disputas entre sectores dominantes y subalternos por la apropiación de la riqueza producida socialmente. El recrudecimiento de los enfrentamientos entre grupos alzados en armas por dominios territoriales y la intensificación del narcotráfico. Los anteriores hechos hicieron pensar en un nuevo orden para los destinos del país, el cual pedía a gritos un cambio sustancial en la dinámica cotidiana de los ciudadanos.

Esta Constitución llevaría y transformaría los destinos de la «nueva Colombia» como lo denominaría Álvaro Gómez Hurtado —uno de los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente—. Esta última, encargada de promover y gestionar la construcción de la nueva Constitución, que, en apariencia y de manera fantástica, cumpliría con los imaginarios de los letrados intelectuales de la época, así como, de más de la mitad de la población colombiana frente a la calidad de vida, seguridad y confianza política. Claro está, tendría fuertes efectos en los procesos educativos y formativos del país, puesto que se establecieron las mejores expectativas frente a ella, donde el Estado y sus gobernantes mostraron disposición a la participación ciudadana, aspecto que se convertiría en uno de los más importantes en este proceso.

Por un lado, se observa cómo la ley determina no solo el destino político de la sociedad en cuanto a función pública, sino también, cómo se comienza a estructurar la vida del individuo a través de la determinación de las formas jurídicas del Estado, de ahí que, se le empiezan a determinar valores y derechos que se convierten en dispositivos de poder, en este caso como los de:

La protección a la vida, a la honra y los bienes (artículo 19), el principio de responsabilidad (artículo 20), el principio de legalidad (artículo 26), la protección de la propiedad privada (artículo 23), la religión católica, apostólica, romana, como culto oficial del país (artículo 38), el derecho de petición (artículo 45), el derecho de reunión (artículo 46) (Carvajal, 2002, p. 86).

Lo anterior empieza a determinar las representaciones sociales e imaginarios de ciudadanía, participación y legitimidad, además del papel de los actores en el proceso, en el que la mujer logra un rol activo y los jóvenes, gracias a la papeleta, existen como agentes políticos, pero los niños se enmarcan como actores de protección, sin voz, ni voto en los procesos.

La educación fue el derecho que se mantuvo como prioridad y se incluye en la Constitución del 91 —en una nueva dimensión—, la de los derechos sociales, económicos y culturales (DESC). En estos no existe equivalencia para la Constitución de 1886 y, a diferencia de esta, se promulgó de manera obligatoria. El título 2, artículo 41 de la Constitución de 1886, en uno de sus apartados, afirma que: “La enseñanza primaria será gratuita pero no obligatoria” (Zuleta, 2004, p. 79). Desde la antigüedad, hasta la actualidad, se ha comprobado que el conocimiento y los saberes educativos que se utilizan en los diferentes procesos de formación sirven de instrumentos de gobernabilidad, los cuales conservan el orden establecido.

El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos (Zuleta, 2004, p. 79).

El anterior enunciado se mantiene hasta la actualidad, aún reformada y promovida la nueva Constitución de 1991, sumado a ello, la importancia que se le da al Estado y, en especial a la familia como institución primordial

de educación. Más allá, se visualiza de manera estructural lo que Berger y Luckman (1997) llamaron «socialización primaria», pues muestra que todos los conocimientos de la realidad social, de todos los individuos, son adquiridos principalmente en el seno familiar. La aprehensión de esa realidad no se da como resultado de una creación de significados aislados o totalmente autónomos, si no que esa realidad social inicia en el momento en que el individuo es consciente y asume el mundo ya establecido, en el que todas las personas influyen dialécticamente en la comprensión de dicha realidad.

La educación determinada por la constitucionalidad colombiana se define entrelíneas como un dispositivo de poder, que en la praxis preserva y proyecta los valores simbólicos y los saberes ya establecidos por las hegemonías políticas dominantes.

Entre los años 1948 y 1994, “Colombia vivió 206 meses bajo estado de excepción, es decir, 17 años, lo cual representa el 82 % del tiempo transcurrido, entre 1949 y 1991” (García, 10 oct 2008, párr. 2. El Espectador). De manera que, el Gobierno colombiano pretendió darle pleno poder a la rama ejecutiva. El control del orden público sería una realidad; esto representó una mayor intervención represiva de las Fuerzas Armadas hacia el pueblo colombiano, las cuales se encargarían en apariencia de controlar por medio de la fuerza física, los desórdenes públicos presentados.

Lo que realmente se logró con estos estados de excepción, fue que se conformaran nuevos decretos por parte del poder ejecutivo y judicial, en los que se limitaban las libertades de los ciudadanos colombianos, así como, el Estatuto Orgánico de Defensa Nacional en 1965, el Estatuto de Seguridad en 1978, la Jurisdicción Especial de Orden Público en 1987, el Estatuto de Defensa de la Democracia o Estatuto Antiterrorista en

1988, la Jefatura Militar de Urabá en 1988 y el Estatuto de Defensa de la Justicia en 1990 (Díaz, 2009, p. 105). Se forjaban nuevos delitos que se convirtieron en dispositivos que:

Se orientan preferencialmente a impedir la organización de las clases populares. Los medios considerados más eficaces para ello son la prohibición de los derechos de reunión, la circulación, de expresión (censura de prensa, penalización de los letreros murales y de las hojas volantes etc.) y de huelga (Gallón, 1979, p. 23).

Lo anterior representa que el estado de excepción realmente lo que produce es una represión marcada sobre las manifestaciones populares, más que sobre hechos que atentaran realmente sobre la legitimidad del Estado.

El Estado colombiano empieza a caracterizarse, en primer lugar, como un aparato estatal encargado de proveer al país en infraestructura e implementar marcos jurídicos que legitimarán el nuevo accionar del comercio en el país, como condiciones generales de la producción capitalista. También se le comienzan a abrir lugares a los sectores privados, así mismo, a determinar las nuevas funciones que deben llevar a cabo. Por otra parte, se les da otro lugar a las actividades productivas que hasta ese momento habían estado bajo el marco del poder político, es decir, se inicia al país en una economía separada y alejada del aparato estatal.

Una de las características más importantes es el grado de competitividad que se le impone a los mercados, destacando la libertad individual y la de la propiedad privada como herramientas útiles de este nuevo modelo, el neoliberalismo:

Con la implementación de la apertura económica en Colombia se expidieron varias leyes para limitar o dismantelar las principales instituciones de bienestar con el argumento de proteger al sistema económico de efectos considerados como autodestructivos e ineficientes, por tal motivo se implementó, entre

otras, la reforma laboral en 1990 y la reforma a la salud y a la seguridad social en 1993. Paralelamente a estas reformas se implementaron políticas de tipo asistencialista, como fueron: programas para desplazados, programas de apoyo dirigidos a mujeres cabeza de hogar, el régimen subsidiado de salud o del fondo de solidaridad pensional, la creación de la red de solidaridad, entre otros, los cuales se han orientado a mitigar los efectos laterales de la política económica y a evitar los conflictos sociales, pero no para garantizar una vida digna a todos los colombianos (Díaz, 2009).

De manera análoga —y como si fuera coincidencia—, hacia el año de 1988, se intenta realizar una reforma a la Constitución de 1886, debido a los intensos movimientos jurídicos que se presentaron durante casi 100 años de haberse creado, sumado a ello, la inconformidad del pueblo colombiano frente a la situación real del conflicto armado y de sus derechos, pues se habían establecido derechos sociales incluyentes en la formalidad que —de manera real— eran excluyentes; se les daban garantías sociales en el papel, pero mediante nuevos marcos jurídicos, estos dejaban de lado la validez que algún día se les había otorgado. Los intentos de reformar la Constitución, fueron fallidos

No obstante, las vicisitudes del Acuerdo de la Casa de Nariño, pero ante la necesidad de propiciar urgentes cambios institucionales, el gobierno del presidente Barco presentó al Congreso, el 27 de julio de 1988, un proyecto de reforma constitucional, el cual fue abandonado por el propio Gobierno en diciembre de 1989, debido a la controversia nacional que se suscitó por propuestas relacionadas con la extradición en el curso de dicho debate (Arana, s.f., p. 15).

En 1989, después del asesinato de Luis Carlos Galán Sarmiento, candidato presidencial por el partido Liberal, algunas universidades de Bogotá realizaron diferentes protestas —entre ellas la Marcha del

Silencio—. Frente a este acontecimiento surgió un gran movimiento estudiantil que se consolidó como ponente de nuevas fórmulas de reforma constitucional, denominado «La Séptima Papeleta», ellos buscaban que se incluyera en las elecciones del 11 de marzo de 1990, una opción en el ejercicio electoral donde los colombianos decidieran si «Sí» o «No» frente a la conformación de una asamblea constituyente, la cual daría como resultado una reforma constitucional que derogara la Constitución de 1886.

La Constitución de 1991, en apariencia, se muestra como el lugar en el que convergen todos los derechos, las virtudes y demás juicios de valor que debe llevar implícita la vida del ciudadano colombiano en el nuevo mundo del desarrollo: un ser democrático, intelectual y, lo más importante, libre en todos sus colores y formas, para ello se alude a los siguientes artículos: 7, minorías raciales y culturales, donde el Estado reconoce la diversidad étnica en el país; 11, derecho a la vida; 14, derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, 15; derecho a la intimidad; 16, derecho al libre desarrollo de la personalidad; 18, libertad de conciencia; 19, libertad de cultos [...]; 21, derecho a la honra; 27, derecho a la libre enseñanza, entre otros (Zuleta, 2004). Lo anterior, muestra, la inserción directa del modelo de Estado social de derecho democrático y, la necesidad de caracterizar a un nuevo individuo. Este debería transformarse, aunque no destruirse totalmente, puesto que muchos de los dispositivos utilizados en la construcción del sujeto, para el siglo XIX, seguían vigentes en los siglos siguientes XX y XXI.

Por esta razón —y de manera contradictoria al espíritu libertario de la nueva Constitución— se mantiene la posición del ser obediente como condición y característica del ciudadano colombiano, un ser sumiso y dócil; el ser que debe respetar la palabra escrita, la norma, como lo dispone la Constitución de 1991, en su artículo 4:

Supremacía de la Constitución y obligación política de obedecerla: la Constitución es norma de normas. En todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicará las disposiciones constitucionales. Es deber de los nacionales y de los extranjeros en Colombia acatar la Constitución y las leyes, y respetar y obedecer a las autoridades (Zuleta, 2004, p. 85).

Se sustrae una afirmación importante por parte de Juan Carlos Henao, expresidente de la Corte Constitucional, en un artículo del periódico *El Tiempo*, celebrando los 20 años de presentada la Constitución de 1991 en la que escribe que: “El derecho es la gramática del poder. Esto es así, porque para nosotros las palabras tienen un significado especial: nos gobiernan” (“La Constitución del 91 representa el cambio de paradigma”, 2011, p. 6). Es así como se sigue dando supremo valor a la palabra escrita, es esta la que determina el accionar de las personas que pertenecen al territorio colombiano, así mismo a la obediencia que se debe tener al Estado y a las diferentes autoridades que lo legitiman.

Es importante mencionar en este estudio, que la religión no ha logrado una completa secularización de las acciones y tareas del Estado. Se puede traer a colación uno de los enunciados de su preámbulo donde se afirma que: “En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación” (Zuleta, 2004, p. 23).

En la Constitución de 1991 prevalece la creencia de la religión católica, en relación directa con la unidad de la nación, es decir, que como se dio de igual manera en la Constitución de 1886, la religión tiene incidencia en las conductas morales, sociales y cotidianas de los colombianos, allí se observa cómo el origen de determinadas leyes propuestas, condicionan y son parte activa del proceso de configuración y formación de determinados individuos, tomando como ejemplos importantes las leyes con referencia al aborto y los métodos de anticoncepción en la actualidad.

La parte educativa se convierte en pieza importante de esta nueva constituyente, pues articula los valores propios del proceso de la modernización de la nación-Estado y del nuevo modelo económico: el neoliberalismo. Este necesita la intensificación de los valores de la ciencia, por ende, de la tecnología para instaurarse de manera perfecta y asegurar los procesos de producción capitalista en la cotidianidad de los colombianos. Una de las herramientas adecuadas resulta ser la educación, porque: “Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y a la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico” (Zuleta, 2004, p. 32). Esto consolida y reafirma la idea que por medio de la educación (como se menciona en la parte inicial de este capítulo) se instauran, se proyectan y se reproducen, no solo los saberes, sino los valores que caracterizan una nación. Así como lo indica Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*, encontramos que, en Colombia,

a partir de las prácticas jurídicas que dieron nacimiento a los modelos de verdad que todavía están vigentes en nuestra sociedad, aún se imponen a ella y valen no solo en el dominio de la política, en el dominio del comportamiento cotidiano, sino también en el orden de la ciencia. Aún en la ciencia encontramos modelos de cuya formación es el producto de las estructuras políticas (Foucault, 1980, p. 31).

Como se observa, esta Constitución de 1991 supera a la de 1886 en cuanto a los derechos que allí se mencionan y consagra algunos de la anterior constitución. Se proclaman en el campo social, debido a la nueva forma que adopta de Estado: un Estado social de derecho democrático, en el que la vida digna de los ciudadanos colombianos es primordial y así se reconocen en la constitucionalidad —con una gran variedad de derechos—, caracterizados en primer lugar, por la libertad en todos los sentidos: de culto, de libre albedrío, de propiedad privada. También se da relevancia a la multiculturalidad y la pluralidad de manifestaciones

étnicas que hay en nuestro país. Además de esto encontramos que los derechos fundamentales —nueva denominación que se hace en la Constitución de 1991— acogen los espacios de los niños, jóvenes, minusválidos e indígenas. Aquí también se instruye al individuo en la exigibilidad y el cumplimiento de dichos derechos, puesto que se implantó el derecho y acción de la tutela.

Analizando el panorama colombiano, y dadas las intensas situaciones a nivel político y jurídico que se han presentado desde el siglo pasado, se puede afirmar que este no ha dado una verdadera transformación, ya que en las garantías sociales que aseguran la vida digna de la mayoría de los colombianos —hoy después de 23 años de presentada la Constitución de 1991— sigue en tela de juicio la real participación democrática, la cual no existe debido a la carencia y poca formación política de los colombianos, que en la mayoría de casos, se confunde con un clientelismo exagerado.

Los derechos fundamentales han sido violados y si no, satanizados como el derecho a la protesta, a la huelga. Los derechos a la educación y la salud se convirtieron en servicios, aunque la cobertura se extendió y la calidad disminuyó. El derecho al trabajo digno fue solo una fantasía, gracias a la gran cantidad de leyes que lo han transformado en flexible. La multiculturalidad se ha convertido en otra trampa de libertad, ya que poco a poco las comunidades minoritarias como los grupos étnicos, afrodescendientes, desplazados, vulnerables y personas en pobreza extrema —a través de los intensos e innumerables proyectos de desarrollo— son incluidas en las dinámicas capitalistas, abanderadas por el valor del progreso.

Así, se puede visualizar que la Constitución de 1991 benefició a una parte de la población como a los grandes gremios económicos y a las grandes hegemonías políticas de la nación, porque lo que realmente se logró fue legitimar y constitucionalizar el modelo económico neoliberal.

De nuevo, esta pequeña parte de la población, como a lo largo de la historia, logró de manera fantástica esconder bajo la figura del Estado social de derecho democrático, la dominación que ha tenido a lo largo de la historia del país y, evidentemente, en la actualidad.

Los sectores dominantes del país como el Movimiento de Salvación Nacional (variante del conservadurismo), con Álvaro Gómez Hurtado y los liberales de la mano del presidente César Gaviria, parecen haber tomado la visión exclusiva del neorrepublicanismo anglosajón “que básicamente se concibe como un reformador del liberalismo, imprimiéndole las virtudes cívicas de las que parece carecer” (Mejía Quintana, 2002, p. 7).

Con el anterior neorrepublicanismo se repiensa al país, en términos políticos y económicos, esto se refleja en la Constitución de 1991; ya que, en todas sus formas, es el escenario perfecto para la construcción de un nuevo sujeto, una nueva sociedad caracterizada por una democracia sin participación popular, sin ciudadanos que cumplieran con las virtudes y características que haría que el proyecto fuera una realidad. Lo único que ocasionó fue que el poder se mantuviera en los mismos sectores de siempre:

No permitió que nos reconociéramos en un tipo de democracia acorde a nuestra identidad, como podía serlo un modelo de democracia contestataria y disputadora —que es la que mejor se identificaría con nuestra eticidad— y que diera paso al poder deliberativo de una sociedad civil políticamente plural y multicultural como es la colombiana (Villa, 2001, p. 17).

La débil y frágil democracia que caracteriza a Colombia tiene un trasfondo aún más doloroso, en el mismo momento en que el país entró a dinamizar su aspecto económico, en referencia a los postulados del neoliberalismo, donde se internacionaliza la economía y se da libre circulación al mercado, el Estado colombiano queda supeditado totalmente a las

decisiones de agentes multilaterales como son el Banco Mundial o World Bank y el Fondo Monetario Internacional (FMI), los cuáles dictaminan las políticas sociales, dejando de lado la constitucionalidad —que parece más una carta de derechos humanos— del país, esto conduce a la ilegitimidad y al incumplimiento de dichos derechos, aun cuando están implícitos en la Carta Magna del país. Esto demuestra que el Estado social de derecho democrático es incompatible con el modelo económico neoliberal; por ende, el Estado Colombiano es un Estado disfrazado de tecnocracia neoliberal, hace de ese Estado social uno sin sociedad y de esa democracia participativa, una sin participación, a los esfuerzos y buenas intenciones de la Corte Constitucional la transforma en un “aparato represivo de Estado”, como el modelo neoliberal imperante y el Plan Colombia claramente lo muestra (Libreros, 2001). Ahora bien, para Habermas, el Estado social de derecho debe contar con cuatro aspectos importantes:

Un Estado-nación con presencia territorial homogénea; un Estado fiscal, fundado en lo anterior, que garantice una viabilidad económica mínima sin la cual no es posible; un Estado democrático fundado en una legitimidad popular suficiente; y, finalmente, una concepción simbólica de pueblo que garantice la solidaridad de la población en general. Solo sobre una base tal puede desplegarse la figura del Estado social (Mejía Quintana, 2002, p. 15).

Entonces, la pregunta que surge en este contexto y compartiendo la opinión de Óscar Mejía Quintana, en el artículo “La Constitución de 1991 como proyecto inacabado”, dada la carencia de estas características en el Estado colombiano: ¿qué se consolidó realmente en ese proceso? La respuesta es desalentadora para la mayoría de la población colombiana, para la población que ha vivido de manera absurda el conflicto en Colombia, la que ha pagado con sangre el precio de la inequidad y la injusticia social, la que creyó ingenuamente en una apertura a una verdadera democracia a partir de una reforma política. Lo que realmente

surgió en el plano nacional, fue la adaptación de un aparato ideológico-represivo de control, que, a través de un consenso y constitución de mayorías, fue legitimado por la ciudadanía.

Hasta aquí se muestra cómo el ciudadano colombiano se ha transformado en la historia, a partir de una serie de prácticas discursivas delimitadas por un sinnúmero de leyes planteadas por parte de las hegemonías dominantes y legitimadas por el mismo sector ciudadano. Aunque el poder sea estipulado, desde el aparato estatal y gubernamental, se distribuye en el cuerpo social, —desde los micropoderes—, como son, en este caso, las constituciones en las que subyacen las normas, así como, las maneras de ser y de actuar de los individuos dentro de una nación, “resulta de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, donde los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes” (Foucault, 1975, citado en Orellano, 2016, p. 37).

Lo que se muestra a partir del recorrido histórico de las constituciones colombianas, encontramos que estas van más allá de las redacciones legislativas que demuestran la potencia jurídico-teórica con la que cuenta el país y la perfección que se dice tener en el idioma español, van encaminadas a constituir al sujeto en la sociedad a partir de determinadas prácticas discursivas a nivel histórico. Esto permite comprender nuestro accionar actual, así como, comprender e interpretar la situación social del país, sus conflictos, a través de la arqueología y la genealogía como métodos de estudio del discurso, en este caso, el de las Constituciones Políticas de 1886 y 1991 en Colombia. De esta manera se ha dado cuenta de cómo se “produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente [...], sino de un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia que funde y refunde en cada instante” (Foucault, 1994, p. 171).

## La infancia bajo la mirada del panóptico escolar

La escuela no siempre existió, sino que se desarrolló como un proceso fruto de las necesidades, que, aunque parecieran sociales y comunitarias, económicas; de aquí la relevancia de hacer el recorrido histórico en el anterior apartado, pues es la escuela la que fortalece el discurso de infancia recurriendo a la familia para su legitimación.

El presente apartado tiene su fuerza en el reconocimiento de la escuela como un escenario que se constituye en un dispositivo de poder, no solo por su dimensión de «encierro, control y vigilancia» sino, además, por los documentos y «monumentos» que configuran al niño como un sujeto que se moldea ante las necesidades del contexto, especialmente político y económico.

Esta mirada de la escuela, desde una perspectiva posestructural, invita a pensarla desde su papel en la escena sociopolítica, la cual ha logrado establecer a lo largo de la historia un discurso fortalecido por su función social y cultural en la formación de los seres humanos, funciones que aquí no se desvalorizan, pero que hacemos un intento por develar también su papel en el ejercicio y mantenimiento de relaciones de poder. La escuela logra mantener y enriquecer discursos cargados de elementos históricos, concepciones filosóficas, antropológicas, apuestas psicológicas, soportados bajo estructuras legales plenamente legitimadas por la sociedad, y que son la muestra de que es un dispositivo que mantiene un orden cultural a conveniencia de un interés económico.

Varela y Álvarez (1991), en su magistral obra denominada *La arqueología y escuela*, conciben cinco elementos para analizar la idea de infancia, estos son: la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo especialista de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y, por último, la institucionalización propiamente dicha de la

escuela —la imposición de la obligatoriedad escolar— decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes. En este orden de ideas, es necesario recalcar la infancia como un constructo social y no como un elemento natural, pero también es preciso resaltar la existencia de una fuerte relación infancia-escuela, de ahí que estos autores mencionen que:

Al igual que la escuela, el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación, y consecuentemente a clases sociales.

Los moralistas y hombres de la Iglesia del Renacimiento en el momento en que comienzan a configurarse los estados administrativos modernos, pondrán en marcha todo un conjunto de tácticas cuyo objetivo consiste en que la Iglesia pueda seguir conservando, y si es posible acrecentando su prestigio y sus poderes. (Varela y Álvarez, 1991, p. 15).

Es así que la escuela logra dos grandes estrategias: la normalización y la homogenización que se materializan mediante el premio y el castigo, pero a la vez hace posible la individualización de los sujetos, al visualizar en ellos las diferencias y las características útiles. Es así como “opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogenización que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia la medida, todos los matices de las diferencias individuales” (Jones, 1994, p. 64). Es la visibilidad de los sujetos la que permitirá que estos sean objetivados dentro de las miles de posibilidades de individualización, esto los hará diferentes en relación al grupo, pero a la vez diferentes de sí mismos.

En segundo lugar, la tecnología biopolítica también tiene su lugar en el estudio de la normalización, ya que esta es implantada a la disciplina para utilizarse en otro nivel. Es el de controlar a los individuos a través de las masas, de las poblaciones; es el arte que se encarga de

gobernar la población, de emplear para ello las intervenciones y controles como procedimientos de una racionalidad política y económica que se vuelcan sobre procesos de la vida. La vida se torna en centro y campo de intervención del poder y control de un saber. (Toscano, 2008, p. 37).

Es la vida no reducida a la anatomía del cuerpo y, aunque su enfoque va encaminado hacia los procesos de natalidad, de mortalidad, entre otros, pareciese que en el país el intenso movimiento jurídico que se da a diario, determina controles sobre la población, en este caso, sobre una parte de la población, como son los niños y adolescentes de las instituciones educativas públicas y privadas del país.

## La infancia como un nuevo campo de estudio

Aries (1987, citado en Klaus, 2008) en el documento, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, atribuye el descubrimiento de la infancia como el descubrimiento de la sociedad de los adultos y esta invención puede ubicarse a inicios de la época moderna, pues antes de ese periodo los adultos no tenían un concepto definido en torno a la infancia, se concebía como un ciclo más de la vida y no como un estado o momento con características y necesidades de atención especial.

En palabras de Aries (citado por Klaus, 2008),

la infancia no ha existido siempre, es decir, no siempre ha habido esa distancia percibida y considerada que se plantea entre adultos y niños. En el medioevo, por ejemplo, no había dicha delimitación. Para ese entonces, una vez el niño se hacía entender —no olvidemos que etimológicamente infante alude al que todavía no habla— y se podía mover por sí mismo, entraba en una relación de aprendizaje e imitación espontáneos con la persona adulta. En ese sentido, no tenía propiamente un espacio de vida separado del adulto (p. 36).

Se concebía, entonces, como un adulto pequeño que iba poco a poco adquiriendo la habilidad de hacer funciones y labores que aportaran al hogar y a su familia.

A mediados del siglo XVII, se despierta un manifiesto interés por la formación de los niños y niñas, esto especialmente en los llamados moralistas y «hombres de fe» en el que se “parte de que son tábulas rasas, materiales sin pulir o masas uniformes y brutas” (Klaus, 2008, p. 36). Precisamente aquí, es donde los niños y niñas empiezan a ser considerados como sujetos —aunque desprovistos de derechos— desde una doble dimensión: a) sujetos educables y b) sujetos de cuidado y protección por parte de un adulto, acciones que requieren de responsabilidad por parte de este último.

A los adultos, y especialmente a la familia, se les atribuye una significativa función: acompañar y proteger a los niños y niñas, pero, además, esta tarea debe ser complementada con el cuidado del alma, es decir, de la formación moral en la que evidentemente la Iglesia sería su gran aliada en tan importante ejercicio. Apoyar esta función moral (o dirigirla) cerciora, además, la continuidad de su legado eclesiástico.

Ahora bien, al lado de esta formación para los niños y niñas, asignada a la familia. Se apunta también a la formación escolar para que, como se mencionó hace un momento, ese sujeto educable «moldeable» se convierta en un adulto con habilidades, destrezas y, claro está, un sujeto moral, tal y como lo quiere la sociedad.

Durante «la primera modernidad» ya no apuntaría tanto a un proceso de realización de por vida, sino que aquélla, gracias al descubrimiento de la infancia —como es el caso de los Jesuitas— queda concebida como el medio adecuado para la formación del ser humano, desde el punto de vista de la

socialización y preparación para el trabajo y la infancia, a su vez, empieza a ser entendida como el tiempo propicio para tal fin. La infancia entra a ser comprendida como un tiempo para la educación y la formación, y, por lo tanto, como un periodo de disciplinamiento de la voluntad —del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad— y para la escolarización del espíritu (Klaus, 2008, p. 37).

Es así que, la constitución de la escuela en respuesta a estas necesidades establece también la consolidación de un elemento que termina siendo determinante en la formación de los niños y niñas, esto es: la definición de un estatuto de infancia, en el que una lectura, no necesariamente profunda, puede considerar que la delimitación de este nuevo «actor», en el proceso, permita no solo reconocerlo, sino, además, justificar un número —quizá elevado— de intervenciones desde diferentes ángulos, interés y enfoques.

Es preciso mencionar que, en la búsqueda de documentos, es posible encontrar desencuentros históricos en la periodización de la infancia, especialmente en el siglo XVI. Hecho que luego del siglo XVII se difumina en los textos y se logra establecer una línea de tiempo más clara. Este elemento no es solo temporal, además, permite que la infancia sea un «objeto» estudiable, comprensible y «moldeable».

La infancia representa un concepto general que ciertas formas de saber, como la psicología o el psicoanálisis, naturalizan, mientras que el alumno supone una noción derivada que aborda a la infancia en situación escolar; sumado a esto, se constituye en objeto de la ciencia pedagógica. Se comprende, de esta forma, la posición de subordinación que tienen las ciencias de la educación con respecto al discurso general de la psicología (Castro, 2005, p.6).

En esta misma línea, existen dos elementos centrales en la infancia: la familiarización y el mecanismo de encierro que es posible encontrar, pues ciertas órdenes, como la de los Jesuitas, tenían clara la necesidad de atender a los niños y niñas como «cuerpo infantil encerrado» (Castro, 2005, p. 3). Es preciso señalar, que esos espacios cerrados no solo se constituyen como un espacio físico, sino como un campo de exploración, producción y construcción de saberes.

## **La infancia: de sujetos de protección a sujetos de derechos y participación**

Aunque el panorama pareciera desolador y el posestructuralismo un túnel sin luz al final, que, además, se señala como una corriente que le resta a la posibilidad de propuestas de transformación, es preciso mencionar que en el mismo devenir histórico —en el marco pedagógico—, desde las ideas de Pestalozzi, se ha venido reconociendo al niño como un sujeto activo en su proceso de formación. En 1914, por ejemplo, con la llegada de la escuela activa, se recurre a la psicología del desarrollo para consolidar una apuesta que tiene como finalidad reconocer a la infancia como categoría que establece al niño como un sujeto activo que aprende desde la capacidad de relacionarse con otros y con su entorno.

Muñoz y Pachón (1996, citadas por Jiménez, 2012) establecen que, “para la primera mitad del siglo XX en Colombia, el concepto de niñez sufre una importante transformación donde se ubican referencias directas a las cualidades del niño en el aspecto emocional, se da reconocimiento a la individualización y autonomía del niño(a)” (p. 23).

Ya en el siglo XX la infancia no solo logra activismo en el campo educativo, sino que empieza a ser considerada desde una perspectiva política y legal, demandante y necesaria para la consagración de los niños

y niñas como sujetos de derechos y no únicamente como sujetos de protección sobre la base de los adultos y la familia. Es así, que para 1989 se consagra la Convención Internacional de los Derechos del Niño, conocido por sus siglas: CIDN. Esta servirá como un elemento que se encargará de las leyes de infancia y adolescencia. Podemos discutir muchos de estos elementos en la misma línea de la mirada develadora de los discursos, cuyo objetivo es consolidar al niño como sujeto de derechos y que sea el Estado el que garantice este escenario.

Aquí se señala puntualmente —de acuerdo con lo estipulado en la convención internacional sobre los derechos del niño—, que ellos deben ser reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos en contextos democráticos. Dicha norma estipula que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y comprende a la población de los 0 a 6 años (Ley 1098 de 2006). De la misma manera, el Código Civil en su artículo 39 señala aspectos relacionados a la edad de la siguiente manera: “se llama infante o niño aquel que no ha cumplido 7 años” (Peña, 2017, p. 217).

En el caso colombiano, se da a finales de los años 70, cuando se crea el conocido Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), concebido en la Ley 75 y decretado por el Gobierno nacional. Es a partir de este momento que desde un discurso del Estado se consolida la protección a la infancia en el seno familiar. Estas leyes que siguen considerando la necesidad del comprender y asumir la infancia desde objetivos de cuidado y amparo por parte de otro (adulto), sin embargo, para el año 2006, se consigna la Ley 1098, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, que tiene la necesidad de resignificar la temática que se orienta al carácter social y político de los niños, niñas y adolescentes en el país, de tal modo que ,la “infancia pasa a tener un carácter social

engranado en un marco de políticas públicas que de una u otra manera visibiliza su presencia en un escenario legal que consolida a este sujeto en una estructura de participación más amplia” (Peña, 2017, p. 231).

Bajo esta línea de acción, es posible reflexionar en el escenario jurídico la denominación de que la «protección de los derechos de la infancia» ya no se orienta —al menos únicamente— al discurso sobre la base de situaciones irregulares de los niños y niñas, sino que, existe el interés cada vez más evidente de que estos estamentos se concentren en la condición de considerarlos como sujetos de derechos, tal como lo establece Jiménez (2012), al decir que “la infancia contemporánea ha tomado cuerpo en el proceso de reconfiguración de la ciudad, en el discurso de la ciudad educadora, constituyéndose en el principal parámetro para medir la calidad de la democracia en las ciudades” (p. 20).

Ahora bien, es posible pensar que esto conlleva que la noción de infancia no solo sea pensada desde lo pedagógico, antropológico y demás disciplinas, sino que existe una nueva mediación —quizá tan fuerte como la ideología eclesíástica—, y es precisamente que el sistema legal de los países retoma la infancia como objeto de intervención. Esto es posible pensarlo como espacio punitivo, de regulación y control. Así mismo, se da el espectro para pensarlo como un punto de fuga que abre las puertas hacia la emancipación de los niños y niñas como sujetos de derechos, pero también como actores que participan en el desarrollo de su país “Esta forma de configuración trae consigo otras formas de subjetivación que a su vez determinan de cierta manera la construcción de subjetividad política al reconocerse a partir de este discurso en escenarios como la familia, la escuela y su contexto” (Peña, 2017, p. 235).

## Reflexiones finales

La escuela se ve inmersa en lógicas del mercado, con lo que genera un nuevo proyecto de formación y por lo tanto un nuevo lenguaje. En este sentido, ya no se habla de formar niños, niñas y adolescentes desde la óptica humanista (formación integral), sino que se habla de clientes, competencias, medición de resultados y rendimientos de cuentas, así como, la competitividad, eficiencia, eficacia, estándares de acreditación y calidad, es decir, un nuevo tipo de sujeto con un nuevo tipo de subjetividades: “La educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que puedan ser cuantificados y estandarizados” (Vega, 2015, p. 53).

Enrique Puchet (2010) escribe el texto titulado “Michel Foucault: subjetividad y verdad” en este cuestiona: “¿cómo ha sido establecido el sujeto, en diferentes momentos y contextos institucionales?” (p. 1). Esto, en tanto objeto de conocimiento posible, deseable, inclusive o indispensable. De la misma forma se cuestiona: “¿cómo se han organizado en determinados esquemas la experiencia que es posible hacer de sí mismo y el saber que se forma a cerca de eso mismo? Y ¿cómo esos esquemas han venido a quedar definidos, valorizados, recomendados e impuestos?” (Puchet, 2010, p. 1).

Ahora bien, para la comunidad académica es trascendental trasladar estas preguntas al campo de la escuela, de manera que vale la pena preguntarse, ¿Cómo ha sido establecido el sujeto escolar estudiante, alumno, educando, educador, etc., en los diferentes contextos y momentos? ¿Qué tipo de sujeto desea producir la escuela y con qué intereses? A lo anterior, el autor Marco Raúl Mejía aporta:

La educación, cuando toma forma de institución en Occidente, produce una centralización del conocimiento, de la moralidad y del cuerpo dando paso a una forma de regulación y control que constituye las subjetividades generadas por el poder a través de la forma escuela. (Mejía, 2011, p. 112).

Se debe hacer un alto en la idea de la producción de sujetos; de cómo el ser humano es convertido, transformado y construido en uno. Entendiendo sujeto desde dos dimensiones: como ser único, político y autónomo y, el sujeto por estar sometido a alguien o a algo, por estar sujeto a algo. Esta transformación del ser humano en sujeto puede darse —según Foucault— de tres formas: primero, en la investigación que se da a sí misma el nombre de ciencia; el segundo en las prácticas divisorias, estando el sujeto dividido tanto en su exterior como en su interior; y, por último, en cómo el individuo se construye así mismo en sujeto (Foucault, 1988, p.7).

De esta forma, se está asistiendo a la aplicación de modelos educativos signados por necesidades económicas, acondicionados a pautas conductuales y autoritarias que manipulan, confunden e impiden el desarrollo de una mayoría de edad; manejados de cierta forma por la publicidad y los medios de comunicación.

La aceptación acrítica de la autoridad tras la búsqueda de méritos y recompensas —la ideología del éxito— contribuye a formar personalidades heterónomas y las psicologías dependientes, tan profusamente difundidas en estos tiempos y fomentadas desde la familia, en las aulas, en las fábricas y oficinas, en las prisiones, en las organizaciones políticas y, por supuesto, en los cuarteles (Carrión, 2006).

Este capítulo que hace parte de un libro que dimensiona la voz de los niños y la necesidad de que sea la escuela la promotora de estos ejercicios; intenta brindar un acercamiento crítico que de vele su doble papel: por un lado, el de la escuela a través del lente de la construcción de sujetos

y subjetividades del mercado, un sujeto que necesita competir; y por otro, un sujeto altamente productivo, un sujeto poco pensante pero muy eficiente, “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2004, p. 25). Lo anterior no es arbitrario, ya que es más provechoso para el sistema transmitir que producir conocimientos, es más conveniente repetir que pensar por el otro, pensar que es necesario reconocer este escenario, para así mismo, identificar los puntos de fuga como esas acciones que logran escapar del discurso hegemónico y adquieren un sentido de ciudadanía real y posible en el que los niños y las niñas tengan voz y voto:

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad. (Foucault, 1980).

## Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. (J. Muñoz, trad.). Ediciones Morata.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. En ZIZEK, S. *Ideología. Un mapa de la Cuestión* (pp. 115-157). Ed. FCE, Buenos Aires.
- Álvarez, Y. (1995). *La cuestión del poder en Michel Foucault: verdad, poder, subjetividad*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Amigot L & Pujal I. (2009). *Una lectura del género como dispositivo del poder*. Barcelona: Ediciones sociológica.

- Arana, E. (s.f.). *Historia constitucional colombiana*. <http://www.historiadecucuta.com/wp-content/uploads/2021/01/HISTORIA-CONSTITUCIONAL-COLOMBIANA.-Edgar-Arana.pdf>
- Bhabha, H. (1990) "The Other Question. Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism". En Russell Ferguson; Martha Gever; Trinh T. Minh-ha y Cornell West (eds.), *Out There. Marginalization and Contemporary Cultures*, pp. 71-89. Nueva York: The New Museum of Contemporary Art y Cambridge MIT Press.
- Berger y Luckman (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós Studio: Barcelona.
- Castro, R. (2005). *Foucault y el saber educativo*. Revista Electrónica Diálogos Educativos. 5(9), 20-28.
- Carrión, J. C. (1999). *El itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia*. Bogotá: Mesa redonda.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica fucaulten las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Carvajal, J. (2002). *La justicia, el derecho y el conflicto social en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo.
- Díaz, J. A. (2009). *Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo XX*. Bogotá: Prisa Ediciones.
- Erazo, C. (2008). *Construcción de la nación colombiana*. Revista Historia De La Educación Colombiana, 11(11), 33-52.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. (J. Varela & F. Álvarez, Trad.) España: Planeta Agostini (trabajo original elaborado 1977).

- Foucault, M. (s.f.). *El sujeto y el poder*. [Versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault>.
- Gallón, G. (1979). *Quince años de estado de sitio en Colombia: 1958:1978*. Bogotá: América Latina.
- Garay, A. (2001). *Poder y Subjetividad: Un discurso vivo*. Barcelona: Ágora.
- Gonzales, S. (2007). *Enunciados y política: entre la pragmática del lenguaje y la analítica del poder*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- García, A. (1982). *¿A dónde va Colombia. De la república señorial a la crisis del capitalismo dependiente?* Bogotá: Tiempo Americano..
- García, M. (10 oct 2008). Un país de estados de excepción. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/politica/un-pais-de-estados-de-excepcion-article-43317/>
- García, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?*. [Versión DX Reader]. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/guattari72.pdf>
- Hurtado, P. (1994). *Michel Foucault: Un proyecto de Ontología Histórica*. Málaga: Ágora.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jones, R. (1994). *Las prácticas educativas y el saber científico. Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en Francia posrevolucionaria*. Madrid: Morata S.A.
- Klaus, A. (2008). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “fin de la educación”*. *Revista Latinoamericana Ciencias, Sociedad y Niñez*, 6(1), 31-53. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130822011607/RevistaLatinoamericanaVol.6N.1enero-junio2008.pdf>

- La Constitución del 91 representa el cambio de paradigma. (28 de mayo de 2001). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9481347>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. DO: 46.446 del 8 de noviembre de 2006. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Libreros, D. (2001). *Nuevo Modelo de dominación colonial*. Universidad Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Marx, K. (1971). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. México: Grijalbo.
- Mejía Quintana, Ó. (2002). *La Constitución de 1991 como proyecto inacabado*. Tercer mundo.
- Mejía, M. (2011). *Pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Perú.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Oakeshott, M. (1956). *La actitud conservadora*. <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/la-actitud-conservadora.pdf>
- Orellano, C. (2016). LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD, UNA LECTURA DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SER. Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - ISBN 978-987-544-745-5
- Peña, N. C. (2017). *Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula*. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>

- Puchet, E. (2010). Subjetividad y verdad. *Revista Fermentario*, (4). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/36>
- Toscano, G. (2008). *Un estudio del Biopoder en Michel Foucault*. Bogotá: América latina.
- Subirats, M. (2002). *Género y escuela. Sociedad y cultura*. Antología para el aprendizaje, volumen (17) ,45-53.
- Tani, R. (s.f.). *Arqueología de la lectura y el sujeto*. A parte Rei, volumen (11), 1-7.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología y escuela*. Las Ediciones de la Piqueta. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Varela%20y%20alvarez%20-%20La%20maquinaria%20escolar.pdf>
- Vega, R. (2015). EL LENGUAJE MERCANTIL, SE IMPONE EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA.USB Medellín-Colombia V. 15 No 1 PP 1- 323. ISSN: 1657-8031. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372979.pdf>.
- Villa, W. (2001). *El Estado multicultural y el nuevo modelo de subordinación*. En: V. Moncayo y C. Gaviria (eds.), *El debate a la constitución* (pp. 89-102). ILSA-UNC.
- Walde, V. (2002). *Lenguaje y poder: el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX*. *Estudios de Lingüística en España*, (16). pp. 93-115.
- Zuleta, J. A. (2004). *Constitución política comparada 1886-1991*. Bogotá: Tercer milenio.