



Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Doctorado en Pensamiento Complejo

**Desarrollo de niños y niñas, de la comuna 8 de la ciudad de
Neiva- Huila Colombia**

Tesis para optar al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Autora: María Liliana Díaz Perdomo

México, 2018



Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Doctorado en Pensamiento Complejo

**Desarrollo de niños y niñas, de la comuna 8 de la ciudad de
Neiva- Huila Colombia**

Tesis para optar al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Autora: María Liliana Díaz Perdomo

Tutor: Dr. Cs. Rigoberto Pupo PhD

México, 2018

Dedicatoria

A los niños y las niñas de la comuna 8 de Neiva, que me enseñan que la vida es de permanentes desafíos, que la academia debe incorporar la práctica para que se puedan producir los cambios que exigen la justicia y el amor.

A mis hijas por ser compañeras fieles en este camino de la vida y por comprender que a pesar de las ausencias y días de cansancio siempre están en mi corazón.

Al doctor Rubén Reynaga (Q.P.D.), porque siempre estará presente en nuestros corazones y abrió un camino de compromiso social y político.

Agradecimientos

Al doctor Rubén Reynaga (Q.P.D.), quien siempre creyó en la educación como una posibilidad emancipadora de nuestra región latinoamericana y que, gracias a su proyecto académico, nos permitió a muchas personas realizar nuestros sueños de cualificación personal y profesional. Hoy, su sonrisa y su gran espíritu altruista son el legado que siempre iluminará la mística y el compromiso de servicio por el otro, en el que sea posible tejer sociedades autónomas y naciones libres.

Al doctor Rigoberto Pupo por su inmenso cariño al ser mi tutor, de quién siempre recibí un acompañamiento muy humano y de rigor profesional. Un tutor en el que cobran vida las palabras comprensión y responsabilidad, en el que dimensiona como otro a su discípulo.

Al doctor Carlos Delgado, por su valioso aporte, rigor y exigencia, siempre de manera respetuosa y oportuna.

Al doctor Gustavo Casas, porque siempre motivaron la permanente dinámica formación académica, despejaron inquietudes y motivaron un desarrollo profesional con rigor y compromiso transformacional.

A Olivia Rascón, quien desde el apoyo de su competencia con Multiversidad, siempre ha estado atenta a brindar toda su calidez humana, para hacer de este proceso formativo un encuentro humano.

A la Institución educativa Jairo Morera Lizcano por permitir desarrollar un proceso que apenas inicia.

Síntesis

Teniendo en cuenta, que la infancia es un grupo poblacional que requiere de especial atención, en el presente estudio, se realizó un acercamiento a un sector alta vulnerabilidad, para conocer la realidad de la niñez, en varios de los aspectos que inciden en su desarrollo integral, y así poder conocer un poco más de cerca, con qué nivel de aprestamiento y desarrollo, ellos inician su proceso de escolarización, debido a que la mayoría de los niños y niñas, han sido beneficiarios de los programas, que se ejecutan en torno al cumplimiento de la Ley 1804 de 2016, por la cual se establece una política de Estado, para el desarrollo integral de la primera infancia.

Lo que permitió plantear como pregunta ¿Cuál es la eficacia de la estrategia de Cero a siempre, con relación al desarrollo de los niños y las niñas, de la comuna 8 estrato 1, de la ciudad de Neiva- Colombia, y cuáles son los factores que intervienen en esa eficacia?, Luego de haber realizado un análisis a diferentes estudios que evalúan el impacto de la política pública, como también a las indagaciones que se focalizaron, en comprender la incidencia de los factores biológicos y neuropsicológicos, en los primeros años de vida.

La investigación plantea como objetivo general, determinar la eficacia de la política de desarrollo infantil, según los factores complejos que intervienen en los resultados. Con una reflexión teórica compleja, en la que convergen los planteamientos conceptuales de Edgar Morin, Paulo Freire y Sergio Boisier principalmente, quienes aportan a conocer una misma realidad, desde diferentes campos del conocimiento.

Un campo de conocimiento, que permanentemente fue indagado por estudiantes de pre-grado de diferentes disciplinas, maestros de la institución educativa Jairo Morera

Lizcano y maestros universitarios del área de la salud, las ciencias sociales y pedagogía. Lo que hizo necesario desarrollar una perspectiva metodológica que permitiera ubicar una realidad educativa específica, como se requería con el grupo de transición. Eso llevó a categorizar la investigación, en el estudio de caso, porque expone de manera descriptiva, la eficacia de la política pública, al comparar los desarrollos de niños y niñas, usuarios y no usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil- CDI-.

Con base en los resultados obtenidos de las diferentes fuentes de indagación, se escogieron seis niños con características sociales parecidas, de los cuales, tres asistieron continuamente a hogares comunitarios o CDI, por un lapso de tiempo de cuatro años, antes de ingresar a la escuela. Desarrollos que se compararon, con los de otros tres niños, no asistentes a ningún programa, y siempre estuvieron en casa, bajo el cuidado de la madre o un adulto.

Con base en el análisis comparativo realizado, y a la luz de lo expuesto en los informes gubernamentales, acerca del impacto positivo de la política pública, dirigida a la primera infancia. Se pudo concluir que oficialmente siempre se exponen las cifras en cobertura y datos de inversión, y se tiene una ruta de proceso de ejecución general muy bien establecida a nivel inter-sectorial, pero en esencia, no se da respuesta al principal objetivo que plantea la Ley, como es generar condiciones favorables para el pleno desarrollo integral de la primera infancia, además no existe un seguimiento niño a niño como está dispuesto en la norma.

El principal aporte de esta investigación, a la comunidad académica, se orienta a fortalecer el compromiso ético y político que tiene la universidad, en la formación de

futuros profesional, comprometidos con la justicia social, y la transformación de las realidades adversas, que propendan por desarrollos de una vida digna y equitativa. Desde una comprensión compleja, que permita cuestionar de manera crítica y colocar en duda lo que se establece como verdad.

Así mismo, el analizar el impacto de una política pública, desde una perspectiva compleja, para tener una mirada más amplia acerca del hecho que se indaga, en este caso la política pública dirigida a la infancia, desde múltiples aristas.

Metamorfosis

Comienzo a desdibujarme.

Las líneas que me contienen se están diluyendo

y no llegaré al ocaso.

Quizás sea que estalle

en mil fragmentos

o me transforme,

así,

en mil alboradas,

O quizás sea

que las líneas se pierdan

y mi carne quede

expuesta y diluida.

Pero,

es que te has olvidado

de abrirme las ventanas,

ahí donde me has puesto

no hay aires para flores.

Pero,

es que te has olvidado

de que sólo

me transformo,

Y de ser la oruga que escondiste,

Pasé a ser

la mariposa de alas encantadas.

María del Rosario Alarcón

Tabla de contenido

Introducción	13
1. El problema.....	13
1.1 Pregunta guía de la investigación.....	17
1.2 Evaluación e impacto de la política pública de primera infancia.....	19
Justificación	38
Objetivos.....	46
Objetivo general.....	46
Objetivos específicos.....	46
Capítulo 1.....	48
Marco teórico	48
1.1 La Paideia.....	48
1.2 Las convergencias de la complejidad.....	50
1.3 Las convergencias del contexto	59
1.3.1 Convergencia de actores	60
1.3.2 Convergencia de capitales.....	69
1.3.3 Convergencia de disciplinas	73
1.4 El desarrollo infantil	75
1.4.1 La prueba CUMANIN	77
Capítulo 2.....	80
Metodología	80
2.1 Tipo de estudio	80
2.2 Proceso de la investigación.....	82
2.3 Fuentes de información	84
2.4 La prueba CUMANIN.....	85

Capítulo 3.....	89
Resultados sobre el contexto	89
Capítulo 4.....	120
Resultados de los indicadores psicométricos.....	120
Capítulo 5.....	139
Discusión.....	139
Conclusiones.....	155
Bibliografía	167
Bibliografía de la Doctorante	181

Lista de tablas

Tabla 1. Ocupación de las madres y los padres de familia.....	94
Tabla 2. Edad de los acudientes.....	94
Tabla 3. Escolaridad de los acudientes	95
Tabla 4. Ocupación de los padres	95
Tabla 5. Organización familiar de los participantes	96
Tabla 6. Tipificación familiar	97
Tabla 7. Promedio de hijos por familia.....	97
Tabla 8. Lugar que ocupa en la familia.....	98
Tabla 9. Propiedad de la vivienda.....	101
Tabla 10. Habitaciones de las viviendas.....	101
Tabla 11. Servicios públicos en las viviendas.....	102
Tabla 12. Características de las viviendas.....	103
Tabla 13. Características del sector en el que se encuentra la vivienda	103
Tabla 14. Participación en las elecciones.....	112
Tabla 15. Resultados de la Escala Abreviada del Desarrollo	123
Tabla 16. Resultados Motricidad y de audición-lenguaje según la Escala Abreviada del Desarrollo	124
Tabla 17. Patrones básicos de movimiento	124
Tabla 18. Desarrollo verbal.....	125
Tabla 19. Desarrollo no verbal.....	126
Tabla 20. Caso I de niño que no asistió a un CDI.....	130
Tabla 21. Caso II de niña que no asistió a un CDI.....	131
Tabla 22. Caso III de niño que no asistió a un CDI.....	133
Tabla 23. Caso IV de niño que asistió a un CDI	134
Tabla 24. Caso V de niña que asistió a un CDI	135
Tabla 25. Caso VI de niño que asistió a un CDI	137

Lista de figuras

Figura 1. Comparación entre niños que no asistieron al CDI y los que sí asistieron.....	129
Figura 2. Rendimiento de los procesos del CUMANIN en niños que asistieron a CDI	129
Figura 3. Mapa de actores.....	140

Introducción

1. El problema

En Colombia, la distribución de ciudades, con el crecimiento urbano de la segunda mitad del siglo XX, no tuvo la concentración ocurrida en otros países, como México, Argentina o Perú, pues, desde el tercer gobierno del llamado Frente Nacional, de 1966 a 1970, se promovieron las “ciudades intermedias”, lo que disminuyó la presión de la migración a Bogotá, capital del país. Aparte de esta urbe, que en la actualidad tiene unos 8 millones de habitantes, algunas ciudades han alcanzado poblaciones entre 2 y 3 millones, como Medellín, Barranquilla y Cali, y otro número grande de ciudades con poblaciones entre 300.000 y un millón de habitantes, entre las cuales se encuentra Neiva, la capital del departamento del Huila, que cuenta unos 480.000 habitantes (DANE, 2006).

La distribución urbana en Colombia, a partir de la Ley 11 de (1986), se realiza por comunas, que son unidades político-administrativas que cuentan con un presupuesto para reparación de calles y algunas obras civiles y algunos proyectos culturales y deportivos, porque el grueso del presupuesto de la ciudad es manejado directamente por las secretarías de la alcaldía. En Neiva, hay diez comunas, según el Acuerdo 022 (1995). Estas comunas, como en todas las ciudades del país, tienen una distribución territorial más o menos homogénea en relación con los estratos socio-económicos, que en Colombia son seis, siendo el estrato 1 el más pobre, y el 6 el más rico.

En las comunas pobres, el cuidado de la primera infancia por el Estado está a cargo de los Hogares Comunitarios, auspiciados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–. Los hogares comunitarios, que nacen de una práctica espontánea de madres que les cuidaban los hijos a las vecinas, son formalizados primero en los Centros de Atención Integral al Preescolar –CAIP–, que tenían una prevalencia de la mirada médica. Luego, en la década de los 70, pasaron a ser Hogares Infantiles, en los que se amplió la mirada a las perspectivas psicológica, sociológica y educativa, de modo que el ICBF empezó a ofrecer servicios de atención a los niños y las niñas más amplios (Del Castillo, 2009). Esto condujo a los actuales Hogares Comunitarios del ICBF, en los que se ha avanzado a una concepción integral de la atención a los niños y las niñas, aunque la cobertura y la práctica no sean completas (Concha & Perea, 1985).

En los hogares comunitarios atendidos por el ICBF, se les proporciona a los niños y las niñas alimentación, cuidado, actividades lúdicas y pre-académicas y, en algunos, atención psicológica. En la década de los años 80, el Instituto alcanzó una cobertura de unos 122.000 niños en el primer año de vida (Del Castillo, 2009). En la actualidad, el gobierno se ha propuesto ampliar la cobertura a los más de 800.000 niños y niñas que aún no asisten a los Hogares Comunitarios (El País, 2014). Con ello, el Instituto espera que los niños y las niñas crezcan saludables y puedan desempeñarse normalmente en la vida escolar, gracias a que:

El ICBF subsidia, en corresponsabilidad con la familia y la sociedad, y utilizando un alto porcentaje de recursos locales, la atención de las necesidades básicas de afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo

psicosocial de los niños y niñas en la primera infancia, focalizando los recursos en la población de mayor vulnerabilidad (ICBF, 2017, pág. 8).

La comuna 8 de Neiva, creada por el acuerdo 022 (1995), es quizás la comuna más pobre de la ciudad y, por consiguiente, muchos niños y niñas que viven en ella reciben los beneficios de los Hogares Comunitarios en la primera infancia. Estos niños y estas niñas ingresan al sistema educativo formal en el grado “transición”, de acuerdo con las disposiciones legales actuales (Ley 1804, 2016), según la estrategia de atención a la primera infancia De cero a siempre, expresada en esta ley, de acuerdo con la obligación del Estado de proporcionar una educación básica de manera obligatoria, según la constitución política (CP, 1991).

Ahora bien, con base en la experiencia educativa maestras y maestros, sostienen en sus conversaciones en los encuentros de jornadas pedagógicas, que los niños y niñas que ingresan al sistema educativo al grado de transición en la comuna 8, presentan dificultades en el aprendizaje y en otras actividades escolares. Esto abre interrogantes sobre la eficacia de las políticas públicas, sobre la protección de los derechos de las niñas y los niños por el Estado, sobre la orientación del ICBF respecto a la primera infancia, y sobre la concepción de los Hogares Comunitarios.

En efecto, al no contar con estudios que den cuenta acerca del desarrollo infantil, que inicia su proceso de educación formal a los cinco años de edad en la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, el cuerpo de docentes en sus reflexiones y encuentros pedagógicos plantean la necesidad de valorar los procesos biológicos y neuropsicológicos, de los niños y las niñas vinculados a la sede Panorama en el grado de transición.

Valoración dirigida especialmente a los menores que provienen de los Centros de Desarrollo Integral, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, programa gubernamental, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de la primera infancia, en busca de consolidar en ellos una ciudadanía socio-ambiental, en el marco de un desarrollo integral.

Como es sabido, el desarrollo infantil en lo biológico y neuropsicológico depende de múltiples factores que, en general, son considerados por la política de atención a la infancia del ICBF. Entre estos factores se incluye una buena nutrición, un cuidado afectuoso, una socialización adecuada, una vida familiar sana y estímulos apropiados para la edad. Debido a que no se realizan evaluaciones sistemáticas a la política pública y su eficacia, de manera que se puedan establecer los alcances positivos, en la población infantil, con relación a los programas dirigidos a ellos, en los que se invierten grandes cantidades de dinero, esperando a que sea proporcional a los beneficios pretendidos, tendientes a mejorar el desarrollo integral en los niños y niñas, del nivel socioeconómico más bajo, “sin embargo, existen muchos desafíos cuando los proveedores de atención primaria implementan estas intervenciones a gran escala” (Edmond, Strobel, McAuley, Geelhoed, & Hurt, 2017)

El problema, consiste en que no se da un seguimiento situado para cada realidad y contexto, con relación a los programas implementados por parte del Estado, que permita realizar un seguimiento más pertinente al impacto esperado, en este caso a lo que se refiere a las políticas de atención a la primera infancia de la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

De acuerdo con el problema identificado, y sumado a ello la experiencia y práctica educativa de las maestras del grado de transición, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

1.1 Pregunta guía de la investigación

¿Cuál es la eficacia de la estrategia de Cero a siempre, con relación al desarrollo de los niños y las niñas, de la comuna 8 estrato 1, de la ciudad de Neiva- Colombia, y cuáles son los factores que intervienen en esa eficacia?

Por supuesto, esta pregunta se desglosa en dos, la primera se refiere al impacto y la segunda a los factores que intervienen en ella.

La pregunta formulada ubica la investigación en más de un plano, debido que al indagar acerca de la eficacia y los factores que intervienen en ella, nos remite a realizar una mirada reflexiva, al campo de la ciencia política, al confluir múltiples campos disciplinares, que se relacionan con la política de estado, para el desarrollo integral de la primera infancia, de cero a siempre, según lo promulga la ley 1804 de 2016 (C.R, 2016).

Una Ley, que por primera vez establece un marco normativo para la primera infancia. Donde los gobiernos de turno, deben garantizar esfuerzos y recursos a favor de la niñez del país, porque se considera una prioridad en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal. Para que respondan legalmente a este sector poblacional con: alimentación, educación, recreación y demás aspectos, que representan el cuidado de los niños y niñas colombianos, mediante una Comisión Intersectorial para la

Atención Integral de la Primera Infancia, integrada por entidades como la Unidad de Víctimas y Restitución de Tierras, Coldeportes, el Ministerio de Vivienda, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Ministerio de Salud y el Ministerio de Agricultura.

Características de la Ley: financieramente los recursos presupuestados anualmente no son menores a los invertidos en la vigencia inmediatamente anterior, lo que implica, que las instituciones miembros de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, no reducen sus recursos de inversión. Además está planteado un esquema de financiación y cofinanciación, entre la Nación y el territorio, para lograr sostenibilidad en la atención integral de la primera infancia.

Así mismo, El Departamento Nacional de Planeación, tiene a su cargo la responsabilidad de realizar el seguimiento y evaluación de la efectividad, eficacia e impacto de la política. Razón por la cual, se atendió a lo planteado por la teoría de la formulación y evaluación de políticas, para tener una comprensión acerca del impacto que la política de atención integral a la primera infancia tiene en la realidad neivana. Puesto que toda evaluación desde ésta perspectiva (teoría de la formulación y evaluación de políticas), que permite comprobar la eficacia y eficiencia práctica de las políticas públicas, siendo una herramienta para mejorar las intervenciones públicas, en una relación donde los gobernados y gobernantes ganen.

Con base en lo planteado anteriormente y para responder a la pregunta de interés ¿Cuál es la eficacia de la estrategia de Cero a siempre, con relación al desarrollo de los niños y las niñas, de la comuna 8 estrato 1, de la ciudad de Neiva- Huila, y cuáles son los factores que intervienen en esa eficacia?, se definirá a continuación que se

entiende por eficacia en esta investigación, desde la perspectiva teórica de la evaluación de políticas.

En esta investigación la Eficacia se conceptualiza, como el análisis evaluativo que se realiza de uno o unos programas, pero además, “implica la recogida, análisis e interpretación de la información sobre el logro de los objetivos del programa en relación con las previsiones.” (Epstein & Tripodi, 1977, pág. 111). Razón por la cual, se registra en la revisión documental realizada en dos dimensiones: en la primera se hayan los estudios acerca de la evaluación e impacto de los objetivos que se propone la política de primera infancia como tal, y en la segunda dimensión están las investigaciones acerca factores que interviene en esa eficacia, que para efecto de este estudio son biológicos, neuropsicológicos y sociales.

1.2 Evaluación e impacto de la política pública de primera infancia

La evaluación de programas y políticas públicas, es propio de las ciencias sociales, que se concreta a través de conceptos de gestión pública, democracia y control, siendo una especialidad que lleva desarrollándose en los últimos 40 años, y que requiere ser entendida desde un enfoque integral. Con el fin de estimular en la academia nuevos debates y desafíos, que enfrenta el escenario nacional, regional y local, en el que se pueda determinar el impacto de las mismas. Puesto que toda evaluación de política pública, comprueba su utilidad práctica, para mejorar las intervenciones del Estado, especialmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Luna, 2014).

La meta de toda política pública, está orientada a los resultados, y hacia la capacidad de brindar buenos servicios, “y de solucionar problemas colectivos en forma eficaz y eficiente, es por esto que una buena parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas” (Luna, 2014, pág. 35). Debido a que son propuestas a necesidades identificadas y definidas por la comunidad.

La evaluación de una política pública, se refiere tanto al objeto, como a los procedimientos aplicados y a sus funciones, al mismo tiempo que se atiende al objetivo principal planteado en ella, que se puede realizar de manera sistémica, durante su desarrollo, pues no tiene que ser un aspecto que se de en la fase final, para conocer acerca de su eficacia, sino que puede irse ajustando a medida que se evalúa, para lograr un mejor y mayor impacto social (Bustelo, 2001).

Toda evaluación de política pública se ubica entre: lo descriptivo porque explica y diferencia los problemas sociales y económicos que asume en una intervención, y lo prescriptivo al establecer propuestas para mejorar una realidad. En la lógica de una evaluación racional y coherente lo descriptivo se basa en lo prescriptivo, razón por la cual,

“La evaluación ha de ser holística, integral y plural, superando concepciones que la restringe a una fase ex post centrada en políticas ejecutadas. La evaluación no puede obviar que aspectos como el propio diseño y la gestión de las intervenciones deben ser objeto de análisis en tanto que también inciden en los resultados de las intervenciones, pasados, presentes y también futuros. Y esto puede y debe ser considerado de forma ex ante, en tanto que las consecuencias

económicas y sociales sobre la ciudadanía pueden ser trascendentes.” (Bueno & Osuna, 2013, pág. 205)

Con relación a la evaluación de la política pública de primera infancia en Colombia, algunos estudios sostienen que se limita a presentar mediáticamente los programas bandera de un plan de gobierno, en una evaluación que tan solo mide cifras e indicadores, que además cambian junto a los mandatos presidenciales, sin tener en cuenta su sentido social y cumplimiento de los objetivos propuestos. (Orjuela, 2014)

“La estrategia De Cero a Siempre al parecer como muchos otros programas apuntan entonces a atender niños y niñas de nuestro país, brindándoles un acompañamiento en su primera infancia, sin influir en ellos de manera real en la transformación de sus contextos o el enriquecimiento intelectual de sus familias.” (Orjuela, 2014, pág. 126)

Como se pudo establecer, con base a lo sostenido por parte de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, donde declaraba en el Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, que el principal el principal desafío era,

“En materia de atención integral a la primera infancia, los retos están en función del cumplimiento de las metas y coberturas de atención definidas en el Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos”, entre ellas está el llegar con atención integral a 971.500 niños y niñas, entre otros. Esta meta se va trabajar a partir de la vinculación efectiva y permanente de cada niño y cada niña a una modalidad de atención en educación inicial con enfoque de Atención Integral donde se empiece a hacer el seguimiento niño a niño de 9 atenciones acordes con lo

definido en la Ruta Integral de Atenciones” (Presidencia de la República, 2012, pág. 107)

Donde cada niño y niña será atendido en: Formación y acompañamiento a la Familia, valoración y seguimiento nutricional, seguimiento a la garantía de Derechos de Protección, responsable el ICBF; Afiliación vigente a Salud, esquema de vacunación completo según la edad, asistencia a consultas de crecimiento y desarrollo, según la edad, a cargo del Ministerio de Salud; programa de educación inicial con calidad, encargado el Ministerio de Educación; y el contar con un registro civil, asignado a la registraduría. Como se puede apreciar, sus objetivos están determinados en el cumplimiento de cifras tanto de coberturas como de inversión, todas orientadas a acciones que no abren un espacio para conocer el impacto real en el desarrollo integral de la población infantil.

La política nació, en el marco del cumplimiento de metas cuantitativas, que dan por hecho una eficacia, que esta solamente condicionada a algunos aspectos que inciden en los procesos de desarrollo, y que en esta investigación se quiere exponer, acerca de la importancia de comprender la evaluación de las políticas públicas, desde una perspectiva compleja, que atienda a una noción de eficacia, centrada en la reflexión multidisciplinar, en el cumplimiento de los objetivos propuestos, con el fin de generar condiciones más favorables y de transformación social a los sectores más vulnerables de la ciudad de Neiva.

Con relación, a las evaluaciones de la eficacia de la política pública de primera infancia, una de las evaluaciones se realiza en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”, en el segundo mandato del presidente Santos, en el

que se invoca “construir una Colombia en paz, equitativa y educada” (DNP, 2014, pág. 27), en armonía con los propósitos del Gobierno Nacional, que pretendía para su segundo periodo de gobierno, establecer mejores prácticas, con estándares internacionales, visión de planificación de largo plazo, en respuesta a objetivos de desarrollo sostenible.

Para efectos de contextualizar la información acerca de la evaluación realizada por el gobierno, se tiene en cuenta la primera línea de acción: Calidad y Pertinencia de las Atenciones, en salud se implementaron programas relacionados con la atención y cuidado; nutrición; vacunación. En educación la ejecución de capacitaciones virtuales en talento humano; preparación de personal técnico; mesas intersectoriales y con participación de niños y niñas para validar las Orientaciones para el acompañamiento a las transiciones en el entorno educativo. De la misma manera el ICBF, presentó un informe de las acciones realizadas en cada uno de los programas bajo su supervisión.

De la misma manera, cada ministerio y sector gubernamental que integraba el comité intersectorial, presentó un informe evaluativo, en el que se limita a presentar los diferentes programas implementados y el número de personas capacitadas. Cabe aclarar, que en la evaluación no hay datos acerca de la eficacia de la estrategia en la niñez beneficiaria con relación a su desarrollo integral. Se mencionan las cifras en miles de millones de pesos, y hasta se presentan fotografías de las adecuaciones a los espacios (De Cero a Siempre, 2015). Pero no hay un informe de seguimiento, que evidencie los avances obtenidos por niños y niñas, respecto a su desarrollo. Así, el documento de balance realizado en el periodo de octubre de 2014 a junio de 2015,

acerca de la estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, nace de espaldas a la población infantil del país.

De la misma manera otros estudios han expuesto que la política pública de primera infancia no es eficaz ni eficiente en todos los aspectos, como lo mencionan los informes gubernamentales, si bien es cierto que hay avances y beneficios, estos no se relacionan con el impacto que la política tiene respecto a mejorar las condiciones en los procesos de desarrollo integral de la niñez, que asiste a los CDI, como se espera según lo planteado en el principal objetivo de dicha política.

Otras debilidades, aparte de las mencionas acerca del desarrollo infantil, están las relacionadas con la coordinación interinstitucional, para atender los problemas estructurales de la población destinataria, pues no existe una articulación y complementariedad entre las diferentes instituciones que integral el comité intersectorial, para llegar al objetivo central de la política pública y brindar una atención integral. Sumado a lo anterior está la debilidad en los territorios departamentales y municipales, porque algunos planes no lo contemplan con claridad en sus planes de desarrollo (Avella, 2015)

Además de los aspectos antes mencionados, en los lugares más apartados del país, como son los municipios de las regiones periféricas, los programas llegan con una limitada cobertura, como es el caso de los CDI de Solita Caquetá, donde tan solo se atiende a un 14% del total de la población infantil (Sánchez, Gómez, & Obregón, 2016).

El Centro Nacional de Consultoría, en su informe final de línea de base de la estrategia de Cero a Siempre, destaca la intencionalidad de ser un mecanismo articulador de las políticas y acciones que debe realizar el país, para garantizar una atención integral de

calidad a la primera infancia, razón por la cual trazó una ruta de atención y seguimiento, que fue establecida por la comisión intersectorial y evaluada por la consultoría, donde se tuvo en cuenta la unificación de estándares y modalidades, especialmente lo relacionado con los servicios de salud y educación para la primera infancia.

Las conclusiones a las que llegó el estudio se estructuraron en cuatro áreas: existencia, desarrollo, ciudadanía y protección, discriminado en 60 estándares de calidad, establecidos por la comisión intersectorial, como mecanismo de inspección, vigilancia y control.

Con relación a la calidad de los servicios de salud el estudio concluyó: Se hace más énfasis en los antecedentes relacionados con lo fisiológico que con lo psicosocial y emocional; No hay seguimiento a las remisiones en un alto porcentaje; No hay articulación con otras instituciones o trabajo en red en un porcentaje muy alto, en casos como el maltrato infantil; Principalmente en el programa de crecimiento y desarrollo se evidencia, muy poca adherencia a las consultas que están en el esquema de cero a 5 años; Solamente en un 11% de las historias analizadas se encontró totalmente diligenciado el ítem de examen físico. (CNC, 2017)

En relación con la capacidad institucional: Las familias y los niños y niñas en la mayoría de los casos no se constituyen en actores activos de la política de Primera Infancia; El seguimiento “integral” y sistemático a la política, como herramienta para la toma de decisiones no se evidencia, a pesar de la existencia de indicadores, El seguimiento niño por niño y la evaluación de la condiciones de desarrollo integral son los grandes

retos; no existe una práctica de la acción intersectorial, pese a ser un concepto claro. (CNC, 2017)

Como otras conclusiones relevantes están: La política no garantiza el ejercicio pleno de los derechos de la niñez; la situación de pobreza de las madres de los niños es en algunos casos producto de la violencia y del desplazamiento; “El componente de control del desarrollo no se encontró en los casos de los niños participantes en el estudio. En ninguno de ellos se reportó que se hagan pruebas sobre su desarrollo psicomotor, verbal o cognitivo.” (CNC, 2017, pág. 357); No puede afirmarse que los niños tengan una garantía del derecho a la salud.

Además, en los CDI conviven variadas concepciones, acerca del sentido de la formación inicial, que deben recibir niños y niñas. Estas diferencias abarcan desde la sola idea del cuidado y pueden incluir hasta la del aprestamiento escolar.

Con base en los estudios revisados, adquiere mayor sentido, dar respuesta a la pregunta de investigación. Seguidamente se abordará la segunda dimensión para dar respuesta a la pregunta que guía esta investigación, al realizar un análisis acerca de los hallazgos relacionados con los factores biológicos, neuropsicológicos y sociales que intervienen en los procesos de desarrollo integral durante la infancia.

1.3 Factores asociados al desarrollo integral infantil

Los factores biológicos, como neuropsicológicos y sociales, son determinantes para un adecuado desarrollo durante la infancia, de allí, la necesidad que la escuela y la familia, se configuren en una diada de comunicación, que permita conocer el desarrollo

de cada niño y niñas, como lo declara la política pública infantil, donde cada infante se concibe, como un sujeto en formación, al que es necesario entender, desde el inicio de su vida intrauterina (Laird, Thurston, Wijngaarden, & Shamlaye, 2017), pasando por el nacimiento y las situaciones en las que se presentó (Klebermass-Schrehof, y otros, 2016), para identificar cualquier tipo de afección, que a futuro pueda desarrollar (Shariat, Dalili, Davoudi, Farahani, & Abassian, 2017).

Junto a lo anterior, se hace necesario, que la escuela, conozca el contexto inmediato, en el que vive y se desarrolla el niño, tanto a nivel familiar como medio ambiental (Joo, y otros, 2018), debido a que son escenarios, donde acontecen situaciones, que también determinan el crecimiento y el desarrollo durante la infancia. El conocer la realidad de la población infantil, durante su primera infancia, permite a la escuela, continuar con lo planteado en la intencionalidad de la política pública infantil, además de cumplir con su función social y política, al poder realizar acciones que intervengan a favor, de los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social del sujeto en formación.

La nutrición y los hábitos alimenticios, son un aspecto que determinan el desarrollo biológico durante la infancia, al ser el medio, que proporciona las condiciones físico-químicas adecuadas, para que el cuerpo se desenvuelva normalmente, y cumpla con los requerimientos, en una etapa de la vida que evoluciona rápidamente, exigiendo de sustancias insustituibles, para llevar a cabo satisfactoriamente, los procesos celulares neuro-sensoriales (Oktapodas, Patelb, Lic, Meachama, & Watsona, 2018), requeridos en formación de los primeros años de vida.

Los estudios revisados con relación a la importancia que tienen los primeros años de vida, destacan como categoría relevante, los procesos biológicos, comprendidos en la vida intrauterina (Amorósa, Murciac, González, Rebagliatoc, & Iñiguez, 2018), el nacimiento y los cinco primeros años de vida (Murcia, Espada, Julvez, & Llop, 2017).

Sumado a lo expuesto anteriormente, se hallaron estudios longitudinales, con población infantil, entre países con ingresos bajo, medio y alto. Destacando, el nivel de trascendencia, que cada Estado coloca, a la formulación de políticas de salud, para el cuidado de la madre gestante (Brei, y otros, 2017), y del recién nacido, como una forma de generar las condiciones adecuadas, para el sano crecimiento de este sector de la población. Así mismo, poder identificar “la detección temprana y la intervención cuando hay retrasos en el desarrollo, y la necesidad de diseñar servicios apropiados para atender las insuficiencias de estos niños” (Sumanasena, Vipulaguna, Mendis, & Gunawardena, 2017), con el objetivo, que el Estado garantice condiciones igualitarias y de oportunidades a toda la niñez.

Como la gestación, es considerada una etapa importante el desarrollo integral infantil, hay estudios que se focalizan en las relaciones que se dan durante esa etapa y su incidencia en el desarrollo posterior del niño (Hinkle, Albert, Sjaarda, & Grewal, 2016). Como sucede con la exposición a subproductos, de desinfección del agua potable, durante el embarazo y el desarrollo neuropsicológico infantil a 1 y 4-5 años. En el que se pudo establecer, que las asociaciones observadas a 1 año de edad, no persistieron a los 4-5 años. Aunque se identificó, una asociación sugestiva, para la exposición a concentraciones de trihalometanos (THM) bromada, y la puntuación cognitiva a los 4-5

años, estableciendo que no se puede descartar, la posibilidad, que incida en el desarrollo del menor (Villanueva, Gracia-Lavedana, & Julveza, 2017),

De la misma manera, se hizo un estudio, acerca de la incidencia que tiene la exposición a sustancias de perfluoroalquilo (PFAS), en el que se determinó que no existe un impacto adverso (Zhanga, Yoltonb, Websterc, Yed, & Calafat, 2018). También se ha indagado, acerca de los triptanos, medicamentos que usualmente ingiere la madre gestante, para aliviar el dolor de cabeza o migrañas, en el que se pudo identificar, que los menores, tienen un mayor riesgo, de externalizar problemas de comportamiento, al estar expuestos, a triptanos durante la gestación (Eskerud, Wood, Ystrom, & Nordeng, 2018), aunque dicha sustancia no parece tener un impacto negativo a largo plazo en el desarrollo infantil.

En ese mismo sentido, fue analizado el paracetamol, medicamento utilizado para el dolor y la fiebre en las gestantes, estableciendo que afecta la atención y la función ejecutiva de los niños a la edad de 5 años (Liew, Carlsen, Asarnow, & Ritz, 2016), y que perturba de manera diferente a hombres y mujeres (Avella-Garcia, Julvez, & Fortuny, 2016). Todo tipo de medicamento que ingiera la madre, genera consecuencias en el niño, ya sea durante la gestión o posterior al nacimiento (Marroun, White, & Fernandez, 2016). De allí que en la política pública se considere ese periodo como un momento vital, de desarrollo integral infantil, y de la necesidad que la familia esté vinculada, a los procesos que se ejecutan en torno a la infancia.

De la misma manera, hay investigaciones, que no solo analizan los medicamentos considerados como viables durante la gestación, también se hallaron estudios, que

analizan el impacto de otras sustancias, consideradas nocivas, como ocurre con el arsénico, a través del agua potable, que se asoció significativamente con un mayor riesgo y exceso de mortalidad, entre los niños de 1 a 5 años de edad, debido al ahogamiento que dicha sustancia genera. Además de afectar la función cognitiva. El estudio se realizó en China, Taiwán y Bengala Occidental, Bangladesh y Estados Unidos, hallando resultados negativos similares, al aplicar las Escalas de Inteligencia de Wechsler (excepto en China), para medir el coeficiente intelectual (Rahman, Sohel, Kumar, & Yunus, 2015).

Son muchos los factores ambientales, que afectan a una mujer gestante, así como está el agua, también se presenta, el impacto de los plaguicidas organofosforados (Donauer, Altaye, Xu, Sucharew, & Succop, 2016), o las sustancias que se consumen en los alimentos, como ocurre con el mercurio ingerido en el pescado, como lo demostró, una investigación realizada en España, que relacionó la vulnerabilidad del sistema nervioso central del bebé, a la exposición al mercurio, donde se pudo establecer, que la asociación entre la exposición prenatal al mercurio y el desarrollo neuropsicológico del niño, está influenciado, por factores nutricionales maternos, al ingerir alimentos alterados (Llop, Ballester, Murcia, & Forns, 2016) o inadecuados, como sucede con las bebidas alcohólicas, que tiene implicaciones negativas, para el desarrollo neurológico infantil, como también en lo biológico (Kesmodel, Kjaersgaard, Denny, & Bertrand, 2015)

En Colombia, un país de grandes desigualdades sociales, que se encuentra en un proceso de postconflicto, luego de haber firmado un acuerdo de paz, con las FARC-EP, guerrilla más antigua del conflicto armado interno. Las acciones que se emprendan

desde la academia, deben ser orientadas a generar reflexiones y análisis, acerca del impacto social que tienen las política públicas, como medios de paz y de equidad, con miras a generar condiciones de transformación social y política, con la inversión que se realiza, mediante los diferentes programas del Estado, dirigidos en especial a la población infantil, y su desarrollo integral en los primeros años de vida.

Con base en la razón ante expuesta, se realizó una revisión a las investigaciones que destacan la importancia que se le está prestando al desarrollo infantil en los países de bajos ingresos, como una condición indispensable para garantizar el progreso de un Estado, y son consideradas, inversiones de gran importancia para minimizar la pérdida de capital humano (Pell, Bassani, Nyaga, Njagi, Wanjiku, & Thiruchselvam, 2016).

Está documentado, las diversas intervenciones y mecanismos, para promover el desarrollo integral infantil y sus cuidados, pero son pocos los estudios, que precisan la eficacia y efectividad del desarrollo integral infantil, para el caso colombiano, en el marco de los programas dirigidos a la infancia, como parte de la política pública. Ante esa situación, la revisión documental, ratifica acerca de la incidencia que tienen los factores biológicos y neuropsicológicos, y la necesidad de establecer un proceso evaluativo y de seguimiento, que de cuenta de la intervención que se realiza a la población infantil.

1.4 La escuela en contextos urbanos marginales

Se retoma el contexto escolar ubicado en contexto marginal, porque los sujetos de enunciación en esta investigación, o población a analizar, son niños y niñas escolarizados, en un lugar que es caracterizado, por ser un sector de alta vulnerabilidad socio-económica y cultural de la ciudad de Neiva. Es una comuna, en la que se llevan a cabo varias acciones estatales, como parte de las políticas públicas, y una de ellas son los programas orientados a la primera infancia.

Como en el estudio participan estudiantes de diferentes programas de pre-grado, se hizo necesario, que se comprendiera la escuela, como escenario de emancipación ciudadana (Cira, 2012), al pensarse dentro de la lógica, que todo sujeto en formación profesional, debe asumir un compromiso político, de transformación social, y en ese orden de ideas, debe comprender cómo funciona el Estado y la misión que tienen las políticas públicas.

La educación debe garantizar condiciones equitativas, para la población más desfavorecida, y ser una posibilidad de cambio, que empodere y estimule, al generar vínculos sociales (Giraldo, 2015), que desmitifiquen los pre-juicios, hacia las minorías más desfavorecidas (Becerra, 2012).

Las relaciones que se tejen en la escuela, entre los niños y niñas, van configurando su personalidad y comportamiento, razón por la cual, se requiere de interacciones cálidas y humanas, un manejo participativo y adecuado de la disciplina, porque son conductas que el menos aprende y son determinantes, para contribuir a la vivencia de valores (Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2010), junto a un ambiente de seguridad y afecto, que debe ser orientado por parte del adulto (Amar, 2000).

Los niños y niñas de contexto marginales, están más expuestos a la violencia del entorno, y en ocasiones al de la misma escuela, cuando se les desvincula del capital cultural, al imponerse razonamientos y saberes, carentes de significado. Donde los contenidos se consideran el fin del proceso educativo, más no como el medio, para el logro de los aprendizajes (Castro, Mardones, Ortiz, & Quieroga, 2013), al imponer una cultura hegemónica y un modo de pensar.

Los estudios realizados en escuelas de sectores vulnerables, coinciden en la urgente necesidad, de generar procesos de aprendizaje contextualizados, con el fin de motivar, analizar y potenciar las capacidades de niños y niñas. En el cual la escuela asume el proceso formativo al infante, como un lugar de vida y experiencia junto a otros (Grau & García-Raga, 2017)

En los estudio revisados, acerca de la importancia que tiene la educación, en contextos marginados, surge la participación, como categoría relevante, al ser una práctica que se vivencia, y se consolida en el contexto escolar (Botton, Girbés, Ruiz, & Tellado, 2014). Además de ser una categoría que contribuye a la comprensión de nociones, como: diversidad y diferencia (Ramis-Salas, 2015). La participación emerge como categoría integradora (Dryden-Peterson & Mulimbi, 2017), que va más allá de todo adoctrinamiento (O'Donnell, 2017).

Con relación a la importancia que tiene la participación como categoría integradora, de reconocimiento, dialógica y crítica, se pudo establecer, que como práctica democrática, incorporada en el entorno escolar, *promueve la cohesión social como política* (Fernández, 2013), porque establece un vínculo directo entre sujeto y Estado (Sosenski & Osorio, 2013). La participación fortalece los lazos sociales (Castañeda,

2011), como también puede ser debilitada, a causa del bajo nivel educativo, al no comprender la importancia que tiene el participar en los programas sociales que se desarrollan, como parte de las políticas públicas (Richter, 2011), que pretenden una sociedad más justa y equitativa (Rendón, 2010).

La educación en contextos marginados, requiere ser asumida, como un derecho, que además forma en el ejercicio ciudadano (Muñoz & Torres, 2014), como posibilidad de igualdad, para poder intervenir en la elaboración y aplicación de los programas que integran la política pública, como aspecto fundamental, que se comprende como parte de un colectivo social (Gómez, 2008). La escuela, como espacio de socialización secundaria (Manríquez, 2014), la participación, se convierte en el medio que ayuda a configurar el comportamiento infantil y la forma de relacionarse con los otros (Carcamo, 2015), en la comprensión de lo que significa, la participación ciudadana (Boqué, Peñalas, Alguacil, & García, 2014).

La participación como categoría, que surge del reconocimiento social, como un factor determinante, en el proceso de desarrollo integral infantil, tiene una doble función, como deber y derecho. Como deber porque es la práctica de todo ciudadano, y como derecho, porque es el mecanismo de expresar su propio sentir, además de ser una búsqueda del equilibrio económico y cultural (Samper & Maussa, 2014).

La participación es reconocida, como medio fundamental en todo proceso de desarrollo integral infantil, en el que es necesario, motivar un entorno de cuidado y orden, mediado por acompañamientos horizontales, de afecto y atención hacia la niñez, para generar espacios participativos, que enseñen a tomar decisiones en las acciones gubernamentales (Díazgranados, 2014). Además de facilitar el desarrollo, crea

espacios democráticos (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004), y de justicia social (Chaux, 2012).

Para el buen funcionamiento de la vida en comunidad, se hace necesario que las políticas públicas, en los sectores deprimidos socialmente, promuevan: la capacidad para seguir aprendiendo toda la vida (Pineda-Alfonso, 2015), una práctica deliberativa y emancipadora (Torres, 2014), prácticas ciudadanas reales (Muñoz & Torres, 2014). Donde el docente motiva: la reflexión (Ajagan, Sáenz, Rodríguez, & Cea, 2014), el sentido crítico, de compromiso social y político (Novella, Agud, Asun, & Jaume, 2013), junto a la noción compartidas de bien común (Hombrados & Castro, 2013).

Se aborda la escuela en contextos de marginalidad, para comprender la importancia que tiene el desarrollo integral del niño, como fin de todo proceso de formación, para la transformación social y política de un Estado. En el que no puede ser considerado, como un medio para la implementación de políticas y programas. De allí, que la escuela, no se limite a ser un lugar de represión y restricciones, sino que se considere como el escenario, que estimula el desarrollo biológico, psicológico y social, de manera articulada y global en la niñez (Anaya & Ocampo, 2016).

La escuela, como lugar de encuentros y de posibilidades, debe ser el lugar que continua con el proceso de acompañamiento y seguimiento niño a niño, propuesto en la estrategia de Cero a Siempre (Hornman, Winter, & Kerstjens, 2017), para comprender la complejidad del proceso formativo, en todas sus aristas biológicas, psicológicas y sociales (Bickle, Tolsa, & Fischer Fumeaux, 2015). Debido a que no todos los procesos de desarrollo son iguales, y requieren ser entendidos en esas

particularidades, determinadas por los factores del desarrollo ya mencionados ampliamente (Smith, Puka, Sehra, Read, & Bitnun, 2017).

Junto a lo expuesto anteriormente, y con el objetivo de a dar respuesta a la pregunta de investigación desde su desarrollo, la perspectiva metodológica que se abordó, fue el estudio de caso, ya que se ubica en una realidad educativa específica, como es el grupo de transición, de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano. En el que se logra exponer de manera descriptiva, la eficacia de la política pública, al comparar los desarrollos de los niños y niñas usuarios y no usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil- CDI-.

El enfoque investigativo del estudio de caso, permitió, como dice Yin (1994), dar respuesta a la pregunta de la investigación, desde una perspectiva compleja, en la que aportaron elementos para la comprensión de la realidad la pedagogía, la psicología, la sociología y la salud, con el objetivo de contrastar lo expuesto en los informes gubernamentales, acerca del impacto positivo de la política pública dirigida a la primera infancia, con la evaluación obtenida al comparar los desarrollos de seis niños.

Como también lo destaca Stake (1998), al considerar éste tipo de investigación, como la manera de comprender mejor una realidad específica y profundizar en ella, que en el caso de este estudio, se refiere al impacto de la política pública infantil, en un sector determinado de la ciudad de Neiva, al permitir mostrar a la comunidad científica, una investigación acerca de una situación puntual, que no hubiera sido posible dar a conocer de otra forma.

Con base en lo establecido en los antecedentes, y al camino metodológico declarado, como es el estudio de caso, en el que se observó, se recolectó información de diferentes fuentes, se describieron realidades y condiciones en las que vive la niñez de la comuna 8 de Neiva, llevaron a que se planteara como hipótesis:

Las acciones que se realizan en el marco de la política de primera infancia, no es eficaz en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, porque la niñez vinculada a los Centros de Desarrollo Infantil, no logran el desarrollo integral esperado.

Justificación

El presente estudio aborda diferentes aristas para comprender el desarrollo integral infantil, razón que por la cual ante la pregunta que orienta la investigación se tiene en cuenta su importancia y utilidad en el ámbito público, institucional y académico, tres lugares de enunciación, donde el maestro como sujeto político, tiene la posibilidad de garantizar justicia social a los sectores más desfavorecidos de la región.

Utilidad pública

El estudio que se ofrece en este documento tiene como interés, conocer la eficacia de la política pública infantil respecto al desarrollo integral niñez, puesto que las evaluaciones que el Estado ha desarrollado, sobre los programas de atención a la primera infancia, se refieren especialmente a la cobertura y no examinan el impacto de las medidas adoptadas.

Con base en los diferentes estudios registrados a nivel gubernamental como por investigadores, acerca de la evaluación de la política pública de infancia, en la que no se registra el impacto de ésta con relación al desarrollo integral infantil, porque se limita tan solo al aspecto de forma, para la aplicación de unos procedimientos según corresponda a un ente estatal, como pudo concluir el Centro Nacional de Consultoría, y en el que se planteaba, que:

- “El país se encuentra en una etapa de transición de un enfoque asistencial e instrumental hacia un enfoque de derechos e integralidad y se cuenta con avances muy significativos en el desarrollo de marcos normativos y planes integrales a favor de la infancia, sin embargo, existen debilidades en su implementación puesto que los cambios institucionales requieren de tiempo, capacitación y mecanismos de control y exigibilidad que los hagan realidad.” (CNC, 2017, pág. 359).
- “Se requieren equipos más fuertes con mayor conocimiento del tema de infancia, pero también de temas presupuestales y administrativos. Así mismo, se necesita fortalecer las instancias de coordinación del tema en las instituciones y lograr que los funcionarios responsables tengan mayor poder de decisión y convocatoria.” (CNC, 2017, pág. 360).
- Dado que entre los objetivos de la estrategia de Cero a Siempre está como objetivo el fortalecer la participación se recomienda que se le dé un lugar definido a la formación y acompañamiento a las familias para el proceso de crianza y desarrollo. Es una de las grandes carencias de nuestros programas nacionales y nuestra cultura patriarcal exige transformaciones de fondeo en estos aspectos.” (CNC, 2017, pág. 361).
- Dentro de las recomendaciones el centro de consultoría sostiene “Repetir este estudio, después de tomar medidas de ajuste, para poder comparar los resultados y hacer seguimiento y retroalimentación” (CNC, 2017, pág. 362), en el que además, se hace necesario, incluir estándares de calidad, con indicadores que precisen el seguimiento niño a niño, relacionados con su desarrollo integral.

Estas inquietudes conducen a acoger el sentido de complejidad antropológica y ética que propone Edgar Morín, para ir más allá (Pupo, 2013), mirada que reclama ser articulada en la práctica y desempeño profesional que se desarrolla en la academia, donde la teorización cobra sentido, para que no se quede tan solo en la palabra vacía, lejos de una realidad que reclama ser pensada e intervenida para su transformación, que entiende que la razón de ser del conocimiento está en ser puesto al servicio de la sociedad, y lograr condiciones más justas y equitativas para todos sus integrantes, especialmente para aquellos que se encuentran en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad, como lo sostenía Paulo Freire (1969),

Según Paulo Freire, cuanto menos crítica y comprendida sea una realidad “tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos” (2009, p. 91), especialmente en los contextos más pobres. Se requiere suscitar procesos transformadores, que busquen mejorar la calidad de vida y la dignidad de las personas, en contextos sociales y territoriales particulares, en una relación simbiótica, con la que ser docente implica una responsabilidad ética, social y política.

Por supuesto, los maestros y las maestras, que provienen de las escuelas normales y de las facultades de educación de las universidades, viven la agitada controversia y toman partido como pueden en su práctica educativa entre la efectividad de la educación para el trabajo y las corrientes humanistas inspiradas en las escuelas de la liberación. Y en medio de esta diatriba, se han desarrollado experiencias como las promovidas por la estrategia pública del gobierno nacional “De cero a siempre”, que tiene más de cinco años (Ley 1804, 2016), y bajo la cual se ha pretendido consolidar la comuna ocho de la ciudad de Neiva – Huila, Colombia.

Para la Ley 1804 (2016), el desarrollo “integral” de la primera infancia es el propósito principal de esa política, y consiste en “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (Ley 1804, 2016). No obstante, la evaluación de la sostenibilidad de los proyectos educativos del ICBF no se analiza según el impacto real sobre la población infantil en la complejidad de la realidad de la pobreza, sino que se limita a acopiar datos de cobertura.

Los logros de la infancia son medidos solo por el impacto de las políticas que la afectan, mediante cifras que no responden en absoluto a los requerimientos de los primeros años de vida. La costumbre estatal de limitarse a medir coberturas, especialmente en educación, tiene como supuesto que su orientación es la adecuada y que solo tiene que evaluar a cuánta población fue posible llegar con una maravillosa política. Pero no se pregunta en las evaluaciones por los resultados de la aplicación de las estrategias y los programas.

Frente a esta actitud de los gobiernos, es preciso hacer valer la autonomía de la universidad para preguntarse sobre cosas que no se pregunta el Estado ni la sociedad. De modo que, en forma coherente con esta autonomía, comprendemos con Paulo Freire (1997) que la educación nunca puede ser neutra o indiferente porque “enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo” (pág. 94). Y esta intervención exige evaluar las acciones que incluye una política pública, en la complejidad de su intervención y de sus resultados.

Además de las investigaciones ya señaladas anteriormente, otros estudios realizados por personas que llegan al país para conocer la experiencia, como fue el caso de la “Evaluación de los Mecanismos de Implementación, Gobernanza, Financiación y Sostenibilidad de la Estrategia Integral de Desarrollo de la Primera Infancia en Colombia De Cero a Siempre” (Leiva, y otros, 2015), sostiene que De Cero a Siempre es una política de iniciativa global e integral del desarrollo infantil, ubicado en una noción holística, que refleja un apoyo en salud, aprendizaje y comportamiento de la niñez, en el que se plasman un compromiso inter-sectorial, mediante las mesas de primera infancia, en todo el territorio nacional, que tiene como principales desafíos:

“En cuanto a la calidad, encontramos que la estrategia era limitada al enfocarse en la integralidad como la meta principal, sin tener aún una visión detallada de cómo mejorar la calidad de lo que los niños experimentan como cada atención.” (Leiva, y otros, 2015, pág. 139)

De igual forma los investigadores consideran que los Centro de Desarrollo Infantil, son,

“una gran oportunidad de desarrollar estrategias pedagógicas y lúdicas que apoyen el desarrollo del lenguaje y las capacidades de lecto-escritura en la primera infancia, y que faciliten la transición de los niños y niñas al entorno escolar. Los esfuerzos en esta área y otros podrían completar el alcance completo de la estrategia De Cero a Siempre.” (Leiva, y otros, 2015, pág. 143)

En ese orden de ideas, el presente estudio se justifica en su utilidad pública, como una oportunidad para conocer el impacto real, que desde la política pública y sus acciones, están propendiendo por mejorar las condiciones de vida de la niñez

colombiana, a través de programas que son eficaces y responden a las necesidades reales de la sociedad más vulnerable de la ciudad.

Surge, pues, la necesidad de dar un giro a la propuesta de evaluación de las políticas públicas, para encontrar las razones, por las cuales se hace necesario precisar la eficacia de la estrategia de Cero a siempre, con relación al desarrollo de los niños y las niñas de estrato 1, y cuáles son los factores que intervienen en esa eficacia, respecto a la población infantil de los sectores vulnerables, de manera situada y contextualizada de manera que responda a las múltiples realidades que tiene el territorio nacional, porque pese a la inversión económica que realiza el Estado, y al impacto de los programas que se desarrollan en el marco de las políticas públicas, y que se presenta por las entidades encargadas de la evaluación, como una escenario idealizado, “que nacida de realidades empíricamente registrables, la trasciende y opera como una meta que afirma al hombre y a la sociedad como sujeto creador que se propone ascender peldaños superiores” (Pupo, 2014, pág. 32), con lo cual pretenden promover el desarrollo social.

Utilidad institucional

El trabajo que aquí se presenta, pretende ampliar la mirada a partir de la práctica educativa de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, donde se hizo una valoración de los procesos de desarrollo de la niñez escolarizada, en el grado de transición, por ser la etapa en el que los niños y niñas inician su ingreso al sistema de

educación formal, luego de haber sido beneficiarios en su mayoría de los Centros de Desarrollo Infantil o de Hogares Comunitarios.

Para realizar la valoración del grupo de transición, participaron estudiantes del semillero de investigación Reflexiones Escolares en Pedagogía (REP), integrado por universitarios y universitarias de los pre-grados de psicología, licenciatura en pedagogía infantil, licenciatura en educación física, licenciatura en artes, medicina y enfermería de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Personas inquietas y reflexivas, que aportaron según su campo disciplinar, para comprender la realidad abordada, y analizar la implementación de los programas, en los cuales el gobierno invierte una alta suma presupuestal.

Por esta razón, es de interés conocer el resultado sistemático de la evaluación que se ha iniciado, con el objetivo de encontrar, formas complejas para abordar la realidad situada del desarrollo infantil, de una manera que sea realmente integral, como pretende la política, pero que, al parecer tiene deficiencias justamente porque no parece tan integral como pretende.

Utilidad académica

Esta tesis se inscribe en dos grupos de investigación, el primero es de la Universidad Surcolombiana y corresponde a la línea de investigación *“El niño y su entorno”* de la Facultad de Educación. En este grupo se trabaja, sobre la necesidad de una metodología de investigación científica especializada y dirigida a la educación infantil. Y

se inscribe también en el doctorado en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, donde es presentada como requisito para obtener el título de doctora.

En ambas instituciones académicas, esta investigación es un aporte, primero porque se ampara en una reflexión desde la perspectiva compleja, que retoma el aporte de varias disciplinas, para comprender una misma realidad situada y particular. Y segundo, la mirada con la que se analiza la política pública, orientada a la primera infancia, en un contexto de pobreza y violencia, como el que ha vivido Colombia en las últimas décadas.

El contexto de pobreza, es común en muchos países latinoamericanos, y convoca a la academia, para que aporte a la comprensión de las realidades situadas, que se particularizan, según las condiciones sociales del contexto, desde una mirada compleja, que no reduzca las soluciones a algunos pocos factores, que suelen ser los más conocidos y que, sin duda, deben ser considerados pero también deben ser complementados en un tinglado de disciplinas y observaciones, que permitan efectivamente ir encontrando caminos en medio de la maraña de conceptos y realidades.

Objetivos

Objetivo general

- Determinar la eficacia de la política de desarrollo infantil de la primera infancia adelantada por el ICBF, según los factores complejos que intervienen en los resultados.

Se trata de saber cómo es el desarrollo de los niños y niñas de la comuna 8 de Neiva, escolarizados en el grado de transición del nivel de preescolar de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, que no logran estimular todo su potencial en las edades de 0 a 5 años. Este fenómeno complejo abordado desde las perspectivas de los docentes de la institución, de los estudiantes que desarrollan su práctica en la comuna, de las instituciones que intervienen en esta realidad y de la investigadora que ha podido transitar por todas estas instituciones y que puede aportar una mirada compleja o, como dice Luhmann, ser una observadora de segundo grado.

Objetivos específicos

1. Identificar si los niños egresados de los CDI del ICBF tienen las condiciones de desarrollo requeridas para un desempeño escolar exitoso.
2. Encontrar los factores que intervienen en el desarrollo de los niños y las niñas en el contexto de pobreza y violencia de la comuna 8 de Neiva, para trazar políticas que puedan tener eficacia en el desarrollo psico-social de esta infancia.

3. Analizar las políticas públicas de acuerdo con la perspectiva compleja encontrada para ofrecer, un enfoque que permita cualificar dichas políticas y prever una mayor eficacia, en la garantía de los derechos de la infancia, en relación especialmente del desarrollo infantil.

Capítulo 1.

Marco teórico

1.1 La Paideia

Esta breve incursión en el pensamiento complejo solo tiene como propósito comprender el sentido que, para Morín, tiene una nueva mirada sobre la realidad, que incluya múltiples convergencias. En algunos textos, Morín entrega las convergencias de su complejidad, y esas convergencias nos permiten aproximarnos a un pensamiento que no se limita a un procedimiento o a unos saberes ya viejos. En el fondo, Morín no habla de saberes para enseñar, sino de saberes que debe adquirir la humanidad. No habla de la escuela, sino de una paideia, como lo plantea Jaeger (1994) respecto a la cultura griega, una nueva y múltiple cultura abierta a la crítica y abierta a lo otro.

Edgar Morín, probablemente, heredó su propuesta de pensamiento complejo de Marx que, en la *Introducción a la crítica de la economía política* (1986), definía lo concreto como la “síntesis de múltiples determinaciones”, como “la unidad de lo diverso”. Esta era, en la juventud de Morín, una postura del marxismo francés contra la ciencia positivista que parcelaba el conocimiento y que derivó hacia una multiplicación de las disciplinas influidas por la manera de pensar de las ciencias naturales, y por la manera de investigar de la medicina y de la biología.

Hay que considerar las fuentes reconocidas por Morín, que son del pensamiento francés Pascal, Montaigne, del alemán Hegel y Marx incluir estos filósofos.

Posteriormente, Edgar Morín abandona el marxismo porque lo consideró heredero del autoritarismo estalinista, sin dejar de lado Marx, a quien reconoce como un teórico fundamental. Hecho que le lleva a estudiar, la teoría de sistemas abiertos de Bertalanffy (1992), entonces en boga, como reacción ante el círculo de Viena. La trayectoria intelectual de Morín se alimenta más adelante de la reflexión sobre la ciencia de Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, y de la noción de lo imaginario de Castoriadis (Pakman, 1995). Así mismo destaca el aporte de Heinz von Foerster en el campo de la cibernética, al ser esencial para el desarrollo de la teoría del constructivismo radical, como de la cibernética de segundo orden. Estas filiaciones intelectuales conviene mencionarlas, como rasgos de familia de un espíritu disidente en la ortodoxia de las ciencias, que tiende a fundar un nuevo paradigma, según la profética noción de Kuhn (1995).

Esta trayectoria, permite pensar que la aproximación al pensamiento de Edgar Morín, no puede satisfacerse con algunas afirmaciones generales sobre la complejidad del pensamiento, sino que es necesario entrar en detalle sobre los planteamientos del autor, para hacerle justicia y para que esta perspectiva sea realmente útil para la investigación que realizamos. En este sentido, he querido plantear un estudio basado en la perspectiva epistemológica de la complejidad y sus principios, en la construcción de nuevas posibilidades de desarrollo, en las que se garanticen transformaciones en favor de los sectores más vulnerables y deprimidos de la sociedad, especialmente de sus niños y sus niñas.

La comprensión de la realidad infantil en sus múltiples caras, tiene un propósito político y social en la transformación de una comunidad, en un momento de posconflicto en el

país. Al abordar los aportes realizados por Edgar Morín, se abre el espacio académico para el abordaje de una realidad local, que siempre estará referida a condiciones generales, puesto que el conocimiento se tensiona entre lo general y lo particular, en un ir y volver, que dinamiza la realidad y los saberes sobre ella.

La escuela como espacio político y social, es contradictorio como lo sostiene Martínez (2014), pues en ella confluyen formas de dominación pero a su vez “se construyen estrategias de contestación, oposición y resistencia.” (Martínez, 2014)

Desde la perspectiva de Morín toda paideia debe ser crítica y transformadora, para reconocer que aún se establecen mecanismos de control pero desde allí también es posible empoderar acciones de emancipación social. Razón por la cual es una urgencia politizar la escuela como práctica liberadora, donde el docente tiene claro su rol como sujeto político que actúa con sentido de equidad social y no en aras de justificar las diferencias sociales, como un aspecto naturalizado del equilibrio social (Martínez, 2014).

1.2 Las convergencias de la complejidad

La perspectiva de complejidad que plantea Edgar Morín, son un llamado a aprender en forma crítica y reflexiva, donde la indagación y el cuestionamiento frente a la realidad, siempre ha de ser dinámico, porque el aprender acerca del mundo, de un contexto o de las cosas no es estático (Quintanilla, 2013). Esta manera de concebir el pensamiento se distancia de la concepción antigua de verdad – error, que se estructuró alrededor de las ideas claras y distintas de Descartes y que produjeron el pensamiento de la modernidad.

En primer lugar, concibe la posibilidad de error en cualquier aproximación del conocimiento del mundo natural y social. Esto es porque el conocimiento no es transparente, porque nada es evidente, porque el error siempre puede estar presente. En palabras de Morín, “el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* que se puede utilizar sin examinar su naturaleza” (1999, pág. 9). Pero, además, las construcciones ideológicas que deforman el conocimiento siempre tensionan las discusiones sobre un saber. Son discusiones, además, que no pueden realizarse como si fueran discusiones entre la verdad y el error, entre el dogma y la herejía, entre los representantes de la luz y los representantes de las tinieblas. Los griegos inauguraron el ágora, donde se debatía públicamente en busca de la verdad que siempre es esquivada, legando a occidente la necesidad del diálogo, basado en el argumento como dinámica en busca de la verdad.

En nuestro país, en una perspectiva sur (Santos, 2011), tenemos la tradición ancestral indígena de la conversación de la comunidad, en busca de una palabra común, en la que todos los miembros “*ponen palabra*”, de tal modo que el discurso comunitario recoge la palabra que todos aportan. En ese discurso, ya nadie reconoce exactamente qué dijo cada uno de los integrantes de la comunidad. En esta forma, la convocatoria a que todos aporten su palabra es un reconocimiento de que nadie, ni los ancianos ni las autoridades políticas de la comunidad son depositarios de una verdad única que debe imponerse por la fuerza. En nuestra perspectiva sur, además, la palabra no es argumental, porque la palabra no se restringe a la razón.

La designación de este riesgo que propone Edgar Morín es el error y la ilusión, y el resultado del proceso de diálogo es la lucidez. Esto significa que no se encuentra la

verdad como si fuera algo estático, como si fuera una cosa, sino que el mundo es abordado con lucidez, es decir, con pensamiento móvil, dinámico, iluminado por las luces del diálogo.

Edgar Morín propone, además, enseñar el principio de la *pertinencia del conocimiento*, lo que significa que este debe ser situado, debe examinar el contexto de lo que se enseña y de quienes lo abordan. No se trata, por consiguiente, de enseñar por enseñar, puesto que se aprende en la dinámica de la praxis. En este punto, Paulo Freire (1968) es enfático, de tal manera que su método de enseñanza se basa en el rescate de la palabra del oprimido que expresa sus necesidades, sus saberes y sus vacíos, en busca de lo que quiere saber y de lo que necesita saber. La alfabetización no se hace sobre palabras vacías, sino sobre palabras que expresan el mundo del que aprende, de tal forma que la lectura pasa a ser una interpretación del mundo y no una forma de descifrar palabras. El saber es transformador del mundo y la educación es una “práctica de la libertad” (Freire, 1969).

Edgar Morín considera crucial la capacidad de inscribir los conocimientos parciales y locales en conocimientos “globales y fundamentales”, de modo que el conocimiento no sea una actividad desarrollada en fragmentos aislados sino que se integre en totalidades que relacionen las partes y el todo. Esta actividad, denominada por Morín hologramática, es herencia de la perspectiva de sistemas abiertos de Bertalanffy, que concibe el sistema como integración orgánica entre el todo y las partes, a la manera de la hermenéutica (Ángel & Herrera, 2011) en la descripción de lo que se llamó el “círculo hermenéutico”. En la hermenéutica, se trata del proceso de “comprensión” del

fenómeno, y en Morín, se trata del reconocimiento de la sistematicidad del conocimiento (Morin, 2002).

Aquí, cabe arriesgar dos perspectivas críticas respecto al pensamiento de Morín, que no desvirtúan su propuesta general de complejidad, pero que permiten afinar esta propuesta. En primer lugar, la perspectiva de un pensamiento “global y fundamental” es una herencia de la modernidad que pretende establecer un pensamiento universal. Este universalismo es heredado del marxismo y de las ciencias occidentales, y es abordado por la hermenéutica, especialmente por Gadamer (1977) que critica la creencia de que el conocimiento y el método son algo universal. Los universalismos hacen inamovible el conocimiento, como si este no fuera histórico y no pudiera cambiar. Pero, incluso, la razón con la que se construye el conocimiento es tributaria de la historia, y no la historia lo es de la razón (Ángel & Herrera, 2011). En este sentido, según la propuesta de Richard Bernstein (1985), es preciso ir más allá del objetivismo y del relativismo, justamente en la crítica hermenéutica del universalismo.

No obstante, Morín inscribe su propuesta de un conocimiento “total y fundamental” en contra de la perspectiva disciplinar que es parcial y fragmentada. Y en esto hay una razón política de gran profundidad. Habermas (1982) critica las formas de conocimiento en el capitalismo según el interés que las mueve. De esa manera, el conocimiento empírico-analítico responde a los intereses del capital que se sirve justamente de conocimientos parciales para desarrollar su capacidad de competencia, y evita un conocimiento interpretativo que permita construir mapas en los que se ubiquen los conocimientos parciales de una manera histórica (Morin, 1986). En este sentido, la crítica de Morín a las formas fragmentadas de los saberes parciales en las disciplinas

es contundente, pero su persecución de saberes universales hereda de Marx y este de Hegel (1994), y este, a su vez, de Spinoza (1661/2009), la idea de totalidad (Ángel & Herrera, 2011).

En esta discusión, podría anotarse que la idea de conocimiento local, como lo llama Clifford Geertz (1983), no se opone a la integración del saber. Es decir, en lo local hay una exigencia de un abordaje complejo, integral, que se opone a los universalismos, pero que exige una crítica a las parcialidades de las disciplinas. Justamente, este es el aporte de la hermenéutica, desde Heidegger (2008), pasando por Gadamer (1977) y Bernstein (1985) hasta Vattimo (1983), que le abre la puerta al pensamiento de los posmodernos, aunque guarda distancias con estos en muchos aspectos. Yo diría que la dicotomía no es local-universal, sino parcial-integral, lo que permite eludir tanto las parcialidades como los universalismos.

Adicionalmente, la perspectiva sistémica de Edgar Morín, inscrita en la propuesta de Bertalanffy, de sistemas abiertos, es criticada por Niklas Luhmann (1998), que toma de Maturana y Varela (1973) la idea de autopoiesis de los sistemas biológicos, que conduce a su vez a la concepción de clausura operativa de estos sistemas. Luhmann extiende esta idea a los sistemas sociales y elabora su teoría general de sistemas autorreferentes. Morín se había acogido a la teoría de los sistemas abiertos como reacción de Bertalanffy, al conocimiento fragmentado del positivismo del círculo de Viena, que había sido contradicho por Wittgenstein, y los autores del destierro de Popper, dos teórico que pertenecieron a esa escuela, y que lograron trascenderla.

La crítica de Luhmann a la concepción de los sistemas abiertos de Bertalanffy, encuentra que el problema no reside en la oposición del todo y las partes, sino en la

relación sistema-entorno, que le permite, a su vez, construir una idea novedosa de la complejidad. De todas formas, baste aquí mencionar esta crítica porque su resolución no será desarrollada en este trabajo.

A partir de 1974, se creó un ambiente político e intelectual que sobrepasó los convencionales intereses institucionales, para pulsar por un enfoque totalizante de la problemática que aquejaba a la niñez colombiana. En este nuevo enfoque tenían cabida obligada las disciplinas que abordaban la infancia como la psicología, la sociología, la pedagogía, la economía y, desde una perspectiva biologicista, la medicina y la nutrición, que proporcionaban un marco de análisis más y flexible (Del Castillo, 2009, pág. 103).

Edgar Morín propone que se debe enseñar “la condición humana”, que se refiere al ser humano que “es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico”. Es decir, el reconocimiento de la complejidad humana requiere un abordaje múltiple, que trasciende lo disciplinar en lo multidisciplinar (Morin, 1995) y, aún más allá, en lo transdisciplinar (Nicolescu, 2013), es decir, en un saber que, desde el principio, renuncia a inscribirse en cualquier disciplina y aborda el objeto de estudio como un objeto complejo. Esta idea de la superación de las disciplinas es muy fecunda y exige, por ejemplo, una modificación radical de las carreras universitarias y también eliminaría las clases disciplinares en la educación básica.

La complejidad requiere “enseñar la identidad terrenal”. Esto significa que los jóvenes y los niños encuentren las cosas que comparten todos los seres humanos en una época, que comienza en el siglo XVI, cuando todos los continentes se interconectaron, y que explota en el siglo XX, con la globalización de la información y del conocimiento.

Significa que la intersolidaridad de toda la tierra debe prevalecer sobre la xenofobia, los exclusivismos, los nacionalismos chovinistas, los racismos y todas las discriminaciones religiosas, raciales, territoriales, sexuales y de todo tipo. Esa idea de solidaridad universal no elimina ni pretende ocultar las culturas locales. Es un reconocimiento de que todos somos humanidad y tenemos responsabilidades y derechos iguales. En este sentido, no se desconoce la complejidad de la diversidad o de lo local, sino que se reconoce en el contexto mundial.

Edgar Morín propone que es preciso enseñar a enfrentar la *incertidumbre*. Más allá de las certezas que ha producido la ciencia, es preciso reconocer las incertidumbres en todas las áreas, como la física, la biología y la historia. De algún modo, la actitud dogmática solo reconoce certezas, y busca imponer esas certezas como si fuesen eternas. Pero, según las palabras de Morín, “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999, pág. 3). Las certezas son simplificadoras, mientras que las incertidumbres complejizan y abren el pensamiento.

Morín propone, además, “enseñar la comprensión”. Se trata, en este caso, de la actitud abierta y condescendiente con el otro, otro con mayúscula, de modo que se promueva la cordialidad y la simpatía por el otro, en una especie de ética de la compasión, como la comprende Ortega (2016). No se trata, por tanto, de la comprensión de la que habla Gadamer, que se refiere al conocimiento. Para Gadamer (1977), si se quiere conocer algo, por supuesto del mundo humano, es necesaria una actitud favorable, una disponibilidad afectiva por lo que se pretende conocer, de modo que se trata de comprensión y no de explicación del mundo y sus realidades. Implica las emociones y

no solo la razón. Sin esa disposición favorable, la afectiva por lo otro, no se puede comprender. Para Edgar Morín, en cambio, se trata de una actitud de disposición y apertura hacia la tolerancia, el respeto y el afecto. En este sentido, se aproxima a la comprensión en Gadamer, que no implica una actitud de conocimiento.

Realidad que se aplica al actual contexto de post-acuerdo que vive Colombia, una situación polarizada que vive el país ante los sentimientos de odio generado por algunos personajes públicos, que motivan el volver a la guerra, olvidando que el hombre es un ser dinámico, reflexivo y cambiante, cualidades propias que tiene como sujeto, y a la que Edgar Morín acude para enseñar la importancia de la comprensión humana, como vía para llegar a una convivencia pacífica en medio de la diferencia, en la que sea posible llegar a la paz, según lo afirma el filósofo.

Finalmente, se trata de enseñar “la ética del género humano”. De nuevo, nos enfrentamos con un universalismo pero ahora en el terreno de la ética, es decir, de las relaciones entre los seres humanos como especie, como humanidad. En términos de Morín (1999), esta ética se basa en:

El carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo ⇔ sociedad ⇔ especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo ⇔ especie convoca la ciudadanía terrestre en el siglo XXI (pág. 12).

Para Kant, la razón práctica sobre la que se construye la ética produce imperativos, contrario a la razón pura que produce juicios. Y los imperativos de la ética son categóricos y, por consiguiente, no son hipotéticos. Es decir, implican que si se quiere

obtener una cosa determinada hay que hacer otra definida de manera obligatoria. En esta lógica, el imperativo categórico de Kant se basan en:

1. Obra de tal forma que puedas querer al mismo tiempo que lo que hagas pueda convertirse en ley universal.
2. Obra de tal manera que trates a la humanidad, en tu persona como en la de cualquier otra, siempre como un fin y nunca solamente como un medio.
3. Obra como si por medio de tus máximas fueras siempre un miembro legislador en un reino universal de los fines (Kant, 1797/1989, pág. 98).

Esta perspectiva ética de Kant alude exclusivamente al comportamiento racional e individual, en cambio, para Edgar Morín, la perspectiva ética se basa en ser simultáneamente individuo ⇔ sociedad ⇔ especie, es decir, va más allá de la razón, se trata de enseñar la conciencia de que los comportamientos personales, y las repercusiones que tiene en la sociedad y en la especie y, al mismo tiempo, porque lo que ocurre en la especie, tiene efectos en la sociedad y en las personas. La preocupación de Edgar Morín, se dirige a las responsabilidades de la humanidad con el planeta, es decir, la humanidad solo puede sobrevivir si asume una ciudadanía planetaria, desde una perspectiva ética que va más allá de una comprensión razonada.

Frente a la postura ética del desarrollo moral de Kohlberg (1992), que se basa en la ética kantiana y en la teoría del desarrollo humano de Piaget, Carol Gilligan (1985)

propone la ética del cuidado, con lo cual contradice los universalismos éticos originados en Kant, puesto que su orientación es la de una ética contextualizada, como lo advierte María Medina (2016). La ética del cuidado de Gilligan se basa en sus observaciones sobre las motivaciones femeninas respecto a sus orientaciones éticas, pues las mujeres tienden a decidir sus actos por la protección del otro y de lo otro antes que por los principios racionales de la justicia y la verdad, que son motivaciones masculinas. Esta perspectiva tiene el encanto de abordar a las otras personas en una perspectiva diferente al deber, pero puede derivar en una ética destinada solo a quienes se puede cuidar, y desdeñar una orientación planetaria. La ética que propone Morín es, más bien, una ética de la pertenencia, es decir, una ética de una solidaridad que trasciende el grupo, como la perspectiva kantiana, pero sobre una conciencia relacional que propone Gilligan, de modo que se convierte en una ética del cuidado de la sociedad, de la humanidad y del planeta (2002).

1.3 Las convergencias del contexto

En el estudio del contexto, hay algunas convergencias que deben ser consideradas igualmente, como las convergencias de la nueva paideia de la complejidad, para que podamos comprender de una manera compleja esta realidad. Entre las múltiples categorías y características de la realidad que convergen en esta “síntesis de múltiples determinaciones” están los actores, los capitales y, en una perspectiva del conocimiento, las disciplinas.

1.3.1 Convergencia de actores

El concepto de actor social fue propuesto inicialmente por Alain Touraine (1987), en referencia a la noción de movimientos sociales que intentaban superar la idea de partidos como única forma de organización popular. El actor social tenía, entonces, una idea de quien actúa, quien interviene en la escena pública. La metáfora teatral tenía la connotación de referirse al que habla, al que interviene en la acción social. En este mismo sentido es tomado por un autor como Sergio Boisier (1995), para su propuesta de desarrollo regional. Boisier propone, incluso realizar una especie de mapa de actores que permita trazar estrategias para actuar en función del desarrollo como un problema complejo.

Por su parte, Zygmunt Bauman (2001) propone el término agente, como quien tiene capacidad de agencia en la agenda pública. El desarrollo de los términos agente, agencia y agenda ha sido frecuente en los autores que se ocupan del tema del desarrollo, entre ellos, Amartya Sen (2000) que concibe la acción política igualmente en la acción de los agentes. En este caso, la metáfora de la agencia se refiere a la acción y a la gestión. En este sentido, los dos términos son equivalentes y sustituyen definitivamente otros términos como “cuadros” o “líderes”, que se inscriben en una concepción de la acción social un tanto caudillista. En todo caso, el agente o el actor tienen una función destacada en la acción social, y no se comportan simplemente como ciudadanos pasivos que esperan a que los problemas les sean resueltos.

En el caso escogido, se pueden reconocer algunos grupos entre los cuales hay verdaderos agentes que intervienen en la vida escolar. Estos grupos son los niños de transición, los estudiantes universitarios, los profesores del colegio, las familias y los

profesores universitarios. Estos actores convergen en el desarrollo humano de los niños que son los actores centrales.

Los niños y las niñas

En primer lugar, están los niños y las niñas con quienes la autora ha venido trabajando en escenarios rurales y en instituciones educativas urbanas de estratos sociales de alta vulnerabilidad. Estos niños han transitado por varias formas de educación y viven actualmente la contradicción entre una escuela con una mirada educativa definida por la ley, unos docentes que intentan ajustarse a esa mirada, y unas familias que provienen de una cultura de violencia hacia la niñez. El hecho es que la pretensión del Estado de suscitar en estos niños la capacidad de autoaprendizaje y de integración con su medio social y natural no se ha cumplido, como veremos más adelante. En nuestro caso, los niños no son actores en sentido estricto, porque en ellos recaen las políticas y las acciones de los otros actores, pero no toman parte en las decisiones sobre sus propias vidas, que era la forma como concebía Locke (Locke, 1693/1986) la infancia. Es decir, los niños son tomados como incapaces aún de razón y de decisión. La tendencia, en cambio, de Rousseau (1995) concibe al niño como alguien con capacidad de libertad, de modo que el adulto es solo un acompañante. Estas dos tendencias perviven hoy en la concepción de la infancia, proteccionista o libertaria, aún en la normatividad social (Gutiérrez, 2018). El problema, entonces, consiste en encontrar la forma en que los niños y las niñas sean realmente actores, o agentes, es decir, en que puedan ejercer su derecho ciudadano de decidir sobre su vida actual y sobre su futuro.

Los estudiantes universitarios

La función universitaria de proyección o de extensión recoge las prácticas en una perspectiva profesionalizante, según las carreras y las disciplinas que suelen pensarse en función de una acción asistencial en las comunidades deprimidas (Jurado, 2013). Esta experiencia pedagógica se inserta en otra estrategia pedagógica que ellos deben desarrollar con los niños de la Institución Educativa en la que intervienen.

Los estudiantes universitarios que participan en las acciones sobre los niños provienen de programas distintos de la Universidad Surcolombiana, de modo que se requiere un diálogo constante entre las miradas disciplinares de las que provienen para hacer converger los saberes disciplinares en función de la educación de los niños y las niñas de transición del colegio.

El problema metodológico de la investigación consistió en lograr una mirada transdisciplinar en un equipo de jóvenes que se estaban formando en disciplinas específicas con una visión académica tradicional. Procuramos ser conscientes de que la academia debe abordar lo ético, lo político y lo social de una manera reflexiva, como lo sostiene Nelson Vallejo (1996) al estudiar en la obra de Morín el significado de la transdisciplinariedad en una cultura que introduce la reflexividad en las ciencias. Vallejo observa que en el “conocimiento de cada saber institucionalizado por una disciplina con sus conceptos propios existe un paradigma de complejidad, cuya toma de conciencia pone de presente el carácter organizacional, interactivo, generativo y degenerativo de dicho saber” (pág. 86).

En este sentido, Vallejo invita a que la academia se comprometa a idear formas de transformación social y a producir nuevos conocimientos sobre maneras nuevas de ver

esa realidad, con el propósito de que la sociedad pueda ofrecer a los ciudadanos formas de vida según sus derechos y estimular en ellos sus potencialidades.

Para complejizar el pensamiento del equipo de trabajo de los estudiantes, se operó en forma de grupo de estudio, en discusiones permanentes sobre el sentido y la forma de abordar la realidad de una institución educativa en un contexto socio-político con una alta incidencia, en ese momento, del conflicto armado, del narcotráfico, de prostitución y de violencia. Pronto, se llegó al convencimiento de que ninguna de las disciplinas presentes podía comprender, por sí sola, la realidad que abordábamos, de modo que la condición humana de la infancia se escapaba, como si fuera un misterio, porque al evaluar en los niños y las niñas las diferentes áreas y su nivel de desarrollo al empezar su vida escolar, se comprendía con facilidad que los procesos educativos podían ser una promesa de futuro, pero que era una promesa que solía frustrarse porque nadie podía garantizarles a esos niños que tendrían un trabajo digno y unas condiciones sociales y económicas decentes.

Al reflexionar con el grupo interdisciplinar que interactuaba con el grupo de niños y niñas, se encontró, además, que en ese contexto social muy pocos podían vivir de un trabajo relacionado con lo que habían estudiado y once años de estudio de la educación básica no preparaban a las personas para el trabajo. No obstante, se reconoció que la educación, en todo caso, especialmente en sectores marginales, era el único camino para abrirse un camino en la vida laboral, social y cultural, no obstante la tendencia reduccionista de la educación concebida para el trabajo técnico, y ofrecida mediante algoritmos mecanizados.

En ese sentido cobra validez lo plateado por Martínez (2011) al sostener que la razón explica, no cuestiona, a diferencia de la racionalidad que se considera la crítica permanente del espíritu humano por todo lo existente. Perspectiva que en la formación universitaria es reconocida como la posibilidad que abre caminos a la complejidad y la incertidumbre, donde la racionalidad pasa a ser “un desafío constante a la lógica y, al mismo tiempo, una condición de renovación del pensamiento. La racionalidad es profundamente irracional y desemboca, sin remedio, en una nueva racionalidad.” (Martínez E., 2011, pág. 192)

La actividad de los estudiantes universitarios en un equipo de trabajo que discutía su acción con los niños y las niñas de una institución educativa en un contexto de pobreza y violencia, y que, previamente, habían sido niños y niñas intervenidos mediante la estrategia pública para la primera infancia “De cero a siempre” dibuja un conjunto complejo de situaciones y de actores que hemos escogido como caso de análisis porque reúne los elementos de complejidad suficientes para observar una realidad determinada por múltiples factores con miradas y problemas que convergen y que reclaman salidas de humanización y emancipación.

Los dos grupos, el de los estudiantes y el de los niños, conforman un tejido de relaciones, necesidades, problemas y reflexiones que cuestionan la acción escolar, las formas de afrontar la educación infantil y la educación universitaria y que invitan a penetrar estas relaciones complejas con mirada abierta e igualmente compleja.

Donde la investigación tiene una doble función: la de “legitimar y dar coherencia simbólica a las relaciones sociales dominantes; y por otro lado, se puede convertir en un medio para racionalizar las posibilidades radicales de una transformación social.”

(Martinez E., 2011, pág. 56) Que orienten la acción profesional y en este caso al estudiante universitario, a favor de un equilibrio social cimentado en la equidad, que solo es posible cuando se tiene un posicionamiento político frente a la vida en comunidad.

El posicionamiento político del sujeto que indaga acerca de la realidad, es lo que le lleva a establecer la diferencia entre una investigación funcional que legitima las diferencias y las desigualdades, de una investigación que concibe los fenómenos educativos como práctica política, que contradice el orden establecido y lleva a una praxis crítica con sentido emancipatorio, que tiene como objetivo contribuir a una transformación social (Martinez E., 2011).

La importancia que tiene para el profesional en formación, en cualquier área del conocimiento, el asumir una postura política es posibilitar el desarrollo de un pensamiento crítico, que se anula ante la imparcial de los hechos que acontecen en la realidad. Imparcialidad que niega cualquier viabilidad de transformación social, donde el interés investigativo establece sus propias prioridades, se compromete con los sectores más oprimidos de la sociedad y denuncia su condición de opresión (Martinez E., 2011),

“La investigación de la educación no es una simple interpretación del mundo; es, antes que nada, un compromiso con el mundo y su transformación. La investigación de la educación no reconoce la exclusividad de los criterios científicos que imponen los grupos de académicos: incorpora a la práctica de la investigación las cosmogonías y los esfuerzos de emancipación de los grupos oprimidos.”. (Martinez E., 2011, pág. 58)

Martínez (2011) también destaca que la investigación de la educación deben ser un medio que denuncie las injusticias y las relaciones de poder, en las que muchos veces por desconocimiento los oprimidos pueden convertirse en cómplices activos de su propia dominación. “La investigación de la investigación se compromete políticamente con el mundo” (Martínez E., 2011, pág. 58).

Los docentes del colegio

Por su parte, los profesores del colegio se reducen a una profesora que se encarga de todo el grupo de transición para todas las materias. En el modelo Escuela Nueva, que se procura implementar en la institución educativa, los profesores en primaria cumplen una función de promotores de actividades de aprendizaje, según la concepción de pedagogías activas que inspiran el modelo (Colbert, 1999). En esta actividad, se reduce el número de profesores con el fin de ampliar la cobertura de la educación básica.

Profesores universitarios

Teniendo en cuenta que la Universidad Surcolombiana, como la única institución oficial de la región, debe asumir por medio de su cuerpo docente, su sentido político y social, para comprender la realidad del contexto de manera crítica, reflexiva y pertinente, con el objetivo de desarrollar procesos, que generen mejores condiciones de vida para la población huilense, en especial hacia la población infantil.

Razón por la cual, un grupo de docentes efectúan actividades que promueven el conocimiento, acerca de las diferentes dinámicas sociales en la comuna 8 de Neiva,

con el propósito de intervenir la escuela, dimensionando el compromiso ético y político que esta tiene en los sectores de alta vulnerabilidad socio-económica y cultural.

Los anteriores aspectos hacen parte de la misión institucional, y por eso la universidad realiza prácticas especiales para atender estas poblaciones que viven en entornos de extrema pobreza y en los que se vulneran permanentemente los derechos humanos, especialmente los de los niños y las niñas a quienes se les niega la posibilidad de participar activamente en las decisiones y en los programas diseñados para protegerlos.

Así mismo, las acciones que se han realizado para intervenir la escuela ubicada en esta comuna han sido de acompañamiento y de transformación social, donde las y los estudiantes que se están formando profesionalmente comprendan que su compromiso es asumir que la investigación va junto a la reflexión y las prácticas que lleven a mejorar la dignidad de otros, contribuyendo así a restablecer el tejido social de un sector marginal de la ciudad. Los docentes acompañan estas prácticas en actividades pedagógicas curriculares y extracurriculares, que tienen lugar con niños y niñas y con los padres de familia o cuidadores, mediante encuentros agradables, fraternos y pro-activos, en los que interactúan como personas valiosas que pueden aportar a sus comunidades.

Se trata de actividades en las que las personas restablecen su autoestima, y reconocen sus cualidades en el trabajo grupal. Estas cualidades se desarrollan mediante la cooperación y la solidaridad en momentos de dificultades, lo que permite reflexionar sobre el valor de asumir nuevas actitudes que fortalezcan las acciones colectivas en beneficio mutuo.

Prácticas que se realizan con el objetivo que la educación se comprenda como una actividad política, “como una actividad articulada por relaciones de poder, es el principio sociológico a partir del cual se delimita la investigación sobre la educación de la investigación de la educación” (Martínez E., 2011, pág. 59). Donde la delimitación epistemológica entre los dos tipos de investigación está entre la tradicional sobre educación, mientras que la investigación de la educación se fundamenta en supuestos epistemológicos de la teoría crítica (Martínez E., 2011)

El panorama que se presenta al estudiante universitario acerca de la realidad, se estructura con base en una teoría crítica que “se guía por el interés emancipatorio universal de poner la ciencia al servicio de la construcción de una sociedad racional en donde la humanidad no sea depredadora de su propia especie.” (Martínez E., 2011, pág. 61)

Las familias

Las familias de los niños son un conjunto de actores que ejercen la mayor influencia en la educación y en el desarrollo humano de los estudiantes del colegio. Como se sabe, la socialización primaria es obtenida por los niños en su familia (Berger & Luckmann, 1968). Debe tenerse en cuenta, además, que los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo en la casa y en la calle. La escuela es un espacio importante, pero no copa la atención ni el tiempo de la infancia, de modo que los modelos de comportamiento los toman de sus familiares (Muñoz A. , 2005) o de sus amigos, considerados como “pares”.

En este sentido, es conveniente detenerse en las características de las familias, pues, en el contexto, suele haber una prevalencia de familias monoparentales, en las que las

madres son cabeza de familia, de modo que los niños y las niñas tienen un mundo en el que los cuidadores no tienen una injerencia en los asuntos escolares, y sus funciones son muy limitadas respecto a las tareas escolares, la alimentación y la seguridad. Este tipo de familias son objeto de protección del Estado, pero las medidas para hacerlo avanzan de manera marginal para los estratos más deprimidos (Sotolguarán, 2016). Este es el caso de la comuna 8 de Neiva, donde las madres cabeza de hogar deben trabajar durante el día y a veces durante la noche para lograr un precario nivel de vida. Los niños y las niñas del nivel preescolar suelen asistir a un DCI, y luego, en la escuela, quedan a cargo de algún familiar. En estas condiciones, la familia, que se encarga de garantizar los derechos a las niñas y los niños, no cuenta con recursos para ofrecerles un cuidado adecuado, y la corresponsabilidad sobre la garantía de sus derechos se queda en una fórmula vacía.

1.3.2 Convergencia de capitales

El concepto de capital se ha venido ampliando desde David Ricardo hasta la actualidad, a partir de la concepción de capital simbólico de Bourdieu (2013), que lleva el concepto a un campo de conocimiento diferente al de la economía clásica, pues permite reconocer que hay fuerzas que exceden el mercado que actúan como potenciadores del desarrollo como verdaderos capitales. En ese sentido, el concepto de capital se complejiza y es un aspecto crucial para ser considerado en el desarrollo infantil.

La convergencia de distintos tipos de capital es estudiada por Sergio Boisier que llega a pensar en una especie de capital sinérgico (Boisier, 1999 a), lo que es un verdadero

aporte a la concepción de desarrollo que solo hace depender la economía del capital financiero. En el capital convergente o sinérgico, Boisier considera los siguientes capitales: Capital Social; Capital Cívico; Capital Cultural o de Identidad; Capital Cognitivo; Capital Simbólico; Capital Institucional; Capital Psicosocial; Capital Humano y Capital Mediático o Relacional (Boisier, 1999 a). Entre estos capitales, debemos remitirnos a algunos que implican condiciones para su propio desarrollo endógeno en el desarrollo de las niñas y los niños de la comuna 8 de Neiva, porque implica poner los ojos en el futuro de ellos y de una comunidad en la que los niños tendrán que crecer y sobrevivir. Además de estos capitales, el Instituto Tecnológico de Monterrey ha elaborado una larga lista, descrita en detalle por Ángel (2011) que propone una teoría de la comunicación basada en los actores y no en los medios ni en los mensajes, en lo que él llama Capital Social Comunicativo.

El capital humano es el primero que debe ser considerado en el desarrollo infantil, puesto que alude a la formación de la capacidad productiva de los niños y las niñas. Implica la formación física, neuro-psicológica y simbólica de los niños, que los habilita para participar productivamente en la sociedad y para conseguir los recursos necesarios para sobrevivir en una economía de mercado. En este sentido, el capital humano implica una nutrición adecuada, unas condiciones familiares apropiadas en la formación afectiva y una educación adecuada.

Es preciso observar el suministro de una nutrición adecuada a los niños de la comuna, que deriva en su desarrollo físico y neuro-psicológico. Del mismo modo, es necesario observar en general las condiciones educativas de estos niños, miradas en términos generales y particularmente en el caso estudiado.

La formación de capital cívico en estos niños y estas niñas se relaciona directamente con un contexto de violencia de todo tipo, en un ambiente de guerra y de una cultura del castigo físico y de violencia intrafamiliar (Tovar-Guerra, 2015). El capital cívico del que habla Boisier implica una capacidad para participar proactivamente en la vida social, en el reconocimiento del otro como alguien válido, con quien es posible construir en común. Esta condición del desarrollo humano excede el desarrollo neuro-psicológico y convoca a pensar en una ética educativa que avanza en un sentido complejo.

El desarrollo del capital cultural en los niños y las niñas implica una comunidad cohesionada por una cultura que le dé identidad, que tenga rituales que convoquen y que le den sentido a la construcción de un nosotros con el que los niños puedan identificarse. Solo con el desarrollo del capital cultural un grupo humano puede movilizarse en función de su propio desarrollo colectivo y puede amparar a todos los miembros de la comunidad con lo cual no los deja a su propia suerte sino que los acoge en la acción colectiva. Este capital, para Boisier, rompe con el individualismo capitalista en el que los ciudadanos se desarticulan y actúan solos ante el mundo.

Este capital se vincula con el capital social, que es la capacidad organizativa de los miembros de una comunidad, son sus organizaciones comunitarias y empresariales, son sus redes y sus vínculos que proveen la capacidad de negociación, de trabajo cooperativo, de creación de empresas, de participación política y económica coordinada. Cabe preguntarse aquí si los niños y las niñas de la comuna viven en su ambiente social la posibilidad de organización de la cual se puedan sentir orgullosos y mediante la cual puedan proyectarse al mundo. Es preciso observar dónde y cómo socializan los niños y los jóvenes de la comuna, con quiénes establecen vínculos

sistemáticos y duraderos, qué tipo de actividades desarrollan colectivamente, con lo cual puede considerarse que forman un capital social que potencie su desarrollo humano.

El capital cognitivo, para Boisier, está en manos especialmente de la institución educativa, pero no únicamente de ella. Las empresas, las organizaciones sociales y las instituciones también son depositarias de este tipo de capital, y de él depende sus posibilidades de desarrollo en lo que algunos investigadores llaman capital intelectual (Naranjo, 2012). En este sentido, una sociedad desarrolla su capital cognitivo, como capacidad de diferenciarse en el mercado, frente a otras organizaciones productivas. En los niños, este capital se adquiere, por supuesto, en la escuela, pero también en el vínculo con los saberes ancestrales. De la misma manera como ocurría en el taller artesanal medieval, los niños y las niñas desarrollan sus conocimientos en la vinculación personal, directa con el saber acumulado social y organizativamente. En su desarrollo humano, es preciso observar la capacidad de transmisión de los saberes formales e informales a los niños y las niñas que desarrollan sus capacidades.

El capital psico-social lo relaciona Boisier (1999 a) con una actitud colectiva para el desarrollo, una capacidad de:

Autoconfianza colectiva, fe en el futuro, convencimiento de que el futuro es socialmente construible, a veces memoria de un pasado mejor, envidia territorial (aunque el exceso de ella dificulta el trabajo colectivo), capacidad para superar el individualismo y, sobre todo, ganas de desarrollarse (pág. 11).

El capital financiero es precario en la comuna. Los niños viven un ambiente de pobreza y violencia en el que circulan algunos capitales en forma clandestina, que están

normalmente ausentes del contexto familiar. Estos capitales suelen estar vinculados a la delincuencia y al tráfico de sustancias psico-activas –spa–, de modo que es un flujo económico que no deriva en las capacidades productivas de la comunidad, sino en el consumo individual.

El capital institucional en la comuna 8 implica una convergencia de instituciones que provienen de fuera, como son el ICBF, la universidad, la policía y las iglesias, otras instituciones son propias de la comuna, como es el colegio, cuya historia, como se verá adelante, surge en la comuna y logra su reconocimiento legal por el Estado. La familia es otra institución que suele resquebrajarse por múltiples factores, y es en ella donde los niños y las niñas desarrollan sus vínculos.

Como se observa, según la propuesta de Boisier, estos capitales solo pueden operar como factores reales de desarrollo si se convierten en Capital sinérgico, que actúa en conjunto de todos los capitales en procesos que permiten el desarrollo de la comunidad. Los niños y las niñas solo pueden tener opciones de desarrollo humano si están vinculados a este tipo de procesos convergentes de capitales que potencien sus capacidades.

1.3.3 Convergencia de disciplinas

Finalmente, la convergencia que interviene en el desarrollo humano de los niños y las niñas de la comuna 8 tiene relación con las disciplinas relacionadas con la observación de esta realidad, con los planes y proyectos de desarrollo de la comuna, con el sentido

de la acción sobre los niños que asisten a los CDI y con la mirada institucional, que interviene en la formación de los niños y las niñas en su ambiente escolar.

Normalmente, las disciplinas tienen presencia especialmente en las instituciones, tanto educativas como estatales, donde operan profesionales que suelen mirar la realidad de la comuna a través de lentes disciplinares. En este sentido, el desarrollo infantil es restringido por el ICBF a una mirada psicológica, nutricional y médica, de modo que no se vincula el desarrollo infantil al conjunto de capitales descritos arriba, y mucho menos vistos de manera sinérgica.

Respecto a los estudiantes de la universidad, una de las cosas que se trabajan es, justamente, la superación de las miradas exclusivamente disciplinares. En este sentido, se conforma un equipo multidisciplinar cuya actividad se desarrolla mediada por discusiones en las que el centro es un problema de los niños y las niñas, que surge de la realidad que ellos viven, y no de las miradas de las disciplinas.

Por otra parte, hay muchas disciplinas, como la Psicología, que incorpora en sus postulados y en sus estudios la incidencia del entorno social en el desarrollo neuropsicológico y, además, se abre en el interior de la disciplina, una rama que es la psicología social, que toma en consideración una serie de aspectos de la realidad humana que exceden la alusión a las estructuras psico-afectivas. De hecho, el constructivismo social de Vygotsky (1984) propone categorías como la *zona de desarrollo próximo* que implica un estudio del entorno personal.

Según la propuesta de Morín (1995) y de Nicolescu (2013), es preciso ir pasando de las disciplinas a un conocimiento pluri-disciplinar, de este a un conocimiento multidisciplinar, para concluir en un conocimiento trans-disciplinar, en el que se borran las

fronteras de los saberes parciales y se asume la complejidad de la realidad social que exige formas de ser conocida más allá de toda especialización que no es más que la parcialización epistemológica de una realidad que no es parcializable.

1.4 El desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un concepto que nace con el constructivismo cognitivo del suizo Jean Piaget (1956), que se centra en la formación de determinadas facultades intelectuales de los niños y los adolescentes, en etapas sucesivas (Piaget & Inhelder, 1983). Hasta entonces, el uso de razón era una facultad que se adquiría a los siete años, según lo establecido por Santo Tomás de Aquino en el siglo XIII. Además, ante la consideración de Kant de que el espacio y el tiempo son categorías a priori de la sensibilidad, Piaget demuestra que estas nociones son formadas en la niñez mediante la interacción con el mundo y abre el camino para los estudios de la formación simbólica (Piaget, 1966); introduce la relación entre la inteligencia y la afectividad (Piaget, 2001); inaugura una epistemología genética en la que intenta superar la dicotomía de sujeto y objeto y propone una estructura del pensamiento matemático (Piaget, 1978); y abre una relación entre la psicología y la pedagogía, que hasta entonces habían sido dominios de consideraciones separadas (1973).

Estas construcciones inaugurales de la psicología del desarrollo infantil, entre otras consideraciones filosóficas y metodológicas, son los fundamentos de las reflexiones de la formación de la inteligencia y de la conciencia en el siglo XX. No obstante, Lev Vygotsky avanza sobre la propuesta piagetiana la consideración de que el entorno social es un factor determinante en la formación de la inteligencia en los niños

(Vygotsky, 1979). Propone la noción de la *zona de desarrollo próximo* como un concepto heurístico de la formación infantil de la inteligencia (Vygotsky, 1984), y hace aportes sustanciales a la psicología del aprendizaje (Vygotsky, 1984).

Sobre estos dos grandes fundamentos de la psicología evolutiva, se han elevado las principales propuestas para comprender el desarrollo infantil, en un camino en el que se ha observado cada vez con mayor precisión la interacción con el entorno social, con antecedentes como la teoría de los esquemas mentales de Frederick Bartlett (1934) y con los aportes del construccionismo de Seymour Papert (1969) que trabajó con Piaget de 1959 a 1963 en Ginebra, con interesantes aportes a la pedagogía, especialmente con la utilización de la inteligencia artificial y el uso de computadores, aún precarios en su época.

Un aporte sustancial del constructivismo lo realizaron Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) con un estudio detallado de la socialización del niño, en el que se demuestra que la realidad es una construcción social y que el niño es, igualmente, una construcción social y no una entidad terminada y completa que se asocia con otras entidades terminadas y completas para formar la sociedad, como suele pensarse desde el liberalismo temprano de Rousseau (1988) o de Locke (Locke, 1990), hasta el neoliberalismo actual.

Sin embargo, pese a estas concepciones que pueden considerarse humanistas, la psicología evolutiva derivó en una neuro-ciencia que concibe el desarrollo infantil como crecimiento vinculado al desarrollo del cerebro (Toga, Thompson, & Sowell, 2006). En esta perspectiva, se han diseñado muchos instrumentos de evaluación del neuro-desarrollo, entre los que se pueden mencionar, entre otros, el Método de Munich (Ortiz,

Valencia, & Páez, 2017); la valoración por Neuroimagen (Medaglia, y otros, 2018); las escalas de McCarthy de Aptitudes para niños (Andiarena, Balluerka, Gorostiaga, & Ibarluzea, 2017); la escala abreviada del desarrollo (Rodríguez & Chaves, 2017); la prueba de dictado de números (Hederich, Camargo, & Avalo, 2016). Estos instrumentos de evaluación se limitan al neuro-desarrollo, y no tienen en cuenta elementos del entorno como la condición social, la pobreza, la familia, la escuela, entre otros.

No obstante, como en el caso que hemos escogido se trata de saber si los niños y las niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano que provienen de los CDI presentan un desarrollo adecuado para su edad, hemos escogido una prueba de desarrollo psico-motriz solo como un indicador del posible éxito de las políticas del ICBF que se aplican en los Hogares Comunitarios. Esta es la prueba CUMANIN.

1.4.1 La prueba CUMANIN

Con el propósito de tener pistas para saber si los niños y las niñas provenientes de los CDI del ICBF, que cursaban Transición en la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, tenían un desarrollo psico-motriz normal, se escogió como indicador del desarrollo una prueba que incluye un número de variables amplio, que no se limita a un solo aspecto del desarrollo infantil, aunque, en todo caso, se refiere a observaciones en el campo de estudio de la neuro-psicología. Esta prueba es el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil –CUMANIN–, de Portellano y otros (1997), que incluye las siguientes escalas:

1. *Psicomotricidad* (15 elementos). Mide el grado de madurez y desarrollo psicomotor, incluyendo pruebas de control cerebeloso-vestibular (prueba dedo-nariz, mantenerse a la pata coja), destreza psicomotora (salto con los pies juntos y equilibrio) y eficiencia parietal (gnosias digitales).
2. *Lenguaje* (31 elementos). Valora la eficacia del lenguaje articulatorio (pronunciar palabras correctamente), expresivo (repetir y formar frases) y comprensivo (entender el significado de un texto).
3. *Atención* (18 elementos). Consiste en tachar el mayor número de cuadrados, hasta un máximo de 18, presentados entre un total de 100 elementos distractores (figuras geométricas) durante 30 segundos.
4. *Estructuración espacial* (12 elementos). Se valora el conocimiento que el niño tiene de las nociones espaciales simples y complejas valoradas en posición estática y dinámica.
5. *Visopercepción* (20 elementos). Consiste en la reproducción gráfica de figuras geométricas de dificultad creciente (líneas horizontales, verticales, cruz, círculo, cuadrado, triángulo, etc.).
6. *Memoria* (18 elementos). Es una prueba de memoria inmediata formada por dos subescalas: memoria semántica (10 elementos) y memoria icónica (8 elementos). Se dispone de un minuto de presentación en cada caso. El niño debe recordar a continuación las figuras y los nombres de objetos que se le han sido presentados.
7. *Estructuración rítmica* (7 elementos). Consiste en la reproducción de siete series rítmicas de dificultad creciente, mediante presentación auditiva.

8. *Lateralidad* (11 elementos). Valora la lateralidad manual (5 elementos), ocular (5 elementos) y podálica (1 elemento). (Portellano J. A., y otros, 1997).

Esta prueba se escogió porque incluye ocho escalas o variables, y no se limita a una sola, como ocurre con otros test. En estas pruebas, se considera el lenguaje y la memoria, con un número de elementos alto, lo que permite evaluar formas relacionales de los niños y las niñas. No obstante, como es de suponer, en una perspectiva compleja, los resultados de una prueba como la CUMANIN solo aportan un aspecto muy limitado del desarrollo infantil, pero nos da a conocer si los niños y las niñas llegan al grado transición con un desarrollo psico-motriz adecuado a su edad, fruto de una buena nutrición, unas relaciones familiares sanas, un ambiente social próspero y pacífico... es decir, si el desarrollo psico-motriz es el resultado de condiciones complejas, la prueba puede servir como indicador de la existencia de esas condiciones, que es el propósito de esta investigación.

La prueba fue diseñada en España y, como tal, no ha sido aún sometida a una crítica en un contexto como el colombiano, que podría incluir probablemente otros aspectos vinculados al entorno físico y social en el que se desarrollan los niños y las niñas, como los que participaron en esta investigación.

De todas formas, es necesario ubicar el contexto en el que crecen los niños y las niñas de la comuna 8, lo cual se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Metodología

2.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio que se presenta aquí es un estudio de caso como los que propone Robert Yin (1994) o Sharan Merriam (1988), porque se propone describir de modo sistemático las características psicosociales y sociodemográficas mediante una evaluación del desarrollo de los niños y las niñas del curso de transición de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva.

En este tipo de estudios, se selecciona un caso que se pretende estudiar, y se aborda una teoría o un conjunto de teorías que se consideren con capacidades heurísticas respecto al caso elegido. En este proceso, hay dos posibilidades: la primera es que el caso, en efecto, encuentre posibilidades explicativas en el *corpus* teórico elegido o bien, la segunda es que el caso no pertenezca al conjunto de realidades que trata de explicar la teoría, en cuyo caso, se considera que es un “caso aparte”, es decir, es un caso que debe estudiarse con otros parámetros investigativos, según el tipo de estudios de caso propuesto por Robert Stake (1998), que se basan especialmente en la observación.

En la perspectiva de la complejidad, que se postula, como *paideia* según se planteó arriba, es decir, como una tradición de una mirada que pretende trascender las explicaciones monocausales y, por consiguiente, los estudios disciplinares, no se ha

trabajado mucho, aunque cabe destacar algunos trabajos como el de Mayra Paula Espina (2007), en el que la autora indica de manera general que la investigación ha cambiado de paradigma desde la perspectiva en la que los estudios “fijan y controlan la realidad para mantenerla en un estado positivo, identificado desde un poder externo” (pág. 29), hacia una perspectiva transdisciplinar, en la que se actúa con múltiples criterios, de modo que se trata de “moverla hacia estados posibles a través del cambio autotransformativo. Se trata de un contrapunteo entre la investigación social como un dispositivo externo de control o como actor interior de cambio” (pág. 29).

En este nuevo paradigma, ya no se trata simplemente de explicar un caso particular a la luz de alguna teoría, sino desde una perspectiva más amplia que permita conocer desde diversas miradas un mismo fenómeno o situación, como es el caso, para el presente estudio, que se ampara a la luz del pensamiento complejo. Porque se pretende desarrollar una metodología en la que converjan varios saberes que aporten a la comprensión e interpretación de una realidad situada, en la que se pase de una metodología simplemente contemplativa, como son los estudios tradicionales de caso, en la que se pretende, incluso, que el observador no intervenga en absoluto en el objeto investigado.

El estudio de caso, está contemplado en las cinco tradiciones descritas por John Creswell (2007) que, al ser consideradas por el autor como tradiciones, significa que provienen de las ciencias sociales, y no de algún esquema de conocimiento que pretende ser prescriptivo sobre los métodos. Por eso, a estas cinco tradiciones (los estudios de caso, la teoría fundada, la fenomenología, la etnografía y las narrativas), Darío Ángel (2012) se agregan otras dos, que justamente fueron el intento de romper

con los estudios disciplinares y que provienen de las prácticas de transformación social, como son la Investigación-acción-participativa –IAP– y la Cartografía Social.

Las anteriores metodologías, permiten allegar al conocimiento de un objeto o situación específica, teniendo en cuenta no solo el aporte disciplinar desde diferentes aportes teóricos, sino que además considera la contribución otros campos de conocimiento, como es el saber popular y la experiencia de vida de las personas.

En esta investigación, se parte de la práctica transformadora de la autora, lo que emparenta con la IAP, puesto que se parte de la praxis, y se acude a los marcos teóricos de una manera crítica para conversar con ellos en un ir y volver hermenéutico (Ángel & Herrera, 2011), que permita reconstruir las perspectivas teóricas que inspiran el conocimiento, que se asume como propio de una investigación en educación, pues no desprecia la experiencia metodológica de otras disciplinas, como tampoco las toma como verdades absolutas e inamovibles, “sino como caminos recorridos de los cuales se puede tener aprendizajes para disminuir las adversidades del camino que se va a recorrer” (Martínez E., Paisajes epistemológicos de la investigación educativa, 2011, pág. 70).

2.2 Proceso de la investigación

En este trabajo se ha querido abordar el desarrollo de los niños y las niñas del grado transición, que estudian en la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, motivada por las dificultades de aprendizaje de muchos niños, incluso de los que provenían de los CDI del ICBF. En el grupo de trabajo, surgió la pregunta por la causa de estos problemas de aprendizaje, y si había

diferencia entre los niños egresados de un CDI y los que no habían ido a este tipo de instituciones. Se trataba de saber qué sucede con los niños en el contexto de pobreza en el que viven, y la forma como el Estado, a través del ICBF, procura mitigar los efectos de esta condición.

En el grupo de estudiantes con quienes se trabajó, había de varias disciplinas y se les pidió que, en un principio, no abandonaran sus perspectivas disciplinares, sino que las pusieran en juego en el diálogo promovido por el trabajo. La perspectiva se fue complejizando poco a poco, en la medida en que surgieron preguntas diversas y en que se fueron incorporando saberes diferentes. En esta forma, un estudio que inicialmente solo fue mediante la aplicación de la prueba psicomotriz CUMANIN, se fue ampliando con las preguntas sobre el contexto social, que derivó en la perspectiva del desarrollo sinérgico propuesto por Boisier (1999 a). De esta manera, se fue comprendiendo poco a poco la perspectiva de la complejidad de Edgar Morín, descrita en el Marco Teórico.

De todas formas, con el fin de conocer su impacto y tomar decisiones relacionadas con su proyección y pertinencia para entornos sociales similares, como es el caso de este estudio que se desarrolló en un sector de alta vulnerabilidad, se estudió el impacto de la calidad en las actividades de los niños y las niñas según sus desarrollos biológicos y neuropsicológicos. Para ello, se propuso una descripción holística que intentara analizar en detalle los resultados obtenidos de los aspectos involucrados en el problema. En este caso, Valorar los procesos de desarrollo evolutivo en lo biológico y en lo neuropsicológico de los niños y las niñas escolarizados en el grado de transición año 2016, de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano de la

ciudad de Neiva, que estuvieron vinculados y no vinculados a Centros de Desarrollo Integral del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, para mejorar su calidad de vida y sus posibilidades de construir una ciudadanía socio-ambiental.

2.3 Fuentes de información

La principal fuente de información fueron los niños y las niñas, sus familias, los docentes y la documentación de la Institución. Una vez definidos los aspectos que se estudiarían, se construyeron los instrumentos (encuestas y pruebas). Los instrumentos fueron sometidos a pruebas de validez y confiabilidad con cinco expertos que dieron sus aportes en el diseño de la encuesta estructurada en lo socio económico. Las pruebas aplicadas están adaptadas para Colombia. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron las encuestas –que fueron diligenciadas con los padres de familia, como técnica que permitió la recolección mediante entrevistas estructuradas–. Se realizaron visitas a la institución educativa para socializar la propuesta y el cronograma de desarrollo de las actividades. Se celebró una reunión con los padres de familia para comunicar la propuesta y obtener el consentimiento informado para participar en el estudio y para aplicar la Prueba de Escala Abreviada del Desarrollo y el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN). Una vez finalizado el proceso de consentimiento, se organizó una nueva reunión con ellos con el propósito de aplicar la encuesta de datos sociodemográficos.

Las pruebas estandarizadas adaptadas para Colombia a la Escala Abreviada de Desarrollo son un instrumento diseñado para realizar una valoración global de determinadas áreas del desarrollo, que se reconocen como factores claves para

detectar casos de alto riesgo de detención o retardo en el crecimiento. Los patrones de crecimiento infantil de la OMS ayudaron a detectar tendencias a la insuficiencia ponderal o al sobrepeso en los niños, mediante la medición de la tasa de ganancia o pérdida de peso (Minsalud, 1999).

También se incluyen las variables de medidas antropométricas de las dimensiones y medidas humanas esperadas para cada edad, con el propósito de comprender los cambios físicos y las diferencias entre sus razas y sub-razas. Para establecer el indicador (talla–edad/peso–edad) se utilizaron las tablas de percentiles de crecimiento de la OMS para niños y niñas en Latinoamérica. La Escala abreviada del desarrollo se soportó en una investigación realizada para obtener parámetros normativos en una muestra de 16.180 niños de varias regiones del país, con el apoyo del Ministerio de Salud.

2.4 La prueba CUMANIN

La prueba CUMANIN (Portellano, Mateos, & Martínez, 2000) fue el principal instrumento de recolección de información para valorar las áreas del desarrollo, que determinan los factores clave para detectar casos de alto riesgo de detención o retardo en el desarrollo. Este instrumento está conformado por 83 ítems agrupados en trece sub-escalas: cada ítem es valorado como acierto (1) o error (0), respectivamente, y permite recoger información sobre la lateralidad de mano, ojo y pie. Las ocho escalas principales son psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estructuración espacial, viso percepción, memoria y ritmo.

La validación del instrumento creado en España se realizó con 803 niños, el análisis estadístico incluyó análisis de ítems en el enfoque de la teoría clásica de los Test y en la Teoría de Respuesta al ítem, cálculos de análisis factorial exploratorio y correlaciones tetracóricas que apoyaron la unidimensionalidad de la escala. Los valores del coeficiente de Cronbach, obtenido por los autores del instrumento fluctuaron entre 0.71% y 0.92%. El instrumento tiene una alta consistencia interna y es capaz de discriminar entre rangos de edad, lo que permite obtener rendimientos más altos a medida que la edad avanza. No se encontraron diferencias en puntajes por sexo. El instrumento fue utilizado en Lima - Perú, donde se aplicó a una muestra de 261 niños desde 42 meses a 78 meses de edad de centros de educación inicial particulares y nacionales (Urzúa, Ramos, Alday, & Alquinta, 2010).

En Colombia, se adaptó el instrumento y se aplicó en 303 niños. El análisis de confiabilidad (Cronbach) muestra coeficientes muy similares en la mayoría de las escalas. En Colombia, Perú y España las escalas son consistentes en la valoración de madurez neuropsicológica infantil (Ávila, 2012). Las tablas de resultados de la prueba CUMANIN se dieron en puntuación centil, porque señala el porcentaje de personas de la población normativa a las que cada persona es superior en el test. El análisis de la información recolectada a través de las diferentes técnicas e instrumentos, se hizo de manera cualitativa, apoyándose en los referentes teóricos, entendidos como el ejercicio interpretativo intencional y contextual. De ahí que el texto se asuma en la interpretación del discurso de manera permanente, lo que permite validarlo con la realidad. Por su parte, el tratamiento cuantitativo se efectuó en hojas de cálculo Excel.

El análisis y el procesamiento de esta información permitieron elaborar las conclusiones generales sobre el tema investigado y elaborar estrategias para mejorar lo que se está planteando como impacto positivo en la población infantil por la política de primera infancia, a lo que realmente se está haciendo. El estudio permitió realizar una valoración sobre el impacto y el logro de los objetivos para los que se han creado los CDI del ICBF como estrategia que busca propiciar las condiciones óptimas en el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas. De igual forma, permitió identificar posibles alteraciones cognitivas, motrices y dificultades sociales de los niños y las niñas, para tener un referente que permita plantear modelos de intervención necesarios y adecuados a cada caso. Lo anterior permite extender el estudio a otras poblaciones en edad escolar avanzada con o sin dificultades en el desarrollo, con la intención de estimular las capacidades necesarias para la vida.

Una vez obtenida la información, se sistematizó la base de datos, a partir de la cual se realizaron los análisis descriptivos pertinentes. En este espacio, se plantea como novedad científica la necesidad de evaluar los programas que se implementaron como respuesta a las necesidades de la población, en especial, de la población infantil. Estas acciones se realizaron mediante la sistematización de las acciones según una mirada científica y compleja, y de las bases para su aplicación en la educación infantil en el nivel pre-escolar.

Los resultados de la estrategia que implementa el Estado para responder a un problema estructural, como es el sano crecimiento y desarrollo evolutivo de los niños y las niñas en condiciones óptimas a nivel nutricional y de estimulación, son casi nulos, porque carecen de impacto y no cumplen con el objetivo para el cual se crearon y

legitimaron políticamente desde mayo de 2016. Esto es consecuencia de que el Estado se queda tan solo en lo instrumental y lo técnico (espacios en los cuales el niño pasa a ser tan solo un medio de dato frío y de satisfacción que se traduce en cobertura frente a las acciones que implementa el sistema de gobierno), pero no advierte lo central, que consiste en suscitar cambios estructurales que responden a las necesidades de la población infantil de la ciudad, donde el niño y la niña son comprendidos como personas históricas y sociales como lo afirma Colangelo (2003) en su definición de la infancia, categoría que demanda condiciones para que los procesos biológicos de los niños y las niñas cuenten con el requerimiento nutricional suficiente para un desarrollo normal.

Es necesario abrir la discusión sobre las realidades que reclaman la presencia de los profesionales y los académicos comprometidos con las transformaciones sociales, especialmente de las universidades que deben ser la consciencia y los ojos veedores de las implementaciones que realice el Estado, porque se hacen esfuerzos para mejorar las situaciones desfavorables de algunos sectores de la población. No obstante, los esfuerzos hasta ahora emprendidos son insuficientes porque no se observa un verdadero compromiso interdisciplinar.

Capítulo 3

Resultados sobre el contexto

El estudio de los niños y las niñas que pretendemos abordar lo hacemos, en primer lugar, mediante una descripción de su entorno social, según los capitales que se presentaron en el marco teórico y en relación con los actores y las condiciones de la infancia en la comuna 8 de Neiva. Esta forma de abordaje de los niños y las niñas responde a la vieja máxima de Ortega y Gasset “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 1914/2014, pág. 12), con lo cual quería significar, que la comprensión de las personas no puede ser posible, si no se observa su situación en el mundo y, es también una invitación a la acción sobre ese mundo, para rescatar a cada persona. Es, pues, una invitación a la comprensión y a la acción, y es allí donde se ubica este trabajo de investigación.

Entendemos por contexto dos entornos diferentes que complejizan aún más el problema abordado: el primero es el entorno de las niñas y los niños, aludido como “sus circunstancias” (Ortega y Gasset, 1914/2014) y el segundo es el contexto del texto, que es la referencia a lo dicho en un marco discursivo (Bajtín, 1989). De esta manera, el contexto es, en primer lugar, un fenómeno ontológico, porque la socialización de los niños (Berger & Luckmann, 1968) es un proceso que ocurre en unas circunstancias concretas, de las cuales no es posible desprender la vida. Y la aproximación a esas vidas se da en una red de conceptos y de pensamientos, de modo que nos encontramos frente a lo que Luhmann (1998) llama la doble contingencia. Esto

significa tanto que las circunstancias de las niñas y los niños pudieron ser otras o que pueden ser modificadas, como que la forma de aproximarnos a esas circunstancias pueden ser otras y pueden, igualmente, modificarse.

En esta aproximación a las niñas y los niños de la comuna 8 de Neiva, observados en un grupo que estudia en un colegio de la comuna y que tuvieron unos un antecedente educativo en CDI del Bienestar Familiar y otros no tuvieron ese antecedente, si nos atenemos solo a los resultados de una prueba psicométrica construida en España, no sabemos de quién estamos hablando. Por eso, en una perspectiva de la complejidad, debemos rodear el conocimiento de estos niños en una especie de breve merodear por sus circunstancias.

Para conocer, al menos en sus rasgos más generales, el contexto de los niños y las niñas que participaron en la investigación, se realizó una encuesta a 20 familias, que fue respondida por quien estaba a cargo de la casa en el momento de la encuesta. Este instrumento fue diligenciado por los estudiantes de la universidad.

En este recorrido, decidimos ordenar la observación según algunos “capitales” que nos permiten comprender con qué cuentan estos niños y estas niñas para desarrollarse en sus vidas, y según algunas relaciones con instituciones y actores que nos permiten comprender el ambiente en el cual están creciendo. El primer ámbito de relacionamiento, por supuesto, es la familia, según la observación de Berger y Luckmann (1968).

3.1 Mirada a las familias

La mayoría de familias de esta comunidad son incompletas o recompuestas. Quien suele asumir la mayor obligación es la mujer, como cabeza de hogar. El 13% de los padres son empleados o sub-empleados en oficios como ebanistería, construcción, mecánica automotriz, panadería, reciclaje, lavado de carros, entre otros. El 87% son independientes y se dedican a oficios como ventas ambulantes, cargue y descargue de bultos en la plaza de mercado de Neiva y en otros negocios, recolección de material de playa (caimanes), empleadas domésticas. Y, finalmente, los estudiantes en la jornada contraria se dedican a oficios tales como cuidado de carros y motos, ventas callejeras de comestibles, reciclaje y actividades ilícitas.

3.1.1 Situación familiar

Frente a la conformación familiar, viven con el padre, la madre y los hijos el 55%; solo con la madre el 22%; solo con el padre el 7%; con parientes el 8%; con padres y parientes el 6%. No responde el 2%.

3.1.2 Mirada a los padres y las madres de familia y a los acudientes

Sobre el padre, se encuentra que el 76% de los niños cuenta con su padre biológico; el 12% es adoptivo; el 7% padre fallecido. Entre los niños que tienen padre vivo, el nivel educativo de estos es de un 6% analfabetas; el 52% ha estudiado solo la primaria; el 15% la secundaria; la media el 12%; técnica el 2%; el 1% profesional. El 12% no responde. Y respecto a la profesión u oficio, el 18% trabaja en construcción; el 9% conduce automotores; el 12% trabaja en comercio/ventas; en zapatería y panadería el 1%; el 52% realiza otras actividades; el 7% no responde. El tipo de trabajo de los

padres de estos niños y estas niñas es: el 24% empleados; independientes el 33%; desempleados el 29%; no responde el 14%. En estos trabajos, el ingreso mensual promedio de los padres es como sigue: menos de 1 salario mínimo el 50%; un salario mínimo el 27%; entre 1 y 2 salarios mínimos el 9%; sin salario el 10%. No responde el 14%.

Estos datos permiten caracterizar a los padres, según la tendencia predominante, como hombres que solo han estudiado la primaria, que trabajan en oficios como la construcción, la conducción de vehículos y otros oficios poco calificados; suelen ser independientes o empleados, aunque hay más de la cuarta parte desempleados y sus ingresos son equivalentes a un salario mínimo. Estas características de los padres obligan a que en la casa la madre también tenga que trabajar para completar los ingresos.

Respecto a la madre, el 86% de los niños vive con la madre biológica; el 8% con madre adoptiva; el 4% tienen madre fallecida; madre soltera el 27%; y el 12% no responde. En relación con el nivel educativo, el 6% son analfabetas; el 59% han estudiado solo la primaria; el 15% cuenta con estudios de secundaria; 10% educación media; el 1% educación técnica; 2% profesional y el 7% no responde. Respecto a la Ocupación, se encuentra que en oficios varios está el 37% de la población; trabaja como ama de casa el 32%; trabaja en ventas el 11% y en otros el 20%. Respecto a la situación laboral, son empleadas el 15%; independientes 38%; otro 37%; no responde 9%. Sobre el salario o ingresos promedio, cuenta con menos de 1 salario mínimo el 49,5%; con un salario mínimo el 11,5%; entre 1 y 2 salarios mínimos el 3%. Sin ingresos el 36%.

Esta tipificación de las madres de los niños presenta un perfil muy similar al de los padres, aunque se puede decir que las mujeres cuentan ligeramente con un nivel educativo más alto que el de ellos. Además, todas se encargan de la casa, aunque trabajen fuera de ella, lo que no hacen los hombres. La mitad de ellas gana menos de un salario mínimo y más de una tercera parte no cuenta con ingresos.

El número de hermanos oscila entre cero y trece, siendo el promedio tres por familia. Frente a las actividades que realizan los hermanos, se encuentra que estudian el 63%; trabajan el 25%; desempleados el 10%; discapacitados el 2%. No se preguntó por los hermanos menores de cinco años. De los hermanos mayores el 45% ha estudiado la básica primaria; el 36% básica secundaria; la educación media el 12%. El 7% no responde.

En relación con los padres, los hijos estudian en una proporción mucho mayor; una cuarta parte de ellos ya trabajan aunque no se preguntó el destino de sus ingresos, pero cabe suponer que, al menos en parte, los niños contribuyen a los ingresos familiares.

Tabla 1. Ocupación de las madres y los padres de familia

	Ocupación	Edad	Escolaridad	Procedencia	
Madres	Ama de casa	22-29	Secundaria	Urbana	Neiva; Bogotá
	Manicurista	30-38	Técnico	Urbana	Caquetá
	Cocinera	39-47	Primaria	Urbana	Algeciras Acevedo
	Ayudante de construcción	48-62	Primaria	Rural	Macarena - Meta (Desplazados)
Padres	Maestro de construcción	39	Primaria	Rural	Tello

Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, se entiende por acudientes las personas que van a la institución educativa en lugar de los padres, para atender los requerimientos de los docentes, asistir a reuniones, estar pendientes de los niños en sus tareas y en las actividades que programe el colegio, de modo que es una forma de acompañamiento que no siempre está en manos de la madre o del padre. En ocasiones, son los abuelos, especialmente la abuela, algún tío o una hermana o hermano mayor. En todo caso, los padres también se incluyen en la categoría de acudientes.

Tabla 2. Edad de los acudientes

Edad	Cantidad
20-30	9
31-40	8
41-60	3

Fuente. Elaboración propia

En relación con la edad de los padres y las madres evaluados en el presente estudio se puede establecer que son padres de familia jóvenes, pues el 45% de ellos se encuentra

en edades entre veinte y treinta años; el 40% entre 31 y 40 años, y tan solo un 15% son mayores de 41 años de edad.

Tabla 3. Escolaridad de los acudientes

Escolaridad	Cantidad
Ninguna	5
Primaria	9
Secundaria	4
Técnico	2

Fuente. Elaboración propia.

Como se dijo, el nivel de escolaridad es un indicador del capital humano en un contexto social, pues la educación es un factor de la productividad de una región o de un entorno urbano. En nuestro país y especialmente en los sectores de marginalidad social, muchos adultos aún son analfabetos, pues en muchos casos tan solo saben escribir el nombre. Al conversar con ellos, queda expuesta la realidad mencionada. En el nivel de escolaridad de los padres de familia se observó que el 25% no finalizó la primaria, tan solo saben escribir el nombre y deletrear; el 45% finalizó la primaria; el 20% terminó la secundaria y el 10% tiene estudios en carreras técnicas.

Tabla 4. Ocupación de los padres

Ocupación	Cantidad
Jefe de Hogar	11
Manicurista	1
Maestro de Obra	1
Oficios Varios	4
Cocinero	1
Vendedor	1
Ambulante	1
Comerciante	1

Fuente. Elaboración propia.

Entre las labores y los oficios desempeñados por los padres de familia se encontró que el 55% son amas de casa; el 5% manicuristas; el 5% maestros de obra; el 20% se desempeña en oficios varios que hacen referencia a cualquier oficio que les garantice un ingreso económico al día; el 5% son cocineros; el 5% vendedores ambulantes y otro 5% son comerciantes en una tienda del barrio.

Mirada a la organización familiar

Tabla 5. Organización familiar de los participantes

Tipo de familia	Frecuencia	Número de hijos	Lugar entre los hermanos		Tipo de Vivienda		Uso de la Vivienda	
			Lugar	Frecuencia	Tipo	Frecuencia	Actividad	Frecuencia
Mamá-papá-hijos	10	Mujeres 2	Primogénito	2	Propia	13	Vivienda	17
Mamá-hijo	1	2						
Papá-hijo	3	8						
Extensa	6							
Total	20							

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 6. Tipificación familiar

Tipo de familia	Cantidad
Nuclear	10
Mono parental	4
OTRO-EXTENSA	6

Fuente: Elaboración propia.

La tipificación familiar es la siguiente: 50% familias nucleares; el 30% familias extensas donde conviven bajo un mismo techo abuelos, tíos primos y conocidos de la familia, son familias extensas; el 20% son familias monoparentales de las cuales el 14% son masculinas, la cabeza da familia es el papá y un 6% la cabeza de familia es la mamá.

Tabla 7. Promedio de hijos por familia

Promedio de hijos por familia	Cantidad
Promedio de hijos por familia	2
Número promedio de hijos hombres	2
Número promedio de hijos mujeres	1

Fuente: Elaboración propia.

El promedio de hijos por familia es de dos integrantes. De igual forma, el promedio con respecto al género es semejante a los miembros que son hijos varones e hijas mujeres.

Tabla 8. Lugar que ocupa en la familia

Lugar que ocupa en la familia	Cantidad
Primogénito	2
Sándwich	6
Benjamín	10
Único	2

Fuente. Elaboración propia.

El grupo de niños y niñas que pertenecen al grado de transición es del 50%; el 30% son los hijos de intermedios; el 10% son los mayores y el otro 10% son hijos únicos.

La población desplazada corresponde al 13%, están vinculados al programa *Familias en Acción* el 46%. Ningún estudiante cuenta con el seguro estudiantil de Accidentes. El 74% profesa la religión Católica; el 11% la Evangélica; el 7% otros credos y el 8% no responde.

Respecto a la información recabada y registrada en las tablas, se realizó con base en la aplicación de una encuesta aplicada, que previamente fue sometida al concepto de cinco expertos, dos sociólogos, dos trabajadoras sociales y una psicóloga, docentes de la universidad Surcolombiana, adjuntos a la facultad de ciencias sociales.

La actividad se hizo en el marco de un sancocho comunitario, donde los y las estudiantes del semillero de investigación aplicaban la encuesta, a los padres de familia o adultos cuidadores, que tienen a su cargo y viven con los niños y niñas del grado de transición.

En síntesis

Para reunir la información correspondiente a las relaciones familiares, se hizo una entrevista, en el marco de un compartir y junto a un taller, que tenía como objetivo motivar las relaciones familiares armónicas y fraternas. La actividad se llevó a cabo en las primeras horas de la mañana, con un desayuno, que se preparó conjuntamente, entre los y las integrantes del semillero de investigación, los padres de familia y adultos asistentes. Entrevista que permitió establecer, que:

- El problema fundamental que se observa en las familias es la falta de diálogo, lo que provoca violencia y aumenta los conflictos en el hogar y entre los vecinos. Los problemas juveniles, se dan por la falta de normas básicas de convivencia en las familias y con la comunidad.
- Otro problema de la familia, es la falta de disciplina y orientación de los padres hacia sus hijos, debido a que no cuentan con modelos de convivencia pacífica, ni de valores como el respeto, la tolerancia, la honradez, la responsabilidad, la solidaridad, la pertenencia y el afecto.
- En la familia hay una ausencia de formación en los deberes, y los niños crecen sin control sobre sí mismos, y sin un diálogo que les permita reflexionar sobre su conducta, y sobre las formas de proyectar su vida.
- Los padres sobreprotegen a los hijos, no confían en sus capacidades.
- Es común encontrar familias sin la presencia de la madre o del padre, y es muy alto el porcentaje de madres cabeza de hogar o familias recompuestas, lo que provoca en muchas de ellas problemas de violencia cuando hay padrastro o madrastra.

- Es muy frecuente la falta de respeto de los hijos hacia los padres, llegando incluso al maltrato físico.
- Hay problemas de alcoholismo y drogadicción de los padres y los adolescentes, lo que propicia la violencia intrafamiliar, formando una cultura de violencia en los niños, por lo cual crecen con resentimientos.
- Los jóvenes no valoran a los niños, y algunos llegan a aprovecharse de su edad y autoridad delegada, para manipularlos o incluso abusar sexualmente de ellos.
- Por las condiciones de hacinamiento en las familias, los niños y las niñas, se ven expuestos a presenciar las relaciones de pareja de sus padres o padrastros, situación que los induce a tener relaciones sexuales a temprana edad, o ser presa fácil del abuso sexual dentro y/o fuera de su hogar.
- Debido al bajo ingreso o la carencia de recursos económicos, las madres permiten el abuso de los padrastros o el tráfico sexual de sus hijos, porque ellos aportan el dinero para el sustento de sus familias, o para obtener un ingreso adicional para el hogar.
- En la familia, se fortalece la cultura de la falta de honradez y el interés, cuando los padres conducen a sus hijos a hacer favores a cambio de dinero o prebendas materiales.
- La sobreprotección de los padres para con los hijos y la permisividad, promueven la cultura de la búsqueda de lo fácil y de salidas en falso para resolver los problemas.

Una mirada a la salud en las familias

La salud es un ítem que puede considerarse igualmente como integrante del capital humano, puesto que es un factor que El 82% de las familias están vinculadas al SISBEN, el 4% en el nivel 0; el 76% en el nivel 1; el 7% en el nivel 2; el 8% no responde. Los estudiantes presentan alteraciones orgánicas que les limitan su desempeño escolar, estas son: visión el 16%; lenguaje el 13%; audición el 7%; aprendizaje 14%; otras 19%. Recibe atención médica el 38%. Las afecciones más comunes son bronquiales, asma, diarrea, gripe e infecciones virales.

Una mirada a la vivienda

Tabla 9. Propiedad de la vivienda

Tipo	Número	%
Propia	13	65%
Arrendada	4	20%
Familiar	3	15%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Habitaciones de las viviendas

Habitaciones	Número	%
1	3	15%
2	7	35%
3	10	50%

Fuente. Elaboración propia.

Muchas viviendas fueron legalizadas luego de un proceso de posesión de la tierra por invasión, especialmente las más antiguas. Otras han sido resultado de programas

oficiales de vivienda. La vivienda en un 65% de los encuestados es propia; 20% viven como arrendatarios y un 15% está viviendo donde un familiar, porque no cuentan con los recursos para pagar un arriendo y menos para comprarla. El material con el que está hecha la vivienda es de ladrillo en un 45%; el 40% es en madera y el 15% esta hecha en adobe. La vivienda en relación con el número de habitaciones es el siguiente: el 50% tiene tres habitaciones; el 35% tiene dos y 15% tan solo una.

Tabla 11. Servicios públicos en las viviendas

	Agua	Luz	Alcantarillado	Gas	Teléfono	Tv cable	Internet
Cuentan con	20	20	14	17	4	5	0
No cuentan con	0	0	6	3	16	15	20
%	100%	100%	70%	85%	20%	25%	0%

Fuente.Elaboración propia.

Las viviendas a la fecha cuentan con los servicios públicos básicos agua y luz un 100%, aunque el servicio de luz en algunas casas no es legal. El servicio de alcantarillado en un 70%. Es de resaltar que las viviendas que cuentan con las redes de los servicios domiciliarios fueron legitimadas cuando se reconocía el territorio como legal ante planeación nacional, porque en su mayoría fueron invadidos por personas desplazadas del sector rural debido al conflicto armado. El servicio de gas domiciliario lo tiene un 70%, teléfono fijo un 20% y Tv cable un 25%. Ninguna casa cuenta con redes de internet.

Tabla 12. Características de las viviendas

Característica (cuentan con)	Número	%
Baño	20	100%
Cocina	19	95%
Sala	16	80%
Comedor	12	40%
Patio	10	50%

Fuente. Elaboración propia.

Los espacios de los que carecen las viviendas indican sus condiciones limitadas de las familias entrevistadas. Además, debe agregarse que la construcción de la vivienda ha sido por partes, según las posibilidades económicas o las ayudas que les brinda el gobierno.

Algunos barrios en los que están ubicadas las viviendas se fundaron luego de una legalización antecedida por invasión.

Tabla 13. Características del sector en el que se encuentra la vivienda

	Transporte publico	Biblioteca	Parques Infantiles	Centro De salud	Iglesia
Cuentan con	15	3	9	15	15
No cuentan con	5	17	11	5	5

Fuente. Elaboración propia.

Los espacios físicos que ayudan a impactar positivamente en el medio se han tenido en cuenta, porque la comuna 8 es un espacio en el que habitan muchos niños y niñas que tienen derecho a gozar de condiciones favorables para su desarrollo.

La institución educativa

Normalmente, como se dijo en el referente teórico, los capitales deben obrar de manera sinérgica para lograr algún resultado. En esta forma, el capital humano solo es posible desarrollarlo solo mediante el capital institucional, de modo que es la institución escolar o institución educativa, junto con la institución familiar quienes logran impulsar el capital humano de un territorio. En esta forma, la educación, como formadora del capital humano, en la comuna 8 de Neiva, es uno de los factores que más debería contribuir a formar a los niños y las niñas. A continuación, se presenta la institución educativa en la que estudian los niños y las niñas participantes en el estudio, como el principal factor de desarrollo de la comuna y de formación de su capital humano.

La Institución Educativa Jairo Morera Lizcano está ubicada en la Comuna ocho, al suroriente de la Ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila. A partir de 2003, en el proceso de fusión y racionalización del servicio educativo, quedó constituida por su vecindad geográfica por tres sedes: la principal es Jairo Morera Lizcano donde se ofrecen los tres niveles de educación formal (pre-escolar básica completa, ciclo de primaria y ciclo de secundaria) y la media vocacional en la jornada de la mañana y de la tarde. Además hay anexas dos sedes en Panorama y Guillermo Liévano, todas alrededor de Peñón Redondo, un cerro que se ubica sobre un terreno de topografía irregular. Socialmente, padece grandes problemas de todo orden, condiciones que tipifican al sector por sus altos índices de pobreza. Limita al norte y al occidente con la Comuna siete; al oriente y suroriente con el corregimiento de Río de las Ceibas y al sur con la Comuna seis.

Mirada al pasado institucional

Según el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de la institución educativa (P.E.I., 2016) como documento oficial de la institución educativa, hacia el año 1990, por iniciativa de la comunidad y ante la necesidad de una escuela que pudiera atender la población escolar de la comunidad del Barrio Las Acacias, que debía desplazarse a centros educativos alejados, exponiéndose a la inseguridad, la comunidad gestionó la construcción de su escuela. Para ello, aprovechó el terreno donado por URBICON para construir las instalaciones de la escuela, el puesto de salud, la capilla y el club de amas de casa. Por lo reducido del espacio para el plantel educativo, la comunidad educativa poco a poco se tomó la totalidad del terreno que legalizó mediante escritura pública No. 349 del 4 de mayo de 1990, siendo para entonces el alcalde Jairo Morera Lizcano.

La Junta de acción comunal, representada por los señores Alberto Álvarez Madrigal, Nelcy Salas Áreas, solicitó un aporte al municipio para construir un aula múltiple. El salón quedó en obra negra sin pisos y sin servicios, la comunidad colaboró con la marcha del ladrillo y mil pesos por familia; hecho que originó el abandono y el saqueo de lo existente, como las puertas y los techos de dos salones construidos por HOCOL. Nuevamente, la Junta de Acción Comunal lidera el proyecto de nombramiento de docentes, y logró la vinculación de maestros oficiales que no aceptaron por las condiciones precarias del sector y por estar situada en una zona de alto riesgo, inseguridad y pobreza absoluta.

Por la ausencia de educadores vinculados a la nómina oficial, la Institución empezó como entidad privada comunal el 17 de febrero de 1992, con la colaboración de tres practicantes de la Universidad Surcolombiana que adelantaban un proyecto de

internado para hijos de reclusos y pretendían aprovechar la planta física en dicho proyecto. Se contó con el apoyo del asesor Educativo Municipal señor Jorge Eliécer Peña Artunduaga. Las practicantes abrieron inscripciones para los grados pre-escolar, primero, segundo y tercero, y los distribuyeron en las dos jornadas durante el mes de noviembre de 1991, con el fin de iniciar labores en febrero de 1992, pero el comienzo de las clases se aplazó porque la planta física carecía de unidades sanitarias.

El 10 de febrero de 1992, se llevó a cabo el acto de inauguración, y se contó con la familia Morera Lizcano como invitados especiales. Ese día, se obtuvo como aporte principal de la familia mencionada la donación del Servicio del Restaurante Escolar y los materiales para la batería sanitaria. La escuela empezó el 17 de febrero de 1992, bajo la dirección de la practicante Clara Inés Ochoa, quien tenía a su cargo el grado Primero. Norma Constanza Trujillo se encargó del Pre-escolar A y B, y Deisy Trujillo del grado Tercero en la jornada de la tarde. La matrícula inicial fue de 141 alumnos. El mobiliario fue donado por la Secretaría de Educación y HOCOL, posteriormente fue vinculada la bachiller María Eugenia Puentes para el grado Segundo pagada por la comunidad.

El 27 de febrero de ese mismo año, como reemplazo de Clara Inés Ochoa, es vinculado el Licenciado Leopoldo Gómez Gómez quien tomó el grado Primero y Clara Inés el Pre-escolar B. Dado que la Institución naciente era comunitaria y de carácter privado, la Secretaría de Educación aconsejó al profesor Leopoldo fuera Director encargado mientras se legalizaba su nombramiento y se aclaraba el carácter del plantel como escuela oficial. En el segundo periodo, ingresó la profesora Cecilia Almario, técnica en Pre-escolar, quien se hizo cargo del nivel Pre-escolar grupos A y B.

En 1993 se oficializó la escuela con el nombre Centro Docente Jairo Morera Lizcano en memoria del primer Alcalde elegido por voto popular en Neiva. Este proyecto presentado por el Concejal Aníbal Charry, fue aprobado por el Concejo Municipal mediante acuerdo 011 del 9 de marzo de 1993, siendo presidente de esa corporación Hernán Francisco Andrade y sancionado por el Alcalde Sixto Francisco Cerquera Rivera. En ese mismo año, fue nombrada la profesora Victoria Coqueco para el grado Primero y dado que el personal docente era insuficiente, colaboraron en el colegio soldados bachilleres, las practicantes de la Universidad Surcolombiana y dos profesoras pagadas por la comunidad.

En 1994, se iniciaron labores con cuatro profesores de tiempo completo, dos soldados bachilleres y dos de la Policía. En marzo del mismo año, fueron nombrados el profesor Adolfo Chavarro Carvajal, las profesoras Cielo García y Consuelo López, que laboraron únicamente dos semanas, pues son nuevamente trasladadas por las precarias condiciones de seguridad. Al finalizar el año 1994, es nombrada la profesora Luz Élide Bahamón, quien terminó labores con seis docentes, gracias al apoyo de la comunidad, los concejales y los diputados de la ciudad de Neiva. De igual forma, la alcaldía contribuyó a la construcción de tres salones y con el plan de la universalización se consiguieron los materiales y se adelantaron proyectos con la participación de las practicantes.

En 1995, iniciaron labores seis docentes más, para ofrecer todo el nivel de básica primaria en la jornada de la mañana y de la tarde. Al finalizar el año escolar, se terminaron las labores con una planta de personal conformada por doce docentes, pero con la dificultad de que no todos fueron legalizados, porque algunas docentes no se

presentaron a laborar durante todo el año. Hay que resaltar la lucha de docentes y la comunidad educativa para lograr el nombramiento de profesores, para que funcionaran en las dos jornadas el grado de transición del nivel pre-escolar y los grados de primero a quinto de la básica primaria, teniendo en cuenta que en la jornada de la mañana se brindaba la básica primaria completa.

Gracias al compromiso de la comunidad y de sus líderes, junto con los maestros, en 1996 pudo continuar la misma planta de personal que venía laborando el año anterior. En junio de 1996, ante la necesidad de ampliar la oferta educativa, se abrió la jornada de la tarde. Varias entidades gubernamentales han apoyado las acciones lideradas por la institución educativa como son el SENA, con asesorías de fomento agrario y arborización, el Concejo Municipal, la USCO a través del trabajo social, la Policía Nacional, el Ejército Nacional, la Junta de Acción Comunal, el IPC, la UDECO, el INDER y el IMOC.

En el año de 1997, se abre el grado sexto de educación básica secundaria con un total de 36 alumnos de los cuales catorce son hombres y veintidós son mujeres, en una Institución Educativa que ofrecía el grado de transición del nivel pre-escolar y el ciclo de básica primaria completo con los grados de primero a quinto. Mediante la resolución 1259 del 2 diciembre de 1997 se aprobaron los estudios de nivel preescolar, ciclo completo básico de primaria y el grado sexto para los años 1997, 1998 y 1999, inclusive las jornadas uno y dos, que mediante resolución 1256 de diciembre de 1997 se legalizaron con el funcionamiento del colegio básico Jairo Morera Lizcano.

En 1998, fueron matriculados 298 alumnos en la jornada de la mañana con un total de once docentes, ocho pagados por el Fondo Educativo Regional (FER) y otros maestros

pagados por la comunidad. En 1998, no funcionó el grado séptimo, por carecer de salón. En el mes de octubre del mismo año, ante la insistencia de la comunidad educativa y con presencia del Secretario de Educación Municipal Tobías Rengifo Rengifo, se firmó el contrato mediante el cual se construyeron dos aulas de clase en el lote del club de Amas de una casa adyacente a la institución, de común acuerdo con el Presidente de la Asociación de padres de familia –señor Miller Campo Soto–, que se comprometió a construir el cerramiento del lote con los dineros recibidos por concepto de subsidios educativos, acuerdo que es cumplido por cada una de las partes, quedando listas las dos nuevas aulas y el cerramiento del lote para empezar actividades académicas en 1999.

En este año, la Institución Educativa brinda educación en el grado de transición del nivel de preescolar, y los nueve grados de la básica. El ciclo de básica primaria completo (1 a 5) al igual que el ciclo de la básica secundaria completo (6 a 9), hasta 2002. En 2003, como aplicación de la ley 715, la Secretaría de Educación Municipal fusionó con el Colegio Jairo Morera Lizcano los Centros Educativos Panorama y Guillermo Liévano, para constituir la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, con sede principal en la Jairo Morera Lizcano. La Institución Educativa atiende un promedio de 1.700 estudiantes en 2003, en las tres sedes, tres niveles y tres jornadas (mañana, tarde y noche), además de ofrecer educación para adultos en la jornada nocturna, que se incorporó, a partir de 2003, y se creó el programa de alfabetización los sábados. A partir de 2010, se ofrece el nivel de educación Media, con articulación del SENA, que permitió certificar a los Bachilleres Académicos con énfasis en Sistemas y mantenimiento de computadores.

Convergencia de capitales en la comuna 8

De acuerdo con la clasificación de capitales que se presentó en el marco teórico, se observa que en la comuna 8 de Neiva la composición de capitales tangibles e intangibles es muy precaria, según las siguientes condiciones:

Capital social: mirada a las organizaciones comunitarias y sociales

El capital social de un territorio o una región, en este caso, de un espacio urbano como una comuna, son las redes y las organizaciones de los habitantes de la comuna, y de los actores que intervienen en ella, como las organizaciones comunitarias, las ONG, los clubes deportivos, las casas de la cultura y los hogares comunitarios. Estos últimos, en un principio, fueron organizaciones espontáneas que, con los años, fueron asumidas por el ICBF, de modo que el capital social se acopla con el capital institucional para atender a los niños y las niñas de las mamás que deben salir de la casa a trabajar. De la misma manera, las organizaciones culturales populares se suelen acoplar con las casas de la cultura, vinculadas al estado local, que pertenece al capital institucional, para los eventos y los procesos artísticos y culturales. En esta forma, se originan redes entre organizaciones e instituciones en función de alguna actividad o proceso.

En este sentido, se preguntó por la participación de los padres de familia y los miembros de las familias en la Junta de Acción Comunal, con lo cual, se pudo establecer que solo el 40% forma parte de la Junta de Acción Comunal. Este índice indica que las personas no están organizadas localmente y no consideran importante ejercer sus derechos como ciudadanos, respecto a las grandes necesidades que los aquejan como comunidad.

En las redes informales en la comuna, podrían mencionarse fenómenos como las bandas, los parches, y otras formas de organización juvenil, que suelen sumergirse en la clandestinidad por efecto de un conflicto intergeneracional o con las organizaciones formales promovidas por la institucionalidad. Este tipo de organizaciones no son propias de los niños de transición, que es la edad de los niños y las niñas de nuestro estudio, y por eso no se tratan, aunque puedan influir en los modelos que los niños pueden adoptar para construir sus vidas.

Capital cívico

Es interesante conocer la participación de los adultos en las elecciones populares y si pertenecen a las asociaciones locales que la ley tiene como mecanismo de participación, teniendo en cuenta que es un sector con grandes dificultades sociales y que solo por medio de la organización de sus habitantes es posible exigir las condiciones que requieren para mejorar sus condiciones de vida.

En relación con el voto y el derecho a votar en las elecciones populares del país, se estableció que un 80% participa frente a un 20% que no ejerce este derecho. La anterior información fue recolectada mediante la encuesta realizada a los padres de familia en la que se pretendía establecer un perfil de las características socioculturales más relevantes de las familias y sus formas de vida.

No obstante, la participación electoral no necesariamente indica una conciencia sobre la pertenencia política al país, puesto que en la comuna, a través de la junta de acción comunal y de otras organizaciones políticas que pertenecen a la maquinaria electoral que opera solo durante las elecciones, se cambian los votos por un almuerzo, por algún puesto o por una promesa de ayudas que solo llegan con “gotero” y condicionadas a

una fidelidad partidaria que se mantiene activa por la temporalidad de la agenda institucional que captura en su red los tiempos de la gente que transcurren en otro orden y con otros propósitos.

Tabla 14. Participación en las elecciones

Junta acción comunal	%	Elecciones populares	%
SI 8	40%	16	80%
NO 12	60%	4	20%
TOTAL 20	100%	20	100%

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla anterior, se compara los padres que participan en la junta de acción comunal con los que participan en elecciones, y se encuentra que los porcentajes son invertidos. La participación mayoritaria en las elecciones, por supuesto, tiene motivos diferentes a la no participación en la junta. Esta última requiere ir a reuniones regulares, que exigen una preocupación sostenida por los asuntos comunitarios, mientras que las elecciones solo se dan solo cada dos años y suelen ofrecer incentivos económicos.

Este modelo cultural crea en los niños patrones de comportamiento relativos a la forma de conseguir dinero, de afrontar lo público, de concebir la política y los políticos, en suma, de percibir la democracia de tal forma que esta se restringe a las elecciones, y las elecciones son un mecanismo de concentración del poder, susceptible de convertirse en una fuente de dinero por el clientelismo. Este esquema es aprendido por los niños y las niñas de sus padres para quienes las elecciones son un asunto de otros, que son los que acceden al poder del Estado, que es algo que está lejos y que no sirve para tramitar los problemas de la gente, porque cada uno está solo.

Capital cultural

El capital cultural se refiere a la cohesión de la comunidad en torno a una memoria común, a una vida ritual (no necesariamente religiosa), a unas costumbres comunes, a unos acuerdos tácitos respecto al ambiente, a la política, al trabajo, a los conocimientos y las prácticas que se transmiten de generación en generación. La cultura es un concepto relativo a un mundo intangible que algunos autores no reconocen y que prefieren abordar en forma de conductas (Creswell J. W., 1998). Una conducta es verificable, en cambio, una costumbre no. Esta forma simplista del análisis funcional desconoce la dimensión cultural como posibilidad de cohesión social, de actuación común, de acuerdo, de fuerza en el tiempo.

Por esto, Boisier incluye el capital cultural entre los capitales intangibles, pero no menos importantes que los capitales tangibles, cuantificables e intercambiables. La destrucción de los lazos culturales deja a cada persona sola. Sola en el mercado de trabajo, sola en las negociaciones sociales, sola en la defensa de sus derechos. La cultura es pegamento, es capacidad de permanecer, es fiesta y protección. Es el testigo de la carrera de postas, lo que se entrega para que el otro continúe corriendo. Es lo que permite hablar de generaciones, puesto que no tiene sentido hablar de herencia cultural si no hay nada que heredar. Se hereda un temperamento, un espíritu, una forma de concebir el tiempo y el mundo, una manera de vincularse con los otros.

En la comuna 8, los habitantes están tan preocupados por sobrevivir en una selva de cemento y de polvo, que han perdido toda posibilidad de hablar de un nosotros ético histórico, como *a-priori* de una comunidad de comunicación (Scannone, 1990). La fiesta

se reduce a la borrachera semanal. Y en los niños, a las festividades del colegio, regladas por un calendario y una agenda que no son propios.

Capital comunicativo

Boisier (1999 b) habla de capital mediático, pero es preferible hablar de capital comunicativo, según lo que Ángel llama “capital social comunicativo” (2011, pág. 103). Este se refiere a los actores de comunicación de una sociedad o de una comunidad, que se definen bajo el supuesto de que todo actor del desarrollo es un actor comunicativo en la medida en que participe en una conversación pública sobre los asuntos públicos, y todo actor de comunicación es un actor de desarrollo en la medida en que es una mediación para el diálogo social sobre la construcción de un futuro común. De todas formas, esta perspectiva del capital social comunicativo se basa en los actores que producen diálogo sobre sentidos, en escenarios comunicativos, lo que supera el viejo triángulo de medios (canales), mensajes (contenidos) y emisores-receptores (emisores y receptores).

El capital comunicativo implica una preocupación por crear espacios de conversación sobre los asuntos públicos, en los que se negocian los proyectos de sociedad. En la comuna 8 de Neiva, no hay actores de comunicación que propicien esos espacios. No hay emisoras comunitarias ni canales de televisión comunitarios ni periódicos comunitarios, porque no hay comunidad. Y no hay comunidad porque no hay esos actores ni esos espacios. De modo que es preciso reconocer un círculo entrópico que solo puede romperse si se crean esos espacios y aparecen en escena actores que los activen y promuevan la comunicación sobre los asuntos que les competen a todos y a todas.

Capital simbólico

Finalmente, es preciso mencionar el capital simbólico que propone Boisier (1999 b) se remite a Bourdieu (2013, pág. 2) que lo define como “la capacidad de hacer cosas con la palabra”. Es decir, hay una referencia a la capacidad de diálogo, de conversación social, que va desde el espacio familiar, pasa por el espacio escolar y culmina en el espacio público como capacidad de conversación sobre los asuntos que competen a todos. Se trata de una capacidad de interpretación en lo que Santos (2011) llama hermenéutica diatópica, que se basa en el principio de que toda cultura es incompleta, es decir, es insuficiente para explicar el mundo. El autorreconocimiento de esa condición de incompletud de las culturas les da la posibilidad de abrirse a las otras culturas, en un diálogo entre diferentes “topos” que pueden conversar y acceder al lugar del otro.

Boisier también refiere este capital a una cierta capacidad psicológica de emprendimiento, en la que las personas sienten ganas de desarrollarse con las otras, es decir, se trata de una compasión, que es una energía, una pasión por lo que compete al grupo y a la sociedad. Esas ganas son producto de los procesos comunitarios en los que interviene la cultura que penetra los ámbitos familiares, barriales y escolares.

En la comuna 8 de Neiva, no hay capital comunicativo y, por consiguiente, no hay posibilidad de conversación ni capacidad de capital simbólico que propicie el diálogo y las ganas comunes de desarrollarse. La comuna vive, en todos los niveles, unas formas autoritarias que se manifiestan en la familia, donde el padre o la madre tienen el poder de decisión y no admiten una conversación para discutir los asuntos familiares.

En la escuela, donde las pautas, las normas, los ritmos y las formas son dictados desde arriba y el profesor es quien tiene la autoridad más que el saber. Y en este contexto, la comunicación jamás es abierta y sincera. La imposición de la autoridad por la fuerza o por cualquier otro medio coercitivo produce el silencio y las agendas ocultas particulares. No pude haber negociación de intereses ni se reconoce a los otros como interlocutores válidos en una relación de iguales.

Capital económico

El primer capital que es reconocido por Boisier y que es el único que se considera en la economía clásica es el capital financiero, que es definido por este autor de la siguiente manera:

Así es que la primera forma de capital que utilizaré en este análisis será el capital económico (a veces llamado capital físico o capital construido), esto es, el stock de recursos financieros que, período a período, está disponible para fines de inversión en cada región (Boisier, 1999 b, pág. 6).

Este capital, por supuesto, no existe en la comuna 8. Quienes quieren poner un negocio, tienen que acudir a los bancos, que no están para ofrecerles a los pobres un capital con un riesgo muy alto de no recuperación. Solo algunas ONG y el Fondo Emprender del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– proporcionan algunos fondos como capital semilla. Pero en la comuna 8 no se identifican actores que tengan acceso a esos fondos. De modo que la inversión es muy escasa, y el Estado no invierte en vías ni en ninguna obra de infraestructura. Es decir, la comuna 8 no es considerada como una posible fuente de desarrollo que amerite la inversión de capital financiero.

Las políticas del ICBF

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar cuenta, en general, con el siguiente tipo de proyectos para estratos de bajos recursos:

Proyectos del ICBF

El Instituto presenta en su página los siguientes proyectos como su contribución para garantizarles los derechos de alimentación y educación a los niños y las niñas de bajos recursos:

Hogar Comunitario de Bienestar - Tradicional

Este tipo de proyectos pretenden propiciar el desarrollo humano y el ejercicio de los derechos de los niños menores de 5 años en estratos socioeconómicos que les creen condiciones de vulnerabilidad, con la participación de la familia, la comunidad y las entidades territoriales (ICBF, 2017).

En esta modalidad, la atención, el cuidado, la protección, la salud, la nutrición y el desarrollo psicosocial se brinda a través de las madres comunitarias, quienes atienden en su vivienda un promedio de 13 niños y niñas de su entorno, durante 200 días al año, en jornadas de 8 horas o en media jornada (ICBF, 2017).

Fortalecimiento de los HCB mediante las Unidades Pedagógicas de Apoyo –UPA

Las Unidades Pedagógicas de Apoyo –UPA– están diseñadas para fortalecer la acción de las *madres comunitarias*, con equipos de profesionales de varias disciplinas. Cada unidad consta de cuatro docentes, y tiene a cargo de cuatro Hogares Comunitarios de Bienestar –HCB–, con una capacidad de recibir 56 niños por cada hogar. Además,

tiene el apoyo de un auxiliar para las actividades de alimentación y de aseo (ICBF, 2017).

Cada Hogar Comunitario de Bienestar-HCB debe asistir a la Unidad Pedagógica de Apoyo –UPA– una vez por semana, durante una jornada de 8 horas. Adicionalmente, cada HCB debe recibir una visita de acompañamiento pedagógico a la madre comunitaria y a los niños y niñas a su cargo (ICBF, 2017).

Hogar Comunitario de Bienestar - Agrupados

Este tipo reúne entre dos y siete HCB, dependiendo de la capacidad de la infraestructura. Los hogares agrupados operan según las normas definidas por el ICBF.

Los Hogares Comunitarios Agrupados, cuentan con un equipo conformado por madres comunitarias, un coordinador pedagógico y auxiliares de servicios generales, dependiendo del número de Hogares Comunitarios que agrupen y del número de niños y niñas atendidos, es así como prestan el servicio durante 200 días del año, en jornadas de atención de tiempo completo (8 horas diarias) y de medio tiempo (4 horas diarias) (ICBF, 2017).

En la comuna 8 de Neiva, en 2008, se beneficiaban 5.178 niños, niñas y adolescentes, y adultos mayores, para lo cual se invirtieron \$1'623.998.528. Esto significa que en los 34 barrios de la comuna hay HCB, en los que se adelantan programas de “Desayunos Infantiles, Adulto Mayor, Clubes Juveniles, Pre-juveniles, Restaurantes Escolares, Hogares Comunitarios de Bienestar y Hogares Sustitutos” (ICBF, 2008).

Los niños y las niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano que provienen de algún HCB son casi todos de la comuna, pero hay varios de otras ciudades, por la condición de desplazamiento de las familias.

Se destaca en esta primera parte de resultados del contexto, la importancia y reconocimiento que tiene por parte de las personas, el empoderamiento de los procesos organizativos comunitarios y la educación, como posibilidad para la transformación de sus realidades. Donde históricamente se evidencio la exigencia por parte de la comunidad de una institución educativa, como que se le allegaran programas oficiales, en donde ellos fueran beneficiarios.

En el presente estudio, se hace una mirada retrospectiva de la caracterización de la comunidad, como parte de una investigación de educación, como afirma Martínez (2011), al pretender visibilizar la investigación-acción, que emerge desde las comunidades, en aras de mejorar y tener condiciones de vida digna, donde “investigar y educar son parte de un mismo proceso; la dicotomía entre los métodos cuantitativo y cualitativo es superada, así como la separación entre sujeto investigador y objeto investigado.” (Martinez E., 2011, pág. 32)

Capítulo 4

Resultados de los indicadores psicométricos

Esta segunda parte de los resultados se deriva de la aplicación de la prueba CUMANIN (Portellano, Mateos, & Martínez, 2000). Esta prueba, como se dijo en el capítulo de metodología, está conformada por 83 ítems agrupados en trece sub-escalas: cada ítem es valorado como acierto (1) o error (0), respectivamente, y permite recoger información sobre la lateralidad de mano, ojo y pie. Las ocho escalas principales son psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estructuración espacial, viso percepción, memoria y ritmo. Previamente a la prueba CUMANIN, se aplicó la escala abreviada de desarrollo, para tener una base para aplicar la prueba psicomotriz.

La aplicación de esta prueba fue motivada por la observación de la profesora de transición sobre algunas dificultades de aprendizaje de varios niños y niñas, lo que llevó al grupo de estudiantes y a la investigadora a preguntarse si estos niños provenían de los hogares del ICBF y si habían recibido los cuidados que les permitieran un desarrollo adecuado y un crecimiento sano. La sospecha que nos anima en esta investigación consiste en que la infancia es mirada como una etapa simple, en la que basta con una buena alimentación, con estudiar juiciosos y en obedecer a sus padres para que el desarrollo se dé armónicamente. Pero, además, el Instituto de Bienestar Familiar garantiza una alimentación adecuada solo durante 200 días al año (ICBF, 2017), y deja a la familia la responsabilidad de los restantes 165 días. Pero las familias

de estratos 0, 1 y 2 no tienen con qué ofrecerles a los niños y las niñas una alimentación adecuada durante ese casi medio año en que los niños están en la casa y no reciben alimentos del Estado. Y en 165 días, un niño sufre una desnutrición global si solo recibe como único alimento “aguapanela¹”. Este alimento energético no tiene los componentes estructurantes requeridos por los niños y las niñas para la formación y la nutrición de tejidos, especialmente del tejido nervioso.

El ICBF asume que la corresponsabilidad de la sociedad, la familia y el Estado para garantizarles a los niños y las niñas sus derechos implica una repartición de las obligaciones que los tres actores tienen con ellos. Pero olvida que la familia, que es el primer actor en orden de prioridad, en los contextos de extrema pobreza, difícilmente cuenta con recursos para sobrevivir. Además, para el ICBF, el principal proyecto es la educación, de modo que asuntos como la nutrición queda en un segundo puesto de prioridades.

Por este motivo, se decidió en esta investigación, solo como un indicador de éxito de la atención del Estado a los niños y las niñas de la comuna 8, hacer una medición psicomotriz, para verificar el grado de eficacia del programa de nutrición del Instituto.

4.1 Características biológicas de los niños y las niñas

Para reconocer las características biológicas de los niños y las niñas del grado de transición de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano de Neiva, se aplicó la prueba de Escala Abreviada del Desarrollo, en la que se establece

¹ La aguapanela es una bebida que se obtiene cocinando en agua un trozo de “panela” (Col.) o “papeleta” (Ven.), que es un producto de la caña de azúcar que se obtiene mediante la cocción del guarapo hasta que queda un bloque sólido cuyos principales componentes son glucosa y sacarosa.

la edad en meses de los niños, para saber si el peso, la talla y el Índice de Masa Corporal –IMC– eran adecuados a su edad, teniendo en cuenta que el 85% de los participantes en la prueba asistieron a CDI (lugares en los que se garantiza una alimentación balanceada).

4.1.1 Evaluación del crecimiento

Como se observa, hablamos de crecimiento en este caso y no de desarrollo, porque solo vamos a detenernos en las condiciones físicas como condición de posibilidad del desarrollo psicomotriz que se presentará más adelante. En este aspecto del crecimiento se mide, según la edad, el peso, la talla y el índice de masa corporal –IMC–, y se considera si las medidas son normales, y si están por encima o por debajo de la línea estándar. Por supuesto, estos estándares se establecen en países y etnias de estaturas y pesos promedio mucho más altas que nuestras condiciones biológicas. Sin embargo, se han hecho algunos ajustes para estudiar estos índices en el país. Por eso, no presentamos cifras sino una valoración que va entre adecuado, bajo o alto.

Tabla 15. Resultados de la Escala Abreviada del Desarrollo

Edad en meses	Peso para la edad	Talla para la edad	IMC para la edad
71	Adecuado	Adecuado	Adecuado
77	Adecuado	Adecuado	Adecuado
59	Adecuado	Talla baja para la edad	Sobrepeso
69.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
60	Adecuado	Adecuado	Riesgo de delgadez
72.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
72.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
67.5	Sobrepeso	Adecuado	Sobrepeso
72	Adecuado	Adecuado	Adecuado
67	Sobrepeso	Adecuado	Sobrepeso
65	Adecuado	Adecuado	Adecuado
72.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
68	Sobrepeso	Adecuado	Sobrepeso
71	Adecuado	Adecuado	Adecuado
61	Adecuado	Adecuado	Riesgo de delgadez
72	Adecuado	Adecuado	Adecuado
72.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
68	Sobrepeso	Adecuado	Sobrepeso
72.5	Adecuado	Adecuado	Adecuado
72	Adecuado	Adecuado	Riesgo de delgadez

Fuente: Elaboración propia.

Además del peso, la talla y el IMC en los niños y las niñas, la escala abreviada de Desarrollo mide otros indicadores: motricidad gruesa, motricidad fina, audición-lenguaje y desarrollo personal y social. Los resultados en estos son los siguientes:

Tabla 16. Resultados Motricidad y de audición-lenguaje según la Escala Abreviada del Desarrollo

	Motricidad gruesa	Motricidad fina/adaptativa	Audición lenguaje	Personal social
Alerta	2	1	8	4
Medio	2	2	1	2
Medio alto	1	-	1	-
Alto	15	17	10	14
Total	20	20	20	20

Fuente. Elaboración propia.

Los anteriores resultados coinciden con la valoración de los siguientes patrones básicos de movimiento en los que se observan dificultades para patear, lanzar y atrapar.

Tabla 17. Patrones básicos de movimiento

	Caminar	Saltar	Patear	Correr	Lanzar	Atrapar
Bajo			5		20	20
Medio			15			
Alto	20	20		20		

Fuente. Elaboración propia

Se tiene, entonces, que respecto al peso, la talla y el IMC, los niños y las niñas presentan índices más o menos normales con una cierta tendencia a la obesidad, por una dieta alta en calorías y baja en proteínas. Pero las funciones de motricidad y audición son deficientes, lo que depende de otros factores que tienen que ver con el desarrollo de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1984).

Para afinar esta percepción, se aplicó la prueba siguiente:

4.2 Características neuropsicológicas

Para describir las características neuropsicológicas de los niños y las niñas participantes, se aplicó el cuestionario de madurez neuropsicológica CUMANIN a los veinte niños, para identificar su nivel de desarrollo, luego de haber asistido a los CDI, lugares que propician conocer su desarrollo integral y que, según el gobierno, se está cumpliendo con la meta de prestar atención a los niños y las niñas como una forma de mitigar los desfases sociales en los que se encuentra gran parte de la población infantil de la sociedad neivana.

4.2.1 Cuestionario de Madurez Neuropsicológica CUMANIN

El Cuestionario fue aplicado a veinte niños y niñas del grado de transición del nivel de pre-escolar. Los resultados se muestran en puntuaciones centiles.

Tabla 18. Desarrollo verbal

Nivel	Lenguaje articulatorio	Lenguaje expresivo	Lenguaje comprensivo
Inferior	17	17	11
promedio	3	3	9
superior	0	0	0
Mediciones estadísticas			
Media	28.25	34.25	33.5
Rango	60	55	60
Mínimo	5	5	5
Máximo	65	60	65
Moda	5	35	5

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 18, el desarrollo del lenguaje en estos niños y estas niñas es muy bajo. Esto no puede ser atribuido a cuestiones nutricionales, aunque estas

pueden contribuir, pero, de todas formas, las causas hay que buscarlas en su entorno familiar y no en su entorno escolar.

Ahora bien, la prueba CUMANIN mide otros aspectos no verbales que pueden indicar de una manera más aproximada dónde radica el problema de estos niños y estas niñas.

Tabla 19. Desarrollo no verbal

Nivel	Psicomotricidad	Estructuración espacial	Viso percepción	Memoria icónica	Ritmo	Fluidez verbal	Atención
Inferior	15	15	14	15	17	12	10
promedio	3	4	5	5	3	8	8
superior	2	1	1	0	0	0	2
Mediciones estadísticas							
Media	36.25	35.95	37.25	37.25	28.75	28.25	45.75
Rango	70	94	70	55	50	50	93
Mínimo	10	5	5	5	5	5	5
Máximo	80	99	75	60	55	55	98
Moda	30	30	35	35	35	2	25

Fuente. Elaboración propia

Las puntuaciones obtenidas se ubican en un puntaje inferior con respecto a lo esperado para la edad. De todas formas, en el dominio de desarrollo no verbal, las puntuaciones demuestran un mejor rendimiento en los procesos, pues se encontraron puntajes superiores en estructuración espacial, viso-percepción y atención aunque los porcentajes obtenidos no fueron significativos, mientras que en el dominio de desarrollo verbal las puntuaciones solamente están en inferior y promedio. En el dominio de

desarrollo verbal, el lenguaje articulado en la mayoría de los escolares evaluados se encuentra en un puntaje inferior con respecto a lo esperado para la edad, aunque autores como Massana (2005) atribuyen estos resultados a alteraciones orgánicas y patológicas del habla como la de amígdala hipertrófica. El rango mínimo para las puntuaciones del dominio de desarrollo no verbal se encuentra entre cinco y diez con un máximo de 55 a 99. Los promedios obtenidos en los procesos de este dominio son mayores a los obtenidos en el dominio de desarrollo verbal, siendo este último una debilidad en los niños evaluados.

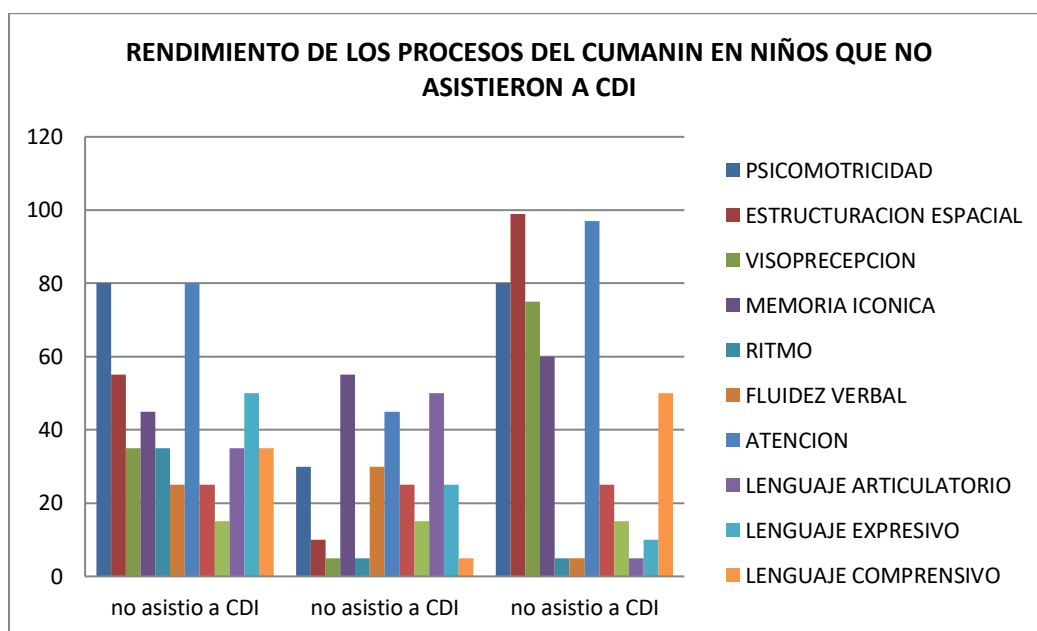
El lenguaje expresivo en la mayoría de los escolares evaluados se encuentra en un puntaje inferior con respecto a lo esperado para la edad. En el lenguaje comprensivo las puntuaciones obtenidas se ubican en un puntaje inferior con respecto a lo esperado para la edad; autores como Tirapegui, Gajardo y Ortiz (2005) asocian estas alteraciones con bajos niveles de conciencia fonológica, lo que sugiere que hay una fuerte influencia entre estas dos variables. En el dominio de desarrollo no verbal, en psicomotricidad, estructuración espacial y ritmo, la mayoría de los escolares evaluados se encuentran en un puntaje inferior con respecto a lo esperado para la edad, lo que es preocupante, pues estos procesos evolutivos son la base sobre la que se establece el desarrollo psicológico, aunque este sea independiente de las características físicas (Delval, 2006). Así, el desarrollo motor ocupa un lugar intermedio entre el desarrollo físico y el psicológico, al depender del desarrollo de los músculos y los nervios relacionados, y especialmente de las capacidades sensorio-perceptivas. Se estima que a los seis años, el niño logra la integración a nivel cerebral de la codificación de los estímulos visuales, auditivos, cinestésicos y motores, y al haber alteraciones de este

tipo, se afectan procesos como el desarrollo de símbolos, el raciocinio, la reversibilidad de pensamiento, las relaciones entre objetos y otras formas superiores de actividad cognitiva como lo mencionan Oliveira y Bossa (2001).

Al encontrar que las diferencias obtenidas de los niños y las niñas del grado transición no eran significativas, se procedió a realizar un consolidado para ver si se podían establecer algunas diferencias entre los niños que habían asistido a un CDI y los que no lo habían hecho. Con base en ello, se retoma lo planteado por Vygotsky (2009) al destacar que la diferencia que tiene todo niño en la actividad lúdica entre los tres y seis años de edad “no reside en la percepción de los símbolos sino en el modo en que se utilizan las distintas formas de representación” (pág. 167), para lo cual se tuvo como criterio comparativo tomar seis niños con características socioeconómicas y culturales semejantes, de los cuales tres no habían asistido a CDI.

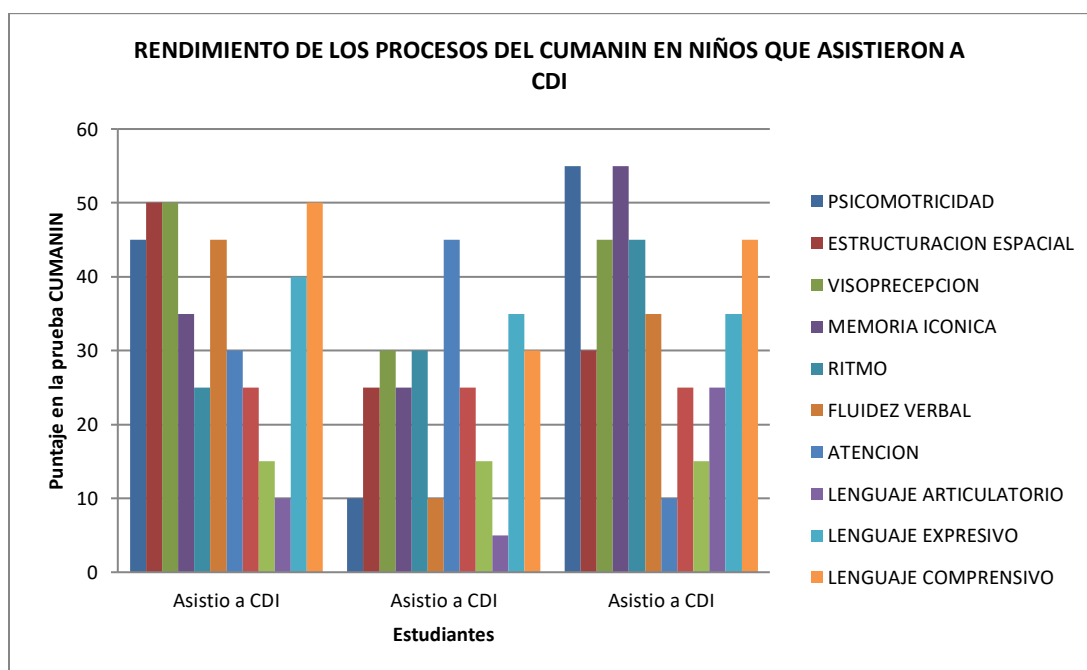
Como se puede apreciar en las siguientes gráficas, no fue posible establecer diferencias significativas como se esperaba, dado que los desarrollos fueron similares entre los seis niños participantes.

Figura 1. Comparación entre niños que no asistieron al CDI y los que sí asistieron



Fuente. Elaboración propia

Figura 2. Rendimiento de los procesos del CUMANIN en niños que asistieron a CDI



Fuente. Elaboración propia

4.2.2 Desarrollo de los seis casos que se tuvieron en cuenta para la comparación

Como complemento de la anterior información, se seleccionaron seis casos con características sociodemográficas similares, para intentar identificar características relevantes que permitieran hallar causas respecto a los desarrollos presentados en la prueba evaluación neuropsicológica. Se compararon tres casos con características sociodemográficas similares que asistieron a los CDI, con tres casos de características sociodemográficas similares que no asistieron a CDI y que recibieron atención en sus hogares bajo la responsabilidad de sus padres.

4.2.3 Niños que NO asistieron a un CDI

Caso 1

Niño varón de seis años de edad, de procedencia urbana, sin condición de desplazamiento, convive con sus padres y con un hermano. Desde que nació, ha permanecido bajo el cuidado de su madre.

Tabla 20. Caso I de niño que no asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	80	Superior
Lenguaje Articulatorio	5	Inferior
Lenguaje expresivo	10	Inferior
Lenguaje Comprensivo	50	Promedio
Estructuración espacial	99	Superior
Viso percepción	75	Superior
Memoria icónica	60	Promedio
Ritmo	45	Inferior
Fluidez verbal	5	Inferior

Atención	97	Superior
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	45	Promedio
Desarrollo no verbal	90	Promedio

Fuente. Elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 20. Este niño se encuentra en adecuada talla y peso para la edad, de acuerdo con los resultados de la escala abreviada del desarrollo, con un rendimiento alto en las tareas de motricidad gruesa, motricidad fina/adaptativa y personal social. Sin embargo, presenta dificultades en las tareas de audición y lenguaje. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento indica dificultad para lanzar y coger, y un óptimo desempeño para caminar, saltar, patear y correr. Presenta un desempeño apropiado para su edad en las escalas de desarrollo verbal ubicándose en el promedio y un desarrollo superior en la escala de desarrollo no verbal.

Caso 2

Niña de seis años de edad, de procedencia urbana, con condición de desplazamiento de santo Domingo de Antioquía, convive con sus padres y con un hermano. Desde que nació, ha permanecido bajo el cuidado de su madre.

Tabla 21. Caso II de niña que no asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	80	Superior
Lenguaje articulatorio	35	Inferior
Lenguaje expresivo	50	Inferior
Lenguaje comprensivo	35	Promedio
Estructuración espacial	55	Promedio

Viso percepción	35	Promedio
Memoria icónica	45	Promedio
Ritmo	35	Inferior
Fluidez verbal	25	Inferior
Atención	80	Superior
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	45	Promedio
Desarrollo no verbal	90	Superior

Fuente. Elaboración propia.

Como lo indica la Tabla 21, esta niña tiene talla adecuada para su edad, pero su índice de masa corporal indica riesgo de sobrepeso, de acuerdo con los resultados de la escala abreviada del desarrollo. Presenta un rendimiento alto en las tareas de motricidad gruesa, motricidad fina/adaptativa y audición y lenguaje. Sin embargo, presenta dificultades en las tareas de personal-social. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento indica dificultad para lanzar y coger, y un óptimo desempeño para caminar, saltar, patear y correr. Presenta un desempeño apropiado para su edad en las escalas de desarrollo verbal, ubicándose en el promedio y un desarrollo superior en la escala de desarrollo no verbal.

Caso 3

Niño de seis años de edad, de procedencia urbana, con condición de desplazamiento del Caquetá, convive con sus padres y un hermano. Desde que nació ha permanecido bajo el cuidado de su madre.

Tabla 22. Caso III de niño que no asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	30	Inferior
Lenguaje articulatorio	50	Promedio
Lenguaje expresivo	25	Inferior
Lenguaje comprensivo	5	Inferior
Estructuración espacial	10	Inferior
Viso percepción	45	Promedio
Memoria icónica	55	Promedio
Ritmo	45	Promedio
Fluidez verbal	30	Inferior
Atención	45	Promedio
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	16	Inferior
Desarrollo no verbal	90	Superior

Fuente. Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 222, este niño tiene talla adecuada pero presenta sobrepeso para la edad de acuerdo con los resultados de la escala abreviada de desarrollo. Presenta un rendimiento alto en las tareas de motricidad gruesa, motricidad fina/adaptativa, audición y lenguaje y personal social. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento revela dificultad para lanzar y coger, y un óptimo desempeño para caminar, saltar, patear y correr. Presenta un desempeño apropiado para su edad en las escalas de desarrollo no verbal, y un desarrollo inferior en la escala de desarrollo verbal.

4.2.4 Niños que Sí asistieron a un CDI

Caso 4

Niño de seis años de edad, de procedencia urbana, sin condición de desplazamiento, de familia mono parental femenina, pasó 36 meses al cuidado de un CDI de su comuna.

Tabla 23. Caso IV de niño que asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	45	Promedio
Lenguaje articulatorio	10	Inferior
Lenguaje expresivo	40	Promedio
Lenguaje comprensivo	50	Promedio
Estructuración espacial	50	Promedio
Visopercepción	50	Promedio
Memoria icónica	35	Promedio
Ritmo	25	Inferior
Fluidez verbal	45	Promedio
Atención	30	Inferior
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	56	Promedio
Desarrollo no verbal	22	Inferior

Fuente. Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 23, este niño tiene baja talla y sobrepeso para su edad, de acuerdo con los resultados de la escala abreviada del desarrollo. Tiene, además, un rendimiento bajo (alerta) en las tareas de motricidad fina/adaptativa, personal, social,

audición y lenguaje. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento indica dificultad para lanzar, patear y coger, y un óptimo desempeño en caminar, saltar y correr. Presenta un desempeño promedio para su edad en las escalas de desarrollo verbal, en los que se ubica en el promedio, y un desarrollo inferior en la escala de desarrollo no verbal.

Caso 5

Niña de seis años de edad, de procedencia urbana, sin condición de desplazamiento, de familia mono parental femenina. Pasó veinticuatro meses al cuidado de un CDI.

Tabla 24. Caso V de niña que asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	10	Inferior
Lenguaje articulatorio	5	Inferior
Lenguaje expresivo	35	Inferior
Lenguaje comprensivo	30	Inferior
Estructuración espacial	25	Inferior
Visopercepción	30	Inferior
Memoria icónica	25	Inferior
Ritmo	30	Inferior
Fluidez verbal	10	Inferior
Atención	45	Promedio
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	2	Inferior
Desarrollo no verbal	56	Promedio

Fuente. Elaboración propia.

Como lo indica la Tabla 24, esta niña se encuentra en talla y peso adecuados para su edad, de acuerdo con los resultados de la escala abreviada del desarrollo. Presenta un rendimiento adecuado en las tareas de motricidad gruesa, motricidad fina/adaptativa, audición y lenguaje. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento indica dificultad para lanzar y coger, y un óptimo desempeño para caminar, patear, saltar y correr. Presenta un desempeño inferior para su edad en las escalas de desarrollo verbal y un desarrollo promedio en la escala de desarrollo no verbal.

Caso 6

Niño de seis años de edad, de procedencia urbana, con condición de desplazamiento de Florencia-Caquetá. Reside en la comuna, de familia mono parental femenina, pasó 48 meses al cuidado de un CDI.

Tabla 25. Caso VI de niño que asistió a un CDI

Escala	Centil	Equivalencia
Psicomotricidad	55	Promedio
Lenguaje articulatorio	25	Inferior
Lenguaje expresivo	35	Inferior
Lenguaje comprensivo	45	Promedio
Estructuración espacial	30	Inferior
Visopercepción	45	Promedio
Memoria icónica	55	Promedio
Ritmo	45	Promedio
Fluidez verbal	35	Inferior
Atención	10	Inferior
Lectura	25	Inferior
Escritura	15	Inferior
Desarrollo verbal	4	Inferior
Desarrollo no verbal	2	Inferior

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 25, este niño tiene talla baja para la edad y su índice de masa corporal es bajo, de acuerdo con los resultados de la escala abreviada del desarrollo. Según esta escala, este niño tiene un rendimiento bajo (alerta) en las tareas de motricidad gruesa, motricidad fina/adaptativa y audición y lenguaje. El test CUMANIN de patrones básicos de movimiento revela dificultad para lanzar, patear y coger, así como un óptimo desempeño para caminar, saltar y correr. Presenta un desempeño inferior para su edad en las escalas de desarrollo verbal y desarrollo no verbal.

Las madres que llevaron a sus hijos a un CDI son más jóvenes (veintiocho años en promedio) que las que llevaron a sus hijos a un hogar del ICBF (37 años promedio).

Los niños que asistieron a un CDI pertenecen a una familia extensa, mientras que quienes no asistieron a un CDI estuvieron al cuidado de sus madres amas de casa. Los tres niños que asistieron a un CDI, presentan menor rendimiento en las pruebas de desarrollo no verbal y verbal, aunque los que no asistieron también presentan dificultades en el dominio verbal, y sus puntajes son promedio en las escalas de desarrollo no verbal.

Capítulo 5

Discusión

De acuerdo con las convergencias que identificamos en el marco teórico, podemos examinar los resultados que encontramos en el contexto y en los niños y las niñas de la institución educativa Jaime Morera Lizcano de la comuna 8 de Neiva.

5.1 Sobre los resultados contextuales

La primera convergencia que puede considerarse como puerta de entrada para comprender el contexto de los niños y las niñas es la que se refiere a *los actores* que intervienen en su educación y su desarrollo. Para penetrar en estas convergencias, se puede elaborar un mapa en el que se establecen unas relaciones sobre lo que aporta cada uno de los actores vinculados con los niños y las niñas. Como se dijo, los actores son las instituciones y las personas que tienen capacidad de agencia y que participan en las decisiones y las acciones sobre algún fenómeno. En ese sentido, los niños y las niñas son actores pasivos respecto a las decisiones cotidianas, pero viven un mundo propio, secreto, en el que se relacionan con actores de diversa índole, con los cuales construyen su vida de una manera clandestina, como ocurre con “Travesuras de la niña mala” de Mario Vargas Llosa o como profusamente lo expone y lo ahonda Freud (Levín, 1995). Melanie Klein (1984) lo advierte de igual manera en su psicoanálisis de la infancia. La vida normativa de la familia y la escuela tiende a ignorar el mundo del deseo infantil, y los niños empiezan a vivir mundos secretos que los impulsan a buscar

relaciones en las que muchos se extravían, especialmente cuando viven unas relaciones represivas en las que media la violencia.

En la Figura 3, se representa un mapa de actores relacionados con las niñas y los niños estudiados, vinculados a institución educativa:

Figura 3. Mapa de actores



Fuente: Elaboración propia.

En la parte superior de la figura, se encuentran los niños y las niñas, junto a los actores con los que tienen relaciones cotidianas. Estos son la familia, el colegio, el barrio, la universidad que trabaja con ellos en el colegio y las instituciones como el ICBF, las iglesias y el CDI. En la parte de abajo, aparecen los actores indirectos, es decir, los que inciden en la vida de los niños y las niñas, pero no tienen contacto directo cotidiano con ellos. En esta parte, los actores de este marco relacional son especialmente las instituciones, las organizaciones y las empresas, en un ámbito que se amplía cada vez más, desde el municipio hasta las relaciones globales.

En este espacio de relaciones, una ventana de contacto son los medios de comunicación, especialmente la televisión y la internet, mediante las cuales los niños pueden entablar relaciones más allá de su casa, su escuela o su barrio.

Los actores de la parte superior del cuadro, que se detectó en los niños son, en primer lugar, la familia. Como se observó en los resultados relativos al contexto, las familias de estos niños han sufrido un proceso de descomposición que se ha agravado en los últimos años. Aunque, si bien es cierto que en el conjunto de la sociedad la familia está en crisis, en esta comuna, el fenómeno se acentúa por efecto de la pobreza. Recuérdese que se caracterizaron los padres como personas que en su mayoría solo han hecho la primaria, que trabajan en la construcción o conduciendo un vehículo en un alto porcentaje y que en su gran mayoría no ganan más de un salario mínimo. Y las madres presentan un perfil similar, con un nivel educativo ligeramente más alto que el de los padres, todas se encargan de la casa, aunque trabajen fuera de ella, y la tercera parte no cuenta con ingresos.

Esta descomposición de la familia, que se refleja en el número de madres cabeza de hogar, significa que los niños están cada vez más solos cuando están fuera de la escuela y, por consiguiente, las conversaciones mediante las cuales construyen sus criterios éticos se dan en relaciones que viven la muerte como próxima, en las que no hay esperanza de un mundo mejor y en las que solo queda la posibilidad de conseguir lo que se pueda lograr con un “fierro”, relaciones con el mundo de las bandas, en las que el héroe es el que más muertos tenga en su cuenta, el que tenga una moto mejor y el que consiga mejores “nenas”, y para ellas, la que se consiga el “mán” más guapo para “cogerle la pinta”, como lo relata Pilar Riaño (2006) en su estudio sobre los jóvenes de las comunas de Medellín. La descomposición familiar en la comuna 8 de Neiva ha hecho que el espacio en el que se forman los valores no sea la familia ni la comunidad productiva. Es decir, la construcción ética se da en un sistema de relaciones que no producen capital social, o sea, que no se basa en la solidaridad sino en la competencia vecina de la muerte. Cabe recordar que las organizaciones comunitarias son escasas en la comuna 8 y que solo un porcentaje muy pequeño de los padres y las madres están adscritos a una de estas organizaciones.

Cabe destacar, de todas formas, que solo un 20% de las familias son monoparentales. Aunque este porcentaje es alto, sí es un indicador de la crisis de la familia. De todas formas, la relación de la familia con el barrio, que es el actor 3 en el mapa de actores de la Figura 3, es una muestra de la desintegración social de una comuna que no tiene una historia común, que no ha construido una memoria común y que está arrojada a un mundo en el que cada uno tiene que salvarse como pueda. El individualismo al que está sometida la comuna revela un índice muy bajo de capital social y de capital

cultural identitario. Esto implica que la familia tampoco se relaciona en su interior con intenciones solidarias, de modo que su ética se construye sobre la conveniencia de cada uno de los miembros, en una estructura autoritaria en la que las normas son dictadas por los padres, en arreglo a una tradición religiosa y patriarcal, jerárquica, bajo el signo de la obediencia por la fuerza.

La escuela es el segundo actor institucional, en el que los niños de la comuna encuentran otro tipo de relaciones diferentes que en la casa. Las rutinas de la escuela son regulares y definidas por la autoridad de la institución, representada ante los niños y las niñas por los profesores. Las clases transcurren en silencio y se acude usualmente al castigo como mecanismo para imponer la disciplina. Esta forma de la disciplina, según algunos investigadores (Quinteros, 2015), esta forma de disciplina proyecta el niño a los demás y hace que no se consideren como el centro del mundo. No obstante, la intención de la escuela de mantener la disciplina no tiene un objetivo pedagógico sino práctico, “para que no se vuelva un caos”, como afirma una profesora de la IE, de modo que la imposición obedece más a la comodidad de los docentes que a la intención formadora de los niños.

No obstante, autores como Alfred Schütz (1989) remiten la escuela y la disciplina a la socialización que se proyecta más allá de la familia, como lo señalan igualmente Berger y Luckmann (1968). Para estos autores, se trata de un tipo de socialización en el que la profesora, por ejemplo, puede ser sustituida por otra, lo que no sucede con la socialización primaria, en la que el rol de mamá no puede ser sustituido por otra persona, ni el del papá ni el de los hermanos. Es decir, la socialización secundaria proyecta los roles por fuera de las personas, y en la escuela el niño aprende a distinguir

entre la persona y el rol. Además, este enfrentamiento con los roles que están más allá de quienes los ejercen tiene un efecto de incorporar la noción de la norma, que va también más allá de las personas que la representan. En la casa, hay que comerse todo porque “a mi mamá no le gusta que dejemos sobrados en el plato”. Es decir, las cosas se hacen porque ella, la mamá, así lo ordena, de modo que la norma está ligada a quien la dicta. En cambio, en la escuela la norma institucional es despersonalizada, de modo que los niños incorporan otra forma de asumir las normas, más allá de los profesores o de las autoridades escolares.

Las confusiones en los niños surgen cuando en el barrio se enfrentan “la parca” (la policía) y alguna banda. Esta última impone una ley dictada por ella, como por ejemplo que las “nenas” del líder no pueden ser miradas por nadie o, también, que las demás bandas no pueden pasar de alguna calle, obedeciendo a las territorialidades urbanas cuyos límites son definidos por las “fronteras invisibles” (Duque, 2014). Por su parte, la policía hace redadas y lleva a los muchachos a alguna inspección, o los maltrata en los vehículos, con el fin de imponer su poder sobre el poder de las bandas. Esta es, igualmente, una ley personalizada que no asume la forma impersonal de las normas sociales que se expiden sin acepción de persona. Este es justamente el origen de la imagen de la justicia ciega o con los ojos vendados, que en la comuna 8 no se cumple. De modo que la idea que tienen los niños de la ley se refiere a la identidad con la policía, que impone un poder arbitrario.

Según los profesores del colegio Jairo Morera Lizcano, los niños siempre están al acecho para ver cómo rompen las reglas, lo cual, probablemente, se debe a la forma como se imponen las normas en el barrio y en la familia. La escuela lucha contra esta

forma de concebir la norma, pero es dudoso que logre sembrar otra noción diferente, en un registro de derechos humanos, de acuerdo con una concepción democrática del Estado. Por eso, para los padres, la participación en elecciones tiene una motivación estrictamente clientelista, porque no se trata de elegir a quienes nos representen en las corporaciones públicas, sino de conseguir un puesto o algún beneficio por el hecho de votar por alguien. Por eso se puede vender el voto, porque este no tiene un sentido de trascendencia en el Estado o en la democracia, sino que permanece personalizado en el candidato y en los beneficios personales inmediatos. Esta forma de entender la norma y la política es asumida por los niños y las niñas porque no logran encontrar, aparte de la escuela, modelos que despersonalicen los roles y que trasciendan las normas, y porque estas normas no son concertadas con los niños sino que son impuestas por cualquier poder.

Las otras dos instituciones que son representadas por actores en el ámbito inmediato de los niños, como se observa en la Figura 3, son la universidad y las instituciones, que remiten a otro tipo de capital que es, según Boisier (1999 b), como se vio en el marco teórico, el capital institucional. El contacto de los niños con la universidad es personalizado en la medida en que esta institución envía algunos representantes, como los estudiantes que hacen sus prácticas y la docente que las coordina. Pero en el siguiente semestre, son otros estudiantes, lo que permite despersonalizar el rol. Lo mismo sucede con otras instituciones como el ICBF con sus programas de CDI, que tienden a ser cada vez más despersonalizados en una proyección de la escuela que no es solamente la vecina o doña Fulana. Una madre comunitaria hablaba de un niño como “este es de Bienestar”. Es decir, mientras el niño sea menor de edad, le

“pertenece” al Estado. Pero el Estado es un ente abstracto que tiene el poder de disponer dónde y con quién puede estar ese niño.

Frente a este mapa de actores que intervienen directamente en la vida de los niños, es posible encontrar que los niveles de socialización de los niños es muy confuso, porque no encuentran definido un tipo de socialización que les permita asumir las normas como principios de sociedad, de modo que su moral se dibuja sobre intereses demasiado inmediatos que no les permiten comprender los principios de la justicia y de los derechos. Y las formas autoritarias de la familia, el barrio y la escuela, que los excluyen de las decisiones sobre su futuro y sobre las normas, no les permiten vislumbrar una forma de participar en la vida social con un poder propio, como interlocutores válidos.

De esta manera, los niños y las niñas no se encuentran en camino de construir capital cívico, porque no tienen una dimensión ciudadana que les permita pensar en un ámbito más allá del barrio; ni capital social, porque no tienen capacidad de relaciones de confianza y de solidaridad con el otro; ni capital institucional, porque desconfían de las instituciones que solo los disciplinan; ni de capital cultural o de identidad, porque en la comuna no se ha construido una cultura con capacidad de memoria y de adscripción del conglomerado, que se proyecte al futuro y que recoja un pasado del cual puedan sentirse orgullosos; ni capital cognitivo, porque su futuro no lo identifican con la educación, aunque este es un capital que puede ser desarrollado porque la institución escolar puede lograr sembrar en muchos estudiantes la inquietud por capacitarse, para lograr conseguir un empleo mejor remunerado; ni capital simbólico, al menos no en la capacidad interpretativa de diálogo que permita acceder a otras culturas; ni capital

psicosocial, porque no tienen ningún referente para tener ganas de desarrollarse, y mucho menos para unirse con otros con esa voluntad. Por supuesto, carecen de capital financiero, aunque hay programas de política pública, como el de emprendedores del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–, que proporciona capital semilla para iniciar algún negocio a los egresados de esa institución, pero esa perspectiva no se encuentra en su horizonte; ni capital humano, porque su salud y sus condiciones nutricionales y de disponibilidad para el trabajo solo les permite ofrecer una fuerza de trabajo precaria y mal calificada; y el capital mediático o relacional, se limita a conectarse a una pantalla de televisor para ver basura mediática.

5.2 Sobre los resultados de los indicadores psicométricos

Este horizonte de la convergencia de capitales que puedan hacer vislumbrar algún futuro prometedor para estos niños y estas niñas es muy desalentador. Solo hay una ventana en la escuela, en la que podrían encontrar, individualmente, alguna veta de desarrollo personal para alentar esperanzas. En todo caso, es preciso examinar estas afirmaciones a la luz de los resultados de la prueba CUMANIN, y la escala abreviada de desarrollo que puedan confirmar o negar estas afirmaciones un tanto desalentadoras.

Lo primero que llama la atención son las discrepancias entre los resultados de las dos pruebas aplicadas, pues, mientras que en la escala abreviada de desarrollo los niños y las niñas presentan un nivel alto en el desarrollo de la audición/lenguaje en un 50% de la muestra, en la prueba CUMANIN, el lenguaje articulatorio y el lenguaje expresivo presentan un nivel inferior en el 85% de los niños, y el lenguaje expresivo presenta un

nivel inferior en el 65%, y el restante 45% corresponde a un nivel medio. Por esto, es preferible atenerse a los resultados solo de la prueba CUMANIN, dado que la escala abreviada puede ser considerada como un test de tamizaje para detallar otros aspectos.

Recuérdese que estas pruebas se utilizaron solo como indicador de éxito o fracaso de las políticas públicas orientadas a garantizar el desarrollo humano de las niñas y los niños de escasos recursos económicos, con el criterio de que, si el Estado espera solucionar los problemas nutricionales y de desarrollo, es preciso aplicar una prueba que compruebe si su propósito ha sido cumplido, que vaya más allá de una noción funcionalista donde “la educación debe preparar al educando para el medio ambiente al que está socialmente destinado; es decir, se debe brindar una educación en función del origen social de los educandos.” (Martínez, 2014, pág. 17)

No obstante, estos resultados deben examinarse a la luz de los resultados contextuales ya analizados. Este examen es necesario si se tiene en cuenta la definición de política pública de atención a la primera infancia que proporciona Roth, cuyos elementos seguiremos de cerca:

Conjunto de actuaciones que el Estado debe necesariamente desplegar para superar las situaciones problemáticas que afectan el bienestar y desarrollo integral de la primera infancia tanto coyuntural como estructuralmente, no sólo como respuesta a la corrección de las imperfecciones económicas y sociales sino como garante del pleno desarrollo humano y social de los niños pequeños, mediante intervenciones que den cuenta de un rol responsable, activo y proactivo del Estado en esa dirección (Roth Deubel, 2005, pág. 35).

Según esta forma de concebir la política pública, para considerar que los propósitos del Estado se han cumplido, los niños y las niñas deberían presentar un desarrollo humano de un nivel al menos promedio. El hecho es que en la prueba CUMANIN, los niños y las niñas presentaron niveles inferiores en altos porcentajes en todos los indicadores. Recuérdesse que en esta prueba solo se obtuvieron niveles promedio en fluidez verbal y en atención. En este último, que es el valor más alto, la media es del 45,75 y la moda del 25, lo que es preocupante, puesto que más del 50% puedan presentar síntomas tempranos de déficit de atención, lo que podría hacer esperar una curva retardada en la prueba de potenciales evocados. Un porcentaje tan alto de niños con probabilidades de TDAH no es alentador respecto a los mejores valores presentados por la prueba CUMANIN. Este diagnóstico sería muy interesante realizarlo para tomar medidas al respecto.

Estos resultados pueden ser muestra de dos circunstancias especiales de estos niños y estas niñas. La primera es un déficit nutricional en la primera infancia, y la segunda es un ambiente familiar y social violento y muy poco estimulante para el desarrollo integral infantil. Y ambas circunstancias apelan al Estado como único posible garante de alguna solución para proporcionar a los niños y las niñas condiciones mejores para su desarrollo humano integral. Si la agenda pública de pobreza se piensa solucionar solo con educación, hay una falla estructural en el programa porque, como se ha visto en este trabajo, la educación solo cubre un aspecto que no es suficiente. Si se piensa solucionar solo con capital financiero, mediante inversión económica en proyectos, tampoco tiene un futuro de un “desarrollo durable” (Cademartori, 2007). En fin, es

necesaria una política que ataque todos los frentes, mediante el estímulo sinérgico de todos los capitales, como hemos insistido, según la propuesta de Boisier (1999 b).

Esta política integral es de una alta complejidad, pero es la única forma de combatir la alta complejidad de la pobreza. Lo importante es tener conciencia de que los 200 días al año de nutrición que brinda en ICBF en los CDI no bastan como política pública para que las niñas y los niños disfruten plenamente sus derechos y tengan un futuro esperanzador.

5.3 Los actores indirectos

Para pensar en esta política pública integral, es preciso centrarse en la parte inferior de la Figura 3, en la que se describen los actores indirectos que inciden en la vida de las niñas y los niños de la comuna 8 de Neiva. En esta parte del cuadro, el Estado, en coordinación con las entidades internacionales, con las ONG y en concertación con las empresas, tiene la obligación de expedir políticas públicas para combatir la pobreza, y no solo la pobreza extrema, como se establece en los objetivos para el nuevo milenio. Es el complejo fenómeno de la pobreza el causante de los problemas que padecen los niños y las niñas, y no la supuesta “irresponsabilidad de los padres”, que también son víctimas de la pobreza, ni de la raza como lo pretendía una posición de corte nazi a principios del siglo pasado:

(...) el indígena y el negro son el problema de nuestro atraso. El primero por su carácter infantil que lo lleva a tener una especie de asombro frente al mundo y el segundo por su marrullería y rencor. En ambos casos indígenas y negros resultan ser el lastre de una herencia cultural donde lo único a

rescatar es lo hispánico, porque en él reposa lo civilizado (Reyes A., 2016, pág. 31).

La pobreza no es un problema individual que se vence mediante el esfuerzo personal, el trabajo individual, que permite ganarse el favor de Dios, como lo establecía la moral calvinista (Weber, 1997). El fenómeno de la pobreza en el capitalismo es originado por otras razones propias del sistema y no por la buena o la mala voluntad de las personas, ni por la maldad de los pobres ni por la suerte que les tocó vivir. El fenómeno de la pobreza es estructural y requiere una voluntad de todas las fuerzas del país para conjurarlo y para trazar políticas que permitan superarlo.

Si se quiere superar la visión de los padres y, en general, de las personas de la comuna 8 de Neiva respecto a un estado que solo aparece en las fechas electorales para conseguir votos a cambio de bagatelas que se esfuman en las manos de los que votan, es preciso que el Estado gestione una política pública de superación de la pobreza, en arreglo a una normatividad potente en ese aspecto, que produzca una visión sobre el Estado diferente a la que se tiene en la actualidad. Por su parte, las ONG también están llamadas a liderar procesos y gestionar proyectos de activación de todos los capitales y se deje de lado, definitivamente, el paternalismo que solo significa atraso y mendicidad. Y las empresas están llamadas a actuar en función de su Responsabilidad Social Empresarial –RSE–, mediante proyectos que correspondan con sus objetivos de negocio, pero que respeten los derechos de los trabajadores y de toda la sociedad.

Entre los actores indirectos cabe resaltar dos que tienen que ver con prácticas cotidianas de los niños, que son los actores armados y los medios de comunicación,

incluyendo la Internet. El mundo de las pantallas suele definir una pobreza aparte que es la de la información, lo que permite definir a los niños y las niñas de la comuna 8 como “infopobres” (González, 2015). El acceso a internet es muy limitado, y prácticamente solo entran en la red en el colegio. La pantalla que se privilegia en la casa es la televisión, y los programas que más ven los niños y las niñas son las telenovelas (López de la Roche, Rueda, Martín-Barbero, & Valencia, 2000). Cabría ahondar, entonces, sobre la imagen del mundo que perciben los niños, los héroes que toman como modelos y la construcción que hacen sobre lo que ven en esa pantalla. Por supuesto, no se quiere proponer aquí que las niñas y los niños reciben pasivamente los mensajes de la televisión, pero la construcción del mundo valorativo se realiza en unos diálogos que ellos no deciden porque sus referentes no les permiten hacerlo. En la escuela, sin embargo, los diálogos que se adelantan no toman como referencia estos otros espacios de conversación en los cuales los niños y las niñas construyen sus valores, de modo que no cuentan con referentes críticos que les permitan trascender el discurso mediático.

Por supuesto, la televisión no presenta un discurso homogéneo, pero los sueños pautados por las telenovelas sí suelen transitar por unos rieles más o menos estables de héroes y especialmente de heroínas que siguen el modelo general de Blancanieves (Ángel, 2017), es decir, que son las mujeres del patriarcado, rivales entre sí, frente a hombres ausentes que ignoran y desdeñan el mundo reproductivo.

Lo que cabe destacar aquí es que para los niños y las niñas de la comuna 8, los mundos posibles, los mundos imaginados y los que ellos pueden imaginar tienen como referentes, por un lado, un barrio de relaciones clandestinas violentas y machistas, en

el que los modelos siempre están próximos a la muerte, en un mundo de “no futuro”, como la película de Víctor Gaviria. Los modelos de una familia igualmente violenta y machista, que no construye solidaridad, que no participa en los procesos de la comuna y que debe vivir de un salario mínimo. Y los modelos de la escuela, disciplinarios, autoritarios, y con referencias a un saber que no les sirve para nada a los niños.

En este contexto, es necesario crear modelos de desarrollo que rompan el círculo de la pobreza con una perspectiva institucional que reconozca la complejidad del problema y no se limite a evaluar sus resultados en términos de cobertura. El problema es estructural y definitivamente no es unidimensional.

Y, finalmente, el último actor que queremos considerar son los actores armados. Este es un momento prometedor para Colombia, porque el acuerdo con las FARC y las conversaciones de paz con el ELN auguran una solución estable del conflicto armado. Sin embargo, en la comuna 8, pese a que la presión de la guerrilla ha disminuido en la conformación de milicias urbanas, el problema continúa de una manera compleja. Por una parte, las bandas de jóvenes aún siguen movilizadas, con el agravante que no hay con quién negociar. Estas bandas están ligadas a la delincuencia común y al narcotráfico que, si bien ha disminuido igualmente la presión con la desmovilización de las FARC, moviliza fuerzas muy potentes que afectan la comuna 8 en múltiples aspectos. Esta presencia gravita en la vida barrial con un peso enorme sobre la vida de las familias que no atinan a defenderse de un negocio arriesgado pero con el que pueden llegar algunos pesos a la casa.

Y la fuerza pública, que pertenece al actor que se denomina *actores armados*, procede en el barrio como si fuera enemiga de la gente. La policía es una amenaza para los

chicos y también para el resto de los pobladores. No es la policía amiga que “me defiende de los malhechores”, porque para los policías los malhechores son los pobres. Entonces, como se dijo antes, se identifica al policía con la ley (“se lo llevó la ley” significa “se lo llevó la policía”), y esa es la mayor presencia del Estado en la comuna.

Este mapa de actores, cruzado con el mapa de capitales y con los indicadores del contexto de los niños y las niñas de la comuna 8 de Neiva dibujan una figura que reclama, sin lugar a dudas, una política pública y una intervención de muchos actores sociales, con una mirada compleja, que ataque simultáneamente el principal enemigo público: la pobreza.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación se ordenan de acuerdo con los objetivos trazados al principio de la investigación y que se fueron modificando con el transcurso de una práctica que produjo nuevas preguntas, encuentros cada vez más complejos y más ricos, relaciones conceptuales cada vez más amplias y más iluminadoras y diálogos cada vez más asombrosos.

Como se puede advertir en el desarrollo de la tesis, se partió del convencimiento de que la complejidad incluye un aspecto epistemológico en la convergencia de las miradas disciplinares y un aspecto ontológico puesto que estas miradas se refieren a una realidad aún más compleja, que siempre revela nuevas cosas. A partir de este reconocimiento de las complejidades, se trazó un camino de conocimiento en el que se encontró que los niños y las niñas de la institución educativa Jaime Morera Lizcano presentaban serios problemas de aprendizaje. Se realizó un análisis detallado del contexto social, la bibliografía existente para caracterizarlo, pues tiene rasgos comunes con los entornos de pobreza que han sido estudiados en otros lugares de Colombia y el mundo. Y se quiso saber con detalle en qué consistían esos problemas, para lo cual se aplicaron algunas pruebas neuro-psicológicas, con el propósito de caracterizar con mayor precisión en qué consistían los problemas.

Al mismo tiempo, en el contacto cotidiano con estos niños y estas niñas, se fue encontrando que muchos de ellos provenían de los Hogares de Bienestar Social –HBS– del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, que provee educación y alimentación en la primera infancia. Entonces, surgió la pregunta por las políticas

públicas relacionadas con la garantía de los derechos de las niñas y los niños, especialmente los que tienen que ver con la alimentación, la salud y la educación, y se encontró que no había mucha diferencia entre aquellos que habían asistido a un CDI y los que no habían asistido, por lo cual se abrieron dos preguntas: la primera se refiere a la efectividad de las políticas públicas para garantizar los derechos de la infancia y la segunda se relacionó con los múltiples factores que intervienen en el desarrollo infantil de la niñez de esa institución educativa.

Emprendiendo un camino, para poder comprender el entorno en el que crecían esos niños y niñas, en el cual se encontró, que las relaciones de aquellos infantes con ese medio social y físico, era enfrentado por ellos de una manera secreta que los adultos desconocían, evidenciada en la investigación en los signos de las relaciones que podían establecer con algunos actores del barrio, como las bandas, los actores armados ilegales, la policía y personas vinculadas a diversos tráfico, que operaban en la clandestinidad.

De esta manera, se encontró que el entorno social ofrecía a las niñas y los niños un sistema de relaciones de alta complejidad, que la vida institucional solía ignorar y que tenía un signo muy diferente al suyo. No se trataba, entonces, solo de alimentación del Estado y cariño familiar, pues los niños y las niñas estaban sumergidos en un mundo agresivo, con múltiples formas de asumir la vida personal y social. Además, la alimentación suministrada por el Estado y la protección de la familia, no garantizaban una adecuada nutrición y una estabilidad emocional suficientes, para garantizar el desarrollo sano de esta niñez.

Con base en la síntesis realizada, respecto al proceso investigativo desarrollado, se retoman los objetivos trazados, para concluir sobre esos propósitos, de manera que permitan una aproximación a la realidad infantil en un contexto complejo, tanto en el ámbito del conocimiento, como socialmente, al ser un escenario, donde el impacto del conflicto armado ha sido más directo, al que se suma las condiciones de vulnerabilidad en todo orden, y que impactan en el proceso formativo de la niñez.

Conclusiones sobre el primer objetivo específico

El primer objetivo específico propuesto es:

- *Identificar si los niños egresados de los CDI del ICBF tienen las condiciones de desarrollo requeridas para un desempeño escolar exitoso.*

En un principio, el planteamiento se refería solo al éxito escolar, pero con el transcurrir de la investigación, fueron apareciendo interrogantes sobre el desarrollo humano integral de los niños y las niñas egresados de los CDI del ICBF, y de los demás que estudiaban en el grado transición de la institución educativa.

La comparación que se hizo entre tres niños egresados de un CDI, y otros tres que no tenían una escolarización previa, y habían permanecido con su mamá durante sus primeros años. Comparación en la no hubo una diferenciación significativa, de modo que no se puede concluir respecto al éxito de los programas del ICBF, cuando las condiciones de muchos otros factores sociales, culturales, psicológicos, políticos y económicos es densa y agresiva, respecto al desarrollo humano. Solo se podría decir que si no hay diferencias significativas entre unos niños y otros, probablemente la tarea del ICBF no está funcionando como lo plantea la intencionalidad del Instituto.

La primera conclusión respecto a esta inquietud general, es que los niños y las niñas presentan un déficit en la nutrición de los primeros años, que el ICBF no cubre por completo en los 200 días al año de alimentación que proporciona, y que las familias no están en condiciones de entregarles a sus hijos y sus hijas en los primeros años. Esta percepción respecto a la nutrición, implica que los actores que deben proveer alimentación adecuada para el desarrollo pleno de los niños y las niñas no lo hacen. No lo hace la familia ni lo suple el Estado, pese a que el Instituto de Bienestar Familiar, les entrega una alimentación adecuada mientras los niños están bajo el cuidado de un HBS o de un CDI.

Esta primera conclusión daría por terminada la investigación según la primera intención, pero los hallazgos obtenidos al penetrar el ambiente psicosocial de estos niños y estas niñas, abren nuevas consideraciones que derivan en otras conclusiones. La segunda es que los niños y las niñas están sometidos a un trato autoritario tanto en la casa, como en la escuela y en el barrio, que los arrincona en un lugar en el cual deben enfrentar el miedo al castigo, a las diversas violencias y a las retaliaciones arbitrarias por lo que ellos hagan o digan. Desconociendo la condición de humanidad infantil por parte del adulto, en la que se olvida que el inicio de todo desarrollo integral, se origina en esos primeros años de edad, y se basa en el reconocimiento que se hace del otro, mediante las relaciones sociales que se establecen durante la infancia. Relaciones que requieren del afecto y el amor como su principal potestad, donde “el otro surge como un legítimo otro en la convivencia con uno; y la agresión es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno” (Maturana & Nisis, 2002, pág. 19)

Los padres y las madres están sometidos igualmente a presiones de diversa índole material y cultural, que no les permite ofrecerles a sus hijos y sus hijas condiciones afectivas y materiales que propicien su desarrollo armónico. Varias familias viven una condición de desplazamiento forzoso por causa del conflicto armado, y aún pesa sobre ellas la amenaza de un contexto de muerte y de violencia. Esta sola condición, sin contar las múltiples circunstancias y efectos de la pobreza, basta para crear unas formas de miedo y de violencia en la relación con los niños y las niñas que les afectan de manera drástica.

La respuesta a la pregunta que inspira este objetivo es, negativa respecto a las condiciones que tienen niños y niñas que provienen de los CDI del ICBF, donde se esperaba que gozaran de mejores condiciones, y garantías de un desarrollo integral, tanto en lo biológico, psicológico, emocional, cognitivo y social. Debido a que los procesos de evaluación y seguimiento que lleva el Estado, es generalizado a todo el territorio nacional, sin tener en cuenta las particularidades y situacionalidad de cada contexto, que para el caso de Colombia es diverso en lo social y cultural. No existe una mirada esperanzadora, que impulse el desarrollo de todos los capitales, que pueden promover el progreso en ese entorno.

Conclusiones sobre el segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico, sobre el que se pueden obtener algunas conclusiones es el siguiente:

- *Encontrar los factores que intervienen en el desarrollo de los niños y las niñas en el contexto de pobreza y violencia de la comuna 8 de Neiva, para trazar*

políticas que puedan tener eficacia en el desarrollo psico-social de esta infancia.

Las conclusiones respecto a este objetivo deben ubicarse en relación con el desarrollo de los diversos capitales descritos por Boisier, que implican una comprensión sobre las condiciones actuales de la comuna 8 de Neiva y, por consiguiente de sus niños y sus niñas, y que permiten prever algunos desarrollos para romper el círculo fatal de la pobreza.

Como se observó en el desarrollo de la investigación, el capital tangible que siempre se ha considerado como necesario para el desarrollo de una región o de un entorno social determinado es el *capital económico o financiero*. Como se encontró también en la investigación, este es casi inexistente en la comuna, dadas las condiciones de pobreza, el desempleo y el subempleo y la incapacidad para responder financieramente por un crédito que permita montar algún negocio.

Esta primera condición respecto al capital financiero es un indicador de la inequidad en la distribución de la riqueza en el país, y de la consideración de unas personas como susceptibles de desarrollarse y otras que no lo son, porque la pobreza se considera como una condena sin reversa, de modo que las personas que viven en condición de pobreza no pueden acceder a ninguna forma de romper su círculo entrópico.

El segundo es el *capital social*, que se refiere a las organizaciones y las redes con propósitos de unir esfuerzos para la producción de bienes y servicios, para el mercado, para la protección del ambiente, y para todas las actividades sociales, económicas, culturales y ambientales de un territorio. En este aspecto, se encuentra que hay algunas juntas de acción comunal, pero que los padres y las madres de los niños

tienen una participación mínima en estas organizaciones, porque no reportan mayores beneficios, dadas las condiciones de pobreza de los barrios.

No obstante, se debe tener en cuenta que la historia de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano es fruto de un esfuerzo de personas y organizaciones de la comuna, y de fuera de ella, que dieron como resultado un colegio del cual se sienten orgullosos los habitantes de la comuna. De todas formas, una vez fundado el colegio, se escapa de las manos de los habitantes de la comuna y empieza a ser administrado por el Estado que no convoca a los ciudadanos a participar en las decisiones y en la vida institucional, más allá del funcionamiento normal de la institución. Este ejemplo no se utiliza como ejemplo para otros emprendimientos, de modo que su gestación y su desarrollo queda como anécdota para ser recordada en los anales institucionales.

En cambio, las organizaciones que se perciben en la comuna son de índole clandestina, en el manejo de negocios sucios y de bandas juveniles que se quedan en los circuitos de la violencia, de la droga y de la muerte. Estas son, sin embargo, organizaciones que atrapan a muchas personas, jóvenes y adultas y aún a muchos niños, por el vacío en la construcción de capital social de la comuna.

Respecto al *capital cultural*, el *capital simbólico* y el *capital comunicativo*, se puede concluir que las condiciones de pobreza en la comuna no pueden propiciar un desarrollo de vínculos y de diálogo diatópico entre los actores y las culturas, de modo que no se puede hablar de una actividad cultural que proporcione identidad a la población de la comuna, no hay posibilidad de abrirse a un diálogo intercultural ni se cuenta con herramientas comunicativas que permitan la conversación social que propicie esos diálogos. En estas condiciones de aislamiento y de incomunicación, los

niños y las niñas crecen sin poder participar en algún diálogo, lo que puede derivar en sus deficiencias de lenguaje manifestadas en las pruebas realizadas. En todo caso, lo que se obtiene es justamente una gran incapacidad de lenguaje y de diálogo porque el entorno no dialoga.

En relación con el *capital institucional*, se observa que el Estado no tiene una presencia productiva en la comuna, aparte de las instituciones educativas, en las que se incluyen los CDI del ICBF, y de la policía, que no es asumida como un símbolo de protección de los ciudadanos sino como una amenaza, puesto que la actitud de esta institución es de desconfianza de todos los habitantes de la comuna, porque su condición de pobreza no les otorga la condición de confianza que pueden tener las personas de los estratos altos.

Otras instituciones que tienen presencia en la comuna son las iglesias, las ONG las empresas de servicios públicos y, por supuesto, la familia que padece la crisis general de esta institución, agravada por la condición de pobreza. Las niñas y los niños de la comuna crecen, por tanto, en un ambiente desinstitucionalizado en el que la informalidad y las organizaciones clandestinas tejen las formas de relación social entre los habitantes adultos, jóvenes y los niños.

Las relaciones políticas se construyen como relaciones clientelares en épocas de elecciones, en las que la participación ciudadana se restringe a la venta de los votos para obtener algún beneficio inmediato. Pero la política no significa nada diferente a este tipo de negocio de los políticos.

En este contexto, el *capital cívico* es inexistente, de modo que no hay símbolos, ni íconos sociales, que permitan la formación de una cultura ciudadana, que redunde en

la inversión de trabajo en función del bien común, en el que se comparta una ciudadanía de *Tierra -Patria*, con mente abierta para acoger los cambios, la diversidad, que convoque a una poli-identidad, que tiene con objetivo “salvar la unidad humana y salvar la diversidad humana. Desarrollar nuestras identidades concéntricas y plurales” (Morin, 1999, pág. 81). No se puede plantear un desarrollo integral de la niñez, ni políticas eficaces, cuando se está de espaldas a las cambiantes y heterogéneas dinámicas sociales.

En este contexto de precariedad y de adversidad, derivado de la condición de pobreza en el que crecen los niños y las niñas de la comuna 8 de Neiva, es preciso plantearse la pregunta por el futuro de una población infantil, a la que pertenecen los 20 niños y niñas con quienes se trabajó en este estudio. Para ello, se aborda a continuación el tercero y último objetivo trazado.

Conclusiones sobre el tercer objetivo específico

- *Analizar las políticas públicas de acuerdo con la perspectiva compleja encontrada, para ofrecer una perspectiva que permita cualificar dichas políticas y prever una mayor eficacia, en la garantía de los derechos de la infancia, en relación especialmente del desarrollo infantil.*

A lo que apunta este objetivo, de acuerdo con las conclusiones anteriores, es a encontrar formas de romper el círculo entrópico de los habitantes de la comuna 8 de Neiva, que les augure unas condiciones dignas para el desarrollo de los niños y las niñas que, hoy, presentan dificultades serias en su crecimiento psico-motriz y en su desarrollo humano en general. Esto significa que el desarrollo de estos niños no depende únicamente de políticas dirigidas a su nutrición o su educación formal, puesto

que la complejidad del problema y de las formas de enfrentarlo es extremadamente compleja y requieren soluciones estructurales integrales. No basta, pues, con suministrarles a los niños alimentación durante 200 días al año, ni entregarles una educación básica en los primeros años de vida, si no se atacan todos los otros factores de su condición de pobreza.

Se debe observar, en todo caso, que las políticas públicas no incluyen una agenda de erradicación de la pobreza en la que las poblaciones pobres puedan tener una injerencia directa sobre proyectos de desarrollo. Se piensa más bien en políticas de empleo y algunas de emprendimiento, pero la comuna 8 de Neiva está ausente de esos planes del Estado, de modo que la posibilidad de romper con los circuitos de la pobreza se reducen a lo que puedan hacer los habitantes de la comuna y a las ayudas que puedan obtener de algunos actores que puedan estar dispuestos a conseguir recursos para contribuir a ese objetivo que se cree casi imposible de alcanzar.

Por supuesto, la solución completa tiene que ser integral y compleja, pero tiene que haber algún punto de ruptura del círculo entrópico de la pobreza. Y podría pensarse que este punto es, por una parte la educación, y por otra parte, la organización, es decir, la inversión en capital cognitivo y en capital social. La primera debe estar a cargo del Estado, que debe incrementar su intervención en el aumento de la cuota alimentaria a los niños y las niñas de la comuna a los 365 días del año, y en segundo lugar, debe ofrecer una educación mucho más intensa y pertinente a todos los niños y los jóvenes en la comuna. En ese sentido, una sola Institución Educativa no basta para que los niños y los jóvenes de la comuna accedan a la educación básica y técnica, de modo

que se precisa un esfuerzo muy grande para ampliar la cobertura y para que la educación habilite a los jóvenes para el trabajo.

Una educación entendida en su carácter político como señaló Paulo Freire, que rompa con esa concepción de la educación, como “un instrumento de reproducción de los propósitos políticos de los grupos que se pugnan por el poder y de reproducción del sistema social vigente” (Morin & Delgado, 2017, pág. 69)

Desde la perspectiva de la complejidad la política es asumida como la “conciencia del mundo en el que se vive, de las relaciones democráticas que queremos que en él predominen” (Morin & Delgado, 2017, pág. 69), donde la educación pasa a ser el medio de preparación para la vida, desde un sentido amplio, que responda a los retos de este sur.

Y se requiere que la comunidad se organice con dos funciones claves que son la pedagogía social sobre formas de proyectar su quehacer económico, social y político y la proyección productiva y política de la comuna. Se requieren principalmente espacios de discusión en los que los ciudadanos formen sus criterios frente a la institucionalidad, frente a las violencias, frente a la producción y frente al poder.

Para esta clave organizativa, se requiere la ayuda de organizaciones sociales que la promuevan mediante proyectos que sean, de algún modo, exitosos, para que la gente se motive a participar en lo público. Solo la organización de la comuna puede proporcionarle un capital social que propicie el diálogo, la cultura y, como dice Boisier, las ganas de desarrollarse.

La eficacia de la estrategia de Cero a siempre, con relación al desarrollo de los niños y las niñas de los sectores más vulnerables, puede ser evaluada en los siete principios del pensamiento complejo, para que responda pertinentemente a la realidad social e infantil, puesto que se pudo concluir, que la actual política no responde en el cumplimiento de sus objetivos, como es el mejorar las condiciones del desarrollo integral de la niñez más desfavorecida. Los diferentes factores que inciden en el desarrollo integral infantil, no se abordan de manera articulada, son procesos aislados y que no tienen ningún tipo de seguimiento.

Desde el aporte de Morín, para conocer la eficacia de las acciones que se desarrollan en torno a la infancia, el principio sistémico, aporta porque se opone a toda idea reduccionista, donde el todo es también menos que la suma de las partes. El principio hologramático atiende a esa idea de sociedad presente en cada sujeto, como un todo gracias al lenguaje, la cultura y las normas. El principio del bucle retroactivo porque propone procesos autorreguladores, que rompe con toda causalidad lineal propia de las acciones humanas, llevando a una reacción más amplia y diversa, como es propio de los factores psicológicos y sociales. El principio dialógico en una política pública, que escuche al otro. Se concluye que es necesario una reforma de la política pública, que este más orientada al desarrollo del ser, que aporte y sea “capaz de favorecer el sentido de la responsabilidad y el de la ciudadanía” (Morin, 2002, pág. 102)

Bibliografía

- Acuerdo 022. (1995). *Por el cual se divide el territorio del municipio de Neiva en comunas y corregimientos*. Neiva: Concejo de Neiva - Secretaría de Desarrollo Social.
- Ajagan, L., Sáenz, G., Rodríguez, G., & Cea, R. (2014). *Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad*. Cadernos de Pesquisa. OUTROS TEMAS, 960-980.
- Amar, J. (2000). *Niños invulnerables: Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contexto de pobreza*. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. No. 5, 96-126.
- Amorósa, R., Murciac, M., González, L., Rebagliatoc, M., & Iñiguez, C. (2018). *Prenatal co-exposure to neurotoxic metals and neurodevelopment in preschool children: The Environment and Childhood (INMA) Project*. Environmental Research, 215-222.
- Anaya, R., & Ocampo, E. (2016). *Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿Promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral?* REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación, 14(1), 5-35.
- Andiarena, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., & Ibarluzea, J. (2017). *Evaluación neuropsicológica en el pre-escolar: Adaptación y validación de las Escalas McCarthy de Aptitudes para niños de 4 años de edad, los niños de habla vasca*. Revista Española de Psicología (20), E49, 1-10.
- Ángel, D. (2011). *Capital Social Comunicativo*. Equidad y Desarrollo.
- Ángel, D. (2011). *Capital Social Comunicativo*. Equidad y Desarrollo (15), 101-129.
- Ángel, D. (2012). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*. Revista de Estudios de Filosofía 43.
- Ángel, D. (2017). *La estirpe de Blancanieves*. Escribanía 20(15), 103-114.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). *La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método*. Revista de Estudios de Filosofía N° 42., 9 - 29.
- Avella, A. M. (2015). *¿Qué eficacia ha tenido la política pública colombiana de Cero a Siempre?* Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Avella-Garcia, C., Julvez, J., & Fortuny, J. (2016). *Acetaminophen use in pregnancy and neurodevelopment: attention function and autism spectrum symptoms*. International Journal of Epidemiology, 1-9.

- Ávila, A. M. (2012). *Adaptación del cuestionario de madurez neuropsicológica infantil Cumanin de Portellano*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5(1), 91-100.
- Bajtin, M. (1989). *El Problema de los Géneros Discursivos*. México: Siglo XXI.
- Bartlett, F. (1934). *The problem of noise*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Bauman, Z. (2001). *En búsqueda de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, S. (2012). *Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente*. Educere, 137-146.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, d. (2010). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?. En U. y. Desarrollo, Estudios y escritos sobre escuelas efectivas* (págs. 1-24). Chile: UNICEF.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construccion social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, R. (1985). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hemeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bertalanffy, L. v. (1992). *Teoría general de los sistemas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bickle, M., Tolsa, J.-F., & Fischer Fumeaux, C. J. (2015). *Being Small for Gestational Age: Does it Matter for the Neurodevelopment of Premature Infants? A Cohort Study*. Plos One, 1-12.
- Boisier, S. (1995). *Sociedad civil, actores sociales y desarrollo regional*. Santiago de Chile: CEPAL, ILPES - Serie Investigación.
- Boisier, S. (1999 a). *El Desarrollo Territorial a partir de la Construcción de Capital Sinérgico*. R.B. Estudios urbanos e regionais N° 2, noviembre 1999, <http://www.gobernabilidad.cl/documentos/Capitalsinergetico.pdf>.
- Boisier, S. (1999 b). *El Desarrollo Territorial a partir de la Construcción de Capital Sinérgico. Estudios Sociales, No. 99*.
- Boqué, T., Peñalas, V., Alguacil, M., & García, L. (2014). *La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria*. Rev Perfiles Educativos. vol. XXXVI, No 146.
- Botton, L. d., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). *Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning*. Improving Schools, 241–249.

- Bourdieu, P. (15 de Mayo de 2013). *Marxismo Crítico: Praxis, conciencia y libertad*. Recuperado el 3 de Febrero de 2018, de Marxismo Crítico: Praxis, conciencia y libertad: <https://marxismocritico.com/2013/05/15/capital-simbolico-y-clases-sociales/>
- Brei, C., Stecher, L., Brunner, S., Ensenauer, R., Heinen, F., Wagner, P., y otros. (2017). *Impact of the n-6:n-3 long-chain PUFA ratio during pregnancy and lactation on offspring neurodevelopment: 5-year follow-up of a randomized controlled trial*. *European Journal of Clinical Nutrition* , 1-7.
- Bueno, C., & Osuna, J. L. (2013). *La evaluación de políticas públicas en las ciencias sociales: entre el ser y el deber ser*. *Prisma social, revista de ciencias sociales.*, 176-208.
- Bustelo, M. (2001). *Evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos de España: 1995-1999*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- C.R. (2 de Agosto de 2016). *Presidencia de la República*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2018, de Presidencia de la República: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Cademartori, J. J. (2007). *Inversión extranjera en el desarrollo de la región minera de Antofagasta (Chile): historia y perspectivas*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Carcamo, H. (2015). *Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?* *Revista Electrónica Educare* Vol. 19, 1-14.
- Castañeda, J. (2011). *Mañana o pasado: El misterio de los mexicanos*. México: Santillana Ediciones Generales.
- Castro, A., Mardones, E., Ortiz, A., & Quieroga, F. (2013). *Interacciones alumnos-profesor en contextos de vulnerabilidad respecto de la ocurrencia de episodios de violencia simbólica en clases de matemáticas*. *Formación Universitaria*, 29-40.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá Colombia: Tauros.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá- Colombia: Ministerio de Educación.

- Cira, A. M. (2012). *Dinámicas escolares en contextos de pobreza, con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria*. Anuario de investigaciones en ciencias de la educación., 73-86.
- CNC. (2017). *Centro Nacional de Consultoría*. Bogotá.: Centro Nacional de Consultoría.
- Colangelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje (Conferencia)*. En Seminario Internacional la formación docente entre el siglo XIX. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Colbert, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Ibero Americana de Educación, N° 20, 107-135.
- Concha, M. F., & Perea, C. (1985). *La Política de Unidad de Protección y Atención al niño, el joven y la familia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- CP. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. California: Sage Publications, Inc.
- DANE. (9 de Enero de 2006). *Colombia. Proyecciones de Población Nacionales y Departamentales 2006 -2020*. Recuperado el 10 de Junio de 2018, de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1/censo>
- De Cero a Siempre. (2015). *Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre en el periodo comprendido entre octubre de 2014 y junio de 2015*. Bogotá.: Presidencia de la República.
- Del Castillo, S. E. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (tesis doctoral)*. Manizales: Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Diazgranados, S. (2014). *Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos*. Revista Colombiana de educación No 66, 177 - 202.
- DNP. (1 de Junio de 2014). *Ministerio de agricultura y desarrollo rural*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2018, de Ministerio de agricultura y desarrollo rural: www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-

gestion/Gestin/Plan%20de%20Acción/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf

- Donauer, S., Altaye, M., Xu, Y., Sucharew, H., & Succop, P. (2016). An Observational Study to Evaluate Associations Between Low-Level Gestational Exposure to Organophosphate Pesticides and Cognition During Early Childhood. *American Journal of Epidemiology Advance Access*, 1-9.
- Dryden-Peterson, S., & Mulimbi, B. (2017). *Pathways toward Peace: Negotiating National Unity and Ethnic Diversity through Education in Botswana*. *Comparative Education Review*, 58-89.
- Duque, I. (2014). *Políticas públicas, urbanismo y fronteras invisibles. Las disputas por el control espacial en Medellín*. *Scripta Nova: Revista de Geografía y Ciencias Sociales*, 493(25), 1-18.
- Edmond, K., Strobel, N., McAuley, K., Geelhoed, E., & Hurt, L. (2017). *Economic evaluation of interventions delivered by primary care providers to improve neurodevelopment in children aged under 5 years: protocol for a scoping review*. Edmond et al. *Systematic Reviews*, 1-5.
- El País. (23 de abril de 2014). *Icbf planea ampliar cobertura del programa de madres comunitarias*. *Elpais.com.co | Colprensa*.
- Epstein, I., & Tripodi, T. (1977). *Research Techniques for Program Planning, Monitoring, and Evaluation*. New York. : Columbia University Press.
- Eskerud, G.-M., Wood, M., Ystrom, E., & Nordeng, H. (2018). *Prenatal triptan exposure and neurodevelopmental outcomes in 5-year-old children: Follow-up from the Norwegian Mother and Child Cohort Study*. Wiley, 1-9.
- Espina, M. P. (2007). *Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social*. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 12(38), 29-43.
- Fernández, S. L. (2013). *La ciudadanía de chicos y chicas en Argentina según el enfoque de los micropoderes*. *Ánfora*, 20(34), 59-80.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido (con Prefacio de Ernani Maria Fiori)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós – Básica.

- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educ. Educ. Vol. 18. No. 1, 76-92.
- Gómez, E. (2008). *Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 7, 131-140.
- González, A. (2015). *La persona investigadora del patrimonio histórico-educativo como cernedora en la Sociedad de la Información: de la infoxicación hacia conocimiento*. AusArt 3(2), 153-161.
- Grau, R., & García-Raga, L. (2017). *Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability*. Journal of Peace Education, 1-18.
- Gutiérrez, I. (2018). *Representación política de los niños y las niñas: Una mirada al ámbito subnacional (tesis doctoral)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hederich, C., Camargo, Á., & Avalo, A. (2016). *Transcodificación de numerales verbales a formato arábigo en educación básica primaria*. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(17), 27-46.
- Hegel, F. (1994). *Fenomenología del Espíritu (traducción de Wenceslao Roces)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Hinkle, S., Albert, P., Sjaarda, L., & Grewal, J. (2016). *Trajectories of maternal gestational weight gain and child cognition assessed at 5 years of age in a prospective cohort study*. Research report, 1-8.
- Hombrados, I., & Castro, M. (2013). *Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural*. Anales de psicología, vol. 29, nº 1 (enero), 108-122.
- Hornman, J., Winter, A., & Kerstjens, J. (2017). *Stability of Developmental Problems after School Entry of Moderately-Late Preterm and Early Preterm-Born Children*. The Journal of Pediatrics, 1-17.
- ICBF. (23 de mayo de 2008). *“De Cara a la Comunidad” Comuna 8*. Obtenido de Centro Virtual de Noticias – Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-161254.html>

- ICBF. (2017). *Modalidad Institucional*. Obtenido de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primerainfancia/modalidades-de-atencion/institucional>
- ICBF. (2017). *Primera Infancia: Servicios de Atención : Modalidad Comunitaria – HCB*. Obtenido de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Servicios/Comunitario>
- Jaeger, W. (1994). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joo, H., Choi, J., Burm, E., Park, H., ChulHongd, Y., Kime, Y., y otros. (2018). *Gender difference in the effects of lead exposure at different time windows on neurobehavioral development in 5-year-old children*. *Science of the Total Environment*, 1086-1092.
- Jurado, C. (2013). *Enfoques de extensión Rural en Programas Agropecuarios Universitarios -Construcción social de imaginarios (tesis doctoral)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Kant, I. (1797/1989). *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kesmodel, Kjaersgaard, Denny, & Bertrand. (2015). *The association of pre-pregnancy alcohol drinking with child neuropsychological functioning*. *Epidemiology*, 122-133.
- Klebermass-Schrehof, K., Aumüller, S., Goeral, K., Vergesslich-Rothschild, K., Fuiko, R., Brandstetter, y otros. (2016). *Biometry of the corpus callosum assessed by 3D ultrasound and its correlation to neurodevelopmental outcome in very low birth weight infants*. *Journal of Perinatology*, 1-6.
- Klein, M. (1984). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browere.
- Kuhn, T. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laird, E., Thurston, S., Wijngaarden, E., & Shamlaye, C. (2017). *Maternal Vitamin D Status and the Relationship with Neonatal Anthropometric and Childhood Neurodevelopmental Outcomes: Results from the Seychelles Child Development Nutrition Study*. *Nutrients*, 1-12.
- Leiva, D., María, N. A., Ponguta, A., Portilla, X., Ravens, J. V., Rebello, P., y otros. (2015). *Evaluación de los Mecanismos de Implementación, Gobernanza,*

Financiación y Sostenibilidad de la Estrategia Integral de Desarrollo de la Primera Infancia en Colombia De Cero a Siempre. Bogotá.

- Levín, R. (1995). *El psicoanálisis y su relación con la historia de la infancia*. *Psicoanálisis APdeBA* - Vol. XVII(3), 613-633 .
- Ley 11. (1986). *Por la cual se dicta el estatuto básico de la administración municipal y se ordena la participación de la comunidad en el manejo de los asuntos locales*. Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial No. 37.310 de 17 de enero de 1986.
- Ley 1804. (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. El Congreso de Colombia: Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016.
- Liew, Z., Carlsen, C., Asarnow, R., & Ritz, B. (2016). *Paracetamol use during pregnancy and attention and executive function in offspring at age 5 years* . *International Journal of Epidemiology*, 1-9.
- Llop, S., Ballester, F., Murcia, M., & Forns, J. (2016). *Prenatal exposure to mercury and neuropsychological development in young children: the role of fish consumption*. *International Journal of Epidemiology*,, 1-12.
- Locke, J. (1693/1986). *Pensamientos concernientes a la educación*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (1990). *Tratado sobre el Gobierno Civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- López de la Roche, M., Rueda, A., Martín-Barbero, J., & Valencia, S. (2000). *Los niños como audiencias: investigación sobre recepción de medios*. Cali: Proyecto de Comunicación para la Infancia.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales, Lineamientos para una teoría general*. Bogotá D.C.: Centro Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Luna, R. (2014). *El nuevo paradigma de la evaluación de las políticas públicas*. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas Abriendo Camino al Conocimiento*, 34-49.
- Manríquez, S. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. *Ultima década* 22(41).
- Marroun, H., White, T., & Fernandez, G. (2016). *Prenatal exposure to selective serotonin reuptake inhibitors and non-verbal cognitive functioning in childhood* . *Psychopharm*, 1-10.
- Martínez E., R. (2011). *La epistemoilogia rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Madrid : Plaza y Valdés.

- Martínez E., R. (2011). *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento*. Chihuahua: Doble.
- Martínez E., R. (2011). *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. Chihuahua: Doble Helice.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Chihuahua: Pensamiento Crítico.
- Marx, K. (1986). *Introducción a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI editores, Biblioteca del pensamiento socialista.
- Massana, M. (2005). Trastornos del lenguaje secundarios a un déficit instrumental: déficit mecánico articulatorio. *Revista de Neurología*, 41(Supl 1), 39-42.
- Maturana, H., & Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Medaglia, J., Satterthwaite, T., Kelkar, A., Ciric, R., Moore, T., Ruparel, K., y otros. (2018). *Brain state expression and transitions are related to complex executive cognition in normative neurodevelopment*. *NeuroImage*, (166), 293-306.
- Medina, M. (2016). *La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista*. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 67, 83-98.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: Aqualitative approach*. San Francisco CA: Jossey - Bass.
- Minsalud. (1999). *Deprivación Psicoafectiva. Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo de la infancia*. Bogotá: Ministerio de Salud de Colombia, División de Capacitación.
- Morin, E. (1986). *Conocimiento del conocimiento*. París: Editorial Seul.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., & Delgado, C. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. . Hermosillo: Multiversidad.
- Muñoz, A. (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil : dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. *Portularia : revista de trabajo social* 5(2).

- Muñoz, L., & Torres, D. (2014). *La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos*. Revista Electrónica Educare. Vol. 18, 233-245.
- Murcia, M., Espada, M., Julvez, J., & Llop, S. (2017). *Iodine intake from supplements and diet during pregnancy and child cognitive and motor development: the INMA Mother and Child Cohort Study*. JECH Online First, published, 1-8.
- Naranjo, C. (2012). *Prácticas de Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento en las organizaciones: una mirada desde las dimensiones del trabajador del conocimiento*. ÁNFORA, año 19, No. 33, julio-diciembre, 115-142.
- Nicolescu, B. (2013). *La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. Discurso central del Congreso internacional de educación superior Estambul*. 27-29 de mayo de 2011. Trans-pasando Fronteras, Núm.3, 23-30.
- Novella, A., Agud, I., Asun, L., & Jaume, T. (2013). *El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil*. Bordón, Revista de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Volumen 65, 93-108.
- O'Donnell, A. (2017). *Pedagogical injustice and counter-terrorist education*. Education, Citizenship and Social Justice, 1-17.
- Oktapodas, M., Patelb, D., Lic, H., Meachama, P., & Watsona, G. (2018). *The association between early-life relative telomere length and childhood neurodevelopment*. NeuroToxicology, 22-27.
- Oliveira, V., & Bossa, N. (2001). *Evaluación Psicopedagógica de 0 a 6 años: Observar, analizar e interpretar el comportamiento infantil*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.
- Orjuela, L. F. (2014). *Análisis del modelo de gestión en la estrategia De Cero a Siempre*. Infancias Imágenes, 121-127.
- Ortega y Gasset, J. (1914/2014). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- Ortega, P. (2016). *La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad*. Revista Española de Pedagogía, Vol. 74(264), 243-264.
- Ortiz, M., Valencia, D., & Páez, O. (2017). *Evaluación longitudinal del diagnóstico funcional del neurodesarrollo según el método de Munich en niños pretérmino*. Revista de Salud Pública, 19(2), 161-165.
- P.E.I. (1 de Febrero de 2016). *Proyecto Educativo Institucional. Proyecto Educativo Institucional Jairo Morera Lizcano*. Neiva, Huila, Colombia: Secretaria de Educación Municipal.
- Pakman, M. (1995). Introducción. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (págs. 9-19). México: Fondo de Cultura Económica.

- Papert, S. (1969). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1956). *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. En S. d. Francaise, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* (págs. 33-42). París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño : imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1983). *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015). *Educación para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
- Portellano, J. A., Mateos, R., Granados, M. J., Tapia, A., Ramos, J. R., Pariente, V. E., y otros. (1997). *Prevención primaria del fracaso escolar: el cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (Cumanin)*. Un estudio experimental. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 3(1), 89-99.
- Portellano, J., Mateos, R., & Martínez, R. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Presidencia de la República. (2012). *Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Secretaría Técnica Comisión Intersectorial.
- Pupo, R. (2013). *La Antropoética de Edgar Morin como axiología de la acción*. Juárez: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Pupo, R. (2014). *La filosofía y su discurso plural*. En J. F. García, *Filosofía, ciencia, cultura y sus mediaciones, (Hacia un saber plural y ecologizado)* (págs. 2-143). México: Colectivo de autores México https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/filosof__a__ciencia__cultura_y_sus_.
- Quintanilla, M. L. (2013). *Los siete saberes y el pensamiento complejo: el gran desafío de la educación del siglo XXI*. *Tendenci@s Unah Innov@* N 2, 48-54.

- Quinteros, J. A. (2015). *La escuela y su función socializadora en los Niños de 5 6 años (Tesis en Ciencias de la educación)*. Guayaquil (Ecuador): Universidad de Guayaquil.
- Rahman, M., Soheli, N., Kumar, S., & Yunus, M. (2015). *Prenatal arsenic exposure and drowning among children in Bangladesh*. Global Health Action, 1-6.
- Ramis-Salas, M. (2015). *Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje*. Intangible capital, 294-315.
- Rendón, P. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Revista de Estudios Pedagógicos 36(2), 213-239.
- Reyes A., F. L. (2016). *Expresiones de la violencia: análisis narrativo de la figura de Laureano Gómez Castro*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Riaño Alcalá, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Richter, U. (2011). *Manual del poder ciudadano. Lo que México necesita*. México: Editorial Océano de México.
- Rodríguez, J. C., & Chaves, L. (2017). *¿Cuál es el nivel de desarrollo esperable para un niño con síndrome de Down en sus primeros años de vida?* Universitas Psychologica 16(4), 1-13.
- Roth Deubel, A. (2005). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rousseau, J. J. (1988). *El contrato social*. Barcelona: Tecnos s.a.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza, El libro de Bolsillo.
- Samper, J., & Maussa, E. (2014). *Desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria*. Rev Jurídicas, 10(1), 43 – 60.
- Sánchez, V., Gómez, C. A., & Obregón, J. (2016). *Sistematización de la experiencia de la estrategia De Cero a Siempre en los centros de desarrollo integral en Solita Caquetá*. Equidad y Desarrollo, 213-232.
- Santos, B. d. (2011). *Epistemologías del Sur*. Revista Estudio - Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17 - 39.
- Scannone, J. C. (1990). *El a priori de la comunidad de comunicación y el nosotros ético-histórico*. En J. C. Scannone, Nuevo punto de partida de la filosofía latinoamericana (págs. 111-132). Buenos Aires: Guadalupe.
- Schütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

- Shariat, M., Dalili, H., Davoudi, F., Farahani, Z., & Abassian, L. (2017). *Growth and Neurodevelopmental Status in HIV Infected Children*. Iran J Pediatr, 1-7.
- Smith, M., Puka, K., Sehra, R., Read, S., & Bitnun, A. (2017). *Longitudinal development of cognitive, visuomotor and adaptive behavior skills in HIV uninfected children, aged 3–5 years of age, exposed pre- and perinatally to anti- retroviral medications*. Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV, 1-8.
- Sosenski, S., & Osorio, M. (2013). *Memorias de la infancia. La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías*. En S. y. Sosenski, Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto-Iguarán, C. (2016). *Lucha contra la pobreza y extensión de la cobertura social en Colombia*. Revista Opera, (18), 35-59.
- Spinoza, B. (1661/2009). *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos, introducción, traducción y notas de Atilano Domínguez*. Madrid: Alianza.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sumanasena, S., Vipulaguna, D., Mendis, M., & Gunawardena, N. (2017). *Beyond survival: 5-year neurodevelopmental follow-up of a cohort of preterm infants in Colombo, Sri Lanka*. Paediatrics and International Child Health, 1-10.
- Tirapegui, C., Gajardo, L., & Ortiz, Z. (2005). *Conciencia fonológica y lengua escrita em niños con trastorno específico del lenguaje expresivo*. Rev. Cefac, 7(4), 419-425.
- Toga, A., Thompson, P., & Sowell, E. (2006). *Mapping brain maturation*. Trends Neuroscience 29(3): doi:10.1016/j.tins.2006.01.007, 48-59.
- Torres, C. M. (2014). *La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 233-245.
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago de Chile: PREALC–OIT.
- Tovar-Guerra, C. (2015). *Subjetividad política para la vida: resistencia al desplazamiento forzado e intervención PSI como potencia política en Micoahumado (tesis doctoral)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.
- Urzúa, A., Ramos, M., Alday, C., & Alquinta, A. (2010). *Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN*. Terapia psicológica 28(1), 13-25.
- Vallejo, N. (1996). *El pensamiento complejo contra el pensamiento único*. Revista de Sociología y Política Nueva Época N° 8.

- Varela, F., & Maturana, H. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vattimo, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milán: Feltrinelli.
- Villanueva, C., Gracia-Lavedana, E., & Julveza, J. (2017). *Drinking water disinfection by-products during pregnancy and child neuropsychological development in the INMA Spanish cohort study*. *Environment International*, 113-122.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la edad Escolar*. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. London: Sage.
- Zhang, H., Yolton, K., Webster, G., Yed, X., & Calafat, A. (2018). *Prenatal and childhood perfluoroalkyl substances exposures and children's reading skills at ages 5 and 8 years*. *Environment International*, 224-231.

Bibliografía de la Doctorante

- Casadiegos, A.M; Trujillo, C; Gaitán, C.E; Chavarro, G.M; Cuervo, L.C & Díaz, M.L. (2018). *Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la Universidad Surcolombiana*. Actualidades en Psicología, 32(124), 2018, 1-13.
- Díaz, M. L. (2017). *Ciudadanía en la infancia, construcciones de paz en la diferencia y pluralidad*. Pensamiento del Sur, 13-22.
- Díaz, M. L. (2017). *Ciudadanía, una vida posible en sociedad*. Aletheia, 114-137.
- Díaz, M. L. (2017). *Escuela, educación moral y ciudadana, posibilidad de un nuevo camino para la paz en Colombia*. Educación y Pensamiento, 120-129.
- Díaz, M. L. (2017). *Impacto social de la política pública en primera infancia en un sector urbano marginal*. Pensamiento del sur, 26-42.