

DESIGUALDADES SOCIALES CONSTRUYEN CIUDADANÍAS DESIGUALES

Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá

**DORIS MARCELA HERNÁNDEZ A
LUZ MYRIAM SIERRA BONILLA.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CINDE
PROGRAMA DE MAESTRIA
EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**BOGOTÁ, COLOMBIA
2008
DESIGUALDADES SOCIALES CONSTRUYEN CIUDADANÍAS DESIGUALES**

Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá

**DORIS MARCELA HERNÁNDEZ A
LUZ MYRIAM SIERRA BONILLA.**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
DIRECTOR Dr. José Darío Herrera**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CINDE
PROGRAMA DE MAESTRIA
EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**BOGOTA, COLOMBIA
2008
TABLA DE CONTENIDO**

| | Pág. |
|---|-----------|
| RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION (RAE)..... | 6 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 10 |
| INTRODUCCION..... | 11 |
| JUSTIFICACION..... | 14 |
| PRIMER CAPITULO | 18 |
| 1. PREGUNTA DE INVESTIGACION GENERAL..... | 20 |
| 1.1 Preguntas Orientadoras..... | 20 |
| 1.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 22 |
| 1.2.1 Metodología..... | 24 |
| 1.2.2 Instrumentos de la Investigación..... | 25 |
| 1.3 OBJETIVOS..... | 26 |
| 1.3.1 Objetivo General..... | 26 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 26 |
| SEGUNDO CAPITULO..... | 27 |
| 2. REFERENTES TEORICOS..... | 27 |
| 2.1 ESTADO DE LA PRIMERA INFANCIA..... | 29 |
| 2.1.1 Contextualización Internacional de la Infancia desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN)..... | 30 |
| 2.1.2 Contextualización de la Infancia desde el Marco Legal Nacional..... | 36 |
| 2.1.3 Contextualización local de la Infancia..... | 39 |
| 2.2 LA VIDA COTIDIANA BASE DE LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA..... | 47 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.1 Relaciones y escenarios en la vida cotidiana..... | 52 |
| 2.3 COMPRESIONES SOBRE CIUDADANIA..... | 56 |
| 2.3.1 El concepto de Ciudadanía desde una perspectiva Histórica..... | 57 |
| 2.3.2 Nuevas propuestas para la construcción de ciudadanía..... | 63 |
| 2.3.3 Escenarios Constructores de Ciudadanía..... | 71 |
| 2.3.3.1 Familia y Ciudadanía..... | 73 |
| 2.3.3.2 Escuela y Ciudadanía..... | 74 |
| 2.3.3.3 Contexto y Ciudadanía..... | 77 |
| 2.3.4 Propósitos de una Nueva Ciudadanía..... | 78 |
| 2.3.4.1 Categorías Básicas para la Construcción de Ciudadanía en la Primera Infancia..... | 80 |
| 2.3.4.1.1 La Autonomía Personal | 80 |
| 2.3.4.1.2 Participación genuina..... | 81 |
| 2.3.4.1.3 Conciencia de Derechos y Deberes (Corresponsabilidad)..... | 85 |
| 2.3.4.1.4 Sentimientos de vínculo cívico como ciudadano..... | 88 |
| 2.4 SOCIALIZACION POLITICA..... | 90 |
| 2.4.1 Lo público en la construcción de ciudadanía..... | 92 |
| 2.4.2 Lo privado en la construcción ciudadana..... | 98 |
| 2.4.3 Desigualdades Sociales y ciudadanía..... | 100 |
| TERCER CAPITULO..... | 107 |
| 3. ANALISIS DE CATEGORIAS..... | 107 |
| 3.1 Análisis estrato uno - Altos de Cazucá (Breve presentación)..... | 107 |
| 3.1.1 Análisis de categorías del estrato uno..... | 109 |
| 3.1.1.1 Autonomía en niños y niñas..... | 109 |
| 3.1.1.2 La participación en niños y niñas..... | 113 |
| 3.1.1.3 Derechos y deberes (Corresponsabilidad)..... | 117 |
| 3.1.1.4 Sentimiento de vínculo cívico como ciudadano..... | 124 |
| 3.2 Análisis estrato tres - Localidad de Fontibón (Breve presentación)..... | 126 |
| 3.2.1 Análisis de categorías del estrato tres..... | 128 |
| 3.2.1.1 Autonomía en niños y niñas..... | 128 |
| 3.2.1.2 La participación en niños y niñas..... | 132 |
| 3.2.1.3 Derechos y deberes (Corresponsabilidad)..... | 138 |
| 3.2.1.4 Sentimiento de vínculo cívico como ciudadano..... | 142 |
| 3.3 Análisis estrato cinco - Localidad de Suba (Breve presentación)..... | 145 |
| 3.3.1 Análisis de categorías del estrato cinco..... | 147 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.3.1.1 | Autonomía en niños y niñas..... | 148 |
| 3.3.1.2 | La participación en niños y niñas..... | 157 |
| 3.3.1.3 | Derechos y deberes (Corresponsabilidad)..... | 163 |
| 3.3.1.4 | Sentimiento de vínculo cívico como ciudadano..... | 169 |
| CAPITULO CUARTO..... | | 176 |
| 4.1 Análisis de las categorías de ciudadanía: una comparación | | |
| | entre estratos | 176 |
| 4.1.1 | Autonomía en niños y niñas..... | 182 |
| 4.1.2 | La participación en niños y niñas..... | 182 |
| 4.1.3 | Derechos y deberes (Corresponsabilidad)..... | 187 |
| 4.1.4 | Sentimiento de vínculo cívico como ciudadano..... | 190 |
| CONCLUSIONES | | 195 |
| BIBLIOGRAFIA | | 203 |
| ANEXOS | | 205 |

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACION

| | |
|------------------------------|--|
| País: | Colombia. |
| Tipo de Documento: | Tesis de grado de Maestría |
| Acceso al Documento: | CINDE - UPN |
| Titulo del Documento: | Desigualdades sociales construyen Ciudadanías Desiguales <i>Investigación Comparativa en tres Estratos sociales de la Ciudad de Bogotá</i> |
| Autoras: | Doris Marcela Hernández Luz Myriam Sierra Bonilla. |
| Director: | José Dario Herrera |
| Publicación: | 2008 |
| Lugar: | CINDE – UPN |
| Páginas: | |
| Palabras Claves: | Socialización política, ciudadanía, Construcción de ciudadanía, primera Infancia, desigualdades sociales, pautas de crianza, autonomía, participación vínculo cívico, derechos y deberes, corresponsabilidad, lo público, lo privado. |
| Descripción: | <p>Este documento de investigación presenta un estudio comparativo cualitativo de las pautas de crianza y los procesos de socialización que se observan en padres y maestros, niños y niñas de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá, y analizar acerca del como los elementos constitutivos de ciudadanía: autonomía, participación, vínculos cívicos y la comprensión de los derechos y deberes construyen ciudadanía desde las relaciones cotidianas entre los adultos cuidadores y los niños y niñas, de la primera infancia. Como se desarrollan los procesos de socialización política en cada uno de los estratos y si conducen o no a ciudadanías en condiciones de desigualdad.</p> <p>La educación, las relaciones sociales y afectivas potencian capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos para ejercer el derecho de ciudadanía, con un sentido de lo publico, desde un sujeto analítico, crítico y participativo de una sociedad democrática.</p> |
| FUENTES PRINCIPALES | <ul style="list-style-type: none"> • Acosta Ayerbe Alejandro y Fadua kattan Beany. (2002) Hacia la Construcción de una Política Pública de infancia y Adolescencia. Fundación Antonio Restrepo Barco. • Berger y Luckmann. (1991),. La Construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Buenos |

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>Aires Argentina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maturana, Humberto (1989). Emociones y lenguaje en educación política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. • Marshall, T.H y Bottomore. (2004) Ciudadanía y Clase Social. Editorial Losada. Buenos Aires. • Martin Gordillo Mariano. (2006) Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la Ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. • Roger Hart. La Participación de los Niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti No.4 Publicado por UNICEF. • Oraisón Mercedes. y Pérez Ana María. (2006) Escuela y Participación: El difícil camino para la construcción ciudadana. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. • Cortina Adela. (1995) La Educación del Hombre y del Ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación, N° 7. • UNICEF (2002). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La niñez Colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela. |
| <p>CONTENIDO:</p> | <p>Este documento de investigación aborda la relación entre las pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá y la construcción de ciudadanía en la primera infancia. La pregunta de investigación relaciona los procesos de socialización política de tres poblaciones de condiciones sociales de diferente acceso a los derechos y otras con garantía a estos, con ciudadanías desiguales. Poblaciones vulnerables construyen ciudadanías desiguales en la primera infancia; identifica las pautas de crianza y procesos de socialización política, observa y analiza los elementos constitutivos de la ciudadanía como la autonomía, la participación, el vínculo cívico y la comprensión de los derechos y deberes de los sujetos, de niños y niñas; pregunta por el como se forman en los espacios cotidianos de socialización estos elementos en las tres poblaciones estudiadas, del cómo inciden en la construcción de ciudadanía, en la posibilidad y capacidad para ejercerla, exigirla y ser parte real del colectivo y con el colectivo en sociedades democráticas.</p> <p>Una revisión teórica sobre los avances en las políticas de primera infancia; los marcos legales Nacionales e</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>Internacionales (CDN); donde se entretujan discursos que ponen en condiciones de igualdad e equidad a la infancia, pero que se confrontan con las realidades de la niñez.</p> <p>El marco teórico continua con la aproximación a la comprensión de la vida cotidiana en niños y niñas de la primera infancia, entendiendo que en ella se originan pensamientos y acciones que tienen una connotación real para los sujetos, donde se presenta de una manera ordenada y natural aparentemente objetiva, sin percatarse que cada sujeto la subjetivizará en la medida de las experiencias significativas que se le ofrezca en los escenarios y relaciones con el otro.</p> <p>Posteriormente, se hace un recorrido histórico por las distintas comprensiones sociales de lo que es la ciudadanía, finalizando con los planteamientos teóricos de una nueva mirada sobre el binomio participación-ciudadanía vistos desde los derechos de la primera infancia, reconociendo que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primera etapa de desarrollo y por lo tanto deben ser incluidos desde el presente como ciudadanos plenos de derecho, para que en el futuro sean ciudadanos críticos y comprometido con las situaciones que les afecten y le interesen tanto individual como social.</p> <p>El tercer capítulo del documento presenta los análisis y reflexiones de cada uno de los tres estratos sociales indagados, reflexionando las relaciones que se dan para formar en la autonomía, la participación, en el vínculo cívico y en la comprensión de los derechos y deberes desde la cotidianidad.</p> <p>El cuarto capítulo es el análisis comparativo de las cuatro categorías entre los estratos sociales, desde cada una de las categorías de ciudadanía y cada uno de los actores; una posición crítica frente a la desigualdad de ciudadanía de todos los niños y niñas, una lectura de las pautas de crianza generadas en la diversidad de familias y contextos socioeconómicos.</p> <p>Finalmente el texto plantea unas conclusiones y recomendaciones evidenciando la importancia de la articulación y coherencia entre escenarios de socialización, entre los adultos cuidadores en la construcción de ciudadanía garantizando con ello los derechos de los niños y niñas de todos los estratos sociales.</p> |
| METODOLOGIA: | La investigación que se llevó acabo fue de estudio comparativo cualitativo, que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación e indagación sobre la pregunta de |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>investigación.</p> <p>Apoyada en este tipo de investigación la recolección de los datos se abordó desde la observación participante, el registro del diario de campo y las entrevistas focalizadas a padres, maestras (os) y a niños y niñas.</p> |
| CONCLUSIONES | <p>(1) La educación, entendida desde el término amplio de su práctica, escuela, familia, contexto, es el medio que garantiza formar el sentido de civilidad, construyendo un tipo de sujeto y de sociedad democrática, con ciudadanos reconocidos desde sus derechos que son capaces de participar en escenarios públicos con capacidades de análisis, reflexividad, pensamiento lógico y conocimientos.</p> <p>(2) La construcción de ciudadanía en una sociedad esta definida en gran medida por el fortalecimiento de lazos entre los ciudadanos, en que estos han construido vínculos de responsabilidad y corresponsabilidad con lo público, el reconocimiento de sus derechos y los de los demás, en donde los intereses particulares son tenidos en cuenta por otros y por las instituciones y están puestos en los escenarios colectivos, en el caso de niños y niñas en los escenarios de socialización, quienes además van formando criterios y juicios, sentidos de justicia y oportunidad.</p> <p>(3) Todos los ciudadanos deben contar con oportunidades, libertades, derechos y responsabilidades con los demás y con el entorno, cuando ésta base ética se forma, se garantiza una plataforma para la civilidad y la ciudadanía.</p> <p>(4) El cumplimiento de los acuerdos debe beneficiar a todos y ser cumplidos por todos, no puede legitimarse los derechos para unos y deberes para otros, por lo tanto al desarrollar una educación integral, la vida cotidiana de los niños cobra valor en cualquier espacio de socialización.</p> <p>(5) Todos los niños reivindican las enseñanzas y prácticas cuando son reconocidos, en este proceso ellos atienden y comienzan a aportar sobre temas y se vuelven en muchas ocasiones su bandera y van asumiendo procesos de autonomía y participación.</p> |

Fecha de Elaboración Julio 1 de 2008
del Resumen:

AGRADECIMIENTOS

Por los ojos que vieron
las horas del amanecer,
los días soleados y
las noches frías
de la soledad,
sin poder abrazarte a ti
amado mío, hijo mío, hija mía,
madre, padre y hermanos
por estar aquí,
encontrando algo de verdad.

Porque la vida no es nada sin amor,
Porque los triunfos no son solos
sino de todos los que están en el corazón,

Gracias familia por lo dado.

Luz Myriam

Gracias,
A mis padres, hermanos y hermanas,
Sobrinos, sobrinas,
Amigos y amigas,
Les adeudo la paciencia, la insistencia,
El abrazo, la caricia, los ratos,
Las palabras y
Todo aquello que siempre acompaña
estos esfuerzos académicos
que se hacen desde el amor
y la seguridad que
Pueden ofrecer algo a otros
A otros que no conozco
y que son muy importantes:
a los niños y niñas
de nuestras ciudades.

Marcela

INTRODUCCION

Esta investigación se inscribe en la perspectiva de identificar los procesos de construcción de ciudadanía en la primera infancia desde los escenarios de socialización que viven los niños y las niñas de tres a seis años y relacionar cómo las condiciones y contextos familiares, educativos y sociales de tres poblaciones que viven en condiciones sociales diferentes y en desigualdad inciden en la formación de ciudadanía de niños y niñas.

Las poblaciones han sido seleccionadas por estratos sociales, uno, tres y cinco, de acuerdo nominaciones de planeación nacional y que corresponden a ubicaciones geográficas de los colegios en la ciudad de Bogotá, ellos son Altos de Cazucá, Fontibón y un colegio campestre vía Cota, a los que asisten los grupos de niños y niñas entrevistados y observados.

Se plantea el criterio de desigualdad, desde contextos sociales que vive la niñez y sus familias, entre quienes tienen acceso desigual a los derechos, como salud, nutrición, recreación, y condiciones educativas diferentes en cuanto a recursos, infraestructura y acciones pedagógicas de cada uno de los colegios; condiciones en donde se garantizan los derechos o se vulneran, y es en esta relación entre la construcción de ciudadanía en situaciones de equidad y acceso a derechos o de desigualdad y vulneración en que se encuentran niños y niñas de tres a seis años y se observa desde las practicas de adultos cuidadores la formación de ciudadanía y los procesos de socialización política.

Es importante anotar que las practicas que se observen en la relación cotidiana de niños y niñas con los adultos cuidadores que viven en los tres estratos socioeconómicos son asumidas como producto de las relaciones sociales, afectivas y económicas que se instauran en cada uno de estos estratos; que no se toman como una actitud propia de los adultos sin ninguna otra comprensión de lo que sucede en esta construcción social.

La pregunta es cómo construimos ciudadanías en poblaciones de niños y niñas con vulneración de derechos y cómo se desarrollan estas practicas en

poblaciones con la garantía de ellos. Hablamos de un ciudadanía como la capacidad de ser y hacer parte de una comunidad, la capacidad de participar y contar con juicios y criterios que forman una actitud ética y reflexiva, de una ciudadanía que hace referencia al reconocimiento del otro, actitud, a la formación de autonomía y un mínimo ético y unos máximos y la construcción de un vínculo con lo cívico, con lo público y el sentido del bien común en niños y niñas.

Es así como se trata de reconocer o identificar las prácticas cotidianas de los adultos cuidadores de los tres estratos socioeconómicos y las relaciones sociales que se establecen, lo que comunican, transmiten y construyen las condiciones de vida de desigualdad, de vulneración o de favorecimiento para la ciudadanía, desde condiciones de pobreza o acceso a las necesidades básicas y satisfacciones particulares.

Es claro que, los escenarios de socialización como la familia, la escuela, el barrio, desarrollan formas de expresión que consolidan culturas, actitudes y capacidades que se expresan en prácticas, saberes, valores, significados y representaciones, que hacen una cultura política, un proceso de socialización política, que define actitudes y relaciones entre los sujetos, entre estos y su entorno y su participación en la vida pública, la que será y pretenderá ser democrática.

En este contexto, la presente investigación, indaga desde el análisis de cuatro categorías de ciudadanía: a) autonomía, b) participación, c) derechos y deberes (corresponsabilidad) y d) sentimientos de vínculo cívico como ciudadano o formación de lo público; sus características, expresiones, contenidos en las relaciones y acciones en los espacios cotidianos de la infancia, y así identificar características que los adultos promueven, acompañan, determinan y estimulan desde estos contextos de desigualdad en derechos.

La conceptualización teórica de estas categorías serán expuestas en el segundo capítulo de la investigación; el primer capítulo hace referencia a los

planteamientos, metodología y objetivos de estudio; el tercero a lo observado desde cada una de las categorías y cada uno de los estratos, cada uno de los adultos cuidadores, padres y docentes, y de los niños y niñas.

Como se mencionó, los estratos sociales identificados corresponden a tres localidades de Bogotá, Altos de Cazucá, Fontibón y Suba, que por su ubicación geográfica y variedad poblacional distan significativamente una de otra; en ellas se seleccionaron tres instituciones, una por cada estrato, las cuales posibilitaron la observación participante de las jornadas de cada grupo escolar de tres, cuatro y cinco años, entrevistas maestra-os e igualmente con padres y madres de los grupos observados. Estas expresiones desde cada una de las categorías y cada uno de los estratos la expresamos es el capítulo tres.

En este estudio, el tema de la Primera infancia se trata en relación a la construcción de ciudadanía, a la importancia de invertir recursos económicos, metodologías y pedagogías de calidad y ofrecer a niños y niñas las condiciones necesarias para formar en derechos, para una ciudadanía con capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Se hace mención a algunos antecedentes que no pueden dejarse de lado, como son algunos antecedentes del marco legal internacional y legal local, haciendo solamente mención de políticas y programas que se han trazado en relación a reconocer la infancia desde una perspectiva de derechos.

En el documento de investigación se relaciona la importancia de la realidad de la vida cotidiana y los aprendizajes que internalizan los niños y niñas, la objetivizaciones y subjetivizaciones del mundo de los objetos y de las relaciones que le son significativas en su proceso de socialización. Por otra parte se hace una revisión de las diversas comprensiones teóricas de ciudadanía, desde algunos aspectos históricos hasta las categorías principales que toma la investigación.

La relación entre lo privado y lo público en este proceso de socialización política en la infancia y construcción de ciudadanía, es otro de los temas tratados.

JUSTIFICACION

En las sociedades, en las naciones, y en diferentes formas de organización social que habían existido y sobrevivido con unos referentes culturales definidos, han sucedido trascendentales cambios que demandan nuevas formas de relación, de acción y de comprensión de la realidad; así por ejemplo, en Europa, en América latina y otros países asiáticos, las generaciones se enfrentan a nuevos retos sociales y políticos, las nuevas generaciones para enfrentarlos con nuevas respuestas y las generaciones de padres a comprender, entender y acompañar en los nuevos significados de las relaciones afectivas, sociales y políticas. En primer lugar y en este sentido, tanto los padres como los maestros, los cuidadores, deben responder a un salto cualitativo en la forma de relacionamiento con los hijos, estudiantes, niños y niñas, deben estar en la capacidad de dar respuesta y saber acompañar los procesos de desarrollo humano y social; en segundo lugar y de especial manera, en otorgar y garantizar el desarrollo integral de niños y niñas desde sus derechos, capacidades y corresponsabilidades. Es el reconocimiento de las capacidades y derechos de niños y niñas y de su participación y pertenencia con su entorno y con los adultos con quienes conviven en los diferentes espacios de socialización.

Son nuevas condiciones que afortunadamente reivindicán en esencia a la infancia; donde se vinculan con ellos mismos y con los espacios de los que hacen parte, y hacer parte, significa que son tenidos en cuenta porque tienen las condiciones para desarrollar sus capacidades, en donde deben ser participes para la toma de decisiones, y no, que, aunque sean considerados ciudadanos desde el proceso de inscripción al registro civil, son excluidos en el ejercicio de participación. Es aquí donde mira la investigación, en saber cómo lo hacemos, cómo construimos en ellos ciudadanía desde sus espacios, desde los adultos cuidadores y desde la expresión de las diversas categorías de ciudadanía a través de la cotidianidad.

Los estados miembros, países que ratifican la Convención de los derechos del Niño (CDN), promueve y demanda la participación infantil por parte, por lo

menos, de estas naciones; sin embargo, en una sociedad esta demanda no se alcanza por decreto o por la ley misma, la ratificación de la Convención exige crear las condiciones físicas, sociales, culturales, políticas y afectivas que garanticen estos derechos.

Las antiguas y tradicionales comprensiones, pautas de crianza en las familias, prácticas en las escuelas, la cultura en general y las políticas, aun no alcanzan una comprensión de la infancia como sujetos de derechos y de capacidades para considerar que no cuentan con las condiciones cognitivas, ni afectivas para participar, opinar, hacer, resolver, etc. Y mucho menos se educa para ello, asunto fundamental para garantizar los derechos, la igualdad de oportunidades, la equidad en condiciones de desarrollo y educación; esto porque la dimensión de la comprensión acerca de la niñez y su actuar en la vida diaria con los adultos aun no rompe antiguas estructuras mentales y que están incidiendo como una limitación en la construcción de ciudadanía en niños y niñas, que desfavorecen y ponen en desigualdad su integración social y su real participación en los procesos de decisión de cuanta situación los afecte.

El derecho a la ciudadanía en la infancia significa hacer visible sus ideas y sus propuestas, asegurándoles que sus opiniones sean escuchadas, garantizando con ello, la libertad de expresión frente a la realidad que les afecta, pero ello significa formar para, crear condiciones para, fomentar desarrollo de habilidades, desarrollo de capacidades, por lo tanto, el proceso de construcción de la ciudadanía se debe llevar a cabo conscientemente por parte de los cuidadores, en los entornos, (escuela, barrio, casa), en su contexto (local y nacional), en condiciones de igualdad y equidad, ámbitos que deben involucrar activamente a la infancia, como sujetos interesados en transformar sus condiciones de vida y relaciones.

Además, la construcción de ciudadanía en la primera infancia, se elabora desde las nociones o representaciones que el niño o la niña hace de sus modelos sociales –padres, maestros, inicialmente- entendiéndolo como lo plantea Ibáñez (1994), son las representaciones sociales, estructuras significantes, a partir de las cuales se interpreta la realidad, que no son reflejo

de la realidad sino que intervienen en su elaboración y la configuran, es así como afectan la realidad social e inciden en su construcción y en la relación del sujeto con esta.

En esta medida las comprensiones de la realidad que tienen los adultos cuidadores acerca de las categorías de ciudadanía a observar y su relación con niños y niñas en la vida cotidiana y su proceso de desarrollo y de socialización son las que están configurando un tipo de sujeto, que tiene una lectura acerca de sí mismo, del lugar que ocupa en los espacios y grupos o comunidades y sus capacidades frente a situaciones, de su conciencia acerca de sus derechos o de su lejana comprensión, de sus responsabilidades como sujeto que hace parte de un grupo o de obligaciones que siente y no le corresponden; en esta medida niños y niñas asumen un lugar en el mundo, una respuesta frente a lo que se les demanda y un lugar en donde sus derechos se reconocen, se garantizan y construyen o no existen en las realidades de cada una de las personas que están a su lado. Se requiere saber qué sucede en cada uno de los estratos sociales, frente a estos procesos con niños y niñas desde cada uno de los actores que conviven con ellos y que tienen la responsabilidad de su formación y es fundamental saber cómo los niños y niñas de estos estratos y edades interpretan, asumen y se asumen en los contextos en donde viven y como van potenciando sus capacidades para ello.

Entender estas nociones y actitudes sociales de ciudadanía en el sistema escolar, en los padres y maestros, en la cotidianidad de los niños y niñas de tres a seis años, (Primera Infancia), es entender la socialización política que se crea para la infancia.

Aprender, reconocerse, interesarse, vincularse, decir, pensar, opinar, reflexionar y argumentar, por parte de los niños y niñas, que sepan lo que son capaces de hacer, pensar y opinar, y motivarse por lo que les acontece; pero sobretodo, lograr el reconocimiento por parte de todos los adultos, de la sociedad, de los estamentos, instituciones, grupos sociales, de sus capacidades, derechos y potencialidades para hacer parte del mundo y de su entorno, es uno de los objetivos que dirige esta investigación, cuyas

conclusiones deben aportar a sistemas educativos, padres, maestros y de especial manera a la niñez.

La investigación nos llevará a establecer principios interpretativos de las prácticas colectivas de ciudadanía de hombres y mujeres para con su grupo, su contexto y su país; desde esta lógica, se interpreta que las nociones sociales, son ideas compartidas socialmente, en modos de actuación de los sujetos y los grupos, las nociones son enseñadas dentro de formaciones de poder institucionales y discursivas particulares (Giroux, 1994), por esto, el interés de mirar a la escuela y a los contextos como espacios de construcción de ciudadanía y de poder político.

Comprometerse con la infancia (enfaticando en la Primera Infancia) debe significar un cambio continuo y sustancial; cambios en el tipo de relación y socialización, en la forma y en la difusión de la información, en las estructuras para debatir y consultar.

La atención a la infancia no debe limitarse a unas dimensiones (sicoafectivas, cognitivas y motrices) de niños y niñas, olvidando otras, o tener sólo un carácter asistencial, sino que también deben asegurar a este colectivo experiencias fundamentales que les ayuden a crecer como ciudadanos de pleno derecho, con una acción integrada dada desde la igualdad y la equidad, que estimule y promueva el desarrollo de todas sus capacidades intelectuales, culturales, físicas, afectivas, sociales, organizativas, de participación. es decir, que se debe propender por la construcción de acciones preventivas y de promoción de la infancia con ello, reivindicamos su condición de ciudadanos y su voluntad de opinar. Por tal razón la necesidad, la urgencia y la importancia de invertir en la niñez no solamente recursos económicos, sino esfuerzos, investigaciones, metodologías educativas de calidad, estrategias pedagógicas, formativas y de crianza que potencian todas las capacidades de desarrollo que a esta edad están en espera de ser estimuladas; que posteriormente no logran el desarrollo pleno ya que las edades de potenciación y fortalecimiento de la capacidad es en la primera infancia; en edades mas avanzadas, serán mayores esfuerzos para obtener menores logros.

PRIMER CAPITULO

1. PREGUNTA DE INVESTIGACION GENERAL

Para construir el planteamiento punto de partida de esta investigación, retomamos una parte de lo que la ciudadanía significa en las actuales sociedades que buscan ser reconocidas como democráticas; este “estatus”, un reconocimiento que no ha sido fácil democratizarlo a través de su histórico proceso de conceptualización, legislación y apropiación, debe abarcar integralmente las dimensiones del ser humano y de los derechos; donde el ciudadano accede y es titular de derechos y deberes; como tal, posee acceso a los recursos básicos, es titular de derechos civiles como los de libertad, pensar libremente, expresarse, opinar y hacer conocer su sentir, hacer parte de decisiones que le competen y que inciden en sus forma y estilos de vida; hacer ejercicio de los derechos sociales, políticos, culturales y contar con la igualdad de oportunidades con las capacidades para ello.

Todo sujeto hace parte de un colectivo, de un Estado, de una sociedad en la que debe ser reconocido en todas sus dimensiones y así mismo contar con las condiciones para su desarrollo humano; estas condiciones que son sociales, políticas, económicas instauradas en las estructuras de los Estados para con sus ciudadanos, promueven formas de socialización política y culturas que estructuran pautas de crianza desde cada escenario de socialización que dan forma y un significado a cada categoría de ciudadanía.

Desde uno de los conceptos de ciudadanía cada ciudadano posee derechos materiales, al trabajo, los derechos liberales desde un contexto histórico como la propiedad privada, derechos sociales de salud y educación protegidos por el Estado, para desarrollar un tipo de vida digna y con calidad y unos derechos políticos inherentes a la vida democrática que son los de participación y de asociación. Sin embargo, aunque se nominan, se legislan, se legitiman, debe ser claro que no se logran si en primer lugar, no hay condiciones generadas para ellos y en segundo lugar, si no existen procesos de formación que desarrollen

las capacidades de cada sujeto, potencien el desarrollo humano, y una vinculación importante con lo público.

La familia y la escuela, la educación están en la responsabilidad de construir estos escenarios, de comprender la dimensión de lo que se trata y de formar sujetos ciudadanos con un importante capital humano y social; estos procesos de socialización no se deben fragmentar ni en los escenarios, ni en los adultos cuidadores, ni en las familias, ni en los estratos sociales; es decir, no se trata de homogenizar formas de construir ciudadanía en todas las familias y escuelas, sino de comprender lo que se hace, se aprende, se forma desde la cotidianidad, desde las relaciones y significados presentes en las relaciones del día a día de niños y niñas con los adultos, en la familia y en la escuela, y cómo cada uno de los adultos comprende y asume la dimensión de lo que significan estas relaciones en la construcción social, en la formación de sujetos y de un tipo de sociedad y en ese sentido de ciudadanía; igualmente como se identifica, si esto se hace, ese sentido de lo público, cómo se aprende y cómo se construye ese importante reconocimiento del otro y de sí mismo; y si es importante para los mismos padres y maestros o no lo es; también cómo se forma el ser parte de, que niños y niñas se sientan parte de lugares, de comunidades, que ellos pueden además de ser, hacer y ayudar a otros.

Es así como la ciudadanía no se fragmenta en trozos ni se otorga de acuerdo al tipo de beneficiarios, tampoco puede legitimar la desigualdad en una aparente igualdad de derechos por un estatus de ciudadano que aparentemente se otorga, no puede esconder diferencias de clase, ni las desigualdades sociales, que no garantizan los derechos a todos los niños y niñas.

Nuestras sociedades tienen profundas desigualdades entre sus ciudadanos, desigualdades que se traducen en un desarrollo humano de bajos indicadores, escasa o nula capacidad y motivación para participar en asuntos públicos que afectan su vida, y acompañados de falta de oportunidades.

La investigación entonces, busca identificar las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales diferentes de la ciudad de Bogotá, y su incidencia en la construcción de ciudadanía; entendiendo estas como una situación de desigualdad social en cuanto al acceso a los derechos de niños y niñas; es decir, poblaciones vulneradas en sus derechos y poblaciones con la garantía de estos.

¿Cuáles son las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá y qué incidencia tienen en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años?

1.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se llevó a cabo es de tipo cualitativo de corte comparativo, que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación e indagación sobre la pregunta de investigación.

En las Ciencias Sociales se encuentran referidas dos posturas frente a la utilización de la investigación comparativa¹:

La primera, habla de comparación en sentido implícito, es decir que debido a la naturaleza de la realidad social, el acto de comparar es el modo de proceder propio e inherente a toda actividad científico-social.

En este sentido la idea de clásicos como Durkheim, sostiene que en la sociología comparativa no es una brecha particular de las ciencias sociales y sociología, porque es por su naturaleza mucho más que descriptiva, es la investigación comparativa la explicación de la complejidad de la realidad, consciente y explícita.

¹ www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/metodocomparativo_a

Otros autores que van desde Aristóteles hasta Marx o Weber pasando por Montesquieu, Tocqueville, Comte, o Spencer, también se han interesado en dar cuenta de la complejidad de la realidad social, lo cual los llevó a observar y recoger información en sociedades ajenas a la propia y utilizaron esos datos para desarrollar sus teorías, recurriendo a comparaciones

En esta concepción de la comparación, comparar no equivale necesariamente a usar un método comparativo explícito y concreto. Una de las formas más frecuentes en que se manifiesta la comparación en este sentido, suele ser la clasificación o tipología de diferentes sociedades, regímenes de gobierno, culturas, formas de producción, etc.

La segunda, como la comparación en sentido explícito, también llamada análisis comparativo, se entiende como aquella que requiere un método o métodos propios, los de la ciencia social comparativa, que se diferenciaría, por tanto, de la ciencia social no comparativa en su orientación y sus procedimientos. Este tipo de análisis consiste en la utilización sistemática de observaciones extraídas de dos o más contextos macros o varios momentos en la historia de una sociedad, para examinar sus semejanzas y diferencias e indagar sobre las causas de estas

Esta forma de análisis se ha utilizado en la sociología, la antropología, la economía, la historia, la psicología social y, en una medida muy importante, en la ciencia política, una de cuyas subdisciplinas más importantes, la política comparada lleva en su nombre el método que utiliza (Blondel, 1985; Von Beyme, 1992).

Dos de los fines principales del análisis comparativo en Ciencias Sociales son, como han señalado Dogan y Pélassy (1990), evitar el etnocentrismo y descubrir regularidades o leyes en la realidad social.

En el primer caso, se ha sostenido repetidamente la conveniencia de superar las posiciones culturales de los investigadores y comprobar la generalidad o veracidad de sus observaciones o hallazgos científico-sociales obtenidos en el contexto, acudiendo a datos de otros

En cuanto a la búsqueda de regularidades y la generación de leyes, sólo es posible por medio del estudio sistemático de las semejanzas y diferencias entre sistemas o contextos, y el intento de explicarlas, mediante el control de los múltiples condiciones o factores presuntamente capaces de causar un efecto o fenómeno dado. Este análisis recurre, por un lado, al uso de hipótesis y teorías, y, por otro, a la selección sistemática de los casos que hayan de ser investigados. Así pues, comparar equivale, en gran medida, a controlar las posibles fuentes de variación de la ocurrencia de un fenómeno social (Sartori, 1970; Smelser, 1976; Lijphart, 1971).

Puede afirmarse que los objetivos del análisis comparativo, análogos a los del método científico en general, son: la investigación de semejanzas y diferencias entre casos, que da lugar a la observación de regularidades, que deben ser explicadas mediante el descubrimiento de covariación o la interpretación de la diversidad, que suele hacerse a través de la comprobación de hipótesis explicativas, que llevan a la explicación de la complejidad de relaciones causales y el establecimiento de generalizaciones o pautas particulares, que permitirán finalmente la generación de teorías o su refutación.

La comparación o análisis comparativo tiene, pues, además de una función heurística, generadora de teorías e hipótesis, una función de verificación o comprobación de las teorías o hipótesis ya existentes.

Teóricos de la investigación como Kohn (1989) ha distinguido entre los estudios comparativos que consideran los contextos; como objeto de la comparación, y pretenden un conocimiento detallado y en particular del contexto elegido por sí mismo, o como contexto de la investigación, que tratan a los países no por sí mismos sino como contexto en el que comprobar la generabilidad de las relaciones y regularidades observadas entre variables sociales, o también como unidades de análisis, en los que se trata de establecer relaciones entre características de los contextos en tanto que pueden ser clasificados según algún criterio.

Tilly (1984) ha llamado el tipo de investigación comparativa a la comparación individualizadora, refiriéndose a aquella interesada en las peculiaridades de un

caso y sus contrastes con el resto. A la segunda la subdivide este autor en dos, *universalizing* y *variation-finding*, según se esté interesado en encontrar pautas generales estudiando todos los casos de un fenómeno o se quieran establecer pautas y condiciones de variación entre casos diferentes.

Elder (1976) ha distinguido entre estudios de investigación comparativa; la especificidad de un contexto y los contrastes entre otros, a la vez, los subconjuntos de contextos y la limitada comparabilidad de estos, lo que constituye el fundamento de los llamadas áreas de estudio; en estos estudios se intenta llegar al descubrimiento de leyes universales sociológicas independientes de consideraciones de espacio y tiempo.

Según se trate de explicar las semejanzas o las diferencias en contextos homogéneos o heterogéneos: En base a este criterio los tipos más conocidos son los denominados por Przeworski y Teune (1970), i) "diseño de los sistemas más semejantes" y "diseño de los sistemas más diversos". En el primero se buscarían las diferencias entre casos en contextos homogéneos y en el segundo las diferencias en contextos heterogéneos, pero también podría atenderse a las semejanzas en sistemas semejantes o las semejanzas en sistemas diferentes (Dogan y Pélassy, 1990; Murray Faure, 1994).

Según los niveles de análisis e inferencia y el grado de agregación de los datos o variables observados: se distingue investigaciones de corte comparativo en; de nivel individual, es decir, las relaciones se observan dentro del sistema con los datos muy desagregados, por tanto, y utilizando como unidades de observación y análisis a los individuos y los atributos de estos, y de nivel sistémico, más agregado, utilizando los atributos de los sistemas como unidades de observación empírica y generalización, por último a más de un nivel de análisis tipo que, según Przeworski y Teune (1970), debe ser el propio de la investigación comparativa

Este tipo de metodología cuenta con una larga tradición en la metodología de las ciencias sociales; la comparación puede considerarse una buena alternativa de metodología para hacer comprensibles las cosas desconocidas a partir de cosas conocidas mediante la analogía, la similitud o el contraste.

La investigación comparativa se adelantó en tres colegios de Bogotá, de tres estratos sociales, un colegio por estrato, aplicando los instrumentos con todos los grupos escolares presentes en cada colegio por cada una de las edades de entre tres a seis años, los padres y maestros de estos grupos. Altos de Cazucá, (estrato uno), Fontibón, (estrato tres), Suba, (estrato cinco).

1.2.1 Metodología

Por la problemática que se indaga, el abordaje de la investigación que aquí se sustenta es de índole cualitativo.

Para la recolección de la información se llevaron a cabo registros y grabaciones con fuentes primarias: población de niños y niñas de la primera infancia, padres de familia y maestros en ejercicio de los estratos sociales seleccionados.

Para la obtención de información con las fuentes primarias, se llevó a cabo un trabajo de campo que se constituyó en entrevistas focalizadas a docentes, padres y madres de familia y niños y niñas que hacen parte de las instituciones escolares seleccionadas para la investigación.

El objetivo de las entrevistas focalizadas consistió en indagar en los discursos de docentes, padres y niños², el modo en que aparecen las nociones y representaciones de lo que implica la construcción de ciudadanía, para determinar desde el análisis de ellos y de la comparación, la pregunta planteada.

La observación participante que se realizó también el trabajo de campo, se trazó como objetivo, registrar desde la cotidianidad situaciones relevantes entre los agentes educativos (niños, padres y maestros) para reflexionar sobre la construcción de ciudadanía implícita en los escenarios de socialización de la infancia.

² Se enunciará a lo largo del documento el término de niño o niños, para buscar una generalidad, sin el ánimo de discriminar o desconocer que al término subyace la palabra y la connotación de niña.

1.2.2 Instrumentos de la Investigación

Como instrumentos para la investigación se llevaron a cabo:

El Registro y Observación participante; que a lo largo de un periodo de dos meses consecutivos permitió realizar la recolección de la información pertinente, vale la pena aclarar, que dos de los estratos seleccionados (uno y tres), se han venido acompañando permanentemente por de más de cinco años, desde la intervención y coordinación de práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional con su Licenciatura de Educación Infantil.

El objetivo principal de estas dos técnicas que están íntimamente relacionadas, es la descripción de grupos sociales y escenarios culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan de su mundo.

Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio de la investigación, para tener de primera mano la información necesaria requerida.

La Entrevista focalizada esta catalogada dentro de las técnicas cualitativas de tipo etnográfico (Merton y Kendall), la cual la hacia pertinente y apropiada a la investigación en cuestión, ésta entrevista se caracteriza por la exposición de los entrevistados a una situación social concreta, en que se pretende la obtención de fuentes de información, centrada en las experiencias subjetivas de quienes se han expuesto a la situación de la investigación. La entrevista focalizada, determina entre sus criterios para la el investigador que no debe direccionar la respuesta, se debe intentar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres en vez de forzarla o inducirlas.

Se debe buscar con este tipo de entrevista la especificidad; donde se debe alentar al entrevistado a dar respuestas concretas, que no presente generalidad, ni contenidos difusos.

La entrevista focalizada permite a la investigación amplitud de la información, permitiendo indagar en la gama de las experiencias vividas y comunicadas a través de la remembranza de la memoria y el recuerdo, las concepciones y posturas de los sujetos (padres de familia, niños y maestras).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General:

Identificar las diferencias en los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales de Bogota que inciden en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años de edad.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Establecer desde la observación y el análisis de los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales, las diferencias en cada una de las categorías de ciudadanía.
- Identificar la incidencia de las diferencias que se suceden en las relaciones de los adultos cuidadores, padres y maestros, de los tres estratos sociales en la construcción de ciudadanía en los grupos de niños y niñas de tres a seis años.
- Proponer estrategias y mecanismos en la construcción de ciudadanía que garanticen oportunidades iguales a niños y niñas de los diferentes estratos socioeconómicos en primera infancia.

SEGUNDO CAPITULO

2. REFERENTES TEORICOS

El marco teórico de esta investigación aborda categorías que le son relevantes como ciudadanía, participación, cotidianidad, lo público, lo privado, subjetividades y autonomía; categorías que están articuladas a la primera infancia; desde donde se construyen las reflexiones críticas y conclusiones en relación a la pregunta de investigación: ***¿Cuáles son las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá y qué incidencia tienen en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años?***

Es importante retomar algunos referente acerca de la primera infancia, asunto que afortunadamente hoy en día ha adquirido la importancia que requiere, por la necesidad de estimular, desarrollar y potenciar las capacidades, habilidades y talentos de los niños y niñas en estas primeras etapas de la vida; ya que nunca se recuperará tiempos perdidos en estas edades, el logro de esfuerzos realizados en estos primeros años garantiza logros que en años posteriores del desarrollo no se alcanzaran; estos primeros años, de cero a seis años, es un momento de desarrollo neurológico, afectivo, emocional, biológico, psicológico, cultural y social que ofrece las condiciones fisiológicas y afectivas para desarrollar; es decisiva para la estructuración de núcleos identitarios, de referentes éticos y sociales; la condición cerebral esta puesta para el desarrollo y es en estos años donde se favorece las capacidades, talentos, habilidades y posibilidades de construcción de rutas neuronales.

El tema de primera infancia esta en la mesa no solamente de investigaciones de desarrollo humano, sino que se ha posesionado en los gobiernos y programas de políticas públicas, por la obligatoriedad constitucional e internacional en razón a la suscripción de Colombia a la Convención de los Derechos de la Niñez, y a exigencias de organizaciones internacionales que trabajan por y con la infancia; de igual manera, la sociedad civil reconoce la

trascendencia del tema y se ha incorporado de manera importante en la corresponsabilidad de las acciones por la infancia, ha hecho presión en la construcción de políticas y compromiso de los dirigentes. Lograr avances en las políticas, acciones y comprensiones de la niñez, hace de las sociedades caminos y escenarios de relacionamientos más democráticos entre los individuos y de estos con las instituciones, esta comprensión es la base para una sociedad con un sentido de justicia, equidad más avanzado, lo cual generaría condiciones para el desarrollo.

De los avances importantes en el tema, el reconocimiento por parte del adulto de que los niños y las niñas son sujetos plenos de derechos, ha tenido su mayor expresión en la Convención sobre los Derechos del Niño (**CDN**)³, en la cual las Naciones manifiestan su voluntad política hacia el reconocimiento de la capacidad política de los niños, vinculándolos con ello a una ciudadanía plena que construya y legitime su capacidad civil, como a la vez su capacidad de actuación protagónica en el contexto en el que se desenvuelven y desarrollan; esto ha dado pie a un cambio en la concepción de la infancia y en la percepción de esta etapa significativa del hombre.

Es más cercano hoy que los agentes socializadores de la infancia, puedan reivindicar la ciudadanía legítima de los niños y las niñas, que durante décadas fue invisibilizada, y reconocerlos como interlocutores en la toma de decisiones que los afectan, como actores capaces de definir sus posibilidades vitales en el marco de la construcción de un mundo compartido.

El fomentar la participación de los niños y las niñas, puede ser la posibilidad de democratización de los diferentes ámbitos e instancias sociales significativas para el desarrollo humano tales como la escuela, la familia y la comunidad. La Primera infancia es un tema que podríamos decir es joven, reciente, y algo revolucionario, con nuevas lecturas, propuestas y preocupaciones.

³ CDN se utilizará a lo largo de este documento como la abreviación para Convención sobre los Derechos del Niño

2.1 ESTADO DE LA PRIMERA INFANCIA

La edad que la ONU y UNICEF han delimitado para la Primera infancia es de cero a seis años, sobre esa edad una serie de investigaciones en neurociencias demuestran la importancia de atender la primera infancia o la dimensión de capital humano que se pierde al no hacerlo y es hacia este punto el que la investigación busca indagar e incidir en tanto es la edad fundamental para formar y construir junto con niños y niñas referentes de autonomía, bases para la participación en el mundo y la relación vinculante con su entorno; además de hacer énfasis frente a la responsabilidad con los niños y niñas que nacen y crecen en nuestras sociedades.

En las sociedades occidentales las concepciones de infancia han evidenciado transformaciones dadas las coyunturas históricas, los nuevos modos de reorganización socioeconómica, la transformación y adopción de nuevas pautas y prácticas de crianza, los intereses sociopolíticos, el avance de las teorías pedagógicas y el impacto que la tecnología ha tenido en la sociedad, ayudan a que la infancia, debe ser ante todo un consenso social y político que garantiza condiciones de desarrollo, que mantiene una estrecha relación con las formas de representaciones, nociones, imaginarios y organización de las sociedades vigentes.

A ello ayudaban las políticas internacionales, el año 1979, denominado Año Internacional del Niño, se sucedieron sucesos significativos como la Declaración de la Convención Internacional del Niño en Noviembre de 1989, donde la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó oficialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, dando como resultado que 191 países hasta Septiembre de 1997, tomaran la iniciativa de aceptar dichas disposiciones jurídicas relacionadas con establecer políticas y normas básicas donde se reconoce el derecho de supervivencia, al desarrollo, la protección y participación a la infancia en todas las instancias.

Tal instrumento internacional actúa como un “ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia” y ha posibilitado la organización de las

políticas de infancia desde una perspectiva de derechos y no desde una perspectiva centrada en la protección asistencialista, esto hace que la lectura de la niñez de un salto trascendental que debe involucrar cambios en las relaciones con los niños y niñas, en las prácticas y pautas de crianza, pero que sin embargo, culturalmente y las ciencias aun no se transforman porque aun no existe la incorporación consciente de las sociedades de las demandas que implican estas nuevas lecturas, para revertir la condición del niño como objeto por parte de las instituciones o de los actores sociales, para proyectarlo como un actor social pleno, como sujeto de derechos y como ciudadano potencial. El reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales, como sujetos de derecho, ha dado un importante paso para avanzar hacia la constitución y garantía de sus derechos.

Es así como esta nueva concepción política social sobre la infancia apunta a replantear las relaciones bidireccionales entre Estado y Niñez, también se hace necesario en los contextos particulares de su socialización inmediata como son la escuela, la familia y la comunidad, donde se ha de estar dispuestos y comprometidos por el reconocimiento del niño y la niña como ciudadano o ciudadana, superando de esta forma los antiguos paradigmas de sometimiento, autoritarismo, machismo y patriarcado, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia en sus entornos.

2.1.1 Contextualización Internacional de la Infancia desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), es una Organización Internacional basada en la igualdad soberana de sus miembros; según su Carta Fundacional - en vigor desde el 24 de octubre de 1945 - fue establecida para *“alcanzar una cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales o humanitarios”* y fomentar *“el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”*⁴. Esta organización, en su

⁴ [http://www. UNICEF.ORG](http://www.UNICEF.ORG).

mandato constitucional, busca garantizar de manera integral el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derecho; de allí parte en 1924, debido a la difícil situación de los niños y niñas víctimas de la Primera Guerra Mundial, se realiza la *Declaración de Ginebra*, primera manifestación de la Comunidad de Naciones en torno a los problemas de la infancia. En 1946 con el fin de prestar ayuda de emergencia a los niños desvalidos, víctimas de la segunda guerra mundial, las Naciones Unidas crean el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en inglés United Nations International Children's Emergency Fund UNICEF), que es la única entidad encargada de la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas alrededor del mundo, de satisfacer sus necesidades básicas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que puedan alcanzar plenamente sus potencialidades, en este aspecto se centra la investigación y es justamente como las capacidades de niños y niñas no pierden su oportunidad para fortalecerse.

A partir de las labores realizadas por el UNICEF, en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la *Declaración de los Derechos del Niño* en la que se consagran diez principios en favor de su protección, ayuda, justicia y libertad. En 1979, a partir de la Celebración del Año Internacional del Niño, en la Comisión de Derechos Humanos se inicia la preparación de un proyecto de Convención en la que se trabaja durante diez años hasta ser aprobada por unanimidad en 1989. La misma Asamblea, reunida en Nueva York, adopta como complemento de la Declaración, la *Convención de los Derechos del Niño - CDN* -, que tiene como objetivo primordial que las Naciones reconozcan, promuevan y protejan el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas teniendo en cuenta sus diferentes etapas de desarrollo y, a su vez, la problemática a la que se ven enfrentados durante su crecimiento, basado en el principio de la no discriminación⁵.

En este sentido la CDN, extiende su acción hasta diferentes actores sociales y políticos que asumen responsabilidades para con la niñez, que nunca deben entenderse como actos de favor para la niñez, sino por el contrario de otorgar

⁵ *Ibíd.*

desde la carencia de acciones para la infancia de los Estados y organismos, proporcionar a la niñez a nivel mundial unas condiciones que transforme los estados vergonzantes en que se encuentran niños y niñas, que no tienen justificación alguna; en este sentido es el soporte internacional de responder a la infancia, crear las condiciones para su desarrollo integral, desde los derechos fundamentales hasta la igualdad de oportunidades en la formación como sujetos activos, como ciudadanos en sus entornos y participes de decisiones que les afectan.

La condición de la educación, la salud, pobreza de la infancia perduran en los países que no invierten con la seriedad y dimensión que requiere la atención de esta población; en este sentido un soporte internacional y organismos de vigilancia del cumplimiento de los acuerdos hacen control sobre los gobiernos y políticas de infancia. Aunque la sociedad y las culturas han avanzado en lograr una posición de corresponsabilidad en la situación de la infancia; sin embargo, la sociedad civil, no deja de tener responsabilidad en la permisividad de la vulneración de derechos de niños y niñas por su indiferencia frente a diversos tipos de maltratos y violencias: El problema ha sido una cultura donde la infancia no cuenta aun con una mirada de reconocimiento, de preocupación y menos de acciones por parte de las políticas y la ciudadanía; en este sentido aunque Colombia a avanzado hacia el fortalecimiento de políticas aun carecemos de inversión en los programas de gobierno, en los planes de desarrollo y tambien de inversión en calidad de la vida y formación de niños y niñas, falta generar una actitud hacia la infancia que garantice sus derechos y forme para la ciudadanía, de la construcción desde estas edades tempranas y la consolidación de ciudadanía.

El desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como "*un bien*" asequible a todos, independiente de la condición personal o familiar⁶; pero este desarrollo integral debe hacer referencia explícita al tipo de capacidades cognitivas, sociales, afectivas, de construcción de pensamiento lógico, capacidad reflexiva, igualdad de oportunidades, tipo y grado de

⁶ Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. Programa de apoyo para la construcción de la política de primera infancia. 2006

responsabilidades propias de la niñez, en donde se forma el sentido de pertenencia y corresponsabilidad.

El concepto de niño y de su desarrollo ha venido cambiando de acuerdo a las tendencias culturales, políticas, religiosas y socioeconómicas, propios de cada sociedad y de su momento histórico; pero no ha sido aun un logro el avance de estas concepciones en las prácticas culturales de educación y crianza en las familias, la educación, las comunidades y los diversos grupos sociales, de alguna manera aun en las políticas de desarrollo no dimensionan el significado de esta nueva lectura de la niñez.

La contextualización de los saltos en la significación de la concepción de la niñez, se han elegido tres de los seis avances citados por Escobar (2000); el primero de ellos se refiere a la superación de la imagen del niño como un adulto en miniatura, antes del siglo XVIII el niño y el adolescente no son reconocidos como tal, el niño es un hombre pequeño, por lo tanto no hay actividades, juegos ni literatura especial, los niños son propiedad de los padres, ante el mal comportamiento son maltratados e incluso han llegado a ser asesinados. Después del Renacimiento, a partir de los aportes de la medicina, la pedagogía, la filosofía y, de manera especial, por la contribución que hace Rousseau en “El Emilio”, obra en la cual afirma que “la infancia corresponde a una realidad psicológica definida; tiene manera de sentir y actuar que le son propias”, se evidencia un cambio sustancial en el paradigma.

El segundo planteamiento hace referencia al niño como organismo que se adapta y evoluciona; concepción trabajada por John Fiske (1901), quien destaca el lapso prolongado y la plasticidad de la primera infancia, acompañándola inclusive de la explicación de la evolución de las especies de Charles Darwin. El tercer hito aparece a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en el cual se toma la evolución del niño, el joven y el adulto como objetos de estudios distintos. El principal representante es Wilhelm Preyer (1882), quien en su obra, “El alma del niño”, hace un estudio sistemático e intencional del desarrollo durante los tres primeros años de vida.

Aunque este y otros estudios fueron un paso importante para facilitar el cambio de concepción, no fueron suficientes para cambiar los preconceptos sociales y culturales frente a la niñez, prueba de esto es lo sucedido en Nueva York en 1874 cuando defendió a una niña por maltrato ante un tribunal y hubo que utilizar argumentos relacionados con la prevención de la crueldad hacia los animales; la Sociedad Americana para la Prevención de la Crueldad hacia los Animales argumentó que “puesto que Mary Allen era parte del reino animal, merecía, al menos, tanta protección como un perro común”; lo cual se traduce en un reconocimiento mínimo de la niñez como sujetos de gran valor.

La calidad de paradigma nuevo que asoma en la perspectiva de la CDN, es la de la concepción del niño como un individuo, como un miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su madurez. Reconocer los derechos de la infancia de esta forma permite pensar en el niño como un ser integral. Si en una época las necesidades de los niños se consideraban un elemento negociable, ahora se han convertido en derechos fundamentales y jurídicamente vinculantes; debido a que ha dejado de ser el receptor pasivo de una serie de beneficios, el niño se ha convertido en el sujeto o titular de sus derechos⁷. Estos derechos fundamentales del niño definidos por la CDN son: el Derecho a la supervivencia, el Derecho al desarrollo, el Derecho a la protección, el Derecho a ser protegido, el Derecho a la protección, etc., entre otros, algunos puntos de los derechos: el Derecho a la **supervivencia**, contempla el derecho a la vida y la supervivencia, salud y nutrición al más alto nivel; seguridad social, y un nivel de vida adecuado para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social de los niños y las niñas.

El Derecho al **Desarrollo**, se traduce en el derecho a tener una buena relación con los padres, acceso a la información que promueva en los niños y niñas su bienestar social, espiritual, moral, salud física y mental. Responsabilidades con la crianza y el desarrollo. Derecho a la **educación** primaria gratuita, al acceso a la educación secundaria, una educación que desarrolle potencialidades individualidades; derecho a tener su propia vida cultural, religión o idioma para

⁷ <http://www.unicef.org>

los niños que pertenezcan a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas y derecho a descansar, jugar y tener acceso a la cultura.

El Derecho a la **Protección**, derecho a no ser discriminado, a que sus intereses sean lo primero en todas las medidas concernientes a ellos, a que se hagan efectivos y ejerzan todos los derechos reconocidos en la convención. Derecho a un **nombre**, una nacionalidad, al registro, a conocer a sus padres, a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares, a permanecer en su país, respeto a su vida privada, a que en caso de adopción el interés superior del niño sea la consideración primordial.

Derecho a Ser **Protegido**; protegido contra el abuso físico, mental o sexual, protegido contra el descuido o trato negligente, maltrato o toda forma de explotación, protegido de los trabajos peligrosos, del uso ilícito de drogas, contra el secuestro, contra la trata o venta, y cuando ha sido víctima de conflictos armados. Protegido cuando es privado de su medio familiar, cuando es víctima de abandono, explotación y abusos, derecho y protección contra las torturas.

El derecho a la **Participación**, como uno de los derechos de mayor trascendencia en este proceso de concepción de la niñez, tiene como fin posibilitar la opinión de los niños y las niñas en los asuntos que les afecten y que a la vez se les tenga en cuenta; este planteamiento es de los que hacen referencia a la construcción de esa relación de los niños con sus entornos, de un cambio de relación cualitativa con los adultos cuidadores y con los grupos en donde viven, donde está implícita la capacidad de opinar, de construir argumentos y de estar en desacuerdo y del desarrollo de la autonomía. Este derecho también propicia la libertad de expresión, la búsqueda, el recibir y difundir información; como derecho de participación se contempla la libertad de pensamiento, consciencia y religión, libertad de asociación y la posibilidad de celebrar reuniones pacíficas.

Estos derechos expuestos, prioritarios de la CDN, contemplan el respeto por los niños y niñas como sujetos, exige garantía de sus condiciones básicas, promueve la participación de niños y niñas en tanto que se les tenga en cuenta

su opinión, sin embargo hace falta un énfasis que se note de gran importancia y es el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales que tienen niños y niñas desde la primera infancia; es su formación para la participación, de la capacidad reflexiva, analítica, de todas sus capacidades que solo en este momento de la vida podrían alcanzar sus máximos desarrollos; pero para ello se requiere que todos los actores sociales, afectivos, que hacen parte de los procesos de formación de niños y niñas tengan la conciencia, la capacidad de ofrecer nuevas y mejores formas de socialización.

Aunque estos derechos garantizan un bienestar para el desarrollo de niños y niñas, condiciones básicas y fundamentales para que niños y niñas crezcan con reconocimientos fundamentales, y existen convenios firmados por Colombia para su cumplimiento, además de otros países y organismos internacionales que tienen en su normatividad incorporada la situación de la infancia en temas específicos, como el Convenio 182 con la OIT, frente a la explotación de niños y niñas para el trabajo; así, “Educación para todos”, los Objetivos del Milenio, propósitos frente a la consecución de metas para la infancia; sin embargo, no se hace explícito como la garantía de derechos de niños y niñas, se articulan, conducen o garantizan un camino hacia la construcción de ciudadanía en niños y niñas, con el significado que incorpora esta categoría, ya que la ciudadanía genera participación, exige formación, desarrollo de capacidades y reconocimiento de derechos de actuación desde la institucionalidad y de una nueva relación del sujeto con el entorno, demanda nuevas formas y calidades en el ejercicio de los derechos .

2.1.2 Contextualización de la Infancia desde el Marco Legal Nacional

Colombia firma la CDN en 1990, y la ratifica en la consagración de los Derechos Fundamentales de la Niñez en su Constitución Política de 1991, como en el artículo 44: son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Esta cubierto el abandono, la violencia física o moral, el secuestro,

venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, salud, la educación, aunque solo va desde los cinco años hasta los quince, hoy comprende un mínimo de un año de preescolar; la Ley 833 de 2003, relativo al no reclutamiento de menores de 18 años en las fuerzas armadas, (“solo con consentimiento de los padres”); la Ley 765 de 2002, relativo a la venta de niños y niñas, a la prostitución infantil y uso en la pornografía; la Ley 1098 de 2006⁸, Ley de Infancia y la Adolescencia marca un hito en la legislación colombiana y abre una nueva etapa para los 18 millones de niños, niñas y adolescentes colombianos. Tras siete sesiones, el Senado de la República aprobó los artículos que tiene en cuenta a los niños como sujetos de derecho y no como objetos de protección, principal cambio en la concepción de los niños y niñas.

Algunos de los cambios más significativos que introduce la Ley frente al antiguo Código del Menor de 1989, se refieren al trabajo infantil, la operación de las casas de adopción, la responsabilidad penal de los jóvenes, las condenas para los crímenes en contra de los niños, el restablecimiento de derechos, y el apoyo del Estado en materia de prestación de servicios de salud y educación para menores de edad.

Algunos de los tópicos más relevantes a destacar son: la edad laboral: a partir de esta Ley de Infancia, la edad mínima para que un niño sea vinculado laboralmente pasa de los 14 a los 15 años, teniendo en cuenta que estos trabajos no deben poner en riesgo la integridad de los niños, esto, sin olvidar que uno de los objetivos de la Ley es fortalecer las campañas y programas de erradicación total del trabajo infantil.

En cuanto a las casas de adopción, quedarán bajo la vigilancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; dichas instituciones no podrán recibir donaciones, ni nacionales ni extranjeras, por la entrega de niños y, de hacerlo, serán sancionadas.

La penalización de adolescentes es uno de los temas más conflictivos durante el trámite de la Ley, fue el referente a los procesos de penalización de jóvenes

⁸ <http://www.unicef.org.co/ley>

que incurran en conductas delictivas; operar la Ley significa que el proceso de investigación, acusación y juicio de estos casos tendrá una orientación clara hacia la formación y reintegración social de los jóvenes.

Aquí se resalta cómo el carácter pedagógico, diferenciado y especializado debe ser el marco que rijan estos procesos; la privación de libertad aparece como el último castigo aplicado y la edad mínima desde la cual será impuesta esta sanción son los 16 años; no obstante, se podrán iniciar investigaciones y aplicar otro tipo de sanciones a los niños infractores desde los 14 años; el antiguo Código del Menor permitía el inicio de procesos penales desde los 12 años.

Condenas para crímenes contra niños, niñas y adolescentes, endurecimiento de las penas para quienes cometan delitos en contra de niños y niñas; después de ser condenados, los agresores no tendrán posibilidades de acceder a ningún beneficio; además, las autoridades y los medios de comunicación deberán divulgar la identificación y la fotografía de estos sujetos con el fin de promover una sanción social, esto tiene una discusión ética en su planteamiento.

En materia de salud y educación, la Ley de Infancia estipula la atención obligatoria a los niños, niñas y adolescentes de estratos 1, 2 y 3 en todos los hospitales y clínicas del país. Hay un cambio en el lenguaje social, se plantea que Colombia deja de ser un país en donde se habla de 'menores' y pasa a ser un Estado que reconoce a sus niños, niñas y adolescentes como una responsabilidad 'mayor'. Colombia ha planteado diferentes programas y planes sobre infancia y adolescencia, que intentan dar respuesta al cumplimiento de los compromisos con la infancia desde la CDN, desde la Sociedad Civil y las comunidades que han desarrollado experiencias.

Aunque en las políticas educativas, los objetivos y metas se definen en función de la cualificación de los servicios de atención a la primera infancia, la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres, el acceso de niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica, la calidad de la educación, definida como el mejoramiento de las condiciones para el

aprendizaje, así como de los resultados del mismo, y la ampliación y flexibilización de la oferta de educación de adultos; sin embargo, no se traduce el significado de calidad de la educación, en que aspectos se debe enfatizar en primera infancia, cuales son las prioridades de este tipo de formación en la educación inicial pensando en la construcción de ciudadanía, profundizar en que aspectos del desarrollo, del tipo de capacidades de los niños y niñas se deben fortalecer y la necesidad de crear estrategias, aunque se plantearon unos estándares para el Preescolar, están pensados como una promoción del desarrollo pero no reflejan en si mismos el concepto de niñez como sujetos de derechos y capacidades.

Se puede concluir que estos derechos planteados en Colombia a partir de la CDN, aunque tienen toda la intencionalidad de priorizar la atención integral de los niños y niñas para su adecuado desarrollo, los cambios son insuficientes por el enfoque que aun mantienen sobre la atención solo en preescolar, llegando poco a los menores de tres años, unido a ello a la “débil voluntad política, debilidad en los marcos jurídicos y políticos, faltan y/o pobre uso de los recursos financieros, uniformidad y carencia de opciones y alternativas, pobre calidad, falta de atención a poblaciones particulares, falta de coordinación y una conceptualización estrecha”⁹

La situación para la aplicación de las políticas es aún más compleja teniendo en cuenta que se unen permanentemente la inequidad, la pobreza y la exclusión, factores agravados desde la violencia, la presencia y vigencia del narcotráfico y la crisis política del país. Así más del 50% de las familias en Colombia no tienen garantizadas sus condiciones mínimas de existencia amparadas en la Convención, como tampoco sus hijos menores de edad.

2.1.3 Contextualización local de la Infancia

La Infancia es el tema fundamental a atender por la importancia de la riqueza de esta edad, la formación en capacidades de participación, opinión y

¹² Hacia la Construcción de una Política Pública de infancia y Adolescencia. Alejandro Acosta Eyerbe y Fadia Cata B

poseedor de derechos, donde los resultados en términos de desarrollo humano y social dependen de la inversión en el presente, el futuro depende de ciudadanos partícipes y propositivos colectivos, sino sujetos incapaces de construir cooperativamente.

La Alcaldía de Bogotá, presidida por Luis Eduardo Garzón, 2004 -2007, impulso políticas de infancia, algunas de continuidad con procesos iniciados en gobiernos anteriores y otras que fortalecían el tema de la niñez; el gobierno distrital declaró una clara y enfática posición de intolerancia hacia la situación de vulnerabilidad de los derechos de la niñez, de intolerancia frente a la situación de pobreza, inconcebibles condiciones en que viven niños y niñas en Bogotá e incidió en algunas reformas administrativas que se traducen en saltos políticos del enfoque de políticas, de inversión pública en infancia y la preocupación y posicionamiento del tema por parte de ese gobierno.

Bogotá tiene una magnitud de problemas de la infancia, es una ciudad donde el 50% de los niños y niñas, de acuerdo a indicadores de calidad de vida, viven en señalan por debajo de estos indicadores de pobreza¹⁰, “una realidad intolerable”, fue el calificativo del gobierno distrital, (2004 -2007); intolerancia que debe expresarse desde todos los ámbitos institucionales y sociales; ninguna sociedad puede permitirse la indiferencia frente a dramas sociales en donde todos los derechos de niños y niñas están vulnerados, hasta el de la vida misma; no es admisible, menos en tiempos contemporáneos, que niños, niñas y adolescentes sean agredidos o mueran por causas evitables, hambre y desnutrición, maltrato, abuso, agresión sexualmente, que trabajen en vez de estudiar, que estén solos y que sean marginados por estar en situación de discapacidad.

Políticamente, en el Plan de Desarrollo Distrital 2004 -2008, “Bogotá Sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión”, se consagra como una de las políticas centrales la prevalencia de los derechos de los niños y niñas sobre los derechos de los demás y sobre todas las normas

¹⁰ Informe de la Personería Distrital, 2003.

y consideraciones cuando ellas impidan la garantía o cumplimiento de derechos.

Para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años¹¹ se lanza la “Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá, “Quiéreme bien, quiéreme hoy””; que propone combatir la insolidaridad, la indiferencia y se posiciona en la lucha por una calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes desde acciones concretas y proyectos contextuales y significativos. Reconoce la familia como espacio primario de socialización, donde se den las bases de una sociedad participativa, solidaria e incluyente, a la vez, se generan las posibilidades de la construcción y fortalecimiento de las redes sociales indispensables para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes estableciéndolos como criterios ordenadores de actuaciones y decisiones, desnaturalizando las actuaciones que son intolerables, en busca de una ciudad moderna, humana, justa y solidaria.

El pensar la solidaridad social como una política, vincula el tipo de sociedad, con bases democráticas con la importancia de la infancia, con la necesidad de la inversión en niñez para que sean sujetos de derechos en la vida diaria, pensar a los niños y niñas además de contar con sus derechos fundamentales, como sujetos con capacidades para participar, opinar, ser y hacer parte de, de comunidades y grupos sociales hace ver a los niños y niñas como una potencial fuente de construcción de sociedad, de democracia y ciudadanía.

Otra acción planteada en este gobierno y específicamente a nivel distrital, es la medida por medio de la cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial, orientados a atender el desarrollo infantil de niños y niñas entre 0 y 6 años de edad, a las cuales deberá llamarse “jardines infantiles” según el acuerdo 138 de 2004 expedido por el concejo de Bogotá, en cumplimiento a lo establecido en el artículo 44 de la constitución del 91. El avance de este

¹¹ Bogotá, Alcaldía Mayor. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, Bogotá 2004-2008. Quiéreme bien, quiéreme hoy. Febrero de 2004

acuerdo en cuanto al tema de infancia es la importancia de una reglamentación que determina las condiciones físicas, sociales, nutricionales, de seguridad y educativas con una serie de mínimos que deberán ser cumplidos y que redundarán en el beneficio y el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, en este caso de Bogotá, que asisten a estos jardines infantiles, y por ende en el mejoramiento de la calidad de vida de la niñez colombiana. En este sentido, Bogotá, ha sido una abanderada de las políticas y estrategias trazadas en beneficio de la infancia, pero a lo largo del país también se pueden enumerar acciones significativas que se han trazado a lo largo posteriormente a la firma y compromisos adquiridos en la Convención de los Derechos del Niño.

Es así como políticas avanzan hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos participes de las sociedades de las que hacen parte, y deben sentirse parte, pero a través de acciones y programas que fortalezcan los espacios de socialización y donde desde su cotidianidad los derechos no se reclaman sino que se otorgan, y aquellos que son intangibles en lo aquello que construyen y fortalecen en autonomía, participación y corresponsabilidades con los otros, con los espacios y la naturaleza. Estos últimos son de exigencias en cambios en las concepciones, en las relaciones de los adultos con los niños y niñas, mejoramiento en las metodologías pedagógicas y las pautas de crianza. Se afirma que aun se carece de fortalezas en este tipo de formación, educación y actitud, en tanto que las representaciones de los adultos frente a la niñez no han trascendido lo suficiente para considerar la urgencia y la importancia de incidir desde los espacios de socialización y de construcción de políticas para que los niños y niñas sean actores que incidan y opinen y argumenten.

Se pretende que la descripción de estas relaciones cotidianas de los niños y niñas con los adultos y las conclusiones a las que se llegue aporten insumos para considerar y proponer cambios en los significados que se transmiten en la vida cotidiana de niños y niñas.

La iniciativa a la conformación y movilización de redes que se vislumbra a partir de la propuestas expuestas anteriormente, hace un llamado a las

instituciones públicas y privadas a que trabajen mancomunadamente para que, por medio de múltiples iniciativas, logren dar cobertura a la mayoría de las necesidades de desarrollo integral, protección y reconocimiento que requiere la niñez. Pero a pesar del creciente esfuerzo e interés por mejorar las condiciones de la niñez en Colombia, por superar los mínimos establecidos en los acuerdos internacionales, en el país aún se siguen presentando situaciones que ponen en riesgo la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños y niñas.

El informe presentado por UNICEF “La niñez colombiana en cifras”¹² se encuentra registrada la situación actual de la niñez en Colombia, la cual se analiza a la luz de las cuatro categorías de derecho establecidas en la Convención y que invitan, según su análisis, a responder al reto de darle a la niñez colombiana el lugar que se merece, respetando sus derechos, y ejerciendo una movilización política que permita a toda la sociedad reconocer la corresponsabilidad que nos corresponde como colombianos.

Una de las categorías analizadas fue el derecho de Supervivencia que está determinado por la salud física, mental, y equilibrio, la procreación, la necesidad de alimento y descanso¹³. El análisis señala que la mortalidad materna en los últimos años aumentó en 26% en madres menores de 20 años, teniendo este suceso un impacto dramático en la familia y específicamente en los niños pequeños.

Con respecto a esta categoría también se manifestó en el informe que la mortalidad en menores de 5 años se redujo; entre el año de 1990 y el año 2000, donde se presentaron cifras de mejoramiento en los indicadores de desnutrición (crónica o aguda) en niños de corta edad, así como en la duración de la lactancia hasta los 12 y 24 meses. En cuanto a gestaciones maternas, el 16% de estas se presentan en madres adolescentes, con un incremento del 19% en el área urbana y un 47% en las zonas rurales, presentando como

¹² UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La niñez Colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Noviembre del 2002

¹³ SARMIENTO, Alfredo. 2003. Niñez y desarrollo humano. En: Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década. Ponencias y conclusiones del Foro N.1. Bogotá, septiembre del 2003

consecuencia niños y niñas nacidos en ambientes desfavorables por condiciones de salud y oportunidades de desarrollo mínimas, debido a que las madres, mujeres adolescentes, ven frustrados sus proyectos de vida frente a la responsabilidad que deben asumir.

La categoría sobre los derechos de Protección determinados por la necesidad de cuidado, prevención, planificación y defensa que le da el derecho a la niñez de gozar de seguridad social, sistema de salud, legislaciones y derechos¹⁴, presentó la propuesta sobre vacunación que alcanzó logros significativos en la reducción de enfermedades evitables. Pero también en esta categoría de protección los casos registrados de VIH/SIDA entre 1983 y 2001 alcanzaron un total de 23.447 en la población juvenil, identificando 51 adolescentes entre los 10 y 14 años con esta problemática, estimándose que por cada caso registrado existen siete no registrados.

Una tercera categoría evaluada y presentada en el informe se mostró que en el caso de maltrato y abuso, en el 2000 se registraron 68.585 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.900 fueron por maltrato infantil; 2 millones de niños y niñas son maltratados al año en sus hogares, 850.000 en forma severa; 361 niños y niñas de cada 1000 sufren algún tipo de maltrato; debido a la aceptación de las formas de maltrato en pos de mayor disciplina mueren en promedio 7 niños y/o niñas. Según estudio que Medicina Legal realizó en el 2001, de 13.352 dictámenes sexológicos por abuso o violencia 86% se realizó en menores de 18 años, siendo la edad más afectada la de 10 a 14 años (37%), en segundo lugar la edad comprendida entre los 5 y 9 años (25%), entre 15 a 17 años (14%) y de 1 a 4 años (10%).

Por otro lado la explotación sexual se estima que 35 mil niños y niñas menores de 18 años son sometidos a estas prácticas, detectándose un aumento en el número de niños y niñas inducidos en edades tempranas (10 años) produciendo graves efectos contra la libertad, la dignidad y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

¹⁴ Ibid.

Los niños y niñas vinculados en grupos armados irregulares se estima en 6.000 y 7.000 en su mayoría entre los 15 y 17 años, en los últimos años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores de 18 años desvinculados de los grupos alzados en armas, del total de desmovilizados en Colombia en el año 2000 el 48% eran menores de 18 años.

Con relación al plagio o secuestro, se determinó que 1.254 fueron plagiados entre enero de 1996 a diciembre de 2.001 todos ellos menores de 18 años. En este periodo el Ejército Nacional ha podido rescatar a 667, mientras 284 fueron liberados por sus captores, la mayoría tras el pago de rescates, 11 se fugaron y 26 han muerto en cautiverio. 232 permanecían secuestrados hasta julio de 2002; Según CODHES, en los últimos 15 años, se han desplazado, como consecuencia del conflicto armado, cerca de 1.100.000 niños y niñas irrespetando el derecho a la vida.

Y la última categoría que contempla el trabajo que asumen o son sometidos niños y niñas, se dio a conocer que en Colombia 2.500.000 niños y niñas trabajan, siendo 1.700.000 adolescentes entre los 12 y los 17 años y 800.000 niños y niñas entre los 6 y los 11 años, de los cuales un gran porcentaje no recibe ingresos directos ni seguridad social, siendo de gran preocupación que de cada 10 menores de 18 años que trabajan 7 no asisten a la escuela, sin dejar de lado a los niños y niñas que pasan la mayoría del tiempo en la calle (cerca de 30.000).

La cobertura del Registro Civil de Nacimiento contemplado como el derecho a la identidad, refleja en el año 2000 un significativo aumento con relación al inicio de la década, obtenido a través de Jornadas Nacionales de Registro realizadas a partir de 1992 y especialmente intensivas entre 1999 y 2001, lo cual permite a los niños y niñas constituirse “legalmente” en ciudadanos y con ello el empoderamiento para exigir los derechos que les corresponden legalmente.

En cuanto a la participación, el informe de UNICEF deja a la luz pública que los niños y niñas menores de seis años no son contemplados como sujetos activos

y como ciudadanos en formación que poseen voz, ya sea por la mirada de asumir a la infancia como una etapa en que se está en incapacidad para asumir el derecho que posee en la primera infancia de hacer parte de esa ciudadanía, situación un poco distinta a la presentada en los adolescentes, quienes manifiestan una diversidad de expresiones juveniles que constituyen el contenido de la ciudadanía y la participación.

Este mapa de la situación de la niñez y la garantía de sus derechos, que a pesar de existir un avance significativo en la garantía de los derechos aun se está muy lejos de proporcionar a la infancia las condiciones necesarias para un completo y sano desarrollo, para una vinculación con su entorno a través de la participación infantil y de formarlos en la autonomía y la capacidad reflexiva; si se está lejos de garantizar los derechos fundamentales, se está aun mas lejos de garantizar una ciudadanía real a niños y niñas.

Una ganancia es que se ha generado un amplio consenso sobre la necesidad y la urgencia de invertir en la primera infancia como una estrategia fundamental para el desarrollo de la sociedad y el desarrollo humano.

La meta para con la Primera Infancia que esta planteada, desde escenarios de alianzas entre organismos internacionales y entidades estatales es que para el año 2010, se brinde educación a 400.000 nuevos niños de 3 y 4 años, pasando del 39% actual en cobertura, al 66% del total de la población. Para alcanzar esta meta, las estrategias proyectadas en educación inicial y preescolar, son en primera instancia la atención educativa a beneficiarios de programas de protección del ICBF; como segunda medida la atención no escolarizada en zonas rurales dispersas y como tercera propuesta, brindar el grado obligatorio de transición en todas las instituciones educativas; pero ello debe ser acompañado de una estrategia de calidad en la educación y un compromiso de todos los actores públicos, políticos y de la sociedad civil y por supuesto de padres y maestros.

Políticas, leyes, programas y proyectos en la búsqueda de la garantía de los derechos de niños y niñas; aunque estas políticas deben seguir avanzando, ser garantía de derechos es necesario invertir esfuerzos en la comprensión,

análisis y conocimiento de las prácticas cotidianas de padres y maestros que inciden en la formación de ciudadanía y de los procesos de socialización política que se desarrollan en la cotidianidad.

2.2 LA VIDA COTIDIANA BASE DE LA CONSTRUCCION DE CIUDADANIA

La vida cotidiana es el espacio en el cual se ponen en relación las historias de los sujetos, de las familias, de las comunidades y en donde se desenvuelven las relaciones sociales de un país y de una ciudad en el ayer y en el hoy; a su vez, ha de constituirse en el reto de la construcción de la socialización de niños y niñas como sujetos partícipes en la consolidación de un sistema democrático.

La importancia del reconocimiento de la realidad de la vida cotidiana, se da con la intención de comprender el comportamiento subjetivo de la vida de los sujetos sociales, en ella se originan pensamientos y acciones que tienen una connotación real para los sujetos, en nuestro caso niños y niñas de la primera infancia, ella se presenta de una manera ordenada, de tal manera que se asume como natural y que está implícita y explícita en la constitución de los sujetos; podríamos pensar que la vida cotidiana se da, de por sí, que coexiste desde el mismo momento en que se nace.

La vida cotidiana presenta fenómenos que se imponen, que ya están objetivizados antes de que los sujetos los puedan construir, es decir se presentan como parte de la realidad de los sujetos para que sean tomados, interiorizados y aprehendidos; de los fenómenos de la vida social que se impone está el lenguaje, que da sentido y significado a la vida cotidiana en una red ordenada y en una construcción de relaciones, al igual el concepto de ciudadanía que subyace en los cuidadores de niños y niñas está preconcebida y de una u otra manera afectan las construcciones que se dan en la infancia.

En los procesos que se dan en la vida cotidiana, podrá existir la posibilidad que algunas nociones o representaciones existentes se puedan transformar en la

medida del grado de relación que tenga con ella, las acciones y conocimientos que no se pueden transformar tiene que ver con dos aspectos, uno que el acceso es difícil porque ya está predeterminado y anclado en una cultura y en unos sujetos o dos, porque el sujeto no encuentra interés para transformarlo, le es indiferente en la medida que perciba que no afecta su mundo vital; en cuanto las nociones de la vida cotidiana sean cercanas más interés y necesidad tendrá el sujeto para cambiarla, pero entre más distante y ajeno le sea la situación menos preocupación para modificarla.

El mundo de la vida cotidiana, es un mundo compartido, que es tan real para el sujeto como lo es para el otro que comparte los mismos espacios y los mismos intereses, es por lo tanto la vida cotidiana intersubjetiva, representada en las relaciones con el otro y en la comunicación, aunque existan intereses diversos entre los de un sujeto y otro, algo es cierto, que “hay una correspondencia y un sentido común de la vida”¹⁵

La realidad de la vida cotidiana no se duda, se asume que se da y que está allí, en el ahora, en el hoy y en el presente, “ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva e intensa en el mas alto grado”¹⁶, es la vida cotidiana tan natural, que no hay que hacer esfuerzo para transformarla sino se dan eventos que pongan al sujeto en riesgo y en desequilibrio.

Pareciera que la vida cotidiana se pudiera tomar e incorporar sin ningún esfuerzo por parte de los sujetos, pero para aprehenderla se deben dar unas rutinas que él valorara como imprescindible y necesarias, es el caso de los niños cuando se establecen las rutinas en el hogar o en la escuela, por ejemplo comer a horas determinadas para crear hábitos alimenticios o atender el control de esfínteres para que los niños generen independencia del adulto y construyan responsabilidad para consigo mismo; con cierto tiempo, la rutina que permite reconocer la realidad de la cotidianidad, no solo se dará sin la intervención de los sujetos, sino que ellas colocaran al sujeto en el dilema de la

¹⁵ Berger y Luckmann. La Construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1991, Buenos Aires Argentina.

¹⁶ Ibid.

toma de decisiones, si volvemos al ejemplo de los hábitos alimenticios, los niños después de reconocer la importancia de alimentarse y de hacerlo a unas horas determinadas, tendrán como dilema qué es lo que más les gusta comer, si deciden entre tomarse la leche o una gaseosa, problema que no será fácil de resolver, pero que le permitirá aprender a asumir las consecuencias de su decisión.

El problema o dilema que se presenta en la vida cotidiana, coloca a los sujetos en una situación de oportunidades para resolverlo e incorporarlo como parte de sus rutinas, la resolución del problema se da en un principio desde el sentido común, pero con la concientización y una mayor comprensión de éste, la solución se encontrará desde un conocimiento más estructurado, que podrá determinar no solo el bienestar del sujeto sino que abarcará el bien común de quienes le rodean.

La vida cotidiana coloca también a los sujetos en el problema de la temporalidad, el sujeto se percatará que es ahora en que se debe resolver el actuar y el pensar para organizar su proyecto de vida, el hecho de ignorarlo y no resolver oportunamente la situación, el tiempo le demostrará que no puede revertir lo que pudo haber transformado, en consecuencia, su proyecto de vida estará coartado por el ejercicio de los proyectos de los demás, es el caso de la participación ciudadana, sino no se asume una real participación en el hoy, no se podrá redimir su indiferencia porque se impondrán sobre su vida cotidiana proyectos de los demás.

La vida cotidiana se constituye en el horizonte de sentido a partir del cual un sujeto le otorga significado e importancia a su mundo, transcurre para cada cual de manera silenciosa e inadvertida, en este sentido, invisible a los ojos de quienes permanecen inmersos en ella, de ahí que la vida de niños y niñas debe estar cargada de experiencias significativas y valiosas, para que las primeras nociones y representaciones elaboradas permitan en los sujetos interiorizar “lo que se es” y “a lo que se quiere pertenecer”, para poder construir como proyecto de vida, lo que se quiere ser como “parte de”.

La vida cotidiana revela a los sujetos los elementos que la estructuran: creencias, hábitos, valores, principios, frustraciones y deseos, en donde las prácticas diarias encarnan imaginarios y nociones sobre autoridad, poder, Estado, modos y maneras de relación con los otros, prácticas que dotan a los sujetos de un sentido político y ciudadano que generalmente permanece acallado en el fondo de las actividades más comunes. La formación para la participación y la ciudadanía posibilita entonces a los sujetos reconocer los hilos invisibles que entretejen esas prácticas.

Los conocimientos que subyacen en los espacios sociales que comparten niños y niñas no es homogéneo, su noción es diversa y plural debido al hecho de estar marcado por la heterogeneidad de las relaciones, en la vida cotidiana se observan espacios que promueven experiencias individuales y colectivas, pero que son asumidas y leídas de distintas maneras por cada uno de los sujetos. Las nociones y representaciones que se construyen o aprehenden de las experiencias, constituyen una forma de vivir juntos, de compartir y de asumir las posiciones políticas de jerarquización. La participación como sujeto político determinan las relaciones y los modos de actuar, es allí, donde también se pone en juego un componente ético, esencia del hombre que está inmerso en un proceso democrático real.

Berger y Luckmann plantean que “la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros”,¹⁷ que se expresa y pone en juego las relaciones cara a cara, es la forma común y continua en que nos relacionamos, interactuamos y nos formamos; la cotidianidad permite construir categorías individuales y sociales de los modos en que las personas se comprenden unas a otras, de acuerdo con sus comportamientos y actitudes, de las rutinas compartidas y construidas. Se puede afirmar entonces que la vida cotidiana es un espacio de transmisión, recreación, construcción y transformación de los saberes, donde se reconocen y se reflexionan las formas de poder de los proyectos de vida social e individual. La formación en la vida cotidiana para la participación y la ciudadanía, debe acceder a que los sujetos puedan acoger sus propias

¹⁷ Ibid.

percepciones de las relaciones, de las normas que las atraviesan, de los sentidos que les han adjudicado, de las resistencias que se han generado frente al cumplimiento de normas y reglas, desde un paradigma democrático real.

Para Maturana la construcción de la democracia, es parte de la vida y de la esencia del ser, y está más allá de un discurso determinado; “La tarea de crear una democracia comienza en el espacio de la emoción, con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia, tal empresa es una obra de arte, un producto del deseo de convivencia democrática, no de la razón. Si no aceptamos la presencia del fluir emocional en un discurso no lo comprendemos, y si no nos hacemos cargo del propósito creativo del discurso democrático, si no nos damos cuenta que la democracia pertenece al deseo y no a la razón, no seremos capaces de vivir en democracia, porque lucharemos por imponer la verdad.”¹⁸ Construir significado es vivirlo, es sentirse afectado emocionalmente por lo que se habla, son palabras con sentido, lenguaje de vida y vivencias, que se construyen en la vida diaria, con el otro y en los escenarios en que todos participamos.

Hablar de democracia también es reconocer que en el espacio de la vida cotidiana, lo público y lo privado se entremezclan; en lo privado se ofrecen en la formación tipos de relaciones con lo público, formas individuales de ser y hacer, por lo tanto lo privado aparece como el ámbito desde el cual se pueden generar transformaciones que incidan en las maneras cómo los ciudadanos definen sus posibilidades vitales de cara al colectivo.

Lo público genera y organiza contextos colectivos donde se desarrollan las vidas privadas, donde lo democrático se pone en juego para la transformación de las condiciones de vida de los sujetos y de la comunidad. Lo público deja de ser considerado como el espacio ajeno, para convertirse en un espacio de

¹⁸ Maturana, Humberto: Emociones y lenguaje en educación política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. 1989

saberes, conocimientos y relaciones del mundo de la vida, donde los sujetos están afectados por procesos políticos en el cual se hace posible los intereses y propuestas como ciudadano, como familia y como sociedad. De tal manera que lo público y lo privado en el terreno de la vida cotidiana se entretajan en corresponsabilidad como fundamentación de la socialización de los sujetos.

2.2.1 Relaciones y Escenarios en la Vida Cotidiana

La interacción social de la vida cotidiana se determina en las relaciones con el otro y con los escenarios de socialización primario y secundario, el resultado de esta relación es el reconocimiento de las expresiones individuales y colectivas, como también la comprensión del ejercicio de las prácticas educativas de los agentes socializadores. Las formas de relación que se dan en estas interacciones son abundantes y significativas en la medida de la cercanía que se tenga y de la interpretación que se dé de ella, esto implica que se pone en juego la subjetividad de cada uno de los sujetos, donde se puede reproducir la conducta del otro que está al alcance en la relación “cara a cara”, la acción de imitación que se aprende sin reparo, es debido a que no se hace una reflexión del conocimiento propio “de lo que yo soy”.

A la vez, se puede decir que en el trato con el otro, cada uno de los sujetos se pone en evidencia, se posibilita un encuentro de intersubjetividades, donde a cada uno de ellos es factible encararle sus prácticas a las que ha estado expuesto, rechazando o reconociendo sus formas de relación. El encuentro “cara a cara” produce interferencia cuando la acción es nociva para el “bien común”, llevando a algunos de los sujetos a represarla y transformarla para consigo mismo y para con los demás.

Esta flexibilidad que da la relación “cara a cara” permite que las pautas de crianza y la socialización que se genera se puedan abordar y transformar, pero hay que tener en cuenta que las rutinas que se practican en el escenario de la familia y de la escuela en la infancia, son más difíciles de cambiar y de proponerles alternativas, debido a que se arraigan como propias, desde esta perspectiva vale la pena apostarle a las experiencias y acciones significativas,

donde los niños sean “parte de”, y la participación sea una acción permanente y concreta. Al ofrecer escenarios significativos para los niños el inconsciente se apropiará de las acciones convirtiéndolas como inherente a la vida cotidiana y vital para comprender su realidad.

En las prácticas sociales de la familia y escuela, reconocidas como espacios cotidianos, confluyen diariamente redes de lenguaje, redes simbólicas que constituyen el desarrollo del sujeto a nivel moral, ético, social, cognitivo y afectivo, redes que, además, permiten el proceso de incorporación o inserción de nuevos elementos del saber social; proceso evidenciado posteriormente en el anclaje al macrosistema social donde cada individuo se reconoce, se identifica y se determina.

Las nociones que elaboran niños y niñas en los espacios de socialización formales e informales, se enmarcan por su interpretación subjetiva y por su contexto, allí construyen los conceptos de lo que está “bien” o lo que está “mal”, “lo bueno o lo malo”, ésta interpretación lleva a los niños a establecer normas de supervivencia. La norma creada en el día a día se constituye como plataforma de las conductas sociales, nominadas en el tejido social como aceptables o reprochables, esta internalización de normas constituyen en los sujetos los máximos y mínimos que se deben asumir como convivencia democrática.

En el espacio formal de la escuela a diferencia del espacio familiar, la red de relaciones y de normas se genera desde una regla general, aquí, lo legal no puede construirse desde lo bueno o lo malo, sino que tiene un significado distinto, universal y homogéneo, lo permitido y lo ilegal, por lo tanto los niños deben elaborar en su inconsciente que hay normas y reglas que los configuran a todos y se convierten como modos de mediación del “cara a cara”, ajustando la percepción del sentido de la ley y la democracia.

La participación activa de los agentes socializadores de la infancia, activaran procesos educativos y formativos fundamentales en la medida de las oportunidades de participación, donde será factible construir valores, relaciones

y vivencias democráticas, promulgando y fortaleciendo la conciencia crítica, como consolidando espacios de diálogo que pueden llegar a transformar las inequitativas y antiguas estructuras sociales, en esta medida se estarían gestando en la vida cotidiana las bases de los procesos de paz, de justicia y democracia para hacer frente a la agudización y deshumanización de los conflictos actuales.

Es vital para la realidad de la vida cotidiana de los niños, que en los espacios de socialización no se ignoren sistemáticamente sus derechos; como ejemplo palpables es el desconocimiento en las conversaciones, donde no hay cabida para su opinión menos para tener en cuenta su decisión, porque se concibe que el dialogo de una situación es solo “un problema de adultos” , esa actitud de indiferencia con los niños no contempla sus inquietudes, sugerencias o necesidades. Otra de las situaciones donde se aprecia que se ignora a la infancia, tienen que ver con el reconocimiento de sus capacidades, habilidades y potencialidades, marginándoseles a roles domésticos propios de las rutinas diarias del hogar: a las niñas se les asigna el cuidado de la casa, de sus hermanos menores y de la preparación de alimentos para su familia, mientras que a los niños se le da la tarea de representar el hombre de la casa, la vigilancia de las hermanas, y se le confisca la calle. La red de la vida cotidiana, se ha constituido con base en la obediencia al adulto, la sumisión y la construcción intersubjetividad del poder como una relación autoritaria y unidireccional, al negarles sus derechos adquiridos, se le niega la capacidad de autonomía y creación.

Hay dos situaciones de vital trascendencia que en la cotidianidad construyen al sujeto, por una parte, el valorar los derechos de niños y niñas en la vida cotidiana desde un sentido democrático, que supera la mirada de sujetos dependientes, incompletos e incapaces, por sujetos que son idóneos para constituirse como seres creadores, dinamizadores; que desde su cotidianidad poseen sus propias y particulares formas de percibir e interiorizar la realidad, este reconocimiento permitiría entender la real concepción de la democracia y de construcción de sujetos autónomos y sociales. Por lo tanto, la democracia suscita un cambio de mentalidad que permita pensarla como parte integral de

la vida de una persona, lo cual implica todo un proceso hacia un nuevo paradigma: la construcción de hombres y para hombres. Por otra parte, es la cotidianidad y este tipo de relacionamiento el que determina lo que se aprende, no el discurso.

Desde estos planteamientos surge entonces la pregunta, pero cómo hacer y qué hacer, para que los agentes y los espacios de socialización propicien experiencias significativas en cuanto a sujetos en contacto con los otros, con el colectivo y con lo público y el bien común en la vida cotidiana de niños y niñas desde el marco de una democracia real?

Una de las teorías, la perspectiva ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner hace hincapié en requisitos que son indispensables para la constitución óptima de la vida cotidiana en la infancia y a la vez revertirá hacia una verdadera democracia: es necesario que se propicie un ambiente sano para la salud de niños y niñas; es vital que el entorno posea un cubrimiento de las necesidades básicas: agua, salubridad e higiene; se hace también imperioso un ambiente físico enriquecido de experiencias, que permita a los niños y niñas explorar, manipular, investigar, construir y descubrir un mundo para crear un mundo posible.

Como principio vital para la existencia del hombre y una adecuada relación de niños y niñas con su entorno, se debe generar un ambiente de compromiso y respeto con el ambiente diverso que incluya la idea de biodiversidad. “Una sociedad que se preocupa y tiene interés en fortalecer y construir sociedad civil, relaciones democráticas, horizontalidad y equidad, tiene que empezar cuando el niño está en su más temprana edad. Y ello implica reconocer el valor del niño mismo como ser humano y como agente en esa construcción de comunidad. Y para lograrlo la mejor forma posible de hacerlo es dándoles un entorno, un ambiente que les permita trabajar juntos, jugar juntos, interactuar, planear juntos, soñar juntos, sin una intervención constante del adulto pero sí

con su presencia, al margen, pero disponible como apoyo y como comentarador.”¹⁹

2.3 COMPRESIONES SOBRE CIUDADANIA

La construcción del concepto de Ciudadanía tiene una historia que no ha sido breve, democrática, ni se ha identificado con la búsqueda de la garantía de los derechos, ya que se ha instalado en un pensamiento político de la humanidad, radicado fundamentalmente en las ideas de soberanía, democracia y poder.

Hoy en día, siglo XXI, el concepto de ciudadanía se ha instaurado como derecho en el pensamiento del Estado moderno, que le otorga a los sujetos derechos fundamentales para su reconocimiento como miembros del Estado y derechos democráticos para el ejercicio político en condiciones de equidad; hoy, el avance y la extensión del concepto la ubicamos desde el primer momento en que niños y niñas nacen, hacen parte de una sociedad y se plantea la pregunta acerca de cómo se forma y se construye ciudadanía en la primera infancia.

Cuando se aborda el tema de ciudadanía es necesario comprender el reconocimiento y la configuración de la participación infantil, debido a que la ciudadanía se determina por la categoría del derecho a la participación de los sujetos en una sociedad. Es por lo tanto la participación, el factor que ofrece garantías del cumplimiento de los Derechos, de las capacidades de incidencia, de hacer parte de decisiones, es entonces el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, situación ésta que lo pone en condiciones de igualdad y de equidad social.

La Convención de los Derechos del Niño posiciona la participación de niños y niñas, dándole un carácter de protagonismo de su propia vida, sujetos de derechos tanto desde las disposiciones legales, universales y obligatorias,

¹⁹ Ibid

como un sujeto activo y significativo dentro de la familia, la comunidad y la sociedad, trastocando con ello el ejercicio del poder, donde el adulto –padre de familia o cuidador- tutelaba y controlaba el ejercicio sobre su vida cotidiana amparado en la representación social que se tienen de los niños de inmadurez al ser un menor de edad. Se puede determinar desde la participación, que en la primera infancia se deben generar las condiciones necesarias para la incorporación de niños y niñas a la vida social y cultural, que les permita construir, reconstruir, resignificar y asumir reglas sociales y culturales.

El binomio participación-ciudadanía vistos desde los derechos de la primera infancia, es reconocer que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primera etapa de desarrollo, los cuales deben ser incluidos desde el presente como ciudadanos plenos de derecho, para que en el futuro se tengan ciudadanos críticos y comprometido con las situaciones que le afecten y le interesen a nivel individual y social.

2.3.1 El concepto de Ciudadanía desde una perspectiva Histórica

A lo largo de la historia de occidente, se pueden identificar diversas concepciones acerca del significado de ciudadanía; en el periodo clásico Griego se entendía la ciudadanía como la participación del adulto en los asuntos políticos y cívicos, eran el hombre más que la mujer quien asumían su papel político y lo hacía desde la razón, este ciudadano hacía parte de la construcción y aplicación de las normas, por lo tanto las reconoció, se las apropiaba y comprendía, el ciudadano Griego “era legislador y súbdito”²⁰

“Una visión amplia de ciudadanía reconoce en el ciudadano la capacidad de gobernar y ser gobernado; el ciudadano reconoce las restricciones que el gobierno le impones, pues es él mismo quien ha participado activamente en su elaboración”²¹.

²⁰ En Revista Prospectiva. Universidad del Valle. N°.11. 2006; Investigación de Rincón María Teresa. Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social

²¹ Ibid.

La visión griega que se enmarca en una concepción cívica- humanista tradicional, muestra que la condición de ciudadanía estaba dada por la sumisión y la obediencia, por los poderosos que son quienes participan, legislan y gobiernan y los dependientes o pasivos que aceptan, obedecen y se dejan gobernar sin determinar su posición política y económica; es para los griegos la ciudadanía un instrumento político.

En la Roma cristiana la ciudadanía se asumía como la reivindicación frente a la autoridad, posición con una perspectiva individual y excluyente, en la medida que los pueblos conquistados por el ejército romano eran discriminados y sometida, convirtiendo el ejercicio de la ciudadanía en una acción competitiva, de autonomía y privilegios.

Con la expansión del cristianismo, la concepción de ciudadanía se estableció desde el cumplimiento de la ley y el gobierno sobrenatural, basado en el “buen actuar” y la lealtad propio del cristiano; la concepción se vincula desde la posibilidad de ser de la ciudad de Dios, pues es allí donde se recibe la recompensa de la obediencia, obtener en la vida eterna lo que no le fue dado en la vida terrenal.

La participación del ciudadano en la Roma Cristiana expandida (es Latinoamérica uno de sus territorios conquistados) se genera desde una actitud pasiva y temerosa, debido al castigo y la condena perpetua, sin embargo en esta conquista religiosa, surge como referente cristiano la identidad comunitaria de ayuda al prójimo, y la identidad de una ideología político religiosa.

Con el surgir del humanismo cívico durante el Renacimiento, hay rupturas del esparcimiento de la religión cristiana; la moral cristiana se va transformando hacia una ciudadanía dada desde la voluntad de los sujetos, en esta época se recuerda la propuesta de Maquiavelo, quien propone una ciudadanía activa basada en una moral de conducta pública, es decir de autocontrol, haciendo pública la “virtú”²² “Cada ciudadano velara para que los otros no actúen

²² La Virtú opera como un mecanismo de regulación social y es entendida como un vínculo del ciudadano con la comunidad y fortuna, como realidad contingente.

orientados por la fortuna y para que las actividades públicas de los otros no constituyan fortuna para uno mismo”²³.

Este enfoque de ciudadanía es censurado y desaprobado por las monarquías emergentes, donde los súbditos retoman su posición pasiva, de obediencia y sometimiento a su monarca; posteriormente frente al cuestionamiento de poder y autoridad del monarca, aparece hacia el siglo XVII, el Estado soberano, que introduce el término de igualdad en relación con el concepto de ciudadanía, en éste siglo se hace presente la secularización de los individuos, que lleva a un movimiento político de confianza en los individuos tanto para decidir individualmente y colectivamente sobre leyes y formas de gobierno.

Al plantearse límites al poder del monarca y constituir derechos a los ciudadanos, se habla ya a partir del siglo XVII del nacimiento de una propuesta moderna, consolidada a partir de los pensadores de la Revolución liberal (1668), de la Revolución Americana (1776) y la Revolución Francesa (1786). En el siglo XVIII se reconocen los derechos políticos para todos los individuos, pero con atrasos trascendentales en la concepción de ciudadanía, pues existían exclusiones de género, de clase y de edad. Poco a poco se ha venido avanzando en la conceptualización y ampliación del derecho de ciudadanía, gracias a las luchas asumidas por los movimientos sociales.

Cada uno de estos procesos tiene una historia diferente, con significados históricos de importante trascendencia, como lo fue la Revolución Francesa en el siglo XVIII, con la declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano, que reivindica la igualdad de los ciudadanos y el reconocimiento de la libertad individual. En términos modernos se concibe a la persona como poseedora de unos derechos civiles y al ciudadano como poseedor de derechos políticos.

En la noción moderna de ciudadanía Zapata Barrero evidencia tres construcciones semánticas que fortalecen su connotación: Una de ellas es la noción de igualdad y el reconocimiento entre estratos producto de las

²³ Maquiavelo parafraseado en investigación de Rincón María Teresa.

relaciones económicas, políticas y sociales, la segunda noción se determina por la relación ciudadanía y nación y la última tienen que ver con la noción de emancipación universal.

Hacia el siglo XIX la ciudadanía se comienza a identificar con la pertenencia a una comunidad política amplia, pero que aún depende de un poder central debido a que la nacionalidad está articulada al carácter estatal y el sistema de mercado a la noción capitalista y al estado de bienestar.

El proceso de nacionalización de la ciudadanía favorece el principio de igualdad en la edad moderna, adquiriendo connotaciones democráticas. Thomas Humphrey Marshall quien presenta su trabajo de "Ciudadanías y Clases sociales" contribuye a esclarecer el papel de los tipos de derechos que el ciudadano va adquiriendo en la edad moderna, refiriéndose por lo tanto a que los derechos civiles corresponden al siglo XVIII, los derechos políticos al siglo XIX y los derechos sociales al siglo XX.

La historia de los derechos civiles se caracteriza por la inclusión de los derechos necesarios para la libertad individual de las personas, libertad de palabra, de lo que se piensa y de su fe religiosa, el derecho civil también le confiere a la persona los derechos de poseer propiedades, realizar y finalizar contratos con otros y uno de los derechos más contundentes para la humanidad como es el derecho a la justicia que pone en igualdad a todos los sujetos en cuanto a ser escuchado y escuchar para poderse defenderse en un debido proceso. Los derechos civiles adquiridos vale la pena decir, que eran los derechos de los varones de cierto reconocimiento; en la Inglaterra del siglo XVII, todos los hombres eran libres.

Los derechos políticos hacen referencia al derecho de participar en el ejercicio del poder político desde una perspectiva como autoridad "ser elegido" o como elector "poder elegir", estos derechos dan estatus a los miembros de la sociedad e incluso a los miembros de una comunidad. Estos derechos pretenden garantizar los antiguos derechos a nuevos sectores de la población, ya que eran defectuosos en la distribución, el número de votantes era la quinta

parte de la población adulta; el sufragio seguía siendo un monopolio de grupo, el sufragio dependía de la propiedad de la tierra.

La aprobación del sufragio para todos los hombres se formula con la Ley 1918 dando un estatus personal y de género; sin embargo esta ley no estableció la igualdad política en cuanto derechos de ciudadanía, continuando las diferencias económicas entre los sujetos.

Cuando se dan los derechos sociales, se convierten en la fuente de pertenencia de las comunidades locales y las asociaciones funcionales, donde se busca un bienestar económico y seguridad para todos, se pretende que los sujetos posean los beneficios que la sociedad vaya alcanzando, como sugiere Marshall “compartir plenamente la herencia social”²⁴

Como resultado de estos derechos se promulga la Ley de Pobres la cual es administrada localmente; eran derechos sociales muy primitivos, pero con la intencionalidad de gestionar unos cambios mínimos en la sociedad porque aún se preserva el orden existente.

Marshall, entiende por lo tanto que la ciudadanía es una condición de quienes pertenecen a una comunidad, que implica igualdad de derechos y deberes para los ciudadanos, pero que ello involucra una participación activa, él pone como nuevo elemento para la ciudadanía los alcances de lo que son los “deberes”, haciendo alusión, que al existir clases en la sociedad, hay unas responsabilidades sociales diferentes.

“Si se invoca la ciudadanía en la defensa de los derechos, no pueden ignorarse los correspondientes deberes de la ciudadanía. Estos nos requieren que un hombre sacrifique su libertad personal o que se someta sin cuestionarla a cada demanda hecha por el gobierno. Pero sí requiere que sus actos estén inspirados en un vivo sentido de la responsabilidad hacia el bienestar de la comunidad”²⁵.

²⁴ Marshall, T.H y Bottomore. Ciudadanía y Clase Social. Editorial Losada. Buenos Aires. 2004

²⁵ Ibid. Marshall.

En la actualidad existen cuatro corrientes filosóficas y políticas que hacen una profunda distinción del concepto de ciudadanía, las que se mencionan, sin pretender profundizar en ellas, puesto que no es el carácter fundante de esta tesis.

Existe la corriente del liberalismo, representada por Rawls, el cual configura la noción de ciudadanía a partir de las cartas políticas de los Estados (constitución), donde se ampara a los sujetos de la sociedad desde la aplicación de unos derechos que deben estar en igualdad de condiciones para todos.

La propuesta de la corriente comunitarista, en donde se encuentran pensadores como (Taylor, Sandel y Walzer), quienes parten su reconocimiento de ciudadanía a partir de concebir al individuo, con una identidad, con unas dimensiones económicas y políticas, con intereses, ideales, principios y valores que reivindica lo comunitario como ambiente de lo humano, por lo tanto es un sujeto que se construye como ser social y a su vez construye lo social. La ciudadanía desde esta perspectiva propone la pertenencia a una comunidad y el interés por el bien común, que tendría como base, el autocontrol y la lealtad al grupo, esto supone "civilidad".

La corriente del republicanismo cívico, que intenta integrar elementos del liberalismo y del comunitarismo, enfatiza en la dimensión de la participación política para comprender lo que sería la ciudadanía, reconociendo la autonomía, el pluralismo, la libertad unida al orden normativo, la ley como garantía de derechos, las instituciones desde una perspectiva colectiva, la propiedad independiente y los derechos como producto de las decisiones colectivas de los ciudadanos. En esta corriente encontramos que quienes plantean estos postulados se encuentran Oldfield, Pockock, Skinner y Beiner.

Los Pluralistas culturales, como corriente filosófica actual del concepto de ciudadanía surgen en el marco de los procesos de internacionalización y globalización, quienes enfatizan el "reconocimiento de las diferencias", frente al

supuesto de igualdad que implicaría una heterogeneidad de lo social. Esta corriente sustenta su propuesta desde el reconocimiento de los movimientos sociales que se han dado, como el movimiento feminista, movimientos étnicos y movimientos ecológicos y ponen en evidencia un nuevo fenómeno que es la de las migraciones y desplazamientos, que liga el concepto de ciudadanía al concepto de nacionalidad.

Néstor García Canclini (1995), Kymlicka (1996) e Iris Young (1989), consideran que esta corriente da respuesta a grupos minoritarios, que sólo pueden ser integrados a la cultura común si se adopta una “ciudadanía multicultural”, por lo tanto vale la pena enfatizar en el reconocimiento de la interculturalidad y la identidad diferenciada.

Parafraseando a Zapata “el tema de la ciudadanía es un tema en plena efervescencia, donde su semántica no es simple sino compleja. Semánticamente la ciudadanía se ha convertido en el problema convergente que tiene la virtud de aglutinar los problemas políticos desde la más diversa perspectiva”.

Este recorrido histórico nos pone en la compleja tarea de mirar desde donde se va abordar la construcción de ciudadanía para la infancia en la primera edad, determinar qué expresiones de ciudadanía son acordes a un sujeto de derechos y libertades y a mirar, que sujeto se está constituyendo en las diversas clases sociales de nuestra nación.

2.3.2 Nuevas propuestas para la construcción de Ciudadanía

El tema sobre ciudadanía es hoy en día más vigente debido a su debate permanente en círculos políticos y académicos, Kymlicka y Norman (1997) afirman que “el renovado interés, es consecuencia de eventos políticos y tendencias mundiales de finales del siglo XX, por su relación con los derechos individuales y con los vínculos comunitarios, siendo el debate sobre la

concepción de ciudadanía un debate entre liberales y comunitaristas”²⁶, plantear la discusión sobre el tema en la actualidad se hace necesario para la estabilidad de las democracias modernas, las cuales deben estar sustentadas en bases de cualidades y actitudes ciudadanas como la participación, la identidad, la tolerancia, y la responsabilidad, que convoca a toda una sociedad, niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres.

En la actualidad Latinoamérica y específicamente Colombia, vienen trabajando alrededor de la apropiación y de la comprensión de aspectos fundamentales para asumir la ciudadanía, esfuerzos que se orientan desde el ámbito educativo familiar y comunitario, como desde la misión y el compromiso de la escuela, para que desde la base social como es la infancia se generen los cambios de conducta y de conocimiento frente a las nuevas perspectivas ciudadanas que podrán lograr cambios profundos en el tejido social.

Los planteamientos que se esbozaran de varios autores quienes logran construir nuevas reflexiones sobre una ciudadanía verdadera y efectiva, posibilitaran el análisis de la construcción de ciudadanía en la primera infancia, entendiéndose que niños y niñas son ciudadanos y hacen parte vital del tejido social.

La ciudadanía según Feizi Milani²⁷ debe tener como perspectiva una vida proactiva, que busque mejorar las propias condiciones pero también las colectivas, es asumir los derechos pero con igual compromiso las responsabilidades de los actos y acciones; ser parte de un todo, ser ciudadano, es resignificarse en un colectivo desde lo personal. Este proceso de vida proactiva, se inicia indudablemente en la familia quienes posibilitarán desde el dialogo y el respeto a la diferencia la valoración de cada uno de los miembros y donde se posibilitará la solidaridad entre ellos. El reconocimiento dentro del

²⁶ Op cit. En Revista Prospectiva. Uni. Valle.

²⁷ Feizi Milani. Doctor en salud colectiva, Brasilerio, fundador del Inst. Nac. De Educación para la Paz y los derechos Humanos (INPAZ), su trabajo se ha relacionado con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN. Enmarcado en la línea de Convivencia y Paz, participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

núcleo familiar se puede dar desde un vínculo afectivo, conservando y construyendo la autoestima entre hijos y padres, reconociendo el saber de todos y apreciando lo que cada uno de los miembros puede lograr por el bien común de la familia.

Hablar de un ciudadano es hablar de un ciudadano del mundo, como lo diría Feizini, niños, niñas, mujeres y hombres miembros de un colectivo quienes desde sus actitudes pueden lograr mejorar sus condiciones de vida en cuanto a sus relaciones, su participación y responsabilidad.

Las actitudes, responsabilidades y compromisos van cambiando según la edad y desarrollo, por ello es necesario que desde la infancia se pueda ir asumiendo actitudes que promuevan corresponsabilidad con el otro y consigo mismos, donde se vaya generando conciencia de lo que se dice y hace.

El politólogo Richard Pétris²⁸ convencido de la importancia de los sujetos en el colectivo sustenta que la ciudadanía “es el compromiso de la persona, que pertenece a una comunidad nacional, de asumir su responsabilidad y su papel en todo el ciclo de su vida, desde niño y como joven que empieza a aprender y entender sus relaciones con ese colectivo”.

Las implicaciones de entenderse como parte del todo, como ser colectivo, es asumir conductas de tolerancia frente a las diferencias sociales que existen, es ir en la búsqueda de la equidad, la libertad y la solidaridad, es vivir como miembros participes en la construcción de comunidad. La construcción de ciudadanía y la responsabilidad ciudadana es hoy en día un desafío de la educación desde todos los ambientes de socialización, que deben propender en lo cotidiano a generar aprendizajes para la vida y en la vida, validar la trilogía respeto, solidaridad y responsabilidad como bases posibles en la sociedad para el vivir juntos.

²⁸ Richard Pétris. Politólogo de la Universidad de Grenoble en Francia. Fundador y actual director de L'Ecole de la paix (escuela para la paz), proyecto que tiene como objeto informar y educar a los ciudadanos en construcción de la paz y en relaciones más pacíficas entre las personas, grupos y Estados.

Al aceptar la tesis de comprender al sujeto como un colectivo, subyace a ésta la importancia de una real participación; cuando en los niños y niñas se internaliza la importancia de alcanzar metas comunes, se establece con los pares vínculos de respeto, de relaciones positivas, reconociendo la palabra y la opinión de cada uno de los participantes, ejerciendo así activamente el papel de ciudadano.

La participación no se da en abstracto, no se impone sino que se construye, es de entenderse que en la primera infancia los aprendizajes se van construyendo, asimilando, comprendiendo y apropiando, una de las maneras para que la ciudadanía sea posible es fortalecer equitativamente la participación de niños y niñas. La comunidad puede hacer posible una verdadera participación cuando ella tenga en claro los derechos y deberes que le competen a la infancia según su proceso de desarrollo.

Como dice Rogert Hart²⁹, el conocimiento de los propios derechos y de los demás es un asunto más complicado “tiene que ver con el conocimiento de las normas, las leyes y reglas que se utilizan en una determinada cultura” que orientan las relaciones y las enmarcan en relaciones. Hart afirma que hoy las sociedades se encuentran divididas frente a lo que se entiende por participación de la infancia. Él dice que es necesario asumir en la infancia que la participación es un derecho fundamental de la ciudadanía aunque algunos ven que este derecho que se le ha otorgado a los niños y a las niñas, ha sido concebido como la posibilidad de la redención de la sociedad, otros han asumido que la participación de la infancia es ingenua ya que ellos no tienen el poder de decisión porque este poder sigue siendo de los adultos, pero otros más creen que al darles a niños y niñas ésta responsabilidad tan grande como es la participación, se restringiría la posibilidad de vivir la infancia y sobrepasaría sus límites y sus alcances.

²⁹ Rogert Hart. Doctor de Filosofía y Psicología, codirector del grupo de investigación de Ambientes Infantiles. Su trabajo se ha centrado en la comprensión de la vida diaria de los niños y jóvenes y en la planificación y diseño de ambientes infantiles

A estas posiciones tan disímiles, Hart contra argumenta diciendo “Ciertamente se debe permitir que los niños tengan una infancia, pero no es realista esperar que repentinamente se conviertan en adultos responsables y participativos a la edad de 16, 18 o 21 años sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que se requieren”. Para lograr ser participativo es necesario que las experiencias en la infancia se basen en la confianza y en el reconocimiento de las capacidades de cada niño y niña para dirimir las una situaciones que se le presenten y proponer a ella unas posibles soluciones.

En esta revisión se encontró que para esa construcción de ciudadanía es significativa una actitud prosocial que propende por una sana convivencia, según Robert Roche³⁰, “la educación prosocial es una vía para la educación emocional”, donde las acciones concretas de los niños y niñas deben ir en aumento tanto en calidad como en cantidad para con sus pares ,es aprender a determinar que me gustaría que me hicieran y que no me gustaría que me hicieran, para así mismo ser capaz de establecer las consecuencias de las acciones y actitudes. Roche al postular la prosocialidad como marco teórico para la construcción de ciudadanía y civismo dice que “No hay que confundir la prosocialidad con la sumisión y la conformidad, busca que la educación sea más vital.... la participación debe formar individuos líderes en la creación de alternativas y de sentirse vinculados a algo que ha partido de ellos, de ser miembro”.

Educar las acciones ciudadanas en prosocialidad -sugiere Roche- es formar a los niños y niñas en habilidades y competencias de iniciativa, creatividad y asertividad frente a sus acciones con el colectivo. Como componente educativo para la construcción de ciudadanía, vale la pena pensar y recontextualizar las llamadas competencias ciudadanas, su desarrollo base implica, reconocer el bien común, la interacción que se tiene con el otro, la asertividad en el trato con los pares desde la diversidad de género, edad, cultura y religión; pero también es alcanzar su capacidad de autoestima que permita que niños y niñas

³⁰ Robert Roche: Psicólogo y profesor de la Uni. de Barcelona, es un estudioso de los comportamientos prosociales. Ha dictado cursos de Psicología de la pareja y de la familia, optimizador prosocial de las emociones, actitudes y valores.

asuman una imagen positiva de sí mismos que les posibilite creer en lo que saben y pueden hacer, que no se conformen con lo que se les dice o asigna, sino que su autonomía y auto imagen les permita sentar una posición frente al otro.

Las competencias desde un nivel más alto, es tener la habilidad de hablar y comunicarse con quien se dicente o quien es el contrincante, donde prevalece el dialogo y no la fuerza de la violencia o agresión, en el caso de los niños, es también mantener la igualdad de oportunidad de argumentar sin tener que recurrir al poder propio o de quien puede servir de apoyo para la solución de la situación.

Enrique Chaux³¹, quien analiza el caso Colombiano e impulsa las competencias para la construcción de ciudadanía con el deseo de llegar a la democracia real, comenta que la constitución de 1991 ofrece a los ciudadanos bases contextualizadas e históricas que permiten alcanzar este propósito. Para Chaux un ciudadano es “ un hombre o una mujer que contribuye con sus acciones a fortalecer la democracia, se preocupa por sí mismo y por los demás, recurre a los medios pacíficos y no a la violencia como forma de conseguir sus objetivos o de resolver conflictos, es activo y propositivo, promueve la tolerancia y la pluralidad y la comprende, respeta las diferencias hasta un límite definido por los derechos de los demás y por los derechos humanos y se compromete por mejorar la situación de los otros seres vivientes”³².

Chaux, plantea que las competencias emocionales son las fundamentales para trabajar con los niños, donde el adulto evite maltratarlo física y psicológicamente y a cambio de ello, le proporcione seguridad y acompañamiento en su proceso. Se necesita que el adulto maestros y padres tengan competencias de puntos intermedios, ni autoritarismo, ni permisividad,

³¹ Enrique Chaux: Doctor en Educación, Magister en Desarrollo Humano, Riesgo y Prevención de la Universidad de Harvard, Investigador de la Universidad de los Andes del grupo Agresión, conflictos y Educación para la convivencia reconocido por Colciencias.

³² Ministerio de Educación Nacional. Comprensiones sobre ciudadanía. Colección Transversales, Magisterio. Bogotá, 2005

porque de lo contrario los niños y niñas se perderán en lo que se desea que construyan como ciudadanos que velan por una sana convivencia.

Una de las primeras competencias que se deben desarrollar recíprocamente es la competencia comunicativa, donde se le posibilite al niño apropiarse de la palabra para manifestar sus experiencias y sensaciones y en el adulto, para que tenga la capacidad de escuchar, comprender y argumentar suficientemente al niño para que éste tome una decisión si es necesario.

Una segunda competencia, que aunque es compleja pero que lograría bajar en niños y adultos la defensa agresiva y la violencia hacia el otro es la asertividad, entendiéndose por ella la comprensión de hacer valer los derechos por parte del sujeto sin molestar o herir a los demás. En esta competencia se debe enseñar a los niños a defender sus derechos de manera cuidadosa y respetuosa con el otro, sin violentarse y sin evidenciar brotes de agresión, es “decir si me está maltratando yo no lo hago”³³.

La tercera competencia que Chaux ve como posible generar entre niños y niñas es la empatía; esto significa poder sentir lo mismo o algo similar a lo que la otra persona está sintiendo, cuando la maestra le pregunta al niño, pero porque le pegas? A ti no te duele cuando te pegan?, vemos que con esta actitud de la maestra, donde no hay sanción o regaño, sino una actitud de ponte en el lugar del otro, el niño puede construir la competencia de empatía.

El manejo de la rabia como competencia emocional, es otra de las competencias que se deben orientar desde la infancia, para generar aprendizajes de autocontrol y de considerar alternativas frente a una u otra situación.

Como competencia para una sana convivencia, está la responsabilidad, donde los niños y niñas comprendan que tienen un papel fundamental que cumplir, que no es él o ella solos los que tiene una responsabilidad, sino que a cada

³³ Ibid.

uno se le confiere sus propias responsabilidades, incluso el hecho de saber que no se tiene una responsabilidad frente a algo, implica que se asume la responsabilidad de conservar lo que ya está hecho para que se mantengan.

En concordancia con educar desde unas competencias ciudadanas, se puede plantear también educar desde la inteligencia emocional, que según Janet Patti³⁴ permite que el ciudadano participe en una real democracia, donde es capaz de diferenciar lo que es y lo que debe ser y que finalmente propone acciones para cambiar el ambiente.

El ciudadano que se desarrolla desde la inteligencia emocional “Debe poder gozar de los derechos humanos y recibir los privilegios de la sociedad, en igualdad que los demás”³⁵. Preparándolo para la participación de un mundo global cambiante. Educar desde lo emocional es posibilitar el equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo, para que los aprendizajes dados por los adultos, maestros y padres sean más duraderos, es fortalecer “la memoria y las emociones”³⁶ desde un vínculo emociones-contenidos creando lazos de confianza en la relación adulto-niño.

En ésta búsqueda por revisar nuevas propuestas sobre ciudadanía, se encontró ya para finalizar a Camilo Borrero³⁷ proponiendo una “ciudadanía social activa”, consistente en desarrollar en el individuo el sentido de lo público, donde se abandonan los intereses privados para pensar en los intereses de todos, por lo tanto no es un acto individual, sino que es un trabajo en red de encuentro y reconstrucción de actores.

Una concepción de ciudadanía para Borrero implica el reconocimiento de derechos y deberes, que va más allá de lo semánticamente construido, sino

³⁴ Janet Patti: Forma parte del equipo de Liderazgo, que estudia como prevenir la violencia, la droga, etc, principalmente en la escuela, condiscípula de Goleman y otros neurocientíficos. Trabaja en la Universidad de Hunter College, Nueva York. Se prepara para un programa de postgrado que prepara en inteligencia emocional a administradores y supervisores de escuela.

³⁵ Ibid. Patti

³⁶ Ibid. Patti

³⁷ Camilo Borrero: Abogado de la Uni. Nacional de Colombia, Especializado en derecho de familia en la Uni. de los Andes. Con Postgrado de Sociología en la Uni. Católica de Lovaina la Nueva. Coordina a partir del año 2.000, la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia.

que abarca un componente ético y la construcción de lo que implica el bien común. Esto es lo que el autor entiende por ciudadanía social activa.

“El ciudadano se hace y lo hacen, es una construcción social individual, es un ir y venir en la construcción de las subjetividades. Es decir, en algún momento de la construcción social del individuo, éste concibe la participación en lo público y va encontrando y descubriendo las reglas de esa participación, pero igual, en algún momento de la construcción del Estado se requiere la construcción de la ciudadanía. Un Estado social, liberal, democrático sin ciudadanos no existe, y una subjetividad plena sin ciudadanía, tampoco. La Ciudadanía es un punto de encuentro de la construcción del Estado y de la construcción del sujeto”³⁸.

Para las autoras de este estudio el concepto de ciudadanía que dirigen la investigación se acerca a autores como Feizini Milani, Camilo Barrero, en donde la ciudadanía es una actitud pública de cada sujeto, es contar con el sentido de colectivo y hacer parte ACTIVA de, es decir, le interesa participar, decidir, hacer, actuar, opinar, etc. y es desde su condición de derechos y corresponsabilidades, es desde el desarrollo de sus capacidades desde donde actúa, porque se le ha garantizado la posibilidad y la oportunidad para su desarrollo como ciudadano crítico, autónomo participativo.

La ciudadanía es también una construcción social que parte desde el primer reconocimiento del sujeto como quien nace en una sociedad de derechos y democrática, pero que tiene la responsabilidad de formar en y para el bien común.

2.3.3 Escenarios Constructores de Ciudadanía

2.3.3.1 Familia y Ciudadanía

La socialización primaria que desarrolla la familia suele ser la socialización más importante para los sujetos, todo niño y niña nace en una estructura social objetivizada con unos significantes que se encargan de transmitir e impulsar la

³⁸ Ibid. Borrero

socialización, son los socializadores primarios y de mayor peso en el proceso de socialización y socialización política que tienen niños y niñas; sin embargo, es claro que, toda socialización que ofrecen los padres de familia está cargada de una idiosincrasia, de una cultura propia del núcleo familiar, de sus historia e historias de vida y de sus prioridades de formación, que le muestra a niños y niñas lo que ellos y ellas de una u otra forma han vivido, maneras distintas de percibir el mundo, perspectivas de interminables significados y actitudes, de sumisión, de dolor, de dificultad, de vida, de pro actividad, de alianzas, confianzas, empoderamientos, o dominación o insatisfacción, pero a su vez de creación y transformación, lucha y búsqueda de igualdad de oportunidades.

La familia provee a niños y niñas no solo de carga cognoscitiva sino al contrario de una gran carga emocional, que le permite a los niños adherir y comprender en su proceso de socialización los significados del mundo social y natural. El niño se identifica con los significados en su red emocional, dándole mayor adhesión a lo más significativo en sus experiencias cotidianas, asumiendo en ello una identidad de su ser.

“El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos, y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible”³⁹.

La identidad que se da en el niño se realiza para darle una ubicación en un mundo determinado, en un mundo social específico, pero ésta identidad no es mecánica, se da también por la intermediación de las subjetividades de los niños, quienes construyen su papel dentro del mundo social, lo público y dentro de la familia- lo privado.

El mundo internalizado por los niños en la socialización primaria-familia, es mucho más contundente y determinante que en la socialización secundaria-escuela y contexto. La familia esta reconocida por inculcar en los niños estructuras sociales nominales, como la autoridad, la norma, el deber, la

³⁹ Op cit. Berger y Luckman.

responsabilidad de su rol, parámetros socialmente definidos por el tipo de sociedad y de familia que se constituye.

La familia se ha caracterizado por su función como agente formador en lo privado, las dinámicas que se dan a su interior se convierten en espacios reservados y de privacidad de lo que allí sucede no estaba expuesto a los demás, a lo público, por lo tanto no se le ha dado la importancia suficiente en la constitución de un sujeto social, en cuanto a la participación, la negociación y el diálogo; además que niños, niñas y mujeres estaban excluidos, en lo público, noción que culturalmente se sigue asumiendo en buena parte de la población Colombia, excluidos ellos de los derechos ciudadanos; que a hoy, son reconocidos; los derechos políticos son uno de los derechos donde aún muchas mujeres y con mayor razón los niños son invisibilizados.

Al parecer tendremos un curso de la historia, en relación a los niños y niñas igual que ha sucedido con el reconocimiento de las ciudadanías, concepciones y acciones diversas en tanto a lo jurídico y lo político, una es, la infancia como portadora de derechos, centro de toda acción política para lograr su atención y bienestar básico y la otra, en cuanto a lo político como sujetos sociales que al ser portadores de igualdad y de construcción de ciudadanía deberían ejercer su derecho de participación y de toma de decisiones, pero que en el espacio real de la familia e incluso de los espacios públicos cotidianos, niños y niñas son despojados del derecho de equidad e igualdad.

El autoreconocimiento como sujetos de derechos, reconocimiento del otro, diferenciación del otro, construcción de identidad, son funciones del grupo familiar, es una primera construcción de los procesos de socialización política; es este espacio de socialización primario que debe propiciar la formación en la capacidad de negociación, de deliberación, subjetividad e identidad, es el grupo mediador entre lo público y lo privado. Es así como “la familia dejó de ser privada para convertirse en un actor público” (Juan Bernardo Zuluaga – Cinde); la familia es el primer conector con el mundo social, el puente entre lo privado y lo público, en donde ya la frontera no es definida.

2.3.3.2 Escuela y Ciudadanía

Una categoría asociada a la primera infancia es la Educación Inicial: significa educación entre los tres a los seis años⁴⁰, es el primer nivel educativo, (definido por la OEA). Estudios han demostrado la importancia de la atención con calidad en edades de preescolar, evidenciando la diferencia cuando se es persona adulta, por haber recibido una mayor atención especializada en educación a diferencia con aquellas personas que no lo han recibido.

La educación inicial tiene una incidencia de dimensiones inimaginables en la construcción del sujeto, en el desarrollo y en la construcción social. La importancia está centrada en los aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo, social, de construcción de ciudadanía que desde la educación, las pedagogías y las metodologías se trabajan.

Es indispensable el aumento de cobertura de la educación preescolar lo cual sería fundamental para avanzar hacia una mayor equidad social, e incidir en la adquisición temprana de habilidades, capacidades y competencias; al igual que la ampliación de cobertura del grado cero de la educación básica en las zonas rurales y marginadas de manera que se pueda favorecer la inclusión social y educativa.

La educación preescolar desde lo educativo-formativo es el nivel más importante para el ser humano, los tres (3) primeros años de educación escolar son fundamentales para la formación del ciudadano. La educación preescolar no puede ser discriminatoria en la cobertura, ni en los contenidos, ni en la duración, porque en los seis primeros años de vida se dan cambios supremamente importantes en el desarrollo del niño. No podrá existir equidad de derechos, sino hay igualdad de oportunidades y es difícil de alcanzar cuando encontramos sujetos analfabetos y sujetos letrados.

Para los niños de nuestros campos y ciudades si no existe educación completa, incluido el preescolar de tres grados, no hay esperanza, para la transformación

⁴⁰ Banco Mundial, Educational change in Latin American and the Caribbean. The World Bank. Sin fecha citado por Acosta.

y para lograr la equidad entre los ciudadanos de las diferentes clases que se encuentran en Colombia. La educación preescolar debe atender a niñas y niños procedentes de los muy diversos grupos sociales, ambientes familiares y culturales; esto significa que la educación preescolar debe ser prioridad porque se constituye en un servicio de gran potencial para el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, particularmente para aquellos sectores de la población infantil que en su ambiente familiar cuentan con menos estímulos y posibilidades para su desarrollo.

Garantizar que los niños ingresen al sistema educativo nacional desde temprana edad (tres años), sumado a quienes ya están y logren incluirse en los niveles de básica y media, puede conducir favorablemente a empezar a eliminar los desniveles existentes en Colombia de desigualdad y de antidemocracia.

La escuela como agente de socialización secundaria permite la internalización de “submundos”, posibilita la adquisición de conocimientos específicos de roles, los cuales necesitan de campos semánticos para estructurar las interpretaciones y las rutinas que se dan en ellos.

Para la construcción de la ciudadanía, la escuela debe abordar y dejar explícito para todos sus miembros, niños, niñas, maestros y padres de familia su ethos de ciudadanía, en algunas escuelas puede estructurarse desde modelos autocráticos y otras desde una cultura de participación, convivencia, solidaridad, respeto, inclusión y diálogo, para lograr esto, se hace necesario que maestros y niños estén involucrados permanentemente, donde se den procesos de discusión, reflexión, negociación y acuerdos de normas, compromisos y deberes de cada uno.

La escuela como espacio colectivo, representa el espacio social donde se asumen una serie de responsabilidades para satisfacer las necesidades de todos sus miembros teniendo en cuenta el bien común. Desde esta perspectiva, la escuela debe buscar el desarrollo de los sujetos en cuanto a la construcción de una opinión crítica y de cara a los demás, con la posibilidad de poder enfrentar argumentativamente otra opinión si fuera necesario.

Es fundamental que niños y niñas aprendan a vivir en colectivo y a percibir dentro de la escuela las diversas formas organizativas, teniendo en claro que el trabajo que se adelante en ellas es de equipo, colaboración y cooperación, lo cual promueve alianzas en lo colectivo y el liderazgo en lo particular de cada uno. La escuela como fuente de liderazgo, debe fortalecer su componente democrático, que considera el respeto y el reconocimiento por el otro, la responsabilidad con todos y donde se debe medir el interés particular para no avasallar los intereses y necesidades del grupo.

“El maestro como agente socializador en la escuela debe trabajar desde un aprendizaje social emocional y un aprendizaje colaborativo académico y social”⁴¹, donde ponga en evidencias sus competencias de autoconciencia, es decir, autoevaluarse en cuanto el proceso de enseñanza si responde a los intereses y necesidades de los niños, en sí, si lo que enseña es para la vida y de la vida.

La competencia de autoregularse que implica, manejar sus emociones como la ira, ser coherente con su discurso desde sus acciones y manifestar que él también se equivoca.

El manejo de relaciones es otra de las competencias que sugiere que el maestro, tener un trato igual y respetuoso con todo su grupo, sin descalificar o discriminar a alguno de ellos por las diversas características que pudieran presentar.

El maestro debe tener presente que es un agente socializador donde es fundamental la toma responsable de decisiones, el no debe incurrir en caer en un paternalismo o maternalismo en el trato con los niños, puesto que se papel debe ser de regular, exigir y hacer cumplir los acuerdos, frente a la toma de decisiones deberá asumir que no puede enseñar desde sus valores personales e imponerlos, ni desde sus ideas, ni desde un currículo inflexible y ajeno al contexto de niños y niñas.

⁴¹ Op cit. Chaux

En la Escuela Nueva, se expresa un espíritu innovador orienta al escolar en el desarrollo de comportamientos que contribuyen a la formación de hábitos y actitudes positivas consigo mismo y con las familias, se refuerzan actitudes de liderazgo, responsabilidades, trabajo en equipo y solidaridad. En cada salón los escolares se organizan a través de comités de salud, higiene, disciplina y recreación; pero esto no consiste solamente en plantear estos nortes, es necesario insistir en la capacidad de renovación y transformación de los contenidos, de metodologías de enseñanza que conllevan a internalizar valores de cooperación, colaboración, solidaridad, el respeto por el otro y la dignidad de cada persona.

Se requiere comprender desde la educación que hay retos de diversa índole, que la estructura tradicional de la escuela se queda atrás en las demandas contemporáneas de la sociedad y de los sujetos. Que además de ello, existen innumerables escenarios para aprender, son ambientes de aprendizaje que están fuera del aula, fuera de la escuela, en la ciudad, es la ciudad misma, son otros espacios que tienen toda la posibilidad de proporcionar aprendizaje, todos son recursos que pueden usar los docentes para construir junto con los niños y niñas referentes éticos, además de conocimiento.

2.3.3.3 Contexto y Ciudadanía

El proceso por el cual se constituye el hombre como hombre, es la interacción que se tiene con otros sujetos, con el ambiente natural, con la cultura y con el orden social, relación dada por la internalización de los significados que el sujeto le ha dado al contexto.

La formación sociocultural está íntimamente ligada a la formación de los sujetos, “la formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en que los otros significados median entre el ambiente natural y el humano”⁴². Los procesos sociales y culturales no se configuran a una identidad particular del sujeto sino que su configuración de identidad se realiza en el amplio espectro de la cultura,

⁴² Op cit. Berger y Luckman.

por lo tanto, se entiende que la formación de cada persona no se puede comprender fuera del contexto social particular y de sus elaboraciones simbólicas.

En los contexto en donde esta inmersa la cultura hay una reciprocidad de acciones y de actores que determinan unas maneras de representaciones en cada uno de los sujetos, los cuales determina una tipificación de acciones individuales y de actores individuales, pero que son accesibles a todo un grupo social.

Las tipificaciones de acciones se originan en los sujetos a lo largo de un tiempo compartido recíprocamente, donde los sujetos en su permanente actuar irrumpen en sus roles para asumir o retomar los roles del otro que se expresarían en pautas específicas de comportamiento, en esta reciprocidad se puede decir que las acciones de uno de los sujetos es tomado como modelo para interiorizar y desempeñar su propio rol. Vale decir que los sujetos no pertenecen a un mundo en solitario, sino a un mundo en colectivo que lo configura y lo identifica, aunque éste lo reconfigure también, el contexto es el mundo colectivo de niños y niñas que les posibilita la construcción de significados y de identidades.

2.3.4 Propósitos de una nueva Ciudadanía

La familia, la escuela y el contexto cumplen con roles complementarios para la formación de la ciudadanía, es por lo tanto fundamental en la relación que se tienen con niños y niñas tener presente lo que se dice, lo que se hace, pero también lo que no se dice, debido a que el tipo de relación que se establece en la infancia influye y potencia unos modelos e imaginarios sociales, que el niño asume y construye, como es el caso de la concepción de ciudadanía, por ello la importancia de promover en los diversos ambientes, que los niños descubran lo que son capaces de hacer, de decir y de decidir.

La familia base de la socialización primaria, debe construir recíprocamente entre -niños y padres- la comprensión sobre su propia vida, el valor de sí

mismo evidenciándolo en su propio aprecio y descubrimiento de sus habilidades, a la vez, fortalecerse desde el vínculo afectivo y la autonomía las capacidades de descubrir para ellos y para los demás alternativas de solución frente a los acontecimientos que les devienen. La familia desde esta perspectiva transformará el tradicional aprendizaje del control, la disciplina, el chantaje emocional y el maltrato.

El escenario de la escuela como ente socializador debe tener la apertura de flexibilizar el currículo y sus dinámicas para que niños y niñas hagan parte de las decisiones que afecta directamente su proyecto de vida, rompiendo así con una enseñanza bidireccional y un aprendizaje pasivo solo a través de una pedagogía bancaria.

El contexto –barrio, ciudad- donde se desenvuelve a diario la vida de los niños y niñas, debe propiciar el reconocimiento de ellos desde la participación, no se puede pensar en una comunidad si ésta no está dispuesta a que todos sus miembros trabajen y construyan entorno a sus intereses y necesidades; el unir fuerzas evidencia el sentido de grupo y comunidad, transformando las condiciones sociales de desigualdad y desvaloración.

Desde este planteamiento, la investigación argumentará los propósitos o principios que pueden propiciar una nueva ciudadanía en la primera infancia, categorías que permitirán desde al análisis comparativo encontrar los núdulos de la construcción de ciudadanía.

Los autores retomados para la argumentación Hart, Chaux, Cortina, Gordillo, Oraison y Pérez no directamente han construido su categoría y reflexiones entorno a la primera infancia, pero sí, desde su construcción teórica permite que éstas se retomen y ponga en discusión, en lo que sería la construcción de ciudadanía en niños de la primera infancia, población en que se adelanta la investigación en particular.

2.3.4.1 Categorías Básicas para la construcción de Ciudadanía en la Primera Infancia

El pleno ejercicio de la ciudadanía se sustenta no solo en la defensa y el ejercicio de un conjunto de derechos sociales, políticos y jurídicos, sino que también abarca el fortalecimiento de unos principios propios del sujeto que se constituyen individualmente y en relación con los otros. En este sentido la construcción de ciudadanía es un reto por el reconocimiento de una identidad individual frente a la comunidad, para poder lograrlo, inevitablemente necesita del acompañamiento de los agentes socializadores en el caso de los niños.

Como la intención de la investigación es identificar las diferencias en los procesos de socialización y construcción de ciudadanía en adultos cuidadores, en el grupo familiar y la escuela, de res estratos sociales diferentes y unos de ellos vulnerados en sus derechos, es en este sentido que se plantea la desigualdad, y como se construye la noción de ciudadanía en la primera infancia, se seleccionaron cuatro categorías fundamentales que posibilitan críticamente una ciudadanía real y significativa.

Las categorías surgieron de las comprensiones que los diferentes autores plantean en su definición sobre ciudadanía y desde el postulado de Adela Cortina, quien reúne a la autonomía, la participación, la comprensión de los derechos y deberes y el vínculo cívico, como pilares básicos de la construcción de ciudadanía y de ciudadano.

A raíz de esta determinación se presentan argumentativamente las categorías, para tener claridad de lo que implican y cómo ellas contribuyen a una construcción coherente y pertinente de ciudadanía.

2.3.4.1.1 La Autonomía Personal

En la investigación de Roger Hart entorno a la participación genuina de los niños y niñas, la autonomía es propicia para la participación en tanto se valore la cooperación y el acuerdo mutuo entre pares, pero también entre niños y

adultos, la autonomía no es el distanciamiento de la dependencia, sino que es el poner en juego una construcción colectiva de reglas y normas, transformando con ello el poder que un sujeto ejerce sobre otro, Piaget mencionado por Hart afirma “La cooperación y el acuerdo mutuo entre iguales es necesario para el desarrollo de la autonomía”.

El hecho de que niños y niñas estén siempre sujetos a la autoridad del adulto, no les posibilita su propia construcción de reglas, su oportunidad de ser autónomos y de irse constituyendo en la responsabilidad de su toma de decisiones.

En la construcción sobre ciudadanía es fundamental desarrollar la identidad en los niños y niñas, para que con ello se fortalezca la autoestima, que no solamente posee una dimensión individual sino que es también colectivo, construyendo inconscientemente las implicaciones de una democracia autónoma y libre.

Al generar en la autoestima la dimensión individual niños y niñas crearan su propia imagen, fortalecerán sus pensamientos y sentimientos que se tienen de sí mismos, podrán reconocer en ellos las capacidades para sortear alguna situación y buscar un camino de posibles soluciones, a la vez, es posible desde ella.

Adela Cortina manifiesta que la autonomía construida posibilita ideas regulativas para pasar del yo quiero al “nosotros preferimos”, al igual fomenta el respeto y la capacidad de poder llegar a acuerdos mutuos, donde lo individual pueda dar vía al pensarse mutuamente, pero para este acuerdo solo es posible alcanzarlo a través del dialogo.

2.3.4.1.2 Participación Genuina

En esta categoría expondremos las perspectivas de algunos autores que nos son pertinentes para la comprensión de ella, sin embargo la profundidad estará abordada desde Roger Hart, quien desde su investigación con niños de la calle

y niño trabajadores plantea lo que es la participación de la infancia y sus implicaciones.

Cuando se habla de participación se habla de un acontecimiento voluntario en el cual, quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para que se dé una real participación, es fundamental que quien participe este abierto a la escucha y dispuesto a transformar su saber a favor de acoger el saber del otro si fuera necesario, como diría Paulo Freire “permitir el encuentro de saberes, para lograr transformar la realidad”

Para Hart la participación esta dada en “Los procesos de compartir las decisiones que afectan la propia vida de la comunidad en la cual se vive”⁴³, circunstancia que no es comprendida y dimensionada en los diversos escenarios de socialización donde están los niños y niñas de la primera infancia, debido a los imaginarios que culturalmente se han asumido por la edad de ellos, los cuales se les ha homogenizado desde perspectivas de dependencia y protección.

Si bien es cierto que son ellos dependientes en la atención básica, y la protección enmarcada por los derechos que se les ha reconocido, también se hace necesario comprender que los niños poseen la capacidad de expresarse, de comunicarse y de manifestar su inconformidad frente a una situación en particular y que es el adulto quien los subestima y no cree en sus potencialidades.

Construir una categoría como la de ciudadanía, es posible cuando se posibilita desde la cotidianidad motivaciones para la participación; es la practica gradual la que va generando en el niño la comprensión de las habilidades y competencias que se tiene.

No se puede pensar en una construcción de ciudadanía en la infancia, sino hay un adulto dispuesto a acompañar el proceso como agente motivador y

⁴³Hart Roger. La Participación de los Niños . De la participación simbólica a la participación auténtica. Publicado por UNICEF.

posibilitador, él desde su propia experiencia, como desde su formación en particular, podrá ofrecer su testimonio de participación, esto implica que el adulto medie su ejercicio del poder frente al niño para que pueda generar un ambiente de respeto y reconocimiento mutuo.

Hart al establecer unos principios que el adulto debe asumir para que niños y niñas logren una genuina participación, parte de la reflexión comparativa con la escalera propuesta en el ensayo Sherry Amstein dándole valores a los diferentes peldaños, para lograr encontrar el punto más alto de lo que sería participación

En los peldaños de la escalera de participación que simboliza Hart, se encuentran en la base (parte inferior) la evidencia que el adulto manipula al niño utilizándolos como exhibición en conferencias o marchas, sin hacerlo participe para representarse por sí solo, sin ofrecerle información necesaria y sin que ellos hagan parte de la organización de los eventos que aunque son en beneficio de la infancia los desconoce como poseedores de su propia expresión.

Uno de los principios de la participación según Hart es “estar asignado pero informado”, la información adecuada y oportuna en niños y niñas permite apropiación y la reflexión sobre las posibles causas de un evento determinado, pero también como ellos se pueden organizar y distribuir tareas, esto conlleva “la posibilidad de opción” de cada uno según sus intereses y habilidades; al propiciarse la reflexión, se propicia ir avanzando en posturas críticas frente a su acción y la de los demás, el hecho de comprender quien los representa, porqué y para qué, les va permitiendo la construcción de su postura crítica.

Otro de los principios trabajados desde la metáfora de la escalera es la responsabilidad, donde los niños y niñas al ser enterados e informados de los procesos dentro de un proyecto o una acción a tomar, comparten y participan de las decisiones desde sus habilidades de lenguaje poniendo sus puntos de vista y aprendiendo a aceptar la opinión del otro, la cual puede tener mayor validez que la de él mismo.

El trabajo cooperativo es otra de las maneras para abordar la participación; en un proyecto o propuesta no solo afecta a niños y niñas sino que esto implica a jóvenes, adultos, ancianos, hombres y mujeres, por tal razón el encuentro de saberes se hace necesario donde el niño aporte desde sus intereses y necesidades y donde el adulto contribuya con su experiencia; como dice Hart “el adulto debe ser el animador del proyecto” es decir contribuir y dar vida en la planeación y ejecución de las acciones, reconocer los aportes de cada uno del colectivo, puesto que los resultados serán asumidos por todos, los beneficios o desaciertos serán percibidos en comunidad.

Para lograr desarrollar en los niños la noción de participación, como principio es vital reconocer en ellos el liderazgo, puesto que los mismos niños al sentirse representados por sus pares que enuncian con claridad sus ideas, los apoyan y respetan, porque siente que son escuchados y frente a lo que se dice se actúa; es en este proceso de reconocimiento niños y niñas escuchan atentamente a sus iguales, se sienten identificados y entre sí buscan las posibles soluciones a la naturaleza de la situación que los afecta.

El deseo de participación de niños y niñas esta dado desde su construcción de autoestima que se tengan “un niño o una niña con baja autoestima puede tener dificultades para demostrar su capacidad de pensar o actuar en grupo”⁴⁴, si los niños no han tenido la posibilidad de desarrollar una autoestima y autovaloración de sí mismo, ésta se convierte en un factor relevante para inhibir su participación, porque es en ella donde los niños reconocen sus propias capacidades y autoapropiación de lo que hace y dice, es la imagen de ellos frente así mismos donde se genera el juicio de valor de su propia vida.

La construcción sustantiva de ciudadanía desde la perspectiva de la participación se constituye en el principio de “Ser parte o tomar partido”⁴⁵ es decir buscar su identidad y su pertenencia como parte del colectivo, es a la vez

⁴⁴ Ibid. Roger Hart, pág. 38

⁴⁵ Martin Gordillo Mariano. Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la Ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006

implicarse cotidianamente en la vida democrática, saber cooperar, aprender a decidir en forma colectiva, tener niveles de fraternidad y solidaridad.

Según Martín Gordillo, “El ser parte de”, es una finalidad educativa para la construcción de ciudadanía y su relevancia se pone de manifiesto si se entiende que ello conllevaría a todo ciudadano a asumir unas condiciones como aprender a convivir, compartir, cooperar, disentir, discrepar, discutir, confrontar, negociar, consensuar y finalmente decidir y por lo tanto participar; cada uno de estos propósitos contienen en sí mismos unas capacidades que cada sujeto posee y es capaz de desarrollar.

Para Mercedes Oraison y Ana María Pérez la participación “es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas”,⁴⁶ por lo tanto, es para nuestro caso fundamental que los niños de la primera infancia se les vaya acompañando para una participación espontánea y permanente cuando se pone de presente aquello que les atrae e interesa.

2.3.4.1.3 Conciencia de Derechos y Deberes (corresponsabilidad)

El reconocimiento de las personas y específicamente de niños y niñas como sujetos de derechos tiene como alcances un conjunto de derechos inalienables, consagrados y garantizados por el Estado. Derechos legales dados en la carta magna de la constitución, como derechos que se consolidan y existen a través de pactos, convenios y normas internacionales que han sido reconocidas internamente por nuestro país y que permite pensar que están dadas las condiciones para ser asumidos por toda la sociedad.

Los derechos según Adela Cortina se han señalado de primera y segunda generación; en la primera se señalan derechos sustentados en el principio de libertad (derecho a la vida, derecho a un nombre, a una nacionalidad, el

⁴⁶Mercedes. Oraison y Ana María Pérez. Escuela y Participación: El difícil camino para la construcción ciudadana. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006

derecho a elegir y ser elegido, derecho a la libertad y a la seguridad personal, derecho a la libre expresión, derecho a no ser discriminado)

Y los derechos de segunda generación que están vinculados con el principio de igualdad, como son los derechos a la salud, a la educación, a la seguridad social, a la alimentación, vivienda, vestido y derecho a participar tanto en la vida política como en la vida cultural de la comunidad y de la sociedad.

Estos derechos requieren que se coloquen en un lenguaje cotidiano en todos los agentes socializadores para que recojan los significados profundos de su ejercicio y se transformen para la primera infancia en una red inteligible de apropiación, autonomía e independencia.

Por ello, hablar de conciencia en la primera infancia no es fácil de abordar puesto que se considera que los niños y niñas de esta edad no tienen las capacidades suficientes para afrontar con plenitud las situaciones que afectan su vida y se les excluye del derecho de ser constructores de su cotidianidad y de su realidad.

Desde esta perspectiva, al pensar la infancia como “tener parte de” hace referencia sustancialmente a la conciencia que van adquiriendo frente a sus propios derechos y deberes, a las implicaciones de pérdidas y ganancias de lo que se obtiene o no en la medida del reconocimiento de los principios de una democracia real, comprendiéndose que la democracia es una forma de vida.

Se hace necesario crear procesos de aprendizaje democráticos en niños y niñas para que logren comprenderla, es el caso de la noción de equidad donde el otro tiene tanto valor como lo posee él, donde las condiciones de educación, juego, salud y alimentación puede ser brindadas para todos y no para unos pocos.

La noción de tolerancia debe basarse en el reconocimiento a la diferencia de identidades (religiosas, culturales, étnicas y/o políticas) que no invisibiliza al otro sino que nos permite asumirnos diversos pero con igualdad de derechos y

oportunidades, legitimando con ello el colectivo y rompiendo con la estructura entre el “nosotros” y el “ellos” posibilitando un aprendizaje práctico que implica como dice Touraine “el poder vivir juntos”.

Para Adela Cortina el asumirse como ciudadano con derechos y deberes en una democracia real es validar y posicionar el dialogo, en él, los interlocutores reconocen que cada uno vale la pena en cuanto a lo que dice y en cuanto a lo que puede satisfacer las necesidades individuales pero también colectivas.

Se comprende en el dialogo que cada persona no es un fin, ni tampoco un medio, sino que cada persona es valiosa en sí misma, es fin en sí misma, por lo tanto una actitud dialógica debe contener: una actitud de valoración por el otro, reconociendo su derecho de expresión, sus intereses y su argumentación para hacerlos ver posibles.

El dialogo se entiende cuando es bilateral no unilateral, donde no se trata de convencer al otro sino donde se aclara que la verdad no existe de una parte, sino que entre las partes se construyen las ideas y las posibilidades para el bien común.

Es necesario entender en cuanto al dialogo, que en él no se establece una solución correcta y única sino que hay puntos de entendimiento común, aunque no se llegue a un acuerdo total.

“Quien asume una actitud dialógica muestra con ella que toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia, le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos, y lo hace desde la solidaridad de quien sabe que es hombre y nada de lo humano puede resultarle ajeno”⁴⁷

En el principio de derechos y deberes se hace también necesarios que los niños determinen la procedencia de las normas ya sean comunitarias o universales, para internalizar la norma se hace necesario tanto el dialogo de

⁴⁷ Cortina Adela. La Educación del Hombre y del Ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación, N° 7. 1995

ella como la participación en la construcción de la norma colectiva o comunitaria.

“El acuerdo sobre la norma no puede ser nunca un pacto de intereses individuales o grupales fruto de una negociación, sino un acuerdo unánime, fruto de un dialogo sincero en el que se busca satisfacer intereses universalizables”⁴⁸, Cortina afirma que el dialogo y el acuerdo es propio de una dimensión comunicativa.

Otro de los propósitos que visibilizan una nueva ciudadanía es la empatía que propone Enrique Chaux como competencia emocional y que sirve como base para que niños y niñas estén vigilantes al abuso de sus derechos. Se entiende por empatía la capacidad para sentir lo que el otro siente o sentir algo cercano a lo que puedan estar sintiendo otros, en el argot popular “ponerse en los zapatos del otro”, según Chaux, esta competencia evita que otras personas maltraten o abusen de otros.

Cuando se comprende el dolor o el malestar del otro, se evitara dicha situación o acción y se intentara por todos los medios si ocurriera reparar el daño ajeno, ya sea en la persona misma o en algún bien común, en los niños es recurrente buscar el perdón y la reconciliación, esto demuestra que la empatía hace parte de su cotidianidad y de su desarrollo personal

2.3.4.1.4 Sentimientos de Vínculo Cívico como Ciudadano

Hart abiertamente no plantea como tal un vínculo cívico pero pone en consideración la responsabilidad que deben asumir niños y niñas con las formas de expresión del otro, refiriéndose exactamente a aprender a valorar el esfuerzo y el trabajo que el otro ha llevado acabo para mejorar o recuperar un espacio publico, para ello es fundamental el dialogo y la negociación para que todos los miembros de la comunidad se apropien de los escenarios de socialización y reconozcan el esfuerzo del otro.

⁴⁸ Ibid. Cortina.

Una de las dimensiones que están presentes en el vínculo cívico, es cuando los sujetos, en nuestro caso niños y niñas de primera infancia “Toman parte de”, lo cual no implica otra cosa que asumir compromisos y responsabilidades ya sea para el bien individual como colectivo, situación sujeta por las acciones voluntarias y el deseo de aportar para el bienestar de todos.

Mariano Martín Gordillo, hace un aporte valioso para la construcción de ciudadanía que tiene que ver con el componente del vínculo cívico y es construir con los niños una dimensión y actitud valorativa frente a lo que les rodea en la cotidianidad y en la naturaleza, desarrollando con ellos y en ellos ese juicio valorativo de lo estético en toda la extensión de la palabra, despertando con ello la responsabilidad por el espacio familiar y social.

“Educar para valorar es distinto a educar en valores.... La primera se refiere a reconocer que las posiciones axiológicas son plurales y la segunda es la que utiliza la escuela u otros agentes socializadores para el adoctrinamiento moral y político, donde se constituyen más súbditos que ciudadanos”⁴⁹.

Valorar es aprender, comprender y propender por los valores de justicia, libertad y equidad, enfrentando a niños y niñas a los dilemas de la vida, exigiéndoles desde sus capacidades, preguntarse por lo correcto o lo incorrecto o desde los términos de los “valores cristianos” lo bueno o lo malo, pero es el dilema el que le propicia al niño la posibilidad de concientizar su actuar en los escenarios de su socialización, de asimilar que todo no es posible, que hay que escuchar al otro que tiene algo que decir y aportar, es darse al dialogo para escuchar las justificaciones, es ir creando desde esta dimensión humana el juicio moral y estético de niños y niñas, es sin lugar a duda desde esta perspectiva posibilitar las bases de la convivencia.

Al respecto M. Martín manifiesta “Aprender a dialogar sobre nuestros gustos estéticos y opciones morales.... No es otra cosa, que el reconocimiento del

⁴⁹ Op cit, Gordillo,

espacio compartido que nos permite discrepar sin que eso nos convierta en enemigos”.

Una persona que se le ha orientado desde su infancia a “Aprender a Valorar” es capaz de juzgar moral y estéticamente el mundo en el que vive y comparte, creándole la necesidad de comprometerse a cambiar sus condiciones y la de los demás.

Para establecer vínculos ciudadanos es prioritario que los niños internalicen el sentido de lealtad, pues ella se fundamenta en la confianza que se tiene en el otro y consigo mismo, lealtad en valorar lo que es de todos y de uno, lealtad en las decisiones tomadas entre todos.

La lealtad esta dada en la corresponsabilidad de todos los miembros de una comunidad, donde todos tienen derechos y obligaciones individuales y comunes, asumiéndose en la corresponsabilidad la existencia de las libertades, donde la libertad de uno termina cuando se inicia la del otro.

Adela Cortina al respecto manifiesta “la ciudadanía es una relación de doble vía entre sujeto y comunidad..... donde se establecen lazos sociales más que políticos, que responde a ciertas demandas socioafectivas, puesto que el ciudadano es un miembro de la sociedad civil, a pesar de su carácter eminentemente social, la ciudadanía tiene múltiples dimensiones dependiendo de las actuaciones concretas del sujeto, como la lealtad entre los miembros del colectivo, que permite constituirse en vínculos de una ciudadanía dialógica y ética”.

2.4 SOCIALIZACION POLITICA

La construcción de ciudadanía en la infancia y la primera infancia, empieza con el reconocimiento como sujetos de derechos, con capacidades plenas para la participación, decisión y reflexión; en donde los procesos de socialización política hacen parte de los espacios cotidianos de niños y niñas, las practica y pautas de crianza de los adultos identifican como importante que niños y niñas

incorporen el sentido del colectivo y referentes éticos de cuidado, auto cuidado, de lo público, a través de los cuales asimila mecanismos de construcción tanto cognitiva como emocional, afectiva y social de ciudadanía; esto implica que se desarrolla una construcción subjetiva de la ciudadanía desde la subjetividad política, que incorpora elementos de construcción moral; es decir, la formación ciudadana es una construcción compleja, llena de subjetividades y relaciones de unos con otros, de relaciones del sujeto con el entorno, de subjetividades y condiciones sociales y culturales particulares.

La pregunta es, a través de que elementos de las relaciones, a través de que mecanismos de las relaciones diarias de los niños y niñas con los adultos, construimos una sociedad más justa y democrática; como formamos estos sentidos como elementos subjetivos y colectivos en los niños y niñas, y como estos definen no solo un tipo de sujetos y de sociedades, de naciones desarrolladas o por el contrario, consolidan condiciones de atraso en cuanto al desarrollo humano y de Capital social.

Así es entonces que se construye una apuesta en la formación de niños y niñas en donde las representaciones se vuelven colectivas, en donde se imprime y se organiza un pensamiento social y se construye el saber de sentido común y el pensamiento social.

Este concepto, que es una construcción, implica estructuras cognitivas, éticas, políticas, afectivas; donde la cotidianidad es un escenario de formación y construcción con una potencialidad incalculable, pues es allí desde el relacionamiento social, afectivo cotidiano donde se construye o destruye el sentido y la subjetividad de ciudadanía.

La ciudadanía no se construye sin los procesos de socialización política donde el sujeto se entiende como un sujeto político desde el inicio; un sujeto que debe contar con derechos, reconocimiento y condiciones para la participación y formación desde la cotidianidad, la escuela, la familia, el barrio y adultos que distribuyan el poder y reconozcan la capacidad de deliberación y opinión de las niñas y niños.

El sentido y concepto de Justicia, las construcciones morales, la Subjetividad política y la Construcción de lo público son elementos permanentes en las relaciones que construyen una formación ciudadana.

Esta construcción parte desde la relación con el otro, el reconocimiento del otro, hasta la relación sujeto – entorno, colectivo; es también la construcción de unos mínimos para la convivencia; esto es, la vinculación con lo público. Esta relación que se va estableciendo con el entorno, con la vida pública y el bien común es lo que identificamos como socialización política; es el conjunto de contenidos, de referentes, de valores, de significados que va adquiriendo el grupo social de referencia, el lugar que ocupa el sujeto en la comunidad.

Cada cambio de lugar implica un cambio de pensamiento, de ideas, de afectos y de recuerdos, son lugares de identidad; la relación del sujeto en el contexto público no es un espacio fijo, los espacios objetivados reflejan lo público y la construcción de este.

La participación, el vínculo del sujeto con el entorno, la capacidad deliberativa es una condición fundamental para la vinculación del sujeto con el colectivo, con el otro, con los pares, con los grupos, los lugares y la colectividad, requiere de una capacidad comunicativa, que es la que posibilita que las personas pueden participar como afectados en la construcción de acuerdos y mínimos para una convivencia. La relación tiene también otro interlocutor que es institucional.

2.4.1 Lo público en la construcción de la Ciudadanía

Con los cambios sociales como la globalización y nuevos modelos de cambio, de orden social, político, y económico, se plantean nuevos conceptos de público. El empoderamiento de los sujetos como ciudadanos, como actores sociales, de su rol y su responsabilidad en la construcción de ciudadanía, todos hacen parte de comunidades en donde asumen una participación que definen, aportan y vigilan el cumplimiento de los acuerdos, en un sentido de corresponsabilidad entre los ciudadanos, la organización social y la política.

El concepto de lo público, no hace referencia exclusiva a lo estatal, sino a espacios de deliberación de intereses colectivos de las comunidades, donde los actores son los ciudadanos que viven cotidianamente inmersos en la organización social, que forman desde aquellos espacios una cultura civilista de lo público, con la legitimidad necesaria e institucionalizando la participación, como elemento fundamental de la construcción democrática y solo los actores sociales le otorgan la legitimidad, no es el Estado el que legitima este proceso de lo público.

No existe ciudadanía sin sujeto político, no existe sujeto político sin infancia con derechos, reconocimiento y condiciones para la participación, la formación desde la vida cotidiana, escuela, familia, barrio orientada por adultos, hace necesario que distribuyan el poder y reconozcan la capacidad de deliberación y opinión de niñas y niños.

Es claro que existen construcciones mentales, cognitivas, emocionales y sociales que constituyen categorías de estos procesos de construcción como por ejemplo, el sentido y concepto de Justicia, las construcciones morales, la Subjetividad política y la Construcción de lo público

Lo público como la construcción de unos mínimos para la convivencia y la construcción de ciudadanía. Lo público implica dos asuntos fundamentales, la participación de los ciudadanos y reconstrucción del tejido social.

Si hablamos de espacios físicos, en la perspectiva de lo público, cada cambio de lugar implica un cambio de pensamiento., de ideas, de afectos y de recuerdos, son lugares de identidad, por lo tanto lo público no es un espacio fijo, los espacios objetivados reflejan lo público y la construcción de este.

Para Habermas (1996), lo público es concebido como foro de expresión, es un modelo deliberativo, una estructura de las historias de vida de los diferentes miembros en una interacción, una red de pluralidad de espacios no necesariamente institucionalizados, pero que a partir de sus contenidos se

filtran y condensan sobre temas específicos, que posteriormente se forma en el uso público de la razón.

El espacio de lo público solo es posible si se repolitiza la esfera social y el lenguaje se constituye en un discurso práctico de los afectados por normas sociales y políticas.

En este sentido, la deliberación es un valor procesal comunicativo y la acción comunicativa es la que posibilita que las personas puedan participar como afectados en la construcción de acuerdos y mínimos para una convivencia. El discurso en el espacio público se restringe a la deliberación sobre el bien común y es indeseable el surgimiento de los intereses comunes. Lo público surge específicamente de la vida cotidiana y de los intereses colectivos.

Para Hoyos (2005), los ámbitos de la vida y su relación con la política, son los que posibilitan la construcción de lo público, la sociedad civil y sus procesos de socialización cotidiana es donde se elevan los intereses particulares a los colectivos, solo así se construye lo público. La relación entre morales de máximas y éticas de mínimos, es el escenario dinámico para la construcción de valores y normas; allí vamos de los máximos individuales a los mínimos colectivos.

Para Nancy Fraser (1997), el discurso de lo público es una posición anti-hegemónica. Es el foro en el que se negocian intereses en medio del conflicto, y merece la categoría de contra-públicos, que desde la opresión y la exclusión despliegan nuevas formas de lo público.

El espacio público no se restringe a lo común sino a los intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales. Es al fin y al cabo una multiplicidad de expresiones que entran en juego en el mundo representacional del niño. Lo público es donde la gente trata de tomar decisiones a través de la conversación y tematización de asuntos que sobrevienen a las personas y se construye en el momento en que se discute sobre ella.

La ciudadanía es una construcción, se requiere una formación para ejercer la ciudadanía, una educación para la participación, fortalecer el desarrollo humano, el reconocimiento del otro, de la diversidad y la diferencia, formar en la concertación y la negociación, lo que implica en la construcción de lo público.

Es un nuevo rol político de los ciudadanos para construir un estado social de derecho.

Un Estado social de derecho formara sujetos para ejercer la ciudadanía, una sociedad que reconozca al otro propenderá por la equidad y por unos ciudadanos conscientes de sus derechos y carencias, quienes ejercerán su exigibilidad y corresponsabilidad; solo si se comprende y se apuesta sobre la base en la formación para la ciudadanía, será la noción indispensable para alcanzar justicia y equidad social.

Lo público es lo que se construye desde la cotidianidad con los niños y niñas, lo que viven en sus contextos inmediatos; las reglas de juego que viven y determinan en sus grupos, ellos construyen patrones culturales que constituyen sus escenarios cotidianos. La cotidianidad cobra fuerza en la construcción de lo público.

Estas condiciones de la construcción de lo público implica relaciones basadas en la tensión, el conflicto y la lucha de intereses, más aún cuando muchos niños y niñas viven en condiciones de pobreza; lo público se construye en la pugna de intereses, la lucha por la sobre vivencia y la construcción de instancias de poder en la vida cotidiana que manejan niños y niñas.

Los niños y niñas producen y reproducen reglas de juego informales para sobrevivir en el contexto, reglas que se vuelven públicas en el uso permanente. No es el lugar geográfico el que construye lo público sino el acontecer discursivo de estas experiencias y practicas.

Lo público requiere de una sociedad con estructuras maduras, es decir, que avanza en una articulación interna de sus actores, de los intereses, de

espacios de deliberación, de canales institucionales y sobretodo reflexiva; o por decirlo de otra manera, el fortalecimiento de estos elementos es lo que transforma la sociedad como proceso esencialmente social.

Los procesos sociales le proporciona legitimidad a lo público, pero esta legitimación social tiene origen desde el individuo mismo, de su propia intimidad, de su capacidad para reflexionar sobre si mismo, sobre sus asuntos, su manejo y de la dinámica que establece entre ellos y hacia fuera; es decir, la relación entre lo publico y lo privado y de la coherencia y lógicas internas que cada sujeto maneja.

El papel de la formación de la ciudadanía para una sociedad democrática, solo es posible desde el componente educativo que permite entender sus acontecimientos, solo con ella es posible crear la base en los sujetos para potenciar estas capacidades de autorreflexión, construcción, deconstrucción y reconstrucción

No solamente los ciudadanos construyen lo publico, el Estado también, los medios de comunicación, los partidos políticos y los formadores de opinión; quienes tienen gran responsabilidad en esta construcción y responsabilidad en aquello que se forma en una sociedad, así sea el deterioro de lo publico y de los intereses colectivos.

En nuestro caso, Colombia, existen varios factores que atentan contra la consolidación de lo público, factores producto de una historia de subdesarrollo, pobreza y cultura apática e individualista que difícilmente participa en asuntos colectivos.

Lo público es tan complejo como las sociedades debido a los sistemas sociales, redes, nuevas identidades, transformaciones, lo público es aún un proceso de gestación, no solo por las dificultades de incorporarlo en los temas políticos y sociales, sino por conceptos ajenos a lo publico, la exclusión social, la precariedad del Estado, la crisis política y de su fiabilidad, además de la

fragmentación cultural y disociativa que ha existido en los procesos organizativos.

La exclusión es uno de los problemas que durante los últimos periodos y cambios se quiere aliviar, la inequidad de oportunidades y de posibilidades; lo público exige la participación en igualdad de condiciones de todos y todas, con la capacidad de la deliberación y argumentación y para ello el Estado debe formar a los ciudadanos.

Lo público significa un proceso de construcción y de enseñanza - aprendizaje en la deliberación y la comprensión de la diversidad, de la diferencia y la construcción desde la diferencia, con la legitimidad de los ciudadanos y el reconocimiento de las instituciones democráticas. Es aquí donde la exclusión es sustituida por la inclusión social. Si por lo contrario avanzan las exclusiones progresivamente a través de los cambios, como aquellas clases sociales excluidas de la información, de las nuevas tecnologías, de la participación; cada vez aumentarán brechas al interior de un país, incompatibles con el desarrollo, las cuales serán más profundas y difíciles de solucionar.

Si además de la precariedad del Estado, el cual, fortalece cada vez la desconfianza entre los ciudadanos, por las practicas de corrupción, de deslegitimación, se suma una sociedad sin vínculos entre si, que no busca articularse y que es fragmentada y lucha por intereses particulares sin la búsqueda de lo colectivo, la construcción de lo publico y la participación como ciudadanos cada vez estará mas lejos de lograr procesos democráticos; si esto no se desarrolla, por más que cambien los modelos, los enfoques, las políticas, la sociedad no estará en capacidad de fortalecerse, empoderarse y participar, será dependiente y estará siempre a la deriva de los poderes tácitos y explícitos.

Con el fenómeno de la globalización y las transformaciones socioeconómicas y culturales, las comunidades deben buscar fortalecer principios básicos de solidaridad, respeto, diversidad y adquirir los elementos de construcción social, el Estado lo debería hacer a través de la educación, pero si no lo hace, a

través de la educación, de todas formas los grupos sociales tienen la responsabilidad de formarse en y para lo público y ejercer corresponsablemente el papel de ciudadanos.

La formación en ciudadanía de lo que se trata, es que la ciudadanía este preparada para deliberar, debatir, aportar, participar e incidir en las instancias de decisión; la democracia participativa supone un modelo social y político que se fundamenta en la tolerancia, el respeto, la defensa de los derechos, pero si hay un propósito común sobre el, lo que es la participación y prima el sentido de comunidad, de colectivo, bienestar y mejoramiento de la calidad de vida; entonces será un enfoque de desarrollo humano, en el que el concepto de hombre, es de un sujeto autónomo, con capacidad de autodeterminación y de deliberación.

La construcción de lo público y el fortalecimiento de la ciudadanía requiere: una construcción colectiva, canales de interlocución entre la sociedad y el Estado, procesos organizativos de la sociedad. Esto va organizando los encuentros y distancias entre lo privado y lo público, la sociedad y el Estado, lo político y lo social, lo institucional y los espacios de deliberación social.

Lo claro para Colombia es que aún no existe un empoderamiento de lo público y de la ciudadanía por las condiciones anteriormente descritas; sin embargo crecen expresiones sociales, espacios de articulación y debates desde lo público que aunque son precarios en su incidencia en las políticas, han sido visibles de una u otra manera; por ello la importancia de consolidar en la primera infancia una construcción de ciudadanía desde una perspectiva de democracia real, sujetos apropiados de su papel de participación y de corresponsabilidad, para que se avance a la consolidación de un Estado Social de Derecho.

2.4.2 Lo Privado en la Construcción de la Ciudadanía

Lo privado esta en relación directa con lo que implica lo público, no se puede hablar de lo privado si no hay comprensiones sobre lo público. Se ha pensado

que lo privado debe ser lo menos deseable, históricamente hay ideologías que subvaloran lo privado por exaltar y privilegiar lo público.

Lo público y lo privado coexisten en la vida cotidiana de todos los sujetos, niño, niñas, hombres, mujeres y jóvenes, lo público y lo privado son instancias simbólicas que permiten la construcción de la realidad de la vida cotidiana, se puede hablar de lo privado, si hay referencia de lo público, como es el caso de los derechos hay derechos individuales (que pertenece a lo privado de los sujetos) como hay derechos colectivos (refiriéndose a unos derechos adquiridos para todos en calidad de lo público).

La construcción de lo privado en la vida cotidiana cobra fuerza en la construcción de lo público, lo que se dice o argumenta en el hogar, se puede poner en el debate de lo público.

Desde una perspectiva democrática real rechazar lo privado es negar los derechos individuales fundamentales de los sujetos en una sociedad democrática, es no privilegiar sus derechos de libertad y autodeterminación.

“Es errado establecer una dicotomía irrestricta entre lo público y lo privado, resulta no solo equivocado sino contraproducente imponer una primacía absolutista, unilateral, excluyente e inconsulta de lo público sobre lo privado. La legitimación social de lo público es un proceso societal (*sic*) que parte de la propia esfera de la intimidad y de la capacidad del individuo para reflexionar sobre sus propios asuntos particulares y dilucidar y cuestionar críticamente las relaciones y condicionantes existentes entre éstos y los intereses de la colectividad.

El enriquecimiento y legitimación de lo público en una democracia incluyente requiere la preservación y perfeccionamiento de la esfera de la intimidad como un espacio esencial en el proceso de formación y desarrollo del ciudadano reflexivo y deliberante. Esta es una expresión precisamente de las relaciones

de co-supeditación y co-determinación mutuas entre lo público y lo privado, de su inseparabilidad y de su interacción íntima como proceso social.”⁵⁰

La discusión de lo público y lo privado debe estar centrada en los procesos por lo cual acciones y situaciones que pertenecían al mundo de lo privado tienden a convertirse en objetos de debate de lo público, en la medida que su significación construye base para la organización y funcionamiento social, uno de los casos que coloca Luis Jorge Garay, es el caso del desarrollo de las identidades de algunos individuos, como los grupo feministas, étnicos o tendencias sexuales de opción diferente, que pasaron de su espacio privado a un espacio público para reclamar derechos y oportunidades en el ejercicio del poder y reconocimiento.

La posibilidad que de lo privado se pueda abordar lo público, se constituye en un nivel significativo de la participación, la inclusión y el reconocimiento del sujeto individual al sujeto en colectivo, los movimientos que se pueden dar de lo privado a lo público crean alternativas de transformación de orden social, con incidencias democráticas reales.

2.4.3 DESIGUALDADES SOCIALES Y CIUDADANIA:

A pesar de ser Colombia uno de los países que mas ha avanzado y participado en la construcción y aportes de políticas de infancia, con gran aporte de la sociedad civil en producciones, investigaciones, escenarios, actores y alianzas, que ha logrado el posicionamiento político, social y cultural; la situación de nuestra niñez es de deprivación, pobreza, miseria, violación y vulneración de los derechos de niños y niñas, con una alta dosis de impunidad y en muchos otros casos de indiferencia y de ausencia de conciencia frente a lo que sucede con la niñez, situación que al parecer, aun nos encontramos lejos de mejorar, y a la cual se suma la exclusión de todo tipo de derechos y de calidad de vida para niños, niñas y familias.

⁵⁰ www.nuso.org/upload/articulos/2936, “Democracia, exclusión social y Construcción de lo público en Colombia”. Revista Aportes. Tomado en Junio 3 de 2008.

Después de hacer un recorrido sobre el concepto de ciudadanía es necesario articularlo a la primera infancia, qué significa este derecho a la ciudadanía en la infancia, a que nos conduce sin llegar a pensar en pequeños grandes, o en niños con carácter de adultos; aunque ya hemos hecho alguna referencia en aquello que se considera ciudadanía en primera infancia, se trata de vincular a niños y niñas con sus entornos, de generar lazos vinculantes entre el niño, niña con lo público, en que este preparado para participar con otros en los contextos que les atañen; significa que tienen las condiciones para sentirse parte de, ser importante en los lugares en los que vive, expresar que quiere y que no para el o ella y sus pares.

Se debe llevar acabo la formación, la construcción de autonomía, la capacidad reflexiva en los espacios de socialización, en la escuela, ser parte del barrio, ser escuchado en la familia, en condiciones de igualdad y equidad y oportunidad para todos los niños y niñas. Las nociones sobre ciudadanía refieren una formación en las capacidades de niños y niñas para reflexionar, razonar y actuar consigo mismo, y con los demás, en la garantía de sus derechos como una condición de igualdad y de equidad en cada escenario en que participan, es decir, con un pleno reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos.

La necesidad política y social, es que esto debe convertirse en una actitud sociocultural frente a la niñez, traducido en defensa de sus derechos, corresponsabilidades de la sociedad, compromisos de la educación y de todos los actores sociales y políticos, cambios que implicarían otras formas de organización y participación social, nuevos relacionamientos en la vida cotidiana.

Entender las nociones sociales de ciudadanía en el sistema escolar y educativo con niños y niñas de la Primera Infancia, es entender que la socialización política se hace desde los primeros años, donde el aprender y el interesarse de lo que les acontece, nos llevará a establecer otros principios interpretativos de las prácticas colectivas de ciudadanía de hombres y mujeres.

¿En que aspectos se traduce esta relación entre los derechos ciudadanos y las desigualdades sociales, desarrollo de los ciudadanos y desarrollo de las democracias?; por una parte, es lo que la investigación busca identificar desde los tres estratos, tres colegios que cubren la primera infancia, desde la lectura de la cotidianidad de niños y niñas y representaciones de padres y maestros. . en este proceso de observación participante se identifica como las ciudadanías varían, en que se diferencian, cual es la diferencia, además de económica, entre estos escenarios de socialización, en que son diferentes y cómo se identifica la diferencia de construcción de ciudadanía entre los adultos cuidadores, entre ellos de un mismo estrato socioeconómico, padres y maestros y entre los adultos cuidadores de diferentes estratos.

Partimos de una primera diferencia y es el nivel de ingreso de las familias, las condiciones de vida, las condiciones sociales y una distancia de condiciones entre los tres estratos sociales.

En cuanto a las condiciones de desigualdad entre los estratos uno, tres y cinco, se evidencia como y cuantos niños y niñas viven en condiciones de pobreza en la misma ciudad, en Bogotá,⁵¹ este artículo señala que un 49.6 por ciento de los niños y niñas, viven por debajo de los indicadores de pobreza. La Personería Distrital señala las precarias condiciones que atraviesan los menores en la ciudad, datos del 'Informe sobre los derechos de los Niños y las Niñas en Bogotá; según este documento, las garantías fundamentales de los infantes son altamente vulneradas, 49,6% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; en la ciudad hay de los 2'220.260 niños, de los cuales 1'239.755 viven en condiciones de extrema pobreza, de acuerdo a proyecciones del Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Mientras cifras del Instituto de Medicina Legal, muestran que durante el año 2001 hubo 396 necropsias a menores de 18 años, de las cuales 38% fueron por homicidios, 27% por accidentes de tránsito, 20% por otros accidentes, 7% por suicidios y 8% por causas no establecidas.

⁵¹ La pobreza de la infancia en Bogotá, 2003 Personería Distrital de Bogota.

Frente al maltrato infantil, los padres son quienes más cometen estos abusos, con 1.847 de los 4.725 casos registrados oficialmente en la ciudad por Medicina Legal durante 2001, les siguen las madres, con 1.515, padrastros, con 686 y otros familiares, con 677 casos. La franja de los niños y las niñas entre los 5 y los 14 años siguen siendo los más vulnerados en el Distrito, en concordancia con el parámetro nacional de acuerdo a la Personería Distrital, Bogotá, D.C., 24 de Abril de 2003.

La desigualdad no está solamente en la situación socioeconómica sino en las practicas y pautas de crianza de padres y maestros; esta en la cultura frente a la relación con niños y niñas, en los roles que niños y niñas tienen en sus familias y las posibilidades de autonomía y desarrollo de capacidades; desigualdades en la calidad educativa y en la relación con los maestros de cada estrato; de igual manera en la comprensión que de cada elemento constitutivo de ciudadanía tienen los padres y los docentes y por supuesto, desigualdad, en lo que cada niño y niña desarrolla durante su crecimiento, potencia y adquiere como sujeto y en su relación con el mundo.

La ciudadanía desde nuestro enfoque, significa la superación de la exclusión presente en cualquiera de los ámbitos del individuo, no la legitimación de la desigualdad; es el reconocimiento del sujeto en toda su dimensión, y es un sujeto colectivo que comprende y actúa desde su reconocimiento al de los demás, en esta construcción de ciudadanía hay responsabilidad de todos los actores, del Estado, de las instituciones democráticas, de la sociedad, de todos los sectores que hacen parte de la sociedad, es un proceso de integración social, se busca la igualdad, es el respeto por los derechos humanos, económicos, sociales, culturales, civiles, políticos.

Las políticas sociales que realmente le apuesten a la construcción de ciudadanía, deben buscar la igualdad desde las políticas de Estado o locales, es decir, en donde las oportunidades se brinden para todos y todas, igualdades desde lo fundamental hasta lo intangible, en cuanto a nuevas formas de relacionamiento, de enseñanza-aprendizaje con niños y niñas, que se

construyan condiciones para todos y todas e incorpore contenidos, estrategias, reconocimientos y equidades en todo sentido, e todas las dimensiones y no se termine por legitimar las desigualdades; es decir, así como dice Rogert Hart, hay una participación genuina, así mismo hay una ciudadanía real, requerimos de sociedades solidarias, sentidos de equidad, la no exclusión social derechos y la exclusión social de oportunidades y calidades de acuerdo a los estratos sociales.

¿Qué nos ayuda desde esta investigación a lograr que niños y niñas en primera infancia y de estratos sociales con desigualdades tengan las mismas oportunidades de calidad para desarrollar todo su potencial y se constituyan en ciudadanos seguros, autónomos y corresponsables?

Desde el terreno de la educación, de la relación cotidiana, de la formación de referentes y símbolos, la importancia de identificar los contenidos implícitos y significativos que se forman en la cotidianidad en niños y niñas en la relación con lo adultos “cuidadores” y que están enmarcadas en las categorías de ciudadanía a indagar, el reconocimiento de niños y niñas en los escenarios de socialización en que se desenvuelven. No solamente tiene que ver la escuela, los padres, los adultos cuidadores, sino el Estado, las políticas sociales, el ataque a la pobreza, todas ellas son compromisos con la niñez.

Significa la garantía del ejercicio de los derechos ciudadanos, equidad social?, significa la participación ganar en democracia? , ¿Que nos garantiza la equidad? A través de la implementación de modelos económicos se ha visto como las economías de mercado son incompatibles con la equidad social y sobretodo en tipos de países y sociedades como la nuestra.

La extrema desigualdad social, económica, pide mayor inversión, y si las políticas de redistribución del ingreso se llegan a implementar, no apuntan al desarrollo, sino a la asistencia temporal de las necesidades, cada vez se apunta menos a buscar la equidad y la oportunidad. Los derechos de ciudadanos, a pesar, que llevamos mas de doscientos años construyendo el carácter de ciudadano, no ha dejado de ser excluyente e inicialmente legitimando la desigualdad. Desde los tiempos de la Revolución Francesa,

derechos otorgados al hombre reconocido en la clase social por su dinero, en donde el carácter de ciudadano se otorga a los hombres para que aprendan a ser caballeros y reduce el trabajo pesado, de carga para los obreros y se da “oportunidad” de avanzar, sigue siendo una categoría de exclusión, y posteriormente, donde hay una legitimidad de la desigualdad en democracias occidentales que van haciendo la expansión gradual de los derechos universales de la ciudadanía, no deja de ser excluyente. Por tal razón, puede que la extensión de los derechos universales políticos de ciudadanía legitima la desigualdad económica.

Por otra parte el reconocimiento de los derechos por parte del Estado no ha sido una tarea fácil para el ciudadano, esto conlleva a la deslegitimación de la institucionalidad estatal, en la poca confianza en el Estado, que ha dejado solos a sus ciudadanos buscando el acceso y reconocimiento a sus derechos. Los derechos son un producto social, el derecho al derecho es demandado desde los actores, por negociación, por demanda, los derechos individuales se logran de manera colectiva y precisamente esta es la fuerza de la sociedad democrática.

Los derechos ciudadanos son socialmente construidos y van ligados al desarrollo e las sociedades y la democracia de los países. La desigualdad social no puede ser legitimada por una ciudadanía otorgada por unos sectores, con unos derechos y unos acuerdos sin variar la estructura económica de la desigualdad; sin embargo, las sociedades se tornan mas democráticas cuando sus individuos han logrado procesos de formación, de participación, reflexión y de organización civil fuertes; realmente la ciudadanía la ha construido la ciudadanía, ha sido producto de una construcción social y un avance en las formas organizativas de los ciudadanos mas que por políticas de Estado; y la formación para y del ciudadano es lo que ha hecho avanzar la sociedad, es una construcción de un concepto de ciudadanía desde los derechos, ya que hasta desde los derechos universales de ciudadanía pueden legitimar la desigualdad.

La desigualdad esta dada por las políticas económicas que traen consigo las desigualdades sociales, es el conflicto entre modelos económicos y

democracias, y es aquí donde hay una de las más importantes tensiones, además hay acciones de democracia por la organización ciudadana que tienen incorporada la igualdad de los ciudadanos.

Aunque esta investigación no trata el tema de ingresos, ni situación de salud de los niños y niñas, de su estado nutricional o de desnutrición, no significa que tengan una mirada de menor peso desde los planteamientos, sino que su mirada se ubica en la igualdad de oportunidades y de calidades desde las construcciones sociales, desde los significados que se construyen en la cotidianidad con niñas y niños, es lo que ellos y ellas van interiorizando para ellos mismo, de si mismos y frente al otro, frente a los demás, frente a la comunidad, frente a su contexto y a su ciudad.

De aquí surge la pregunta, ¿Como enfrentamos la desigualdad en la construcción de ciudadanía con un enfoque de derechos y de igualdad de oportunidades en primera infancia?; desde la identificación de los significados de las categorías de ciudadanía, en cada uno de los actores de estas relaciones cotidianas de los niños y niñas, el como ellos y ellas, los niños van asumiendo actitudes frente a los demás, conceptos de si mismos, seguridades de sus capacidades, argumentaciones, y responsabilidades con su entorno y grupos sociales y pares y la relación con lo publico; son estos elementos fundamentales que otorgan en las relaciones cotidianas significados, valores, y sentidos en relación a los otros y a os grupos.

Es aquí donde se describe lo identificado en cada uno de los estratos, desde cada uno de los actores, y las relaciones entre ellos y las categorías estudiadas desde el concepto de ciudadanía en primera infancia.

TERCER CAPITULO

3. ANALISIS DE CATEGORIAS

Los ensayos de categorías que se presentan, están sustentados desde una reflexión analítica de las entrevistas que se llevaron a cabo con niños y niñas de primera infancia, padres de familia y maestros, definiendo en ellos las construcciones de ciudadanía que éstos hacen a partir de las categorías definidas en la investigación, así mismo, se indagó sobre los procesos de aprendizaje que se dan en la vida cotidiana en relación con sus espacios de socialización. Todo esto para lograr argumentar los componentes que denotan desigualdad que subyacen a los estratos sociales escogidos, como resultado de una contrastación entre ellos.

3.1 ANALISIS ESTRATO UNO

Altos de Cazucá - Una breve presentación



Altos de Cazucá está ubicado a unos 4 km de la ciudad de Bogotá, que tiene como característica un asentamiento de población desplazada y desarraigada

de su territorio. En el sector se han constituido unos 50 barrios ilegales que conforman este lugar.

Las familias desarraigadas de sus territorios de origen, solo pueden ingresar a estos espacios denominados cinturones de miseria o barrios subnormales, por el fácil acceso de adquisición o de invasión de tierra, en comparación con el de la ciudad que es inasequible a ellos por sus altos costos y su estratificación particular, sus servicios básicos son precarios casi en el 30 por ciento de la población, que al no poder acceder a ellos, se ven en la necesidad de buscarlos por contrabando, incrementando con ello, niveles de ilegalidad para la ciudad.

La Red de Solidaridad Social a podido establecer que a Altos de Cazucá llega el 36 por ciento del total de los desarraigados de nuestro país.

En el sector se encuentra Organizaciones no gubernamentales (ONGs), que han asumido las responsabilidades que el estado debería tener con sus ciudadanos, frente a esta situación en la zona encontramos: Médicos sin Fronteras, Pies Descalzos, UNICEF, Naciones Unidas, e instituciones de carácter religioso.

La cobertura escolar aunque es insuficiente por el alto número de niños y niñas que se encuentran en el sector, ha venido en aumento durante los últimos años. Cada barrio cuenta por lo menos con una institución educativa que cubre, en su mayoría, desde preescolar hasta quinto grado de primaria. Los colegios que se han encargado de la básica secundaria y media son de carácter religioso; a pesar del esfuerzo de las instituciones la deserción escolar es alta, considerada aproximadamente en un sesenta y cinco por ciento, niños y niñas abandonan el estudio por falta de recursos o a causa de la violencia familiar y de contexto..

En el sector de Cazucá algunos procesos educativos son acompañados por instituciones educativas superiores como la Universidad Pedagógica Nacional, que lideran procesos de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas de

diferentes barrios y con instituciones organizadas por la comunidad como la escuela social educativa “El Futuro son los Niños” y los Círculos de Aprendizaje, que se han constituido como una alternativa popular para el desarrollo de la comunidad, lugares estos, donde se adelantó el trabajo de campo de la investigación.

3.1.1 ANALISIS DE CATEGORIAS DEL ESTRATO UNO

3.1.1.1 AUTONOMIA EN NIÑOS Y NIÑAS

El hecho de que un sujeto se asuma autónomo tiene como implicaciones un reconocimiento y negociación con quien ejerce acciones de poder. En el caso de los niños de primera infancia, el diálogo, la concertación y la negociación frente a la norma y a la regla, permiten la visibilización de que se está construyendo en ellos niveles de autonomía y capacidad de tomar decisiones y de autoregularse ante la norma; la cual le limita su manera de actuar, pero le permite presumir las consecuencias de sus actos (lo correcto e incorrecto frente al otro).

Si bien se ha considerado que la autonomía determina el nivel de ciudadanía debido a que ella posibilita la construcción de las reglas y normas a partir del diálogo y el respeto; es fundamental que para la construcción de esta, no se le deje al niño solo, se le debe ofrecer acompañamiento y orientaciones que lo provean de unos principios o competencias para asumir desde sus etapas de desarrollo, la responsabilidad de sus acciones consigo mismo y con los demás.

En el estrato uno, se evidencia que la construcción y los escenarios donde se puede reconocer la “autonomía orientada e intencionada”⁵² se da principalmente en la escuela y específicamente en el espacio de la clase. Allí maestros y niños construyen conjuntamente las normas y reglas que deben

⁵² Se entiende por “autonomía orientada”, al acompañamiento permanente y argumentado del adulto, quien establece con el niño y la niña el cuestionamiento de su acción y el dilema de la situación, para que ellos puedan ir tomando posición frente a las decisiones que deben tomar.

asumir como parte de la convivencia y del respeto que se debe dar entre todos. La negociación se fundamenta principalmente en el respeto al otro.

“Para nosotros hay normas que sabemos que debemos cumplir y es no dañar los colores,... Y uno lo hace porque es lo mejor para uno. La profe siempre nos pregunta cuál es la norma que debemos cumplir y todos la conocemos, porque nosotros las dijimos” (Entrevista niños. Altos de Cazucá).

La autonomía no se establece por una norma o por la imposición de un castigo, ella se determina en cada sujeto por convicción de su acción. Es él el que reglamenta su cooperación, así, los niños pueden determinar desde unos niveles de conciencia cuál puede ser la actitud a tomar frente a una situación, y decidir cuál puede beneficiarlos.

“En el colegio se puede hablar, jugar, ir al salón de cine, hacer actividades chéveres, que a todos nos gusta, uno puede escoger por ejemplo si quiere jugar en el patio o ir al cine.” (Entrevista niños, Altos de Cazucá)

Las oportunidades que propicien los adultos para la alcanzar la autonomía de los niños, permitirán que vayan adquiriendo responsabilidad en la toma de decisiones y asumiendo las consecuencias de estas. Cuando se posibilita la autonomía en espacios como la escuela, se está educando para asumir decisiones y responsabilidades como ciudadano.

El maestro o maestra desde su trabajo pedagógico potencia la dimensión individual del niño en una imagen de confianza, seguridad y valor de sí mismo, desarrollándoles la capacidad de resolver situaciones que se le presenten. Este trabajo converge en la construcción de esa autonomía intencionada para con los niños.

“En la institución se han creado unos comités donde los niños de todas las edades participan en las decisiones que hay que tomar y los afectan directamente; una de las cosas son: las salidas pedagógicas, cómo se hace el control de asistencia –que finalmente quedó como autocontrol- y la escogencia del monitor activo de cada salón.” (Maestra del nivel de transición, Altos de Cazucá).

El hecho de que el adulto incluya a los niños en la toma de las decisiones institucionales, les potencia la capacidad de percibir el mundo real como parte

de ellos, al igual les va estructurando su experiencia social y generando unos comportamientos colectivos e individuales de compromiso y de actuación en relación con el bienestar del otro y de sí mismo.

“Cuando ellos entran al colegio y principalmente al salón, la norma es no decir groserías y no pelearse, claro y no pegarse y los niños ya lo saben, ellos mismos, le dicen a sus compañeros: mira que acá no se dicen groserías; no le pegues a fulanito porque eso no es correcto; ellos se ayudan a autoregular en eso.” (Maestra del nivel de Primero, escuela el Oasis de Cazucá).

“En los salones se trata de crear normas comunes para todos para lograr una sana convivencia.... No dañar los puestos, no pelearse y no ponerle apodos a los compañeros que los lastime o los haga sentir mal” (Maestro del nivel de primero, Altos de de Cazucá)

El maestro desde su acción pedagógica construye las bases sociales de auto respeto, libertades básicas, responsabilidad y seguridad en los niños que según sus niveles de conciencia, determinados por su desarrollo psicológico y biológico, van generando autonomía.

En el escenario de la escuela, los niños establecen su autonomía desde el diálogo, la participación, el derecho a la palabra y la toma de decisiones.

“En el colegio la maestra nos deja salir a jugar al patio si uno quiere” (Entrevista niños, Altos de Cazucá).

“En el colegio nos permiten hacer las márgenes como queramos, yo hago dibujos, pero también lo mejor es que aunque estemos en clase podemos hablar con el amigo que está sentado con nosotros”. (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

“En la escuela nosotros podemos coger los libros que queramos, incluso cuando uno es una persona que cuida, le prestan un libro para la casa; uno se lo lleva, lo trae y luego le pueden prestar otro.” (Entrevista Niño. Altos de Cazucá)

La escuela posibilita, desde la autonomía, que se establezcan dimensiones como la capacidad para aprender, la capacidad de crítica y autocrítica, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la capacidad de compartir con el otro y establecer desde el respeto, relaciones interpersonales.

Se puede afirmar que en cuanto más autonomía se ejerza mayor ejercicio del derecho a la ciudadanía se tendrá.

En el espacio social de la familia en el estrato uno, la autonomía se da más por las condiciones económicas y sociales en las que se encuentran niños y niñas. Se puede decir que hay una “autonomía forzada”⁵³, donde los niños asumen roles propios de sus padres para colaborar en la economía o en la atención básica de las labores domésticas.

“Mi hija me ayuda con el bebé; ella se ofrece a darle el tetero, a veces ella lo prepara si estoy muy ocupada” (madre de familia de Cazucá).

“Como mis hijos viven con la abuela la mayoría del tiempo, ellos siempre le colaboran en traer los mandados, ayudarle con el chiquito y organizar la casa.” (Madre de familia de Cazucá).

La autonomía que genera el padre de familia está condicionada ya sea por el castigo o por la discordia, pelea o discusión que lleva a la imposición de lo que debe o no debe hacer el niño. En este escenario de socialización, los niños y niñas de primera infancia es poco lo que pueden argumentar sus decisiones. Deben asumir una actitud de silencio y de sumisión respondiendo por lo que se les manda hacer, ya que eso es importante para todos.

“Una de las reglas que hay en la casa es que todos deben ayudar a limpiar y cuidar; también a organizar sus cosas. Aquí los mayores deben colaborar con los menores cuando se bañan o cuando se van al colegio, porque si ellos no lo hacen ¿quién más? (Madre de familia de Cazucá).

“Yo sé que a mi hijo le gusta jugar y yo lo dejo, claro que él debe hacer caso y cumplir con sus deberes.”(Madre de familia Altos de Cazucá)

“A mis hijos les encanta el parque y cuando hay vacaciones recreativas, ellos se la pasan allá, son ellos los que deciden si quieren participar, pero eso sí deben hacer sus oficios.” (Madre de familia de Cazucá).

La autonomía en los hogares está condicionada por el ejercicio del poder del adulto. Es él, el que direcciona lo que el niño o niña debe hacer y cumplir. Sin embargo en esta dinámica se puede observar que los niños se complacen en ser parte activa en la colaboración de su casa.

⁵³ La Autonomía Forzada que se plantea, es una autonomía que se asume por fuerza mayor, por necesidad más que por interés aunque llegue a darse posteriormente por deseo.

Los niños aunque oscilan entre los tres y seis años de edad, asumen que su colaboración es fundamental y ofrecen su ayuda permanentemente en el hogar. Esto aunque se da en unas condiciones de fuerza mayor, potencia significativamente la construcción de autonomía de los niños.

“Mis hermanos y yo tenemos que ayudar en la casa, mi papá hace una lista de los oficios que tenemos que hacer en la semana y cada uno escoge lo que quiere, pero a veces sucede que a uno le da pereza, entonces le pide el favor a un hermano que le ayude y otro día uno le ayuda.” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá).

“En la casa uno hace oficio, a mi me gusta ayudar a cocinar, (amasar arepas, desgranar la arveja, lavar la papa) a limpiar la casa y hacer mandados, yo siempre me pido hacer eso.” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá)

Niños y niñas constituyen su “autonomía real”⁵⁴ en el hogar, desde la ayuda y colaboración en los quehaceres domésticos, pero también lo hacen desde sus gustos personales, ya sea desde sus gustos por la comida y desde algo que le es tan propio como el arreglo del cabello.

“En la casa yo como lo que me dejan, pero siempre me como primero lo que más me gusta, lo otro se lo regalo a veces a mis hermanos grandes” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

“A mi me gusta el pelo largo y yo no me lo dejo cortar, solo me lo dejo peinar de mi mamá para que me haga peinados bonitos.” (Entrevista niños, Altos de Cazucá).

“A mi me gusta usar Jean y yo los escojo cuando mi mamá me compra, y lo mejor es que en el colegio los puedo usar, porque no tenemos uniforme”. (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

Las decisiones que se toman en el hogar hacen parte de la cotidianidad de niños y niñas posibilitándoles la construcción de autonomía, identidad como grupo familiar y elaboración de su noción de cooperación en comunidad.

3.1.1.2 LA PARTICIPACION EN NIÑOS Y NIÑAS

⁵⁴ Se dice de autonomía real cuando niños y niñas desde las acciones comprenden la importancia de su papel de lo que hace en la escuela o la familia, va construyendo conscientemente su incidencia en torno a lo que realiza o no realiza, y va construyéndose su propio autoreconocimiento.

Al hablarse de participación en la primera infancia, esta debe ser real, puesto que en ocasiones la participación de niños y niñas es tan solo simbólica; se les permite opinar, pero no se actúa ni se contemplan las ideas que ellos exponen. Participar implica compartir las decisiones, no solo las obligaciones asignadas ya sean en la escuela o en el hogar; es “tomar parte de” las disposiciones que le afecta directamente su cotidianidad. Por lo tanto para poder “ser parte de” se debe tener información real y pertinente, para no desconocer al niño o la niña por tener una edad determinada.

Los padres de familia se expresan frente a la participación de la misma manera como lo hacen con la autonomía. Consideran que la participación que los niños y niñas realizan en su casa hace parte de las obligaciones de ellos; sin embargo, se ven niveles de participación genuina cuando los niños manifiestan sentidos de solidaridad, responsabilidad y cooperación.

“La niña de 5 años que tengo siempre participa en el cuidado del abuelo, que él no se nos salga y no se haga daño, ella tiene que vigilarlo y avisar si el abuelo está enfermo” (Entrevista Madre de familia, Altos de Cazucá).

“Todos mis hijos participan, desde el más chiquito hasta el más grande, a los pequeños se les coloca hacer cosas que no sean peligrosas y a los grandecitos, hacer mandados y ayudar en cosas de la casa que son pesadas.” (Entrevista Madre de familia, Altos de Cazucá).

“En la casa donde vivimos hay con nosotros tres familias más. Allá todos somos solidarios, por ejemplo cuando a mi hijo se le quedan los zapatos porque ya no le caben, él me dice que se los demos a fulanito o zutanito porque él ya no tiene; todos vivimos como en familia, nos toca colaborarnos.” (Entrevista Madre de familia Altos de Cazucá)

En la constitución de la participación que se da en el escenario de la familia, la responsabilidad es una de las condiciones que más se exige y se promociona, debido a que de ella depende el bienestar de cada uno de los miembros del hogar y de crear en los niños compromiso para con ellos mismos y con los demás.

“Las responsabilidades de los niños se les asigna según su edad, a los grandes les toca colaborar con mandados, con el cuidado de los chiquitines, y ayudar en la cocina, lavando loza y limpiando el mercado. En ocasiones lavan sus tenis cuando están todos embarrados.” (Entrevista Madre de familia Altos de Cazucá)

“Los niños ayudan en los oficios de la casa, arreglan sus camas, barren y mantienen el orden en la casa. Uno los manda y ellos deciden a veces que quieren hacer y lo hacen, otras veces le toca a uno mandarlos y ya.” (Entrevista Madre de Familia. Altos de Cazucá)

Los padres de familia conciben que la participación de los niños es doméstica; no hay una participación con base en decisiones y discernimiento. Esta participación es más “manipulada”⁵⁵ que guiada para ser genuina.

“Mi hija debe colaborar porque ella debe entender que si no ayuda a hacer el oficio, yo sola no puedo porque tengo dos niños más pequeños. Si ella no lava la loza, no hay con que servir, si ella no lava su ropa o los pañales del bebé, con qué se cambian.” (Entrevista Madre de familia, Altos de Cazucá).

“La colaboración de los niños es en la casa con las cosas que hay que hacer como barrer, limpiar y tender camas.” (Entrevista Madre de familia, Altos de Cazucá).

En la institución escolar maestros y maestras han logrado hacer a los niños “parte de” de las discusiones y las decisiones, permitiendo sustantivamente que ellos puedan construir grados de “participación genuina”⁵⁶.

“Existen en la institución comités los cuales están conformados por todos los niños de todos los niveles y por todos los maestros. En ellos se toman decisiones importantes; para el caso de los pequeños los niños deciden los lugares posibles a donde les gustaría ir en una salida pedagógica, se les pregunta en cuanto a la minuta, para tratar de orientar los gustos en sus comidas y también se ha reconocido con ellos cuál es el lugar que más les gusta de la institución, para que en ocasiones se les lleve a hacer la clase allí.” (Entrevista Maestra. Altos de Cazucá).

La maestra los saluda y pregunta quien quiere ser el monitor activo y varios niños gritan y levantan la mano; la maestra los pasa adelante y les pregunta que porqué quieren ser monitores y cada uno va diciendo; porque yo puedo mandarle hacer cosas a los niños; otro, porque me gusta; otro, porque yo quiero ir a la asamblea. Entre todos los niños escogen al monitor activo. (Registro de observación. Altos de Cazucá).

En la institución se aprecia una gran influencia de la educación popular, en la se le da fuerza a la asamblea como medio de diálogo, discusión y negociación

⁵⁵ Se entiende la participación manipulada según Hart, cuando el adulto manifiesta su poder de decisión con los niños, y le plantea la conveniencia de su participación.

⁵⁶ La participación genuina según Hart, es una acción real donde se permite que niños y niñas se involucren en la toma de decisiones, argumenten su posición o lo que piensan y manifiesten su discernimiento frente a la autoridad del adulto, que es finalmente quien representa el poder.

para una sana y real convivencia; en ella se escuchan las voces de todas las partes: estudiantes, maestros y directivas y con una orientación mediada por el asesor se asumen acuerdos que satisfaga las partes.

“Los niños son el eje central de la institución, en ella se llevan acabo procesos de participación y autonomía. Aquí los niños tienen derecho a opinar, elegir y ser elegidos; eso se hace a través de la asamblea y en los salones.” (Entrevista Maestra, Altos de Cazucá).

“En el salón se tienen diferentes comités con funciones que se han acordado con ellos, para que sepan qué es lo que tienen que hacer. Hay comité de la amistad, comité de aseo, comité de solidaridad y el monitor activo.....” (Entrevista Maestra. Altos de Cazucá).

La participación no significa desconocer unos mínimos de respeto para con el otro, por lo contrario implica reconocer y apropiarse de las normas y reglas que pone de relevancia la importancia de la convivencia, medio para una auténtica ciudadanía.

“Cuando los niños entran resuelven las cosa a golpes, pero con el tiempo se dan cuenta que hay otras instancias que pueden mediar en sus asuntos y es el comité de resolución del conflicto, que está constituido por una docente del grado, la asesora y dos niños (niño y niña)” (Entrevista Maestra, Altos de Cazucá).

“En el salón se elaboran materiales con material reciclable, que sirven para el juego o para trabajar en las áreas; los niños lo cuidan porque saben que fueron ellos los que lo construyeron.” (Entrevista Maestra, Altos de Cazucá).

“En el salón se pone como regla la importancia de que unos se escuchen con los otros. Uno les dice: si no se escuchan,¿ cómo pueden opinar y cómo tomamos decisiones que a todos nos dejen satisfechos?? Y los niños ya lo saben y siempre levantan las manos para opinar”.(Entrevista Maestra, Altos de Cazucá).

Los niños perciben la participación dentro de la escuela y la familia, como un hecho autónomo y voluntario, que les da reconocimiento y los identifica como sujetos protagónicos frente a su cotidianidad.

“Lo que más me gusta del colegio es su patio, porque allí estamos todos, yo me encuentro con mis hermanos y podemos jugar, por eso cuando nos pide que alcemos papeles todos corremos a hacerlo, a mi me gusta cargar la caneca y correr a echar la basura.” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá)

“En el colegio participo como monitor activo, yo digo quiénes faltan y llevó la razón al coordinador, también hablo en los comités.” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

“A mí me gusta mi cole, yo peleo con los chinos que cogen a pata una caneca o que en los baños gastan el agua, la profe dice que debemos cuidar todo porque es de nosotros.....” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

El liderazgo y el autoreconocimiento potencia en los niños y niñas el diálogo y el deseo de compartir, propósitos que conllevan a una postura de participación.

“Mi profe nos deja hablar, nos pregunta cómo nos fue en la casa.” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá).

“Cuando jugamos nosotros decidimos quienes pueden jugar y cómo jugamos; por ejemplo ponemos una regla y es que quien empuja al otro se sale del juego.” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

“El cole nos permite llevarnos libros para la casa, pero nos hacen un compromiso para traerlo y uno es responsable de cuidarlo y traerlo.” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá).

3.1.1.3 DERECHOS Y DEBERES (CORRESPONSABILIDAD)

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, es una categoría que en la actualidad se nombra y se identifica por padres de familia, maestros (as) y comunidad en general; derechos de primera y segunda generación, los primeros que son producto de los derechos y libertades civiles clásicas y los de segunda generación que son los derechos económicos, sociales y culturales. Sin embargo, en los agentes socializadores: familia y comunidad, no hay la claridad frente al ejercicio de ellos para la primera infancia, presentando ambigüedad entre unos y otros de los que deben asumirse o no deben asumir los niños.

La obligatoriedad que el adulto percibe de los derechos de los Niños, tan solo se da en los derechos fundamentales consistentes en satisfacer las necesidades básicas, negándoles inconscientemente el derecho pleno de su ciudadanía, participación e interacción.

“Los niños son tan pequeños que ellos casi no opinan, uno les dice que tienen qué hacer y uno decide qué es lo que deben comer, pues se hace lo que se tiene de mercadito.” (Entrevista Madre de familia, Altos de Cazucá).

“Hoy en día en todas partes nos dicen que hay que respetar a los niños, que hay que escucharlos y amarlos; pues uno los ama pues por ellos es que uno se friega tanto, pero uno tiene la obligación de orientarlos y no dejarlos hacer lo que quieran, porque ellos no saben que está bien o que está mal; el adulto es uno”. (Entrevista Madre de familia Altos de Cazucá)

Los padres de familia del estrato uno, se preocupan por el bienestar físico y económico de sus hijos, tanto así que llevan acabo trabajos de toda índole que puedan responder a las necesidades básicas de la familia, alimentación y acceso a los servicios públicos básicos. Pero en las pautas de crianza que se generan, se evidencia la debilidad y la dificultad para reconocer plenamente derechos de participación y diálogo, debido a las prácticas autoritarias arraigadas en una población que se caracteriza por tener raíces campesinas, caracterizadas en tipologías de familia patriarcal y autoritaria.

“Yo tenía una tierra por allá en el campo, pero como nos sacaron los muchachos (la guerrilla) y los paras, nos tocó salir sin nada. Cuando llegué acá pues le toca a uno hacer lo que salga, porque los niños tienen que comer ...por eso si hay que hacer de coteró, pues de coteró,”. (Entrevista Padre de familia, Altos de Cazucá).

“Pues si los niños no obedecen ellos ya saben que uno es el papá y que uno se emberrionda. Yo casi no les pego, pero cuando no.....” (Entrevista Padre de familia. Altos de Cazucá)

“Uno se friega por los hijos y ellos lo saben, por eso deben hacer caso para que a uno y al papá no se salte la piedra”. (Entrevista Madre de familia. Altos de Cazucá)

En estos hogares, la tolerancia que es base de una relación democrática y de una convivencia pacífica, está permanentemente sujeta a la obediencia, a la amenaza y al castigo físico, desvirtuando el ejercicio de los derechos basados en los principios de igualdad y respeto.

“La responsabilidad es importante para nosotros, ellos saben que deben salir de la escuela para la casa y no ponerse a jugar en el parque, por los peligros y deben obedecer o sino tenemos pelea.” (Entrevista Madre de Familia, Altos de Cazucá)

“En la casa existen normas como ayudar a la abuela, no pelearse entre los hermanos, no comerse las cosas que quedan en el mueble porque son para toda la semana, claro, si ellos no me obedecen pues yo le digo al papá y como a ellos les da susto hacen caso”. (Entrevista Madre de familia Altos de Cazucá)

“Nuestra relación es buena (con los hijos), pues nosotros les damos lo que necesitan, nos preocupamos porque puedan estudiar, nosotros somos los papás y nuestros hijos nos aman”. (Entrevista Focal Madre de familia. Altos de Cazucá)

La actitud dialógica que acompaña el reconocimiento de los derechos y la corresponsabilidad en cuanto a la valoración de cada uno de los sujetos por ser quienes son, con sus diferencias y particularidades, no se hace tan visible en ésta población que ha vivido el desarraigo de su territorio y de su cultura, presentándose un diálogo impositivo y vertical.

“Las norma que existe con los niños es como decían los taitas de uno, hay que estudiar para dejar de ser bruto y aprender algo nuevo, si no estudia pues se van a trabajar a la edad que sea, como le tocó a uno...” (Entrevista Padre de familia. Altos de Cazucá)

“Lo del cabello no es siempre lo que ellos digan, porque si uno deja que de chiquitos hagan lo que quieran después a uno se la montan, en mi casa mis hijas deben tener el pelo largo y pues los hombres como de macho, bien peluquiados”. (Entrevista Padre de familia. Altos de Cazucá).

El ejercicio del poder que llevan acabo los padres y madres de familia con sus hijos, es también otro de las limitantes en cuanto a asumirse como sujetos totalmente libres de opinar y de tomar decisiones. La posibilidad de evidenciar que hay diferentes puntos de vista donde no solamente el adulto tiene la razón, le permite a niños y niñas construir un ambiente de confianza en lo que él dice y puede decidir.

“Yo no sabría sobre qué los niños deben opinar, porque los hijos son pequeños y poco comprenden, ellos no saben sobre los peligros de la calle y por eso uno no les permite salir, ellos no saben que ir a la escuela es un beneficio para más adelante, solo creo que entienden, que en la escuela les dan desayuno y almuerzo que uno a veces no les puede dar como bien” (Entrevista Padre de familia. Altos de Cazucá).

“Las reglas por ejemplo las debe poner uno, porque ellos se volverían locos haciendo lo que quisieran y la casa qué, el oficio no se hace solo”. (Entrevista Madre de familia. Altos de Cazucá)

La escuela como agente socializador, debe tener como uno de sus papeles principales y específicos el abordar los derechos de los niños y niñas y su corresponsabilidad con los otros,. “En la educación preescolar y en los primeros años de escuela primaria, la enseñanza de los derechos humanos debe tratar de fomentar sentimientos de confianza y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. En efecto, esos sentimientos constituyen la base de toda la cultura de los derechos humanos. De ahí que la “dimensión pedagógica” del profesor sea fundamental.”⁵⁷

En Cazucá la propuesta pedagógica de la institución tiene como finalidad escuchar y prestarle a niños y niñas, la debida atención frente a su opinión, para que se sientan reconocidos y parte fundamental de las decisiones que en ella se toman, sentando con ello las bases y el sentido de la construcción de sus derechos y deberes.

“Los niños y niñas participan en la construcción de las normas dentro del aula,uno les va preguntando que nos gustaría hacer para que nuestra clase fuera alegre y no tener peleas... entonces ellos dicen, y uno lo primero que les pide es que debemos escuchar y por lo tanto alzar la mano” (Entrevista Maestras. Altos de Cazucá).

“Los niños y las niñas dentro de la institución son iguales, todos opinan y se les escucha y claro se toman decisiones pensando en lo que los niños han dicho” (Entrevista Maestra, Altos de Cazucá).

“En la institución la propuesta de la asamblea nos posibilita mostrar que acá los niños tienen voz y voto, todos desde cualquier edad se reúnen, participan y votan y ellos se dan cuenta que lo que se acordó en la asamblea, se lleva acabo en la escuela,” (Entrevista Maestras. Altos de Cazucá).

Los niños de la primera infancia pueden llegar a comprender los principios fundamentales de sus derechos, si se les brinda por parte del adulto, respeto y se mantiene la tolerancia permanente con ellos; principios que se deben abordar no tanto desde la concepción teórica y razonamiento (lo cognitivo, biológico y psicológico), sino desde un proceso afectivo que tienda a construir su autoestima y su reconocimiento consigo mismo y con los demás.

“No podemos hablar de premios y castigos, pero si podemos decir que entre todos los del salón valoramos el trabajo de los demás, con un aplauso,

⁵⁷ ACNUDH. 2004

exhibiendo los trabajos, incluso si nos sobran refrigerios de bienestar, se les da de más por la tarea que han hecho, pero cuando alguno por alguna razón rompe su trabajo y no lo quiere mostrar o daña con intención el de los demás es censurado por todos y le decimos cómo nos molesta su actitud” (Entrevista Maestras. Altos de Cazucá.)

“En la institución se les respeta a los niños y niñas las maneras de agruparse, hay algunos que se juntan porque saben que son los mejores jugadores en futbol; las niñas comparten en grupo según la cercanía de amistad, y lo que se les recalca a todos es que son amigos y todos deben estar unidos y no se permite que los niños molesten a uno u otro.....” (Entrevista Maestro. Altos de Cazucá).

Siendo la tolerancia uno de los factores que inciden en la comprensión y aprehensión de los derechos y deberes desde la corresponsabilidad, el grupo de maestras de la institución de Altos de Cazucá se centran en un ejercicio permanente de “poder vivir juntos” dentro y fuera de la escuela, construyendo con los niños el valor las diferencias de pensar y actuar.

“A la entrada de la institución un niño se acerca a la maestra de su salón y le comenta que dos de sus compañeros se están peleando en la calle. La maestra indaga sobre las causas de la pelea y a través de preguntarles si eso es correcto, si ¿ así se tratan los amigos? Si es correcto ofender a los compañeros (uno de los niños le ha dicho al otro malas palabras y se ha referido a la madre de su compañero con palabras desobligantes), la maestra les habla de la importancia de respetarse, de saber que todos somos distintos..... La maestra los motiva a perdonarse y les pide que se den un abrazo y jueguen juntos; los niños un poco enojados se piden perdón y salen corriendo a jugar al patio (Registro de Observación, Altos de Cazucá).

“Los niños están comentando qué hicieron en la noche. Todos quieren hablar al tiempo. La profesora les pide alzar la mano; una de las niñas comienza a contar que su papá en la noche había peleado con su hermano mayor. Manuel le dice: ¡ay! Es que ella siempre cuenta bobadas, como si eso fuera importante”, la maestra interviene comentando que todo es importante, que lo dicho por Leydi es tan importante como lo que él tiene que contar y pide que se respete lo que cada uno tiene que decir;” (Registro de Observación, Altos de Cazucá).

La enseñanza de los derechos y deberes en el aula de clase, se propicia en el respeto que el adulto le ofrece a los niños y el ambiente de confianza que éste le pueda brindar a lo largo de su estadía escolar. Esto implica que no basta con enseñar los derechos sino que los profesores deben empezar en realidad a ponerlos en práctica.

“Los niños y maestra dialogan sobre lo que van hacer, la maestra permite que los niños le pregunten e incluso ello le manifiestan que no están de acuerdo con el juego que ella planteaba; la maestra propone que sugieren y entre todos escogen el juego que se ajusta al trabajo pedagógica que se va adelantar” (Registro de Observación, Altos de Cazucá).

“Los niños llegan y le comentan a uno lo que les pasa, uno les da una palabra de cariño e incluso se les da muestras de afecto como abrazos y besos, por ejemplo cuando lloran tanto, uno los alza y los consiente un ratico, eso les hace falta” (Entrevista Maestras, Altos de Cazucá).

“Algunos niños se ven en el patio, al preguntarles porqué no están en el salón ellos dicen que no quieren ir, nuevamente al preguntarle ¿ qué pasa si ellos no entran? Él dice, nada, las profesoras nos dicen que uno entra cuando se sienta bien y quiera trabajar, cuando no, uno puede ir a la biblioteca o puede ponerse a jugar en el patio” (Registro de observación, Altos de Cazucá)

Los niños de la primera infancia suelen observar el comportamiento de sus maestras y entienden bastante bien las opiniones y las conductas de ésta. Su actuar coherente en lo que tiene que ver con su ser y el hacer, tendrá efectos positivos o adversos sobre los niños; muy poco positivos si es injusta u ofensiva con los niños de su clase, o positivos si es equitativa y respetuosa en el trato fuera y dentro de la institución, generando con ello uno de los pilares de la construcción de los derechos y deberes como ciudadano y es “la valoración por el otro”.

“Los niños y la maestra están reunidos para escoger el monitor activo, ella pide que quiénes quieren participar; los niños y niñas alzan la mano, ella hace el listado de niños y pide que voten, les recuerda que tanto las niñas como los niños pueden ser los monitores activos, que no vuelvan a votar por el mismo para que todos tenga la misma oportunidad y les dice “miren que el mes pasado el monitor fue un niño, las mujeres también somos capaces de representar el curso....”. (Registro de Observación. Altos de Cazucá).

“Mira Santiago yo ya los escuché, ahora es hora de que ustedes escuchen porque actuaron mal.....” (Registro de observación. Altos de Cazucá Marzo de 2008)

Los conflictos son un fenómeno corriente, por lo que las profesoras han de elaborar una estrategia coherente para resolverlos. Es indispensable que ellas mantengan en todo momento una actitud abierta para debatir el conflicto. Se debe insistir en la idea de que todo problema puede resolverse. Sin embargo, conviene que los niños reflexionen sobre el problema a fin de encontrar la solución y construir la empatía entre unos y otros. Con esta estrategia de dirimir

los conflictos entre todos se puede alcanzar el objetivo de “ponerse en los zapatos del otro” y trabajar efectivamente con los niños sus derechos y deberes.

“En la institución claro que se presentan conflictos, pero hay dos maneras de solucionarlos, una la maestra habla con el o los niños directamente y trata de mediar en la situación y otra que se lleva acabo en los niveles más avanzados desde primero de básica primaria, y es que los niños y niñas hacen consejo de aula, en donde los niños que han estado inmersos en un conflicto son confrontados y escuchados y con todo el grupo se crean acuerdos de convivencia” (Entrevista Maestras, Altos de Cazucá)

“El conflicto hace parte de la naturaleza de los niños, uno con los pequeños interviene y ellos rápidamente se perdonan y continúan como si nada, se abrazan y continúan en el juego, con los pequeños es más fácil la mediación que con los chicos más grandecitos”(Entrevista maestras. Altos de Cazucá).

Para la construcción individual y colectiva de derechos y deberes se considera la importancia fundamental del ambiente que se desarrolle en el aula, en la necesidad de la cooperación, la solidaridad, la negociación y la tolerancia. Los niños desde la edad de la primera infancia, son básicos para la construcción de éste ambiente, por lo tanto es fundamental que las maestras que les acompañan estén abiertas a sus opiniones e ideas e incluso a la de poner en marcha normas y reglas que todos reconozcan y asuman, que las consideren propias producto del proceso de concertación.

“En el salón tenemos reglas de respetarse, no pelear, no decir groserías y de cuidar nuestros propios trabajos y los de los demás, estas reglas las hicimos con los niños cuando ingresaron, incluso hicimos el listado en papel periódico y lo hemos dejado pegado en la puerta, para estar recordando en lo que quedamos de acuerdo todos”. (Entrevista Maestras. Altos de Cazucá).

“En la asamblea existen normas claras, todos podemos y tenemos el derecho de hablar, lo que dice alguien tienen tanto valor e importancia sin importar el nivel ni la edad, todos tenemos derecho de votar, o bueno, de no votar, si no nos parece adecuada la decisión que se quiere tomar, quien es elegido en los salones como monitor activo tiene la obligación de traer las inquietudes de sus compañeros. En las reuniones con frecuencia se les recuerdan las normas con el ánimo de evitar conflictos o malos entendidos y para que los pequeños se vayan acostumbrando a la rutina del ejercicio de la asamblea”(Entrevista Maestro, Altos de Cazucá).

3.1.1.4 SENTIMIENTO DE VINCULO CIVICO COMO CIUDADANO

Se ha determinado para la construcción del vínculo cívico como ciudadano, que es fundamental una actitud y una dimensión valorativa en los sujetos por los espacios o escenarios que comparte y en los que convive, en los niños y niñas de la primera infancia la dimensión afectiva, les permite evidenciar la calidad del vínculo que comienzan a establecer, sus acciones con el otro y con los espacios que se relaciona, sus palabras de respeto y reconocimiento e incluso sus gestos, evidencian espontáneamente el “amor”⁵⁸ por su contexto familiares y sociales, demostrando con ello, lo que él considera cercano y a quienes considera parte de él.

“A mi me gusta el patio del cole, porque es muy chévere y uno puede jugar y correr” (Entrevista niños, Altos de Cazucá)

“El cole hay que cuidarlo como nos dice la profe, porque es de nosotros, acá solo vienen los niños, por eso es de nosotros” (Entrevista niños, Altos de Cazucá).

“Yo quiero mi colegio, porque acá nos dan el desayuno y el almuerzo y las profes nos ama mucho” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá).

Los espacios como escuela, parque, barrio y casa son considerados por los niños los lugares que tienen una mayor carga afectiva y una especial valoración, se evidencia que el vínculo cívico de los niños se construye en su vida cotidiana desde los espacios sociales más cercanos y la valoración que ellos hacen de estos; el “placer por estos territorios”⁵⁹ los niños abiertamente lo manifiestan con cualquier persona o en cualquier lugar que se encuentren, no se intimidan y se sienten orgullosos de pertenecer o estar cerca de él.

“A mi me gusta el parque, porque mi papá, lo arregla casi siempre, se daña un árbol y él va y lo arregla, o se daña un columpio, él va y le coloca un lazo o alambre para que podamos montar” (Entrevista Niños, Altos de Cazucá).

⁵⁸ El termino “amor” utilizado para la relación de vínculo cívico en niños y niñas de la primera infancia, tiene que ver con lo que les es cercano, les da protección y consideran parte de sí, a la vez lo que les ofrece satisfacción y responde a sus necesidades e intereses.

⁵⁹ El “Placer por el territorio” hace referencia al gusto y a la tranquilidad que le produce un lugar público al niño, que llena sus expectativas, intereses y necesidades, es a la vez, el lugar en el cual desea pasar el mayor tiempo, para recibir atención y satisfacción.

“La casita de nosotros es lo mejor, por eso mi mamá dice que hay que limpiarla y cuidarla (al preguntársele porque es la mejor responde) es la mejor porque ésta no es en tierra como las de mis primos, la nuestra mi papá le ha puesto tablas y es calientica” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá).

“El parque es de los niños y yo lo cuido, porque allá juego futbol, por eso cuando yo veo que alguien lo daña, yo me doy con ellos” (Entrevista Niños Altos de Cazucá).

Los compromisos de cuidado, colaboración y solidaridad que hacen los niños y niñas en los distintos escenarios públicos y privados, no es una camisa de fuerza para cumplir en cuanto ellos perciben el espacio como suyo y se sienten responsables de él.

“Todos tenemos reglas en el salón, pero somos responsables que este limpio porque así podemos trabajar bien con la profe, por eso todos alzamos los papeles y regueros” (Entrevista Niños. Altos de Cazucá)

“En el cole, después de tomarnos las onces, hay un comité de aseo que corre con la caneca para alzar los papeles, a todos nos gusta el patio limpio para poder ir a jugar balón” (Entrevista niños. Altos de Cazucá).

“En la casa donde vivimos somos varios y todos nos ayudamos y colaboramos, cuando alguien no tienen agua de la que se recoge en el carro tanque, nosotros les damos, además colaboramos todos en llenar la caneca grande del patio para poder lavar y echarle al baño” (Entrevista niños. Altos de Cazucá).

3.2 ANÁLISIS ESTRATO TRES

Localidad de Fontibón (Una Breve presentación)⁶⁰



Fontibón es denominada como "La puerta turística de Bogotá"

En 1950, el crecimiento demográfico convierte a antiguos pueblos como Fontibón en espacios habitados por las oleadas fluctuantes del campo a la ciudad. Esto hace que los límites de Bogotá empiecen a extenderse y, al mismo tiempo, le impone un desarrollo desigual a las zonas que reciben la población inmigrante y a la población nativa. Así, en 1954, Fontibón es anexado a Bogotá, perdiendo sus características de municipio. Las antiguas fincas que constituían la mayoría de su territorio son loteadas para convertirse más tarde en barrios. En los años comprendidos del 60 al 80, Fontibón progresa aceleradamente y se va convirtiendo en un importante centro residencial.

En las dos últimas décadas, la localidad ha sido una zona y un polo estratégico para la construcción de obras de infraestructura significativas para la modernización del país y del distrito capital. El aeropuerto internacional del dorado (1959) es una de las obras significativas, obra que ha sido ampliada en los últimos años, siendo la más importante la construcción de la segunda pista.

⁶⁰ La presentación que se hace de la localidad de Fontibón está sustentada por datos suministrados por la alcaldía menor de la localidad y por la página Web que ellos colocan en la red.

Por otro lado en julio de 1984 abrió sus puertas el Terminal de Transportes de Bogotá, que continua haciendo de Fontibón un territorio urbano de paso, el terminal ha permitido la transformación de la localidad en un centro estratégico de transporte intermunicipal.

Fontibón por sus características de población de origen municipal, población inmigrante de diferentes zonas del país y población de la zona de influencia, el distrito capital, se constituye en una localidad de un alto número de población.

Según la estratificación socioeconómica realizada por Planeación Distrital en el año 2005, la localidad de Fontibón no cuenta con población clasificada en estrato Uno. La población se encuentra ubicada a partir del estrato dos que representa el 7,3% de la población de la localidad. Se observa que el mayor porcentaje de población se concentra en el estrato tres, aunque es esta localidad coexisten estratificaciones de cuatro y cinco, como es el caso de Ciudad Salitre,

Se considera como población en edad escolar la comprendida entre los 5 y los 17 años, pero que en la localidad por sus características particulares, la infancia se ha vinculado a escenarios educativos desde los tres meses de edad.

En 2006 según los datos que entregaron planeación local y distrital, Fontibón contaba con 9 colegios oficiales, cuatro concentrando el 2,5% de las instituciones educativas oficiales del Distrito. Así mismo, contaba con 123 colegios pertenecientes al sector no oficial, de los cuales siete tenían convenio con la Secretaría de Educación para ofrecer el servicio educativo a estudiantes del sector oficial

Sin embargo, en la localidad de Fontibón se calcula una tasa de analfabetismo para personas de 15 años del 1,6%.

Para la atención de niños y niñas de la primera infancia, en Fontibón se han concentrado múltiples programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que intentan responder a las demandas de la población, en él se han establecidos programas de atención y protección como: madres

comunitarias, Fami, madres sustitutas, hogares comunitarios y jardines infantiles, éste último en donde se llevó a cabo la investigación, en los Jardines del “Patoso” y “Pitufos”.

Estas instituciones educativas, tienen también como característica que en ellas se ha llevado a cabo a lo largo de 13 años el acompañamiento de prácticas pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional con su Licenciatura de Educación Infantil, incluso cuando la Licenciatura conservaba el nombre de Educación Preescolar.

3.2.1 ANALISIS DE CATEGORIAS ESTRATO TRES

3.2.1.1 AUTONOMIA EN NIÑOS Y NIÑAS

El proceso de la autonomía está estrechamente ligado a experiencias de la vida cotidiana, por lo tanto se inicia desde el mismo momento en que el niño nace y se va construyendo desde su capacidad para explorar, opinar, decidir, y convivir con otros.

El niño y la niña tienen una curiosidad permanente; todo les causa asombro y su exploración es casi ilimitada convirtiéndose en una necesidad innata. La experimentación y exploración posibilita descubrir cuanto sea posible en su entorno. El desafío de maestras y padres es no inhibir estas capacidades, sino favorecerlas, orientarlas y potenciarlas acompañando y promoviendo en el niño este espíritu de búsqueda e indagación permanente, en la primera infancia que es vital para las construcciones de las nociones sociales. El niño o niña que es autónomo, es capaz de decidir, discernir y asumir responsabilidades en el momento en que le corresponda como ciudadano.

En el estrato tres, se puede ver que la autonomía es manipulada tanto por padres como por maestros, ya sea en prevención por el daño físico que el niño se pudiera hacer o manipulada como medio de opresión de la autoridad.

“Pocos son los niños que dan las gracias o piden el favor, poquitos son los que la traen, (la norma)...yo les digo, me pongo brava con ustedes, me cruzo de brazos y finjo estar muy enojada,... no les gusta pelearse conmigo, lo hacen y aprenden a ser unos niños educados..” (Entrevista maestras, estrato 3, Fontibón).

“...Yo no sé, las normas de la casa es que te vas a portar bien, pero es que ahora las mamás son diferentes, los niños son los que les imponen las normas a los papitos,... por ejemplo, me traes un chicle.... lo prometiste y hay que dárselo, entonces yo me pongo a pensar quién toma la palabra en la casa, el papá o el niño,..” (Entrevista a maestras de estratos 3. Fontibón.)

“Le digo que me pongo triste (refiriéndose cuando él niño se niega a hacer algo), que me pongo a llorar, le armo ese drama a él y entonces él si va y lo hace.” (Entrevista Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“Yo debo hacer caso en el jardín y en mi casa porque si no mi mamá no me ama y mi profe se pone brava” (Entrevista niños estrato 3. Fontibón)

En la medida que los niños y niñas logren independencia y transformen el apego a padres y maestros por sentimientos de confianza generados en el diálogo y el respeto, se van preparando cada vez más desde su autonomía a las exigencias y retos de tipo social, que le va a demandar comportamientos y actitudes de cooperación, responsabilidad y solidaridad, al igual a hacer parte de la construcción de las normas de convivencia.

“Los niños casi no traen normas, porque a los consentidos no les dan normas en la casa, se hace lo que el niño quiere y llegan hasta hacer pataleta, y los otros, porque como están solos, no tienen normas, ellos son los que se educan solos y hacen y deshacen.....” (Entrevista a maestras, estrato 3. Fontibón)

“Ella siempre deja desarmado al adulto cuando opina, por ejemplo, mi hija le dice a uno la verdad de muchas cosas y uno cómo le va a decir que no. Se le respeta lo que quiere hacer y decir”(Entrevista madre de familia, Estrato 3 Fontibón).

“ A mi me gusta en el jardín jugar y arreglar el salón..... en la casa me gusta ver Tv y salir al parque pero debo ir con mi mamá, no me gusta ir sola” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

Los niños aprenden a ser autónomos en las pequeñas actividades cotidianas que desarrollan en la casa o en el jardín; cuando ellos se apropian de estas responsabilidades le demuestran al adulto que desean ser independientes, que tiene el derecho de opinar y de hacer cosas por más inexperto que el adulto lo crea. Por lo tanto padres y maestras, deben asignarle tareas que le ayude a los niños a demostrar sus habilidades y sus deseos de participar

espontáneamente; ejercicios estos de responsabilidad que el espacio social establecerá a los ciudadanos, los cuales deberán asumir como propios.

“Los niños y niñas al entrar al salón se van quitando las chaquetas y maletas que traen, las colocan dentro del mueble destinado para el curso.... luego cada uno va yendo al baño. ... Las niñas utilizan los sanitarios y los niños el orinal, el baño lo comparten todos y entran por grupos de seis u ocho niños.....” (Registro de observación, estrato 3. Fontibón)

“Mi niña barre, recoge los platos después de alimentarse y lleva a lavarlos.... Ella se empijama, saca la ropa para lavar, lustra sus zapatos, se peina sola, escoge su ropa, ayuda a sacar la ropa de la lavadora y alistarla para planchar. Ya es rutina..... Si ella no hace una de las tareas, nosotros le decimos por ejm: “no recogiste la loza” y ella se da cuenta y se devuelve a hacerlo”(Entrevista madre de familia. Estrato 3. Fontibón).

“Yo ayudo a arreglar mis juguetes y me gusta ayudarle a mi mamá en la cocina...” (Entrevista niños, estrato 3 Localidad Fontibón).

Las preguntas que realizan los niños y las niñas a maestros y padres de familia evidencian una maduración global y una evolución en sus percepciones conscientes; al igual la pregunta se genera de una manifestación de sus intereses, ello le permite medir al adulto en cuanto a su posición y autoridad, pero también le puede generar una cierta dosis de decisión y de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar su acción.

Concebir la autonomía en la primera infancia es considerar que el niño vive y opera en cada momento de su vida con los instrumentos perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que él ya posee, pero que va madurando desde un proceso de aprendizaje.

“Los niños hacen unas preguntas que uno no se espera, entonces le toca a uno muchas veces cambiar la actividad o parar lo que se va hacer para poder contestar, en algunas ocasiones me preguntan si a mi no me gusta jugar? Y como les digo que sí, me dicen entonces vamos profe y claro lo dejan a uno en un dilema.....” (Entrevista maestras. Estrato 3. Fontibón).

“No se le deja hacer todo lo que quiere. Depende del caso. Uno se basan en que el niño no funciona por las malas... porque también los papás no funcionamos así. Hay cosas a las que se le puede decir que sí” (Entrevista madre de familia. Estrato 3. Fontibón).

“Cuando yo no ayudo, mi mamá o mi papá se ponen bravos conmigo y me preguntan que porqué no lo quiero hacer y yo les digo que no, que eso no me gusta hacer, y si no lo hago me mandan a dormir de una vez (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

Otra de las habilidades que los niños evidencian para avanzar en su autonomía es que a la mayoría de ellos les gusta agruparse. Los niños y niñas se llevan mejor con sus pares y utilizan como estrategia significativa el juego a través del cual comparten ideas, asumen roles, construyen reglas y aprenden espontáneamente comportamientos sociales de dar, compartir y recibir.

El juego es una parte importante en la vida de la mayoría de los niños por lo tanto se les debe dar oportunidades amplias en todos los espacios de socialización casa-escuela para que puedan elegir por sí mismos con quién quiere jugar, con quiénes quiere compartir y con cuál o quiénes establece un vínculo de amistad. De este modo puede lograr hacer juicios, desarrollar confianza y adquirir independencia, tanto con sus iguales como con los adultos.

“Ellos, son muy autónomos para agruparse, niños con niños o niñas con niñas, pero todos en el salón se tratan y se respetan, cuando juegan a carreras o a cogidas uno ve que siempre se hace el más avisado con los más pilas, y las niñas como casi siempre viven jugando a la mamá o a las amigas, entonces hacen grupitos por afinidad de carácter.” (Entrevista maestras. Estrato 3, Fontibón)

“Le gusta mucho los carros jugar con carros, le gusta compartir con otros niños los juegos, yo le digo que es un poco compincho” (Entrevista madre de familia. Estrato 3. Fontibón).

“En el jardín me gusta jugar con mis amigas a la mamá, o a la visita, yo siempre juego con Carol, Angie, Katerine y Paulita, jugamos en la casita del parque que es el lugar que nos gusta” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

Para desarrollar la autonomía de niños y niñas en los espacios de socialización primaria y secundaria, es imprescindible que maestros y padres tengan claro que es necesario propiciar libertad para la acción, sin que ninguna presión de la autoridad y del poder del adulto lo inhiba o lo intimide.

El ejercicio de la libertad facilitará construir conciencia frente a sus decisiones y acciones y se enmarcará como principio de una democracia real, para quienes responsable y conscientemente se apropien de su rol como ciudadano.

3.2.1.2 LA PARTICIPACION EN NIÑOS Y NIÑAS

En una democracia participativa no se dan hechos aislados, circunstanciales y sin sentido como puede ser el ejercicio de la elección de alguien cuando el colectivo o un grupo desea que se le represente; en la democracia participativa se crean estrategias y mecanismos cotidianos que les permitan a los sujetos desde niños la construcción individual y colectiva de una participación real que conlleve a la comprensión de la ciudadanía.

En nuestra democracia sin embargo, al adulto se le dificulta comprender las diferentes formas de participación de niños y niñas y mucho más en la edad de la primera infancia. Es por ello que en el análisis de ésta categoría de participación se abordarán expresiones y procesos que nos llevan a entender que sí es posible reconocer que niños y niñas desde su cotidianidad adelantan procesos de participación genuina.

Los padres de familia como agentes socializadores primarios, ayudan en la construcción del ejercicio de la participación cuando invitan a los niños o niñas a compartir con ellos decisiones que les afecta tanto a las familias como a los niños mismos, permitiéndoles validar sus formas de expresión y generándoles un desequilibrio emocional al tener que tomar decisiones que les puede afectar.

“Cuando en la familia se debe tomar decisiones, que sabemos que a la niña le competen, se le comenta, entonces ella hace tratos, llega a convenios con los de la casa y estos los hace respetar, por eso cuando nosotros la llamamos y le consultamos sabemos que si se llega a un acuerdo con la niña, lo debemos cumplir”. (Madre de Familia, estrato 3, Fontibón).

“Yo escojo mi ropa y yo pido los juguetes que me gustan, para mi cumpleaños mi mamá y mi papá me compran y me llevan a pasear a donde yo quiero” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

La toma de decisiones no solo le crea conflicto interno al niño, sino que también le genera angustia y desazón al padre, quien por el afán de protegerlo

le crea dependencia y le limita su posibilidad de decidir y opinar, podría decirse que se está dando aquí una “participación dependiente”⁶¹.

“..... Cuando hay que tomar decisiones las conversa. Se dialoga. No soy de las mamás que le dice sí a todo lo que dice el niño, porque hay cosas que él no puede saber si le son perjudiciales.” (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“El tener en cuenta a los niños para unas cosas no implica que se deba hacer todo lo que ellos dicen porque ahí sí sería malcriarlos. Pero sí hay que ponerle atención a lo que ellos dicen.....” (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“En la casa uno no puede hacer todo lo que uno quiere, mi mamá me dice cuidado que te puedes hacer daño, mi mamá me dice que no me eche cosas a la boca y a veces me pega cuando lo hago” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

La dependencia que en ocasiones los padres generan en sus hijos, no cohibe el derecho de manifestar o expresar su inconformidad a través de los gestos o de las palabras, situación cotidiana que visibiliza que la participación parte del reconocimiento de lo que el otro pueda decir, opinar o manifestar; a esta posibilidad de participación le llamaremos “participación desde la expresión infantil”⁶².

“Le gusta colaborar en todo lo que ve hacer a la mamá o el papá, la mamá y el papá lo dejan. Pone la ropa sucia donde debe, se pone solo la pijama. Se coloca solo la ropa. Le quita y le pone los cordones a los zapatos. Todo cuando quiere, cuando no, no lo hace.” (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“No tiene responsabilidades, diferencia sus cosas de la de los adultos. No tiene oficios determinados en la casa, cuando se entusiasma por algo lo hace cuando no, pues simplemente dice no o hace mala cara, y no hay poder humano que lo mueva”. (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“A mí me gusta jugar con agua en el patio de la casa, pero mi mamá no me deja, yo me pongo bravo así, (hace gestos en la cara de enojo) entonces mi mamá habla conmigo” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

El ejercicio del poder de los padres de familia frente a la participación infantil está enmarcado muchas veces por el “chantaje” emocional o el “premio” por si el niño o niña no hace lo que la madre o el padre desea, sin embargo no es

⁶¹ La participación dependiente, se refiere a la validación que hace el adulto de la actuación y opinión del niño en la medida que ésta no le vaya a causar ningún daño afectivo, ni emocional, en ésta medida se le tiene o no se le tiene en cuenta su opinión

⁶² La participación de expresión infantil es la posibilidad frente al adulto de manifestar lo que se piensa y siente en correspondencia con sus intereses y sentimientos, evidenciando en los niños distintos grados de autenticidad.

claro para los padres este condicionamiento, sino que desde ésta restricción consideran que sus hijos tienen maneras directas de participación familiar. Podemos decir que en esta relación padres- hijos se establece una concepción de participación y es la “participación condicionada”⁶³.

“Le da duro la hora de ir a dormir, pero yo le digo que si se acuesta al otro día cuando vayamos para el jardín le compro un bombombum, o que si no se duerme, viene el coco.” (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“A los dos años el papá le pegó porque él no quiso hacer algo. El papá le grita y le maltrata, pero el niño no le funciona. Conmigo se pone a llorar, se le pregunta por qué no quiere, empieza a hablar y se le dice que por la mamita, por el abuelito, se le hace la charlita, se le juega.” (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“En la casa uno no puede hacer lo que uno quiera, a veces uno puede jugar, pero no todo puede jugar.....” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

En el grupo de padres entrevistados se evidencia también que “la participación está condicionada” como lo plantea “Hart”, su condicionamiento tiene que ver con la poca información que se le da al niño y la relegada participación en los eventos cotidianos.

“El obedece cuando se le dice, uno no le da explicación alguna, porque el debe obedecer al adulto, y mire el siempre dice, bueno, nos vamos para la casa”. (Madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“En la casa manda mi papá, a mi no me preguntan que quiero comer” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

En contraste con el espacio familiar, en la escuela los niños ponen en evidencia su capacidad de organización reflejada principalmente en su actividad más importante y vital como es el juego. Dicha organización que se da acompañado con sus pares, la realizan ya sea para obtener aquello que desean o bien para agredir o defenderse de otros y defender a aquellos que considera sus amigos.

El juego como dinamizador colectivo propicia en los niños y niñas discusiones sobre las reglas que éste debe llevar o los roles que cada uno debe adoptar,

⁶³ La participación condicionada en el estrato 3, se refiere a la respuesta que tiene el niño o niña frente a una acción pero que se da posterior a la advertencia de los padres de lo que sería mejor hacer y no lo que el niño determina autónomamente desde sus intereses.

estos objetivos para los cuales se unen, constituyen verdaderos actos de organización que implica directamente principios básicos de participación ente iguales.

“..... La otra pareja juegan con las fichas de plástico armando torres, uno dice coloquemos más y el otro recoge una ficha y la coloca encima de las ya organizadas.” (Registro de Observación niños de 3 a 4 años. Estrato 3 Fontibón).

“...Algunos niños son rápidos en armar los rompecabezas, se levantan e intentan buscar entre sus compañeros que han terminado un nuevo rompecabezas.... luego un niño propone a otro que porque no mide sus fichas en el marco de madera que tiene, quienes se dan cuenta, hacen lo mismo y comienzan a rotarse los tableros de los rompecabezas.” (Registro de Observación niños de 4 a 5 años. Estrato 3 Fontibón).

“La amistad, la afinidad de juego, los que más pueden hablar, con los que más pueden jugar, yo pienso que se agrupan por amistad.....” (Entrevista a Maestras. Estrato 3 Fontibón).

“Miguel, Stiven y yo siempre jugamos en al piscina de pelotas, nosotros siempre jugamos y nos sentamos todos en la mesa del salón” (Entrevista niños, estrato 3 Fontibón)

Varios maestros comprometidos en favorecer la participación de los niños y niñas en la escuela manifiestan que desde la colaboración y cooperación en el aula o fuera de ella, se establece un ambiente favorable para que niños y niñas construyan genuinamente la categoría de participación. Lo cierto es que los niños establecen la posibilidad de entrelazar constantemente el juego y la responsabilidad; característica que permite valorar lo que implica la organización, para la participación.

“Los niños ayudan a subir el material que uno les dice, ellos dentro del aula participan con un dibujo, yo les doy opciones para que escojan escogen los crayones, lápices, colores, cuando los niños tienen la oportunidad de escoger, escogen” (Entrevista a Maestras. Estrato 3 Fontibón).

“Al terminar de recibir los niños, la maestra....los saludo.... les pregunta que si quieren jugar? dicen que sí...los niños grandecitos que están al lado de los pequeños les estiran los brazos, les dicen debes agacharte, brazos adelante, en fin, ellos van dándole nuevamente la indicación a sus compañeritos pequeños que les quedan al lado”. (Registro de Observación niños de 4 a 5 años. Estrato 3 Fontibón).

“En el jardín ayudamos a arreglar el salón, yo pongo las colchonetas y ayudo a bajar la loza del refrigerio a la cocina, también barremos el salón” (Entrevista niños, estrato 3 .Fontibón)

Cuando los adultos permiten que niños y niñas asuman su responsabilidad se percibe directamente un rechazo a los modelos autoritarios y a la cristalización de estructuras jerárquicas. La disciplina y la imposición de las normas no parecen ser la base de construcción social para los niños, sino que ésto genera un ambiente de tensión y obligatoriedad. En este estrato no todos los maestros permiten la negociación y participación de los niños, aunque éste sea uno de los principios de la institución; dichos maestros van generando que el cambio a una democracia real sea lento y con tropiezos.

“...En la programación de actividades pedagógicas del año no mucho participa el niño, pero en qué participan los niños?, como estamos aquí todo el día, se recogen los intereses, se llena la tablilla de la ficha integral, después del tiempito que nos sobre, se puede trabajar en otras actividades según los intereses de los niños. (Entrevista a la Directora del jardín. Estrato 3 Fontibón).

En la participación que evidencian los niños en las actividades cotidianas, se pueden encontrar niños, niñas y grupos de pares con rasgos de liderazgo, que permiten y se apropian de su derecho de participación y la de sus compañeros, logrando que se les escuche y reconozca como sujetos que tienen voz para manifestar sus inquietudes e intereses.

“La maestra les ha recomendado ha los niños que entren mesas y sillas, Andrés dice que él y Camilo son los encargados de entrar las sillas, se apresuran al subir las escaleras y de los montones bajan las sillas de su salón” (Registro de Observación. Estrato 3 Fontibón).

“En el baño cada uno identifica su cepillo de dientes y lo va bajando el gancho donde está colgado, la crema la toma una de las niñas y les dice que mientras llega la profe ella va a echarle crema a los cepillos, los niños se pelean esa responsabilidad pero ella dice que no, que ella lo va hacer, así, todos se le acercan y poco a poco les “unta” la crema al cepillo.” (Registro de Observación. Estrato 3 Fontibón).

“A mi me gusta jugar mucho, entonces yo me encargo de organizar nuestro equipo para poder ganar, a todos los niños les gusta hacerse conmigo, porque somos buenos” (Entrevista de niños, Estrato3, Fontibón).

“Mi profe, sabe que yo soy muy organizada, entonces yo reparto siempre el material, libros, colores y los recojo y sé donde se colocan” (Entrevista niños, Estrato3, Fontibón).

Niños y niñas que van construyendo fraternidad, solidaridad la respetan dentro del aula y fuera de ella, sin que un adulto los vigile y autoregule, son quienes de manera consciente van asimilando y construyendo principios de participación, internalizando bases para una ciudadanía de la convivencia.

“A nosotros nos toca bajar las escaleras para ir a tomar onces al patio, y siempre lo hacemos con cuidado para no caernos, hay amiguitos que se caen y yo corro a ayudarlo y a limpiarlo porque se pone a llorar.” (Entrevista de niños, Estrato3, Fontibón).

“En el grupo también se ve que se ayudan, por ejemplo esta chiquita es nueva y yo le dije a Paulita, Paulita mira esta chiquita es nueva, porque ella lloró y lloró, le dije llévamela al salón y me la cuidas, ya ella la atendió y estuvo pendiente de la niña todo el día...” (Entrevista a Maestras. Estrato 3 Fontibón).

“Nosotros nos ayudamos en el salón, si tengo un color y mi amiguita no lo tiene y lo necesita yo se lo doy, como dice la profe, todo es de todos, que tenemos que ser solidarios” (Entrevista de niños, Estrato3, Fontibón).

Se puede evidenciar que “ser parte de” en el estrato tres, es una finalidad que permanentemente refuerza el jardín, a través de las actividades, de los diálogos y de las rutinas cotidianas; a diferencia que en la casa muchos padres no acompañan estos procesos desde la reflexión y la motivación, sino que dejan que el niño actúe según su libre albedrío; escuela y familia se ven en constante contradicción frente al acompañamiento y exigencias que se le deben hacer a niños y niñas.

“Ya uno con estos grupos grandes no tiene mucho problema (refiriéndose a la norma)... uno conoce de las familias que vienen, cómo los tratan y a esos niños que en la casa no les enseñan normas, uno se las refuerza constantemente, les llama la atención y no permite que se le salgan de las manos. (Entrevista a Maestras. Estrato 3 Fontibón).

“No tiene responsabilidades, diferencia sus cosas de la de los adultos. No tiene oficios determinados en la casa, cuando se entusiasma por algo lo hace cuando no, pues simplemente dice no o hace mala cara, y no hay poder humano que lo mueva.”(Entrevista a Madre de Familia, estrato 3. Fontibón”

“A mi me gusta ayudarle a la profe, yo alzo, las sillas, yo barro, porque hay que tener el salón bonito como dice mi profe, en mi casa yo ayudo algunas veces, mi mamá no me obliga, ni mi abuela..” (Entrevista niños de estrato 3. Fontibón)

"Eso es algo muy difícil, decir cómo los niños asumen la norma porque en la casa se manejan unas normas y en el jardín otras, el niño sabe que dentro de la institución hay normas que debe obedecer y que además construyeron ellos dentro de los grupos y que por eso no deben faltar, pero de aquí salen a sus casa y la norma es muy diferente....." (Entrevista con la Directora del Jardín, estrato 3, Fontibón.)

Para la construcción de la participación en la primera infancia, es fundamental que quienes comparten y están acompañando a niños y niñas a la vida social, trabajen coordinadamente y en consonancia, aunque es de importancia reconocer que el desequilibrio cognitivo y emocional le permite a los niños sus propias elaboraciones.

3.2.1.3 DERECHOS Y DEBERES (CORRESPONSABILIDAD)

A partir de la Convención de los derechos del Niño, donde se precisan derechos y deberes de la infancia, maestros, padres de familia y comunidad se han preocupado por tener en cuenta el pleno desarrollo del niño, por respetar sus valores culturales, su identidad y prepararlos para que puedan asumir su propia vida responsablemente.

En torno a esto, vemos que en el estrato tres, las instituciones construyen desde sus propuestas pedagógicas los Manuales de convivencia como ente regulador de derechos y deberes de los estudiantes. En él, muchas instituciones pusieron en discusión a padres de familia, niños y niñas para llegar a acuerdos internos que deberían marcar los procesos educativos, y los mínimos de convivencia entre unos y otros; sin embargo en el ejercicio de la cotidianidad, maestras o padres de familia relegan su finalidad y pretensiones de una calidad de vida a un componente que cumplir desde la norma gubernamental, donde hay sanciones o simplemente un documento inactivo en la vida escolar (Para con la infancia).

"Nosotros tenemos un manual de convivencia y el manual de convivencia fue construido entre padres e incluso entre lo que pensaban los niños se construyó el manual entre toda la comunidad y ese es el que se ha ido trabajando año a año, aunque se han cambiado cosas mínimas.....los padres son renuentes a una exigencia, por ejemplo no hay una respuesta positiva

cuando se les dice que hay que pagar en los primeros cinco días del mes” (Entrevista Directora jardín, estrato 3. Fontibón).

“El jardín tienen normas en las que nosotros estuvimos de acuerdo cuando nos llamaron y nos contaron que iban hacer el manual de convivencia, una de ellas por ejemplo es el uso de la sudadera, todos estábamos de acuerdo que se pusiera sudadera para que cuando salgan a una salida los puedan identificar, pero mire que yo veo, que las mamás no mandan a sus niños con la sudadera el día que les corresponde, es que los papás somos quienes no cumplimos las normas, no los niños”(Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“El jardín tiene sus normas de horarios, de cumplir con el pago de la pensión, del uso del uniforme, a la hora de la verdad uno trata de cumplir y si no se puede, nada pasa, porque acá a ningún niño devuelven” (Entrevista madre de familia, estrato 3 Fontibón)

“Con los niños las normas que hemos establecido dentro del salón, es que se deben lavar las manos cuando vamos a trabajar en el libro, para que la tarea nos quede muy limpia. Todos debemos respetar el trabajo del compañero, no lo debemos dañar y debemos reconocer que es un trabajo bonito y que se hizo con mucho esfuerzo..... Y una de las reglas muy importantes que acordamos es que ninguno debe decir groserías porque, eso es falta de respeto con los compañeros y que acá lo más importante es el buen trato. (Entrevista maestra, estrato 3. Fontibón)

Tanto la educación escolar como la educación dada por la familia deben promover los derechos de la infancia, garantizando la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje. Como propone Paulo Freire: la educación no debe ser bancaria, donde al niño se le deposita solo información y él no participa de su construcción; en consecuencia niños y niñas son visibilizados solo como receptores pasivos de unos actores específicos como son los padres y maestros, sin que sean “parte de” su socialización y aprendizaje.

En el jardín de estrato tres, la participación está mediada por parámetros institucionales, por necesidades curriculares y por estándares de los niveles en los que los niños se encuentran. En su dilema por responder a lo impuesto “desde fuera”⁶⁴ las maestras asumen un “rol de mediador de los derechos”⁶⁵;

⁶⁴ Hablar de la categoría “desde fuera”, implica la obligatoriedad que tienen las instituciones de asumir parámetros educativos que desconocen sus características y contextos, parámetros como los da en éste caso el Bienestar Familiar.

⁶⁵ Se plantea que se asume un “rol mediador de los derechos” en la medida que los agentes socializadores de la infancia, se encuentran en el dilema moral de cumplir con las normas establecidas gubernamentalmente en materia educativo y mediar con los intereses, necesidades y saberes de niños y niñas.

hacen lo que tienen que hacer porque se les ha señalado institucionalmente y tratan, cuando pueden, de responder a las necesidades e intereses de los niños para hacerlos partícipes de su proceso educativo.

“Lo que es la programación de actividades pedagógicas al año no mucho (refiriéndose a la participación de los niños en los contenidos), pero en qué participan los niños?,.....en nuestra programación diaria ... incluimos derechos, valores y así mismo los deberes de los niños.... estos valores no se quedan solo en el papel, sino que se hacen reales y se viven en la institución. Los derechos son un proyecto dentro de la institución y se incluyen en la programación diaria” (Entrevista directora del jardín, estrato 3. Fontibón).

“La actividad ya está programada, por ejemplo con la otra profesora de preescolar estamos trabajando aprestamiento, para que esto sea la base de la escritura y de todo eso, es que es la base primordial que estos niveles tienen, porque ellos salen de acá y ya saben que los jardines de Bienestar tienen que sacar escribiendo a los niños.” (Entrevista maestra, estrato 3. Fontibón)

“A mí en el jardín me gusta pintar, leer cuentos, cantar y jugar, me gusta mucho jugar con mis amiguitos” (entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

En este sentido los padres de familia ven como responsabilidad educativa recalcar los valores morales religiosos y los valores exigidos socialmente, como es el respeto al adulto, para ellos la figura de autoridad es a quien se le debe obedecer y escuchar, ese es el deber e incluso el derecho que los niños tienen.

“Cuando se pone grosero y con pataleta le digo: estoy muy enojado con usted niño, hasta que no me obedezca no voy a hablar, me voy a ir para allá y cuando quieras hacer las cosas y cuando quieras que hablemos entonces puedes ir a donde la mamá, al ratico va: “mami yo también te amo”... (entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón)

“....Las reglas en la iglesia: no comer, no botar papeles, no se debe hacer ruido. Cuando va al parque hay un horario de llegada y de regreso a la casa. Cuando va de visita a donde la hermana, también se manejan reglas: que hay que tener cuidado. A veces protesta por cosas, pero sabe que la regla que se le impuso es para que todo el mundo la acepte y sepa que es una niña educada.” (Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón).

Igualmente si se quiere que la educación disponga de herramientas para asumir la vida responsablemente, es necesario que se trabaje con los niños y niñas en dos tipos de moral: la de la “convicción y la de la responsabilidad”, como lo plantea Weber “existe el hombre de convicción y el hombre

responsable” señalando que éste último es quien adecua sus principios a una conducta que mide las consecuencias de sus actos.

Cuando los niños van percibiendo que lo que dicen y hacen, afecta a los demás en el espacio donde se encuentren: escuela, familia o contexto, logran la autorregulación de sí mismos, comprometiéndose con ello; reconoce sus derechos como los de los demás y no permite que se le atropellen, los niños comienza a generar conciencia cuando se percata que los demás también tienen derechos como él Esta concientización permite la construcción de la tolerancia social.

“En el aula, los niños colaboran mucho, por ejemplo cuando ellos se levantan ellos colaboran en alcanzar, en traer, ellos están en la jugada, porque los acostumbre a colaborar, en traer sillas, colchonetas, mesas, unos amarran zapatos los que saben, esto es organizadito es algo que se les ha dicho desde el comienzo.” (Entrevista maestras, estrato 3. Fontibón)

“El gusta ir a Carrefour así sea ir a mirar. El sabe que allá no tiene que molestar que no puede dañar las cosas y hay que respetar lo de los demás como a él le gusta que los demás le respeten sus cosas como los juguetes.” (Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“En el jardín podemos jugar, correr y pintar, pero cuando estamos en el patio no podemos empujar a los más chiquitos tenemos que respetar, si se caen nosotros los ayudamos” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón).

“Cuando van terminando (se hace referencia al trabajo pedagógico de aula), ellos juegan con los pedazos de papel que van quedando en el piso, otros van sacando al pasillo las mesas y sillas, un niño dice hoy me toca barrer a mi, sale por la escoba y el recogedor.... el niño barre por el lado de todos, la maestra comenta que ya va alzar los block de papel porque hay que bajar a almorzar, el niño que va barriendo, espera que todos se levanten y vuelve a pasar la escoba por debajo de las mesas que quedan aun en el salón.” (Registro de Observación, estrato 3. Fontibón.).

Finalmente es necesario reconocer que para la primera infancia y en sí para la infancia, las instituciones deben formar a niños y niñas en valores sociales democráticos, en valores humanos que permitan predecir que la educación y el conocimiento intelectual que se tiene, está en concordancia con el “bien común” con el deseo y la posibilidad de vivir juntos desde la solidaridad y la equidad.

La responsabilidad es compartida inicialmente entre padres de familia e instituciones, ni uno ni otro pueden transformar una sociedad sino se está de acuerdo en esta tarea colectiva. Todos son responsables de la educación de la infancia, por lo tanto es necesario rescatar los saberes y prácticas que posibiliten una nueva ciudadanía basada en los derechos y deberes

3.2.1.4 SENTIMIENTO DE VINCULO CIVICO COMO CIUDADANO

La familia y la escuela no son solo un espacio de socialización, sino también de mediación social; son ellos quienes tienen que enfrentar funciones poco compatibles, como acompañar y estimular el proceso de individualización de sus niños y niñas, pero a la vez, como segunda medida, deben facilitar la integración social de sus miembros desde una perspectiva crítica a los espacios y a las interacciones en los que se vean inmersos ; por lo tanto, a la escuela y a la familia se les debe conceder un protagonismo social, político y cultural.

Para la construcción de una ciudadanía, que conlleve implícito el sentimiento de vínculo cívico donde los niños se sientan ser "parte de", a la familia y a la escuela les corresponde establecer un conjunto de esfuerzos, centrados en múltiples direcciones para tratar de eliminar obstáculos tan grandes como la indiferencia, la desigualdad, la falta de identidad y la insolidaridad. Frente a estas dificultades es necesario tomarse el asunto de la formación de la ciudadanía en serio, planteando desde el ámbito escolar y familiar proyectos educativos que lleven a niños y niñas a una actuación política, cívica, y ética desde el bien común, pero también desde el bien individual.

Maestras y padres seleccionados del estrato tres, evidencian desde sus saberes y percepciones, proyectos educativos cotidianos con sus niños, para conducirlos a apropiarse de responsabilidades en los espacios públicos, convicción fundada en que la acción de uno afecta a los demás. Estos proyectos educativos se generan a partir del diálogo y la negociación como

también de la norma estricta y autoritaria, pero buscando como finalidad el bien común.

“Los materiales están siempre a la disposición de los niños,... además hay espacios que se llaman de juego libre, ellas van a la ludoteca y escogen lo que necesitan salen al patio y lo utilizan. A los niños y niñas se les ha inculcado el cuidado del material, porque si se daña un triciclo, se les ha dicho, mira, ya los niños pequeños no lo pueden utilizar, ellos deben saber que todo es de todos” (Entrevista directora del jardín, estrato 3. Fontibón).

“En los parques sabe que no puede estar solo que no debe dañar las plantas que no hay que arrojar la basura al piso y lo comprende muy bien y es poco lo que toca recordarle..” (Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“ A mi me gusta el parque del jardín, porque uno puede jugar, correr, yo no dejo que los niños lo dañen, porque no vé, que ese es de los niños”(Entrevista de niños, estrato 3, Fontibón).

“Mi papá y mi mamá me llevan a parque... cuando tengo un papel yo busco la caneca y lo hecho allá... una de las reglas para ir al parque es cuidarlo y no dañar las maticas” (Entrevista niños de estrato 3. Fontibón)

La identidad debe ser otra de las tareas que se debe asumir y que inicialmente deben llevar acabo padres y maestros, para generar en los niños vínculos cívicos y sociales en los espacios que son considerados por todos públicos.

En las prácticas educativas que se orienten se sentarán bases de esa identidad, prácticas desde la significación y la valoración de las maneras de pensar y sentir, de los modos de ser y actuar, que redundarán en el proceso de formación ciudadana democrática.

“Los niños del jardín se encuentran con frecuencia con los niños de los otros jardines de Bienestar.... la mayoría de veces la hacemos acá en el parque....., a los niños les encanta recibir a los otros compañeros y mostrarles su salón y en sí su jardín, ellos sí saben que su jardín es el patoso”(Entrevista maestra, estrato 3. Fontibón).

“Mi niña me pregunta de todo y es el caso cuando vamos por el parque principal de Fontibón, yo le explico cual es la alcaldía, la catedral, la casa de la cultura y le digo que nosotros pertenecemos a Fontibón, pero también vivimos en un barrio que es de Fontibón y le decimos el nombre del barrio, le hacemos comparaciones para que ella comprenda.” (Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón).

“No, el niño no participa en actividades de Fontibón, solo a donde lo lleva el jardín, él sí sabe como se llama su jardín y lo lee en su sudadera, aunque claro imita que lo lee, no??”.(Entrevista madre de familia, estrato 3. Fontibón)

“A mi de la calle me gusta el parque, por los culumpios y el rodadero, además porque uno puede correr.... El parque queda cerca de mi casa” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

“De mi uniforme me gusta la sudadera, el delantal no, eso es para niñas” (entrevista de niños, estrato 3. Fontibón).

“De mi jardín lo que más me gusta es la rueda de los caballitos, uno juega muy rico, también la pelota de piscina porque uno puede saltar sobre ella” (Entrevista niños, estrato 3. Fontibón)

Crear un vínculo cívico con la institución y su contexto (barrio, ciudad), es un proceso largo y dispendioso, en el cual padres y maestras deben insistir en la medida que los niños serán los protagonistas de sus comunidades. Del proceso que se lleve a cabo podrá decirse qué tipo de adulto se formó: independiente y responsable, competente frente a su autoeducación, capaz de pensar por sí mismo, de participar y crear proyectos comunes para el bienestar de todos, o un ciudadano apático, indolente, insolidario, excluyente e irresponsable socialmente. En sí, podemos concluir que de la socialización de padres y maestros se podrá contar con un ciudadano participativo y activo frente a su proyecto de vida y de su contexto, o un ciudadano pasivo e indiferente con los demás.

3.3 ANÁLISIS ESTRATO CINCO

Localidad de Suba (Una Breve presentación)⁶⁶



Suba es una de las veinte localidades en que ha sido dividido el Distrito Capital, fue fundado en el año de 1550 y hacia 1875 Suba adquiere la calidad de municipio.

Este pueblo sabanero se anexó a Bogotá, mediante ordenanza N° 7 del 15 de diciembre de 1954 y en concordancia con la Constitución de 1991 y los acuerdos reglamentarios 2 y 6 de 1992, se constituye en localidad dentro del proceso de descentralización del Distrito Capital.

La localidad se ubica en el sector noroccidental de la ciudad, teniendo como límites los Municipios de Cota y Chía y las localidades de Engativa y Usaquén, su población es de 780.267 habitantes según estadística del DANE. 2005.

Entre los años setenta y ochenta a Suba llegaron familias de otros municipios como Boyacá, Santander y Tolima que promovieron el crecimiento de la ciudad hacia el occidente.

Actualmente, la localidad se encuentra dividida en doce Unidades de Planeación Local – UOZ- y Una Unidad de Planeación Rural – UPR – y estas a

⁶⁶ WWW.ulb.faub.colnode.apc.org y WWW,sedbogota.edu.co Información tomada en Junio 17 de 2008

su vez en 259 barrios legalizados, que comparten toda la riqueza ecológica y ambiental de la localidad: como los cerros de la Conejera, el bosque maleza de Suba, el río Bogotá, el Juan Amarillo, los humedales Tibabuyes, Córdoba, La Conejera, Salitre, Guaymaral y Torca.

En materia educativa, en el año 2001 la localidad de Suba contaba con 43 instituciones oficiales y 468 no oficiales, concentrando el 14,1% de las instituciones educativas del Distrito. (Datos de la Secretaria Distrital de Bogotá)

El 33.16% de la población residente de la localidad de Suba (249,939) es potencialmente demandante de servicios educativos; el grupo de 5 y 6 años que representa el 3.87% de la población residente de la localidad, es demanda potencial de cupos en jardines de bienestar social y grado cero en las escuelas distritales; el grupo de 7 a 11 años (67.588) corresponde a los potenciales demandantes de cupos de educación primaria; el 9,62% de la población de esta localidad demanda cupos en establecimientos de educación secundaria y el 10.7% serían potenciales demandantes de cupos en establecimientos de educación tecnológica o superior.

Suba es una de las localidades que se han señalado como un sector de alto estrato social, cuatro, cinco y seis, sin negar que a su vez conviven las poblaciones que construyeron su asentamiento en éste lugar, las cuales pertenecen a estratos dos y tres.

De esa diversidad de estratos y de colegios oficiales y privados, que se encuentran en la localidad, se selecciono el Colegio de la Unidad Pedagógica de carácter privado, ubicado en el estrato cinco, lugar en donde se adelanto la investigación y que al igual, como las otras instituciones, sirvió de análisis de comparación.

3.3.1 ANALISIS DE CATEGORIAS ESTRATO CINCO

En este capítulo contextualizamos la construcción de ciudadanía en escenarios de socialización como la escuela y la familia de estratos cuatro y cinco y otras

familias de mayores ingresos. Como todos los anteriores capítulos, este, es el resultado de varias formas de observación y entrevistas con padres, niños y niñas y maestros y maestras de todos los niveles que hacia parte de esta primera infancia en el Colegio Unidad Pedagógica.

La intención dirigida a identificar elementos de insumo tanto para la investigación en sí, como preguntas a seguir indagando, igualmente para el colegio, quien desde su experiencia pedagógica de años y décadas atrás continua interesado en estar en permanente auto mirada de sus practicas pedagógicas.

En este sentido se expresa lo observado en la escuela, valorada desde estas observaciones participantes realizadas en las jornadas escolares, las conversaciones acompañadas con cada uno de los grupos de edad de niños y niñas.

De cada uno de los cursos o grupos por edad, se realizaron dos entrevistas de grupo, por cada grupo de edad, cada grupo con 6 y 7 niño-as de cuatro a cinco años, dos grupos de niño-as de 5 a 6 años y un grupo de tres a cuatro; entrevistas a todos los maestros y entrevistas a padres de niño y niñas de todos los grupos de edad, (tres, cuatro, cinco a seis años).

Contextualización de los grupos:

El grupo de 3 a 4 años de edad, esta dividido en dos cursos, cada uno a cargo de una maestra, cada grupo tiene aproximadamente 9 niño-as, que generalmente tienen número equitativo entre niños y niñas por salón. Hacen varias de las actividades junto con el otro grupo de esta edad. Las jornadas son como están descritas en el instrumento de observación participativa y son similares entre los diferentes grupos de edad de aquellos están en la primera infancia.

Los grupos de 4- 5 años y de 5- 6 años, son grupos con 17 y 16 niño y niñas en su composición y en cada grupo hay un número igual o aproximado de

niños y de niñas. El desarrollo de las actividades de cada grupo es similar en su estructura, la llegada, el horario de salones, distribución de tiempos y algunas de estas actividades las hacen juntos, con el otro grupo de tres años o cuatro o ya sea con los de otra edad en estos rangos; el grupo de 5- 6 años está en otro modulo o espacio físico diferente al de los niños de 3 a 5, (maternal) y esto para ellos les otorga un carácter de mayores.

Se describe a continuación la formación en cada una de las categorías planteadas, cómo se dinamizan, si se reconocen, cuáles son sus formas de expresión desde cada uno de los actores.

3.3.1.1 AUTONOMIA EN NIÑOS Y NIÑAS

La autonomía considerada como la formación de actitudes y criterios que cada niño y niña van construyendo frente a sí mismos y a la dinámica de su entorno; incorpora la construcción de opiniones desde sus reflexiones, independencia que, niños y niñas, van definiendo en actividades y acciones cotidianas y, también, aquello que los adultos cuidadores van construyendo desde la relación cotidiana con niños y niñas.

La negociación entre pares y de estos con adultos, frente a acciones y actividades cotidianas, es un elemento esencial en la construcción de la autonomía; la comprensión de los intereses y necesidades de un colectivo del que hacen parte, desde la comprensión de los niños y niñas y el reconocimiento de la necesidad de llegar a acuerdos, es lo que proporciona las bases afectivas y cognitivas para la formación de la comprensión de su significado social.

En las observaciones registradas de la mayoría de los grupos de estas edades, existe una permanente referencia a los acuerdos a que han llegado como grupo, como se evidencia en la observación No1 del grupo de 4-5 años

“En momentos se dispersan, desorganizan y empiezan a hablar todos al tiempo. La maestra dice, “bueno no nos escuchamos de esta manera, ¿Cuál es el acuerdo que tenemos como grupo? Los niños dicen “escuchar a nuestros amigos”, y que pasa si no nos escuchamos? Pues no escuchamos a nuestros amigos. M: “Entonces vamos a pedir la palabra para que todos nos escuchemos”

Algunos niños y niñas levantan la mano y solicitan la palabra; este es un tipo de construcción de norma colectiva, que se intenta, sea producto de la comprensión de todos, los niños y niñas del grupo y también de la expresión de las opiniones frente a sus propias acciones, que llevan a una reflexión en ellos.

Sin embargo el concepto de acuerdo como tal aun no es construido conceptualmente en los niños y niñas, como se identificó en la entrevista No1:

“Yo he escuchado que acá (hablando el entrevistador), en el colegio tienen acuerdos, ¿Si?, un niño pregunta: “¿Que es eso?”, Eso pregunto yo ¿Qué son los acuerdos? (dice el entrevistador), Niño 1: “yo no se”, Niño 2: “Si, ¿Qué es eso?”, Niño 3: “Yo tampoco”.

La pregunta que podría plantearse aquí es, si los y las maestras llegan con acuerdos que ya se han definido por ellas mismas antes que los niño-as los deduzcan. En la entrevista No1 de maestros de los grupos se pregunta, a los maestros:

*“¿Cómo construyen los acuerdos? Se habla mucho de los acuerdos con los niños en las aulas... (Profesora): “Lo construimos desde la acción y desde la palabra; la palabra para nosotros tiene un valor importantísimo, a pesar de que esta tan desacreditada por estos tiempos... nosotros tratamos de rescatar eso, como en lo cotidiano se presentan situaciones de diferencia entre los niños, bien sea por juguetes, por espacio, aprovechamos esa situación para llevarla al salón, y para hablarla en las charlas de grupo, se presento esto... a través de la pregunta, siempre es la pregunta la que estamos mediando; como podemos responder, que podemos hacer diferente a esto...y los niños van, van diciendo desde su saber. Hacemos una recopilación, se hace la puesta en común, y bueno ¿Qué hacemos para que nos se nos olvide?... entonces llegamos a los acuerdos...eh, por lo general los, los escriben, los dibujan...y los colocamos en un lugar en el salón... para estar recordando, que eso toca a diario, ese trabajo... ¿Que hemos dicho? ¿A que nos hemos comprometido? ¿Por qué no lo debemos hacer? **Más que no hacerlos, es la razón, es la razón y es la reflexión.** Muy unido al reconocimiento al otro...”, continua: Profesora: “Y en*

los salones tu te das cuenta que hay un espacio para eso, y constantemente estamos acudiendo; son ellos (los niños), son ellos los que escriben, son ellos los que se comprometen, y son ellos cuando no los cumplen los que dicen; entonces a través de nosotros, por medio de la pregunta, por medio de la pregunta estamos ahí acompañándolos permanentemente”; “yo siento que, que eso es fundamental y desde ahí se generan espacios de, del respeto, de la solidaridad, ahora, en el cotidiano están dadas todas esas situaciones...”

En estas reflexiones de los maestros y expresiones de niños y niñas es claro que hay un sentido y una necesidad de formar en ellos la capacidad de reflexionar acerca de su cotidianidad, sobre la relación cotidianidad con el otro, pero en ese proceso es la acción, como la maestra lo señala, y de allí a la reflexión que se intenta la formación de criterio por parte de cada niño y niña; se trata de exponer la opinión de cada uno sobre el colectivo y las necesidades de todos, de reconocimiento, de respeto y puesta en común de los intereses.

En las entrevistas con niños y niñas, desde los tres a cuatro años, van mostrando independencia frente a los adultos en acciones cotidianas básicas en que sienten que van obteniendo seguridad.

“Yo como solo, a mi no me cucharean”, “a mi tampoco”, “yo como en el colegio solo”, “como todo y no me cucharean”, (E Pág.1)⁶⁷.

La independencia en actividades diarias posibilita el sentimiento de capacidad y seguridad de cada uno, que da la fortaleza como sujetos para su desenvolvimiento en la vida diaria; ello fortalece la motivación de los niños para enfrentarse a retos diarios que quieren hacer por si solos.

En los niños de cuatro a cinco años se empiezan a identificar una mayor argumentación acerca de sus propios gustos e intereses, lo que significa formar opiniones y definir sus gustos y criterios; niños y niñas hacen referencia con claridad acerca de aquello que les gusta y lo que no les gusta, puede ser en relación a lugares, a acciones, a actividades, etc.; se identifica la capacidad

⁶⁷ Cuando se vea esta nomenclatura corresponderá al número de entrevista (ej: E1) que se realizó, debido a que con este grupo en particular se dificultó con algunos niños y algunos padres la entrevista focalizada.

para estar en desacuerdo frente a cosas de lo que no les gusta del colegio o de aquello que mas les atrae:

“hum, los juegos, la comida, a mi me gusta todo!”, “ a mi me gustan hartas cosas del colegio, también me gusta el rodadero y la casa”, “ a mi me gusta la biblioteca”, “y a mi me gusta harto de tomar, lo que sirven en la sopa, algo de tomar, lo que sirven en el almuerzo que es algo de tomar, y el descansadero”, “todas las cosas menos el descansadero”, “algo que no me gusta, una parte del uniforme”, (EN1, Pág.2);

Por ejemplo de todo un conjunto de elementos que hacen parte de una sola cosa, (el uniforme), tienen opción por parte de ellas; es la posibilidad que el niño tiene para ir construyendo sus propias opciones frente a una diversidad que tiene en su entorno, significa formar la base de la capacidad de elección bajo motivaciones, criterios donde también está incorporado el sentido de respeto y solidaridad frente a los demás. Por ejemplo frente a la comida y sus elecciones refieren:

“dejamos una mitad que no nos gusta y la otra mitad que si nos gusta, la mitad que nos gusta nos la comemos y la mitad que no nos gusta la dejamos en el Telmo”, (E1, Pág.2).

En estos diálogos de los niños y niñas empieza a vislumbrarse una discusión moral, la cual es fundamental en la construcción de criterios y autonomía:

“Ma, Macela, mira te digo algo?, que yo a veces me hago con trampa, cubro la comida con otra comida para que me dejen salir yyy... Otras veces.... Hago.... No me acuerdo voy a pensar”, el entrevistador le pregunta: O: y cuando tu haces trampa te sientes bien o te sientes mal?, “cuando hago trampa yo me siento mal y a veces me quedo tanto tiempo, me quedo mucho tiempo sin comer para que me dejen salir ya cuando todos terminaron”, (E1,Pág.2).

Es una formación que se hace desde los valores y es una base de la construcción moral del sujeto, quien ha asimilado algunos referentes desde las opiniones y reflexiones de lo que es justo y no, desde aquello que considera valido en la relación de respeto de otros, quienes representan unas normas colectivas para la convivencia; es el reconocimiento de unos mínimos por parte de los niños para construir sus propias opiniones e intereses.

En esta etapa expresan también opiniones y criterios propios acerca de la relación con sus compañeros, expresan sus elecciones y gustos, necesidades de respeto:

“el no me gusta porque él hace bromas pesadas”, O⁶⁸: que es hacer bromas pesadas, porque pesada Juan, porque, porque no te gustó, N: no me gusto lo que me dijeron, O: que te dijeron, N: no me acuerdo.... Pero no me gustó”, (EN2 Pág.1);

Es una posición que el niño asume frente al respeto, el derecho, la dignidad, la no agresión que él mismo demanda.

Igualmente se nota en los niño y niñas la formación de criterios, de razones de porque si o porque no de toda una diversidad que se les ofrece, ellos eligen, van construyendo argumentación para optar por una cosa u otra, gustos por deportes, por actividades, como se muestra en la afirmación:

“oye yo quiero decir algo, a mi me gusta el fútbol, el tenis, todo ¡”(E1 Pág.1);

“que yo nado mucho y me gusta estar mucho en Villavo”, “yo, yo te digo, a mi no me gusta el descansadero”, O: porque no te gusta, “N: “porque ese es muy aburrido”, (EN2 Pág.3).

De igual manera optan por una actividad que se hace siempre y optan por dejarla de hacer en un día, por otra que también gusta, pero con la explicación verbal de su opinión e interés:

“a mi no me gusta solo por hoy, porque hoy es la fiesta de disfraces”.

En las expresiones de los niños se ve como enfrentan los poderes, las jerarquías y autoridades:

“O: a los que no es gusta el descansadero que pueden hacer ¿tienen que dormir?, N: “a mi no me gusta el descansadero porque si no quiero ir al descansadero entonces solo es descansar“, “a mi me aburre descansar y también me aburre descansar y si uno no quiere el descansadero lo obligan a descansar, ir al descansadero”.;

⁶⁸ Las letras que aparecen en las referencias de las entrevistas se colocaron por la necesidad de esclarecer quien pregunta y quien responde desde se estableció la argumentación y análisis del texto; las letras utilizadas fueron según se significado: E: entrevistador N: niños o niñas P: padres de familia M: maestra.

Es una expresión de desacuerdo y una opinión acerca de la forma de resolverse o no la situación; en este aspecto los niños y niñas no han sido escuchados por los adultos, los maestros.

Puede que niños y niñas realicen actividades dependiendo de otros como gesto de afecto más que de una necesidad real de ayuda, pero saben porque lo hacen y saben que cosas les da independencia, como vemos en lo que expresan:

“a veces me cucharean”. Como así hacen referencia en la E2 Pág. 2: O: quienes comen solos de todos ustedes, “N: yo, yo, yo, ...” O: tu comes sola? Y a quien los cucharea la mama, “N: yo, yo, yo...”, “N: a mi me cucharean”, O: tu comes sola Silvana?, N: si, “O: tu comes solo o te cucharean, “N: solito, pero cuando yo .. Ahora solo desayuno granadilla y en esa mi mama me cucharea”....

Las acciones pueden ser más de expresión de afecto que de independencia, tienen una carga afectiva.

En el grupo de niños y niñas de 5 a 6 años, la argumentación acerca de sus propias situaciones se observó de menor consolidación de lo que surgió en las conversaciones con los niños de 4 a 5 y los de 3 – 4; estaban dispersos y no es clara la causa de la dispersión del grupo y el menor razonamiento en sus vivencias.

Sin embargo, al igual que en el grupo de edad anterior los niños manifiestan cierta independencia en actividades diarias en espacios como la escuela mas que en la casa, en donde posiblemente la autonomía está involucrada con las manifestaciones de afecto y manipulaciones afectivas de seguridad y cuidado.

“¿tu comes solo, solo, solo... ¿ ¿Ah? ¿Quién te da la comida?, “Mi mama”, “en la casa”, ¿Y en el colegio te dan la comida?, “No”, ¿Y por que será eso?, (El niño se ríe). Igualmente manifiestan que no les cucharean, ¿A alguien lo cucharean?, N: “A mi no”, Ni: “A mi no”, N: “A mi no”, E: ¿Y en el Colegio?, Uno de los niños dice: “No”, “No”, “No”. (E1 Pág.14).

Ellos expresan: “A veces cuando no me como nada, a veces sí me cucharean”, “A veces cuando yo no como nada me cucharean también” o “A mí nunca,

nunca me cucharean”, “Como yo ya tengo cuatro y medio, no me cucharean” (EN).

A través de la formación de hábitos es donde se empieza a formar la autonomía y la independencia:

“quien de ustedes se viste solo o sola?, N1: “yo”, N2: “yo”, N3: “yo”, Ns: siiii ¡! (Pág.3 E1). N: “Yo me baño sola”, N: “Yo me baño sola y me empjamo sola”, (E1 Pág.16); N: “Yo me empjamo sola, y me cepillo sola, y me duermo sola”.

Como valoran los niño y las niñas la autonomía que les posibilitan sus maestros?

“¿Qué pasa si en el almuerzo hay algo que no les gusta?, N: “Eh si no me, a mi no guta so, a mi no me guta a epinaca, a mi no me guta epinaca con zanaoya, e po eso que a deajo, y deajo ahí y me como todo el seco”, (E1 Pág.14)

“¿Y que te dice la profesora?, N: “Que bueno”; ¿Qué haces tu cuando algo no te gusta de la comida, en el almuerzo?, N: “Le digo a Ingrid que, que si le puedo dejar lo que no me gusta y me dice que si”, ¿Y que haces tu cuando algo no te gusta?, N: “Yo le digo a Ingrid como que no me gusta una ensalada, y entonces como otra ensalada, y entonces le digo a Ingrid que no quiero, y entonces le digo que me como todo, eso”, N4: “no me gusta, no me gusta, no me gusta en la ensalada y le igo a Ingrid que me como el pollo, y el, y el, y el, y el, y el arroz y el postre”, ¿Y Ingrid que dice?, N: “Que si”. (E1 Pag15);

Todos refieren la posibilidad de llegar a acuerdos con el adulto cuidador acerca de lo que comen y que no.

En algunas situaciones niños y niñas de 5- 6 años, no hablan con criterios propios, solo como normas explicitas e indicaciones de los adultos acerca de los comportamientos en los lugares: “Aquí no se puede..., en la ruta no se puede...”, como si no tuvieran una comprensión del porqué eso es importante hacerlo.

En cuanto a los padres, los niños y niñas hacen referencia que los papás no negocian con ellos en algunas actividades diarias, como comida:

“ellos nos pegan en la colimbis para que coman, (EPág.2), ¿Y que dicen los papas?, Niño: “Que me coma todo”, Y te tienes que comer todo en la casa?, N: “Si, pero cuando le digo que cuando estoy satitecho y me dejan parar”, ¿En la

casa que pasa cuando algo no te gusta?, N: "Bueno, yo le digo a mi mama y entonces si me sirve esa cosa yo la como", Niño 4: "A mi aunque no me guste me lo como todo", (E1 Pág.15).

Los padres dan al parecer menor posibilidad de negociación y les ayudan más en las actividades diarias que ellos pueden desarrollar, especialmente cuando se trata de la alimentación; que es donde hay menor otorgamiento de autonomía:

"Si el o ella no quiere comer algo de la comida o de lo que se va a hacer el fin de semana ¿Que hacen los padres?, P: "no siempre, espero a que se la coma, así almuerce tarde y mientras tanto no puede comer nada diferente o se negocia con ella, menor cantidad, el problema es con frutas y verduras". (E1P)".

A todos les gusta escoger su ropa en días que no usan el uniforme:

"Cuando es sábado o cuando es Domingo, ¿Quién escoge la pinta que se van a poner? ¿Los papas o ustedes?, N: "Yo a veces", N: "Si poque mi mama no me deja sola", N: "Yo solito todo lo escojo". (E1 pag17)"

Estas edades engloban una etapa sumamente importante para la formación de autonomía a través de sus actividades diarias, en donde, por parte de los padres se les permite cierta independencia y en otras en menor grado, como lo afirman niños y niñas y también los padres; quienes construyen autonomía en acciones como la acción de vestirse pero no en la decisión de la pinta, no la otorgan totalmente, igual sucede con el corte de pelo:

¿Qué haces solo-a en tu casa? P: "las tres las hace sola y al final yo la reviso". (E1P pag2).

No es fácil que los padres se sientan tranquilos en cuanto a la elección por parte de los niños de la ropa que se van a poner, no es clara la construcción de autonomía en casa en este tema, de acuerdo a reportes de los padres:

"Si el o ella decide una pinta que a su criterio no combina o es muy extravagante y no muy bien vista por ustedes, que hacen? P: "estratégicamente le hago ver que no se ve bien y por lo general la

convenzo”.(E1P). Quien escoge y define como peluquearlo?, P: “Yo” (madre)”, Si el niño-a quisiera raparse se lo permitiría?, P: “No, pienso que no”. EP .

No es clara la importancia de la formación de autonomía en la construcción de normas y acuerdos que hacen los padres a través de los hábitos, no se notan estrategias en la cotidianidad que muestre el propósito de lo que se quiere enseñar en los niños y niñas en relación a la autonomía, para el logro de independencia en algunas acciones y criterios como sujeto. Aunque hay autonomía en algunas acciones no se evidencia claridad sobre su formación:

“Si el o ella no quiere comer algo de la comida o de lo que se va a hacer el fin de semana ¿Que hacen los padres?, P: “que compense comiendo parte de lo que si le gusta y negociamos que al menos pruebe para decir con propiedad que no le gusta, si es así y al menos algo comió puede pasar, pero le advertimos que no hay comida hasta la merienda o el desayuno”. (EP2 pag2). Quien escoge y define como peluquearlo?, “ P: “la mamá”.

Los padres tienen un claro deseo por que sus hijos se formen como sujetos seguros, autónomos:

“Qué es lo mas importante de formar en su hijo, hija en la edad en que se encuentra, P: “confianza en sí misma, se definiría como seguridad en lo que sabe y en lo que no sabe averiguarlo”. (EP ¿pag2).

Hay acciones que los padres posibilitan sin mayor dificultad

“ ¿quién escoge la ropa o la pinta ¿ “ los fines de semana ella”; si él o ella decide una pinta que a su criterio no combina o es muy extravagante y no muy bien vista por ustedes, que hacen? Y finalmente el o ella se visten como querían?, P: el único criterio que le objetamos es respecto al frío o a la movilidad, (ropa chica). E2 P

Sin embargo, algunos consideran que necesitan ayuda, los padres piensan que deben auxiliar a niño y niñas en las situaciones, que aunque pueden hacer solos, no se les otorga total confianza:

“A el o ella le gusta colaborar en actividades domesticas? ¿Se le adjudican algunas labores de casa? P:”Todas las actividades aunque las realiza solito, como comer o vestirse, siempre está acompañado de un adulto que pueda auxiliarlo en cualquier momento. A veces estas mismas actividades no las hace solito, eso depende del genio del niño”. E 4 P

3.3.1.2 LA PARTICIPACION EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

La participación es uno de los componentes de mayor importancia en la formación de ciudadanía, es la concreción de los intereses y necesidades de los sujetos como entes individuales sobre contextos sociales colectivos, es un producto y una estrategia; es decir, es la puesta en un contexto de socialización, de opinión y decisión, de las particularidades de los sujetos y de los colectivos, es hacer parte de su entorno y de que este sea producto de sus acciones guiadas por demandas que se han identificado. Como proceso es la formación de capacidades para ejercerla, el interés de opinar, actuar, reconocer y ser reconocido en un grupo social.

Los niños y niñas desde edades muy tempranas, 3- 4 años (EN1), tienen mucha facilidad para establecer la relación y conversar con alguien que no es conocido por ellos en el espacio del que ellos hacen parte, preguntan, conversan y muestran sus cosas, habilidades y solicitudes.

El concepto de participación ha venido siendo definido desde Antonio Gramsci hasta Adela Cortina, desde la incorporación de intereses ciudadanos hasta la inclusión de lo privado; por tal razón es el encuentro de intereses de todos, es un escenario de movilización ciudadana, de sujetos de una comunidad o grupo, en donde se intercambian experiencias, de información, reconocimiento de actores, de sí mismos y del otro.

Rogert Hart (1993), plantea al respecto: **“La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive”**⁶⁹. Hart evidencia el reconocimiento y la importancia de lo que significa participar. Esto significa la responsabilidad de formar en la argumentación a niños y niñas, partiendo del reconocimiento de niños y niñas como sujetos con capacidades para argumentar, incidir en decisiones, transformar, aportar al

⁶⁹ CITA A Roger Hart: la participación esta en juego Adriana Apud. Participación Infantil, enrédete con UNICEF, formación del profesorado.

desarrollo social y colectivo, con derechos para ejercer y sobretodo con el derecho a participar.

Aunque en los grupos de niños y niñas de este estrato tienen una permanente forma dialógica como estrategia pedagógica, los niños siempre están en círculos junto con el docente, tienen un tema del que hablan, expresan lo que piensan y sus emociones o ánimos, como e decir que están aburridos, que cambien de actividad, etc., aun falta avanzar mas en este aspecto, ya que niños y niñas tienen la capacidad de hacer parte de decisiones acerca de sus actividades en las cuales no se les ha reconocido esta capacidad, como en la desmotivación generalizada hacia una de las actividades implementadas en la jornada del maternal.

Los niños y niñas del maternal construyen su proyecto de interés colectivamente, los profesores expresan:

“Las, las charlas del, del cotidiano empiezan a marcarte temas; tu hablas, y cuando un tema se vuelve muy reiterativo, con el cual el grupo se empieza a identificar, tu como maestro estas como muy al pendiente de que eso ¿Que es lo que esta pasando ahí? ¿Cuál es el tema que esta empezando a salir, y que marca, y que identifica al grupo?”. Profesora: cuando estamos buscando el tema para el proyecto... Hay niños que no, no les gusta, si sucede, pero entonces nosotros les devolvemos la pregunta: No te gusta ¿Qué propones?... propón...Convence al grupo, y trabajamos en eso. Entonces le damos la posibilidad de que él, como persona activa en su proceso, tenga la oportunidad de que si no le gusta que proponga, Luego, cuando no propone... (E1 Maestro).

Para Hart la participación esta dada en “Los procesos de compartir las decisiones que afectan la propia vida de la comunidad en la cual se vive”⁷⁰, “Lo que uno espera, es que ellos organicen el tema, los niños son los que deciden qué temas vamos a trabajar y nosotros como maestros tenemos la tarea de que a partir de el tema que ellos deciden, tratar de conectar las diferentes disciplinas que exige el Ministerio, la matemática, la lectura, la

⁷⁰Hart Roger. La Participación de los Niños . De la participación simbólica a la participación auténtica. Publicado por UNICEF.

escritura, que son las básicas en este nivel, entonces sí, uno a partir del proyecto” (EM).

Los maestros parten del reconocimiento de la capacidad de expresarse, comunicar y manifestar su desinterés por algunas propuestas de maestros o de metodologías o actividades, como sucede con la mayoría de niños frente a la hora del descansadero:

“N: “yo yo te digo, a mi no me gusta el descansadero, porque ese es muy aburrido”, O: y si no les gusta entonces que pasa?, N: “a mi n o me gusta solo por hoy porque hoy es la fiesta de disfraces”, N: “a mi me gusta el descansadero porque si no quiero ir al descansadero entonces solo es descansar”, N: “a mi me aburre descansar y también me aburre descansar y si uno no quiere el descansadero lo obligan a descansar, ir al descansadero”, N: “yo, yo, yo, yo, yo a mi no gusta cuando estoy en el descansadero y están hablando porque no me dejan dormir”, N: “bueno, a mi no me gusta el descansadero porque no me dejan dormir, entonces, bueno....” (EN 2).

Sin embargo en la entrevista con maestros una profesora comenta:

“Lo que hemos encontrado es que la familia es la que no, la que no quiere, pero si uno ve al niño en su individual, uno ve que el niño está tranquilo en el descansadero y se goza el espacio, ojo no necesariamente porque duerma... Sino que se goza el espacio, lo necesita, es decir, esta allí quieto, es un lugar de pensar, es un lugar que lo que hace es que duerma, por poner el caso del descansadero, pero muchas veces son las familias las que están angustiadas: Es que a mi hijo el descansadero...no es real...”;

Sin embargo casi todos expresan muy poca motivación y algo de resistencia frente al descansadero. Este es uno de los puntos observados en que la expresión de los niños frente al descansadero no es escuchada por los adultos.

La generación de espacios para la participación en la escuela, el aula con los pares y los adultos cuidadores:

“Creo que desde el momento mismo en que se propicia un espacio para hablar, desde ese momento mismo se le esta diciendo intrínsecamente al niño...que tiene que haber un espacio para que el hable, pero a su vez también tiene que haber un respeto para escuchar al otro...”; “Yo siento que, que eso es fundamental y desde ahí se generan espacios de, del respeto, de la solidaridad, ahora, en el cotidiano están dadas todas esas situaciones... ellos participan como en esa mirada, en esa evaluación de sus mismas actividades propias, si lo son... (EN 1).

Los maestros crean en la cotidianidad para que niños y niñas participen, aporten opinen, reflexionen y se expresen; sin embargo, no se les considera

como actores con las capacidades requeridas para participar en la construcción de acuerdos con toda la comunidad en general, como lo fue el manual de convivencia:

“¿Ellos no participaron en la construcción del manual de convivencia del colegio?, “¿Con niños de estas edades?”, E: “Si”, P: “No”, P: “No, de estas edades nada, pero los grandes si, los grandes si, si...”, P: “Los pequeños no”, ¿Por qué los pequeños no?, P: “Mire la, la historia del manual de convivencia, es una discusión que se dio ya hace unos años atrás...Jaime... Trabajo con los muchachos en aquel entonces, la asociación de padres, y el objetivo principal es, como bien lo dice Jaime, que el manual de convivencia no se convirtiera en un código sustantivo de conductas punibles...”, “Esa fue, como la premisa, y a partir de allí pues es una construcción... Lo que uno podría identificar acá..., que son las que se reflejan en el manual de convivencia, no se aparta mucho de la realidad de los niños; el respeto reciproco ¿Si?, Si yo te respeto a ti yo te pido prestado a ti el juguete, ahí uno siente una identificación para con el manual de convivencia...”, “Si lo vemos por ese lado, indiscutiblemente los niños participan de la construcción del manual de convivencia, indiscutiblemente participan, ahora, ¿Que hallan dejado en la discusión? Pues probablemente los que por aquel entonces escribieron el manual, y que estábamos, y que estaban acá en maternal, no, pero si hay una identificación con ese manual... Los maestros lo vivimos, los niños lo viven, y lo comparten...”

Se considera que es un espacio de discusión al cual los niños aun no tienen capacidad por la complejidad de las deliberaciones de los demás estudiantes del colegio; sin embargo, así como expresar y plantear lo que niños y niñas quieren de su colegio y de lo que les gustaría en la relación con los otros, con pares y adultos en el espacio del colegio.

Niños y niñas siempre tienen expresiones momentáneas de sus afecciones, dolores, eventos, etc., es la socialización de sus vivencias, para ser escuchados:

“es que mira lo que me paso en mi casa con un lápiz, eche sangre... yo me lo cure, esta aquí rojo, me lo tuve que aguantar hasta por la noche”, EN 2;

deben sentirse tranquilos para hacerlo, sentir que el lugar y los adultos se lo posibilitan. Por supuesto, la participación requiere de ambientes enriquecidos que promuevan el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo; condiciones que en muchos casos no se dan, porque no son reconocidos por los agentes socializadores como escuelas y las familias.

Construir una categoría como la de ciudadanía, es posible cuando se posibilita desde la cotidianidad motivaciones para la participación; es la practica gradual la que va generando en el niño la comprensión de las habilidades y competencias que se tiene; hasta las ubicaciones físicas tienen que ver con la participación democrática, el reconocimiento y la equidad; en los grupos siempre se trabaja en circulo y de acuerdo a la maestra:

“Lo importante del circulo es que nos podemos ver todos, que nos podemos reconocer todos; hablamos todos, estamos todos interactuando...Por eso es la importancia del circulo, bien sea para cualquier lado pero siempre estamos en contacto y a la misma altura de los niños...” (EM);

Es desde lo cotidiano, desde la acción que se construyen estos significantes: *“Como en lo cotidiano se presentan situaciones de diferencia entre los niños, bien sea por juguetes, por espacio...aprovechamos esa situación para llevarla al salón, y para hablarla en las charlas de grupo... se presento esto..., a través de la pregunta, la que estamos mediando; como podemos responder, que podemos hacer diferente a esto...y los niños van, diciendo desde su saber. Hacemos una recopilación, se hace la puesta en común, y bueno ¿Qué hacemos para que nos se nos olvide?...”; es la reflexión, “la reflexión a lo que están diciendo y a lo que están haciendo, es darse cuenta que con mi comportamiento yo estoy agrediendo a otro, que hay otro que siente como yo, entonces por eso el trabajo va...”*,

“Muy unido al reconocimiento al otro...”; siempre está presente el reconocimiento del otro, es una base fundamental en la que el colegio hace énfasis desde estas primeras etapas”.

La maestra refiere,

“Y en los salones tu te das cuenta que hay un espacio para eso, y constantemente estamos acudiendo; son ellos los que dibujan, son ellos los que escriben, son ellos los que se comprometen, y son ellos cuando no los cumplen los que dicen”.

Niños y niñas expresan su vivencia frente al ser reconocidos, escuchados, en general niños y niñas hacen referencia a que su voz es escuchada, a veces si a veces no, para ver algunos programas de TV, pueden opinar acerca de decisiones de planes de la familia; no reclaman cuando no se siente escuchados, pero identifican plenamente quien los escucha y quien no, sienten que a veces son escuchados, identifican momentos específicos en que sobretodo no son escuchados por algunos adultos:

“¿A ustedes, hay alguien, alguna persona de los grandes que no los escucha?, “Nooo “ N: “a mi si “, N: “a mi no”, N: “a mi tampoco” O: ¿Quién no te escucha?, otro niño dice: N. bueno, y a mi si me escuchan porque yo hablo muy duro entonces ... tengo que bajar un poquito la voz”; O: y tus papas? N: “a veces si y a veces no”, O: cuando no, por ejemplo?, N: “cuando están en reuniones de ellos” E2 Pág.4

Los niños expresan con claridad que en varias ocasiones no son escuchados por los adultos, es claro que el ser escuchados es reconocer sus expresiones y solicitudes:

“¿Hay alguna persona que no los escuche?, N: “si el”, ¿Los papas los escuchan?, N: “sí ... y a veces no”, N: “a mi a veces no me escuchan”, qué persona no te escucha, N: “mi papa”, entonces tu qué haces?, N: “pues dormirme” N: mía, mía lo que pasa ... esto, o puedo irme o puedo ver televisión”. E1N

Frente a los maestros, niños y niñas sienten que debe existir igualmente un cuidado, atención y reconocimiento de ellos por parte de los adultos, en ocasiones hacen comentarios acerca de la ausencia de reconocimiento,: *“A mi Fabián, cuando yo le hablo que me de las tijeras y entonces se le olvida”,*

También expresan no ser escuchados algunas veces en el grupo de amigos.

Y que piensan los padres a quienes se les pregunta acerca de algunas acciones:

“¿El niño o niña tiene iniciativas y opiniones diferentes a los planes de casa, acciones u otros asuntos?, si claro ella da opciones”, Se le aceptan las sugerencias? “si cuando son viables”, ¿De que depende?, “de que las dos las podamos hacer”. (EP).

Otros padres: ¿En que tipo de decisiones se involucra al niño-a en la casa ¿Su opinión decide parte de la situación a resolver?, “por ejemplo, donde poner los juguetes, que canal se ve, que va a comer...” (E1 P);

Evidentemente existe un reconocimiento por parte de los padres en cuanto les escuchan lo que niños y niñas dicen, esto no significa que su opinión necesariamente se incorpore en las decisiones, en la mayoría de padres refieren que de acuerdo a la viabilidad y solicitud del niño o niña; pero mucho padres pueden variar su plan por opinión del niño o la niña.

Los padres de niños de 3 – 4 años, opinan que la participación se construye a través de los acuerdos que se hacen a través del dialogo, EP; permiten la iniciativa de los niño-as para algunas actividades de los-as niño-as. EP.

Se permite opinar, sin embargo, en algunos padres y situaciones la opinión no incide, es más importante lo que los padres desean, pues consideran que son muy pequeños, pero generalmente niños y niñas tienen la oportunidad de ser escuchados.

Hay algunos mensajes contradictorios de los padres frente a la participación:

“El niño o niña tiene iniciativas y opiniones diferentes a los planes de casa, acciones u otros asuntos?, P: “si”, Se le aceptan las sugerencias?, P: “si”, ¿ Siempre?, P: “no”, E: ¿De que depende?, P: “de las posibilidades de tiempo y dinero”. ¿En que tipo de decisiones se involucra al niño-a en la casa ¿ ¿Su opinión decide parte de la situación a resolver?, P: si E2 P 5-6. Como se forma esto que usted menciona en la casa?, “Se deja que participe y opine con respeto a los temas diarios, se corrige cuando es necesario...” (E4P).

3.3.1.3 DERECHOS Y DEBERES (CORRESPONSABILIDAD)

El sentido de los derechos en niños y niñas, se traduce en vivencias que van asimilando inicialmente sin hacer referencia a los derechos como tal, como el respeto a sus necesidades, a ser escuchados, a ser cuidados, a no ser agredidos, como es la solicitud de respeto hacia los compañeros para que dejen descansar, se expresa como queja de lo que los compañeros no hacen y deberían:

“yo, yo, yo a mi no gusta cuando estoy en el descansadero y están hablando porque no me dejan dormir”, (EN2 Pág.3),

U otro tipo de expresiones:

“él no me gusta porque él hace bromas pesadas, no me gusto lo que me dijeron”.

Es así como van construyendo lo que ellos demandan para ellos mismos. Pero ninguno de los niños o niñas hace referencia a derechos nominalmente, lo

esencial de esta construcción es que identifiquen para ellos y para los demás con lo que deben contar.

Es fundamental en este tipo de construcciones, de derechos y deberes, que la norma sea para niños y niñas, una construcción de la que pueden ver, vivir y comprender su origen, es decir, no viene de lo abstracto, la asimilación de la norma la garantiza la discusión de esta y la participación en ella, como han hecho referencia a los acuerdos en los grupos de niños y niñas.

Los niños y niñas expresan sus decepciones, alertas, exigencias frente a la situación de sus propios derechos, de sus necesidades y demandas; expresan la sensación de cuidado que hay hacia ellos, y su necesidad de sentirse cuidados por los adultos:

“N.: “eche sangre...que pasó cuando te paso eso que paso en la casa, quien te ayudo?, N: “yo no me lo cure, esta aquí rojo”, y quién te lo curo”, N: “nadie”, me lo tuve que aguantar hasta por la noche”, O: y porqué te lo tuviste que aguantar hasta por la noche N: “mi mamá, ... hasta que llegó mi mamá porque mi papá están separados con mi mamá llegó por la noche”;

Son estas expresiones que exigen derechos, a la protección, al cuidado, a ser queridos, pero son derechos no expresados como derechos, en lo que a la construcción de una categoría como tal.

Frente a responsabilidades que sientes de ellos, hay un sentido de su propia responsabilidad con el o ella misma, alimentarse bien para crecer de lo contrario asumir las consecuencias y cuando no quieren la sopa qué pasa?

“ N: “que no crecemos” (EN 2).

Niños y niñas muestran un sentimiento de responsabilidad frente a otros, sienten que hacen parte de algo y que allí se espera algo de ellos, observan que cada quien, cada adulto responde a tareas que exigen sus entornos y en esta medida van asimilando que ellos como sujetos también deben aportar al espacio en el que se encuentran y del que hacen parte, ya que este sentimiento se observa muy bien en ellos:

“N: “Yo ayudo a mi hermano cuando quiere cotruir el catillo de iti, yo traigo a iti... E:¿Tu a que ayudas?, N: “Aaaa, a tener mi cama, a lavar la, a lavar la ropa...” (EN2 5-6);

“ N: “¡Yo, Yo!”, Otro niño interviene y dice: “Yo ayudo a lavar la jaula a mi hámster”, “Yo ayudo a lavar la jaula”, una de las niñas agrega: “A mi...a, a bañar a mi perrito”, (E1 5-6 Pág.20); E: A ver ¿A que ayudas tu en la casa?, N: “Yo ayudo a mi mami a co, a barrer y a cocinar”, “a echar las papas”, (E1 Pág. 20 5-6);

Es claro que así niños y niñas no realicen como tal la acción, el sentir es de corresponsabilidad, como miembro de un grupo, en la familia, frente a sus padres y hermanos y en diferentes escenarios de socialización, al parecer les gusta hacer este tipo de ayudas: responsabilidades y ayudas en casa:

“Ustedes ayudan en la casa a hacer algo?, N: “yo, yo, yo limpio el polvo en los fines de semana”, N: “yo cuando cojo el papel de las galletas y de la paleta y lo boto a la caneca”, y en qué ayudas en tu casa, N: “a guardar cosas en las cajas para trastearnos”, N: “bueno, yo ayudo solo ayudo a mis papas pero tengo mucho cuidado”, N: “yo ayudo a limpiar mi casa y también y también ayudo a guardar mis juguetes”, (E2 N 4-5),

“¿A qué cosas ayudas tu en la casa?, N: “Eh...a tender las camas”, N: “Yo ayudo a mi mami a barrer y a cocinar”, (E1 Pág. 19 5-6).

Los niños de edades pequeñas van desarrollando acciones que van potenciando su propia iniciativa y en las que les gusta participar, como a pelar las papas y otras que no son de su responsabilidad y aquellas que les compete como recoger sus juguetes, limpiar la jaula del hamster, niños y niñas van asumiendo hábitos de responsabilidades en el escenario de sus grupos familiares y adquieren el sentido de participar de responsabilidades como miembros de un grupo.

También se encuentra un sentimiento de corresponsabilidad manifiesto en cuanto no hacerles daño a otras niñas y niños, y paralelamente hay un reclamo por el cuidado y respeto por los niños, a lo que llamaríamos demanda de derechos, mas como una acción de no agredir y de no ser agredido, que como derecho mismo como lo expresan en afirmaciones anteriores como la de reclamo hacia un par, frente al cual sienten que *“él no me gusta porque hace bromas pesadas”*.

Ellos mismos van actuando por iniciativa propia en respuesta a hábitos como un sentido de corresponsabilidad que asimilan y actúan desde su cotidianidad: *N: “Cuando es muy tarde me duermo”, (E1 N 4-5).*

La construcción de Derechos y corresponsabilidades tienen que ver con la contextualización de lo social y la vinculación de lo público: “Yo, en el tema de los derechos, entiendo que los derechos humanos son derechos de las personas, derechos subjetivos.

La Declaración de Derechos recoge los derechos de las personas y que dentro de esos derechos de las personas hay unos derechos culturales que piden que esos derechos culturales sean protegidos tal y como requiere ser protegida una cultura, que si que exige un tipo de protecciones especiales.”⁷¹

Es una construcción de la relación del sujeto con su entorno, del vínculo que crea, de la responsabilidad que asume frente a este y una mutua interdependencia.

Tienen un sentido de la responsabilidad de sus actos y de la corresponsabilidad con los demás y por el entorno, cuando hacen referencia al cuidado de la naturaleza, el parque, hay un sentimiento de cuidado responsabilidad con lo público, de no hacer daño, y una exigencia a otros pares del cuidado de lo público, del parque.

Los padres son quienes en primera instancia van perfilando el sentido de responsabilidades en los espacios en que el grupo familiar se desenvuelve, lo hacen en la cotidianidad, a través de hábitos y acuerdos; uno de los padres dice frente a la formación de responsabilidades en niños y niñas:

“P: “delegadas actividades, escuchando y reconociendo”. (E2P 5-6), ayudan en casa a labores domesticas, para un padre lo justo que debe responder el niño es con su mascota y con su aseo”.

⁷¹ Conferencia Adela Cortina La concepción de la ciudadanía en la sociedad actual; catedrática de ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia 1999

Los padres forman en la cotidianidad y a través de los hábitos:

“Tiene el o ella responsabilidades específicas en la casa? ¿Cuáles?, P: “vestirse, lavarse los dientes, ayudar con las compras, con la mesa a la hora de comer”. (E2P 5-6).

Si el niño o la niña no las cumple que hacen ustedes ¿Por favor especificar tipo de acciones, P: “le decimos que ha medida que uno crece asume mas capacidad para hacer cosas y ayudar”, E: Y de las responsabilidades de el o ella?, P: “si, a veces no le gustan y se queja pero pasa”, E: Existen reglas o normas establecidas en casa ¿, P: “si”, E: Frente a que cosas?, P: “frente a aseo, a la forma de hablar, aseo, decisiones de adultos”, E: ¿Cómo se llegó a ellas o cual fue el mecanismo para establecerlas?, P: “verbalmente se han venido comunicando a ella, dando ejemplo es lo mejor, usando metáforas”. (E1P 4-5).

Es una formación de la corresponsabilidad desde el sentimiento del niño o niña de que debe ser y hacer parte de la dinámica del grupo, que él o ella puede aportar y que esto es importante para todos.

“Existen reglas o normas establecidas en casa?, P: “si”, Frente a que cosas?, P: horarios, comida..., (EP 5- 6).

“ ¿Cómo se llegó a ellas o cual fue el mecanismo para establecerlas?, P:“casi todo se ha ido negociando conforme crecen y exigen; a cada exigencia, viene de la mano responsabilidades y derechos”; el concepto de mayor responsabilidades a medida que van creciendo...; otros padres: Tiene el o ella responsabilidades específicas en la casa?, ¿Cuáles?, A parte de jugar no mas , (E4P 4-5),

Pocos padres piensan que no se deben colocar responsabilidades a niños y niñas por su corta edad, como un sentido de la responsabilidad solo del adulto y de la niñez en que no tiene por que tener responsabilidades, pero quienes n lo consideran así en este estrato adjudican la responsabilidad mas como un sentimiento de corresponder.

Como se ha evidenciado las responsabilidades van inicial y especialmente ligadas a los hábitos y son estos los que posibilitan la comprensión y asimilación por parte de los niños, en general, cuando la familia es coherente entre lo que propone y lo que muestra cotidianamente y la coherencia entre sus miembros, es importante que exista definición de prioridades entre los miembros de la familia en la formación de sus hijos y en algunos padres acerca del como se forman algunas especificidades en casa.

En la conversación con padres se identifican confusiones frente a Derechos y no se nota, en uno de los padres, claridad sobre deberes y responsabilidades que deba responder el niño o la niña en casa.

No se identifica una misma concepción de los Derechos de niños y niñas conjunta, es decir, los padres hacen referencia a aspectos diferentes de la comprensión de derechos:

Se habla de derechos en la casa?. P: A veces, Cuales? El derecho a escoger el juego o el sabor de la bebida o el programa de TV etc. (EP4 4-5); Se habla de derechos en la casa?, P: "sí", Cuales?, P: "derechos de opinar, de escoger y de hablar", E: Menciona o hacen referencia el niño o la niña los derechos?, ¿ Cuales?, P: "no, aun no". Se habla de derechos en la casa?, P: "sí", Cuales?, P: "los derechos del niño- a", Menciona o hacen referencia el niño o la niña los derechos?, P: "no". (EP 4-5).

Hay una diversidad de lecturas sobre los derechos de los niños y niñas desde los padres, pero uno existe como un denominador común y es el ser reconocidos como miembros de los grupos, con necesidades e intereses diversos a los de los adultos.

En cuanto a los maestros afirman que:

M: "A medida que crecen se exige mas, desde pre-jardín se da...en el jardín continuamos, sino que la exigencia es un poco mayor porque son mas grandes; tienen mas elementos...pero el trabajo, el eje es ese, para tanto, para pre-jardín y jardín....y según el grupo, según los mismos niños, entonces hay mayor, mayor exigencia, o hay otra exigencia diferente...", "Nos da la posibilidad de, de como poner unos niveles de exigencia; hay niños que, ósea dan mas, hay unos que nos dan según su nivel, y pues bueno, en, en eso estamos, uno de esos que tal vez dan mas jalonan a los otros como, es como potenciar esa medida", (EM 4-5). P: "ellos tienen responsabilidades, ellos saben sus responsabilidades... la responsabilidad es el cuidado de sus juguetes, de su ropa, organizar el salón... Eh...Recoger su plato cuando terminen de tomar onces..., dejar el material donde se debe dejar cuando se trabaja... El cuidado del material también cuando... no el uso inadecuado, sino con juicio". (EM 4-5).

Los maestros tienen una misma posición en cuanto a que a los niños y niñas se les debe colocar responsabilidades, con los objetos que usan

permanentemente, con los lugares, etc., es una importantísima estrategia en su formación como sujetos y sujetos sociales.

En cuanto a los Derechos en los reportes no se identifica una misma concepción de los Derechos de niños y niñas es decir, los padres hacen referencia a aspectos diferentes de la comprensión de derechos:

“Se habla de derechos en la casa?. P: A veces, Cuales? El derecho a escoger el juego o el sabor de la bebida o el programa de TV etc. (EP4 4-5);

Se habla de derechos en la casa?, P: “sí”.,Cuales?, P: “derechos de opinar, de escoger y de hablar”, E: Menciona o hacen referencia el niño o la niña los derechos?, ¿ Cuales?, P: “no, aun no”. Se habla de derechos en la casa?, P: “sí”, Cuales?, P: “los derechos del niño- a”, Menciona o hacen referencia el niño o la niña los derechos?, P: “no”. (EP 4-5).

Sin embargo los padres de estrato cinco identifican que sus hijos y los niños y niñas tienen derechos fundamentales e incondicionales que se respetan, se garantizan y deben promoverse desde sus hogares aunque no los identifiquen o nominen de acuerdo a la clasificación y los niños y niñas de este estrato empiezan a vivir sus derechos y a expresar las demandas sin que tengan una concepción de derechos como tal.

3.3.1.4 SENTIMIENTO DE VÍNCULO CÍVICO COMO CIUDADANO

Desde los grupos de niños y niñas de edades mas pequeñas aparece ese sentido de responsabilidad con el otro, de respeto hacia el otro, de obligaciones para con el otro y de acuerdos con el otro, es esto un sentido base de a construcción de lo público, del sentido de colectivo, de ser partes de una comunidad junto con otros; por otra parte el vinculo cívico surge desde otros componentes como la relación con el entorno, con los espacios que usa y en los que vive diariamente; es así como esta relación y construcción se plantea aquí desde estas dos subcategorías.

En este sentido, cuando hablamos de la relación con el otro por una parte:

“E: Qué cosas no le debemos hacer a los compañeros?, N: “ay, yo se, pegar”, N: “escurpir, morder, pellizcar ¡! Y... empujar”, N: “decirle mentiras”, O: y porque no podemos decir eso, N: “decirle tonto ¡! ¿ y dejarlo sordo”, N: “y decirle y decirle grosero”, y porque no?: N.: “Porque todos nos regañan”,

Aunque este último comentario podría mirarse como el establecimiento de una norma desde afuera, es decir, desde el adulto y no desde la comprensión del niño o niña; sin embargo, en la mayoría de expresiones de los niños de las diferentes edades está el reconocimiento y la obligación del respeto por el otro, lo refieren como un deber hacia el otro, además no solo del respeto que el otro merece sino de la solidaridad con él.

“hay qué ayudar a los compañeros?, N:“sí”, N:“Sí ¡”, N:“a sobrevivir, y a ... que no se rompa”. (E2 N 4-5).

Por otra parte, está el sentido de lo público, como cuidados y responsabilidades con los parques, la naturaleza, el colegio y por supuesto, un sentido de pertenencia, vinculado afectivamente, frente al espacio social de la escuela, el barrio:

“O: Cuando ustedes han comido galletas o han comido paletas y tienen el empaque, y están en el parque, ¿Qué hacen con el papel?, N: “lo botamos a la basura”, O: y si no hay caneca, N:“si no hay lo guardamos y lo botamos en la casa”, “porque en la casa si hay basura”. O: porqué no debe botar uno basura en el parque?, N: “porque se contamina y puede hacer que se pueda quemar el piso”, O: si, y también ustedes cuidan el colegio?, N: “sí”, N: “le echamos agua y le damos mucho amor”. (E1 N 4-5). Niño 1: Yo lo boto a la basura, E: ¿Y tu?, N: “Eh...yo lo dejo porque se me derrite el helado”, ¿Y si no encuentras caneca?, N: “o tengo e a mano y cuando encuentro una caneca o boto y e cojo a mano a mi mama”. (EN1 5-6)..... yo voy a mi casa y yo lo boto en mi casa con mis hermanos o con mi papa o con mi tía”, (E2N 4- 5).

“¿y el colegio, como lo cuidas?, N: “Cada vez que uno come, toca, toca que aquí hay caneca, aquí a la entada, toca buca una caneca, y ya o botas, y ya te pedes ir a jugar”; N: “ boto las cosas para que no este sucio”, N: “Cuando encuentro un niño, que veo botar...Cuando encuentro un niño que va a botar algo, algo que sea basura al pasto, le digo que lo bote a la caneca”, N: “Cuando, cuando hay basura le pido, le pido a mi vecino, que es grande, que limpie una, “

Los niños y niñas demandan además este cuidado de los demás, esto significa un componente de ciudadanía muy importante y más complejo de lo que parece.

El no botar papeles, lo que es basura a la calle, o al parque aunque no haya caneca, significa que el sentido de este cuidado de lo público, del parque, que no es su casa, es poner afuera de su necesidad inmediata un propósito y bien común, de todos y de otros, que él o ella deben ser corresponsables con todos

los lugares que hay afuera de sus casa y a donde van otros que también tienen derechos sobre ese lugar que el o ella cuidan, este sentido, actitud en niños y niñas es muy importante como base de un sentido colectivo, de bien común, que van mas allá de ellos mismos y de sus propios intereses.

Igual sucede con el sentido de la propiedad, o bien público, aunque no saben su concepto, los niños y niñas hablan de que el parque es de todos, de todas las personas, niños y niñas; en solamente una expresión de todas las entrevistas hechas a los niños de todas las edades cubiertas en la investigación, se hace una mención como esta:

“De quién es el parque?, N: “mío porque mis papas compraron la casa”, O: ya , entonces el parque de quien es?, N: “de la casa”, N: “a mi no, nada del barrio”;

Todos ponen un significado afectivo en el parque o ya sea porque gozan mucho, porque se divierten o porque sienten una pérdida afectiva, como lo expresa uno de los niños:

“a mi no me gusta el parque tuve que trastear para alistarme para el colegio y perdí unos amigos, que eran los mejores”, O: “ahh, ya no los ves?”, N: “No”; N: “Cuando termino el empaque de mi galleta, lo reciclo” (E1 N 4-5),.

El vínculo con lo público se traduce en afectos que los niños y niñas tienen allí, en los espacios públicos, los gustos, encuentros o desencuentros:

“les gusta el barrio donde viven?, N: “ummm, yo no vivo en barrio”, N: “yo si vivo, pero vivo en Bogota”, O: bueno el parque, tiene parque?, y ¿Les gusta?, N: “si, hay pasamanos... N: “que yo vivo en Nicolás de Federman y a mi me gusta el barrio y yo tengo un parque que está al lado” (EN2 4-5).

“Ustedes cuidan el parque?, NS: “si iiiii!!!! Yo si!!!!”, N: “el mío es de básquetbol y es muy pequeñito pero solo es para...”, O: y como cuidan el parque?, N: “jugando...”.

No existe una vinculación fuerte en la mayoría de los niños de este estrato con el barrio, medianamente con el parque y generalmente no saben acerca de la ciudad. Su relación con el entorno y los lugares las hacen a través de historias de otros lugares, vidas y cuentos; pero poco o nada con su entorno barrial inmediato y de ciudad. No es clara la relación con la ciudad, como tal, hay poca información y no existe como un referente importante, su entorno es el colegio,

el parque, la naturaleza y otros países donde suceden cosas y viven otras personas pero no tienen cercanía, conocimiento, ni dominio de la ciudad en que viven.

Cuando se le pregunta a los padres, ¿Qué relación tiene el niño o niña con el entorno? Con el barrio, con la ciudad, con el mundo y/o la naturaleza?,

“ P: “Bastante buena, es un poco tímido, con la naturaleza por influencia del colegio es muy cuidadoso”,

Pero en general comparten con ellos actividades públicas, festivas, ferias, hablan de otras culturas, de costumbres y lugares. Sin embargo, aun no es muy consciente la importancia del conocimiento, vinculo con la ciudad, lo que en ella sucede, lo que tiene, su historia y de todas las culturas de personas que en ella viven.

En cuanto a la relación con el entorno, con lo cívico, los padres lo forman de diversas maneras, sin embargo tienen los dos sentidos de estos vínculos con lo cívico, lo público, como es la relación con el otro y la relación del niño o niña con el entorno, lo favorecen a través de los grupos de amigos adultos en conversaciones, relatos de viajes de familiares, lectura de libros:

“¿Cómo a través de que, favorecen esta relación o la promueven en casa?, P: “reuniones con personas, hablar con la gente, observar a los demás y su comportamiento”. Lleva a su hijo o le gusta que el o ella participe en actividades públicas. ¿Cómo cuales y porque?, P: “la llevo, me gusta y yo también participo en caminatas. Me parece que si no participamos no podemos exigir”.

Para los padres también existe un importante sentido de lo público en la formación que quieren para sus hijos, en tanto que una de las mayores y mas frecuentes afirmaciones que hacen es que sus hijos reconozcan y respeten al otro, además que sean seguros:

“¿cuales son sus deberes y derechos en ella? P: “Aprender a respetar y ser respetado”. (E P N1)

“Qué es lo mas importante de formar en su hijo o hija en la edad en que se encuentra: P: “la socialización, la interacción con los demás personas y el respeto”. (E4 P)

Cómo se forma esto que usted menciona en la casa? P: “con horarios, inculcando respeto hacia los demás y recibiendo respeto hacia él, enseñando modales y compartiendo actividades con otras personas”. (E P.)

Qué es lo más importante de formar en su hijo en la edad en que se encuentra: P: “lo más importante es definir la posición que ella ocupa en la comunidad y con base en esto, cuales son sus deberes y derechos en ella. Aprender a respetar y ser respetado”.

En cuanto a la formación de esta vinculo, los maestros de estos grupos refieren y enfatizan permanentemente que de lo mas prioritario a formar en niños y niñas es esa relación con el otro, es de un valor muy alto, y respetarse desde la diferencia, por lo que se observó y entrevistó en el maternal del colegio:

Profesora:

“En el reconocimiento del otro, que es un trabajo arduo...iniciamos en eso; reconocer al otro..., el respeto al otro, el, el hacer acuerdos y llevarlos a cabo... el introducirlos a las dinámicas de la, de la Unidad en cuanto al trabajo de, que hace parte ... Profesora: “Y algo que esta...hemos venido trabajando hace algunos años es el, es la diferencia... que...hemos tenido la fortuna de contar con niños que han sido...son niños diferentes...a sus compañeros, pero que los han ido reconociendo y eso ha hecho crecer el grupo, y por supuesto que al maestro...entonces se, se habla así, eso si es mas nominal, de una diferencia; este niño es diferente o...todos los niños ya van aceptando esa diferencia para su convivencia...”, “ese trabajar al lado de ¿implica que?...yo debo respetar los acuerdos para trabajar, yo debo trabajar y ponerme de acuerdo para hacer algo, yo debo compartir, yo debo escucharlo, yo debo espera, entonces... Esas son frente al trabajo, como los más...”. La relación con el otro, la diversidad y el lograr el respeto y la equidad entre los miembros de una comunidad, son aspectos que se le enfatizan a niños y niñas desde sus vivencias cotidianas.

En la construcción de la relación de los niños y niñas con el entorno, los maestros aprovechan la cotidianidad para hacer reflexiones, dicen:

“los niños viven inmersos en una realidad, entonces desde ahí, y aprovechando las charlas de grupo de nosotros, ahí hablamos y ahí sabemos; ellos escuchan noticieros, ellos ven lo que esta sucediendo, eso les interesa...vienen acá y lo cuentan, cuentan la realidad de su país, cuentan las vivencias de su familia, cuentan lo de sus amigos... Claro, ellos están inmersos y, y nosotros también, ... En esa media hay una relación”. Se trata de lograr la coherencia, sin atender contra los parámetros de las familias, que niños y niñas entren en una reflexión acerca de todo lo que viven, sienten, ven, escuchan y de una u otra manera hacen parte”.

Lo privado pasa a ser público, los temas tratados en casa, niños y niñas lo exponen en sus grupos de conversación:

“Profesor: “Indiscutiblemente, en las charlas de grupo están las visiones de las familias reflejadas en ellos, expresadas por ellos...”.

Y desde allí, desde la reflexión, se construyen criterios que tienen directa relación con la autonomía, a partir del análisis y la reflexión:

“Profesora: “Cómo la reflexión, porqué... Un caso muy puntual frente a los, a los noticieros; tiene una visión sesgada, entonces los niños llegan con esa visión sesgada... que uno tiene que escuchar como varias versiones, entonces, es la reflexión... Son malos ¿Pero por qué son malos?; además de la participación con pares y adultos en un tema que está afuera, del cual solo escuchan y no hacen parte ni son responsables en tanto están escuchando hechos que han sucedido”.

Es claro que desde la primera infancia la formación de un sentido social y público, cívico, es fundamental en la relación de los niños y niñas con el entorno, fortalece un sentido de pertenencia y sienten obligaciones de cuidado con estos lugares, así como su relación con los demás, estas relaciones son de respeto y afecto y tienen soportes afectivos, emocionales. Así mismo niños y niñas argumentan que le gusta y no de lo que les rodea, e las personas que tienen a su lado y van haciendo público sus sentir; hay una construcción moral que indica que hace mal frente a los demás y las demandas de los demás.

Existe un sentido de pertenencia de vinculación afectiva con el espacio; cuando hablan del parque, hay en ellos, niños-as, la noción de bien común y de la responsabilidad del cuidado; solo en uno de ellos, se dice que el parque no es de todos; también está definido por lo afectivo: “no me gusta el parque porque tuve que dejar unos amigos, los mejores”

Hay un sentido de no agredir al otro, ni permitir ser agredido por otro, el derecho ejercido del reclamo que el otro no puede hacer esto con otros esto también hace parte de lo público, la relación con el otro y va incorporando lo privado: “quiero invitarlos a mi casa”.

En la vinculación con lo público, en la relación con el otro saben que hay muchos intereses más que el suyo, pero no siempre se ve la idea de negociación, pero finalmente terminan allí, también para sus propios intereses.

En la vinculación con lo público, se ve unas áreas fuertes como en la relación con el otro, el cuidado y responsabilidad con su entorno pero no hay una relación importante con la ciudad y/o con el barrio.

CUARTO CAPITULO

El cuarto capítulo, en el que se concluye la investigación, se demostraran desde el cruce y el análisis de las cuatro categorías seleccionadas (autonomía, participación, derechos y deberes y sentimiento de vínculo cívico), los hallazgos de desigualdades sociales para la construcción de la ciudadanía en primera infancia, dados en las relaciones con los adultos cuidadores y con sus espacios de socialización

4.1 ANALISIS DE LAS CATEGORIAS DE CIUDADANÍA:

UNA COMPARACIÓN ENTRE ESTRATOS

4.1.1 AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS

La construcción de autonomía, una de las categorías que crea la base desde el individuo como sujeto participe de una comunidad, es la expresión del respeto por los derechos individuales de cada persona que hace parte de un colectivo; es la autonomía la que posibilita la formación de criterios y de identidades individuales en las comunidades o grupos sociales, es el reconocimiento del otro como diferente y entre todos los miembros de la comunidad; esta, no hace referencia a la carencia o ausencia de límites individuales, ni tampoco la libertad de llevar a cabo acciones cuando se quiere y como se quiera; es precisamente construir un criterio propio frente a la diversidad de situaciones que se ofrecen en ese ámbito social al individuo, es conocer sus propias razones y decisiones, es asumir lo que se decide y es negociar con otros cuando sea necesario.

Formar esta capacidad en niños y niñas requiere que los adultos cuidadores sepan que quieren formar, en niños y niñas, que tipo de sujetos, que tipo de hombres y mujeres son los que quiere formarse, que quiere potenciar y

dinamizar y en ese sentido, la pregunta es igualmente, que tipo de sociedades esperamos construir.

Se trata pues de saber hacia donde vamos en la educación, como lo hacemos y de quienes dependen prioritariamente estos procesos; es así como en primer lugar, es responsabilidad de padres, maestros, cuidadores, hacerse esta pregunta, e identificar la apuesta de formar niños y niñas autónomos, saber de la dimensión de lo que esto significa y lo determinante que esto incide en lo social y en el avance de las culturas; pero sobretodo conocer de la capacidad de la escuela y la familia para hacer trascendentales transformaciones.

Podríamos decir, que en alguna medida este propósito ha llegado aun a lugares donde la carencia, la exclusión social, y la pobreza son la ley predominante del diario vivir de familias, niños y niñas; específicamente desde escenarios como la escuela, ya que en centros de educación inicial de Altos de Cazucá, se identificaron expresiones de autonomía que se van formando en niños y niñas en el cotidiano de la escuela y que ellos mismos expresan.

Un tipo de autonomía que se forma desde el reto de los maestros que han cursado por estas preocupaciones y que se apoyan en modelos educativos que orientan la acción hacia este tipo de formación, es aquella que se ha mencionado en el capítulo del comportamiento de las categorías en el estrato Uno (1): “autonomía orientada e intencionada, producto de la relación cotidiana en la que las acciones y expresiones de cada niño, niña y adulto tienen una connotación de dilema, de construcción moral, de responsabilidad y de consecuencias, no como castigo sino como el sentido de la acción que hace algo en el contexto, cambia algo y que está regida por unos principios de respeto.

Una dinámica similar en algunas prácticas, algo distante en la conceptualización de la integralidad de los espacios en que se forma y algunas metodologías, se observó en los grupos de niños y niñas y sus maestros en el colegio de estrato cinco, allí, existe una construcción de autonomía más espontánea y permanente, con un enfoque muy desde la reflexión de niños y

niñas; es decir, es más desde la acción e interacción con el otro, del adulto- maestro con el niño y la niña, que desde acciones predeterminadas en el aula; esto logra una formación de mayor asimilación en los niños y las niñas porque es en su vida diaria no exclusiva de la planeación curricular; desde actos no pensados es desde donde se construye la reflexión sobre la opinión, la argumentación, y la construcción como sujeto participe de un espacio y de un grupo.

Son referentes de vida para la formación con los sujetos los que dan una relevancia importante a la construcción en la cotidianidad con niños y niñas, en donde guían unos referentes éticos y pedagógicos, y muchos de ellos tienen un encuentro en el campo de la pedagogía en estratos uno y cinco.

Los maestros buscan proporcionar seguridad en sí mismos en niños y niñas, que puedan elegir en un momento u otro una actividad u otra, de acuerdo a los intereses de niños y niñas; el logro identificado en maestros del estrato cinco, está en que niños y niñas piensen y reflexionen desde ellos frente a diversas situaciones, que cuando optan por unas cosas u otras o llevan a cabo acciones frente a las cuales deben asumir las consecuencias de lo que ello acarrea, y que cuando optan por algo lo hagan con la seguridad de hacerlo y de expresarlo. En Cazucá pueden elegir hacer una actividad u otra, que es un gran avance, pero aun falta ir más allá de esta elección y que niños y niñas construyan sus criterios desde todas las posibilidades diarias que se les presenta.

En los diferentes estratos uno y cinco, hay en los grupos de niños y maestros establecimiento de acuerdos entre los pares y los maestros, en el estrato cinco es producto de la reflexión, de la cotidianidad y de la relación con otros y con las situaciones mismas que niños y niñas viven.

En el estrato tres, parece evidenciarse una formación con menor autonomía tanto por padres como por maestros; no hay una clara concepción de autonomía por parte de la maestra, en primer lugar, ella hace que niños y niñas realicen acciones que ella solicita, que respondan a lo que ella como pedagoga espera de esta edad a través de formas que no proporcionan ases para formar autonomía, y segundo, lo hace a través de manipulación afectiva, el ponerse

“brava” y al afirmar que “así logra que los niños sean muy educados”; es claro que existen unos referentes de formación que no garantizan que niños y niñas avancen hacia reflexiones complejas y aporten a sus propio espacio social, ya que la profesora no lo tiene identificado en el proceso de formación.

En varias ocasiones las maestras de este estrato refieren y actúan desde este punto cognitivo, usan los sentimientos emocionales de los niños para lograr que hagan lo que quieren las maestras.

Al parecer las maestras de estrato tres tienden mas a razonar desde una estructura de pensamiento rígida y una pedagogía tradicional, opina y supone una de las maestras, que hoy los niños son los que imponen las normas a sus padres y lo piensa de una manera que la afirmación misma le quita paso a la reflexión de lo que la maestra quiere comprender. Tienen la noción que los niños consentidos no tienen normas y hacen lo que quieren y los otros tampoco las tienen porque viven solos todo el tiempo y en este sentido la norma es entendida como lo que el niño debe ser: obediente.

Las maestras identifican la autonomía cuando le permiten a los niños y niñas elegir sus grupos de juego de acuerdo a sus intereses, o se les permite elegir una actividad frente a otra, es decir, son autónomos porque pueden elegir los compañeros de juego en los descansos, esto hace parte de un desarrollo natural que se da en cualquier situación, pero no hay una visión de autonomía como formación de criterios y decisiones por intereses propios de los niños y donde ellos deben identificar el significado de sus actos, de acuerdo a su edad particular.

Los niños y niñas identifican claramente entre dos tipos de reconocimiento sin que esto sea parte de una construcción conceptual, entre el reconocimiento que obtienen como sujetos de opinión y participación y otro de menor amplitud, como niños que deben aprender y hacer lo que el adulto cuidador le dice y de quien el o ella espera afecto; es mas clara esta situación en los niños de estrato tres. Son reconocidos y fortalecidos en sus capacidades o son quienes deben ser y hacer lo que el adulto cuidador les dice.

Los padres del estrato tres tienen cierta flexibilidad y reconocimiento en la participación y autonomía de sus hijos, pero no muy clara, expresan que dicen cosas importantes, que se les escucha, o que no pueden formarse a la fuerza, pero no hay una identificación de construcción de autonomía como tal; sin embargo es claro que los padres de estos estratos no permiten que el niño o niña exprese que no le gusta hacer algo que le “mandan” sus padres, pues ahí estará castigado o con algún tipo de acción considerada sanción.

Los padres del estrato uno no consideran que con sus hijos se deba negociar, lo que para ellos es, es lo que deben hacer obligatoriamente sus hijos, de lo contrario se tomaran medidas severas contra los niños y niñas; además de ello, son estrictos frente a pautas como los cortes de cabello, rígidos en cuanto a los géneros y las formas de expresión, que ya están marcadas en la sociedad y eso es o que ellos deben ser y hacer. Los niños solo deben obedecer y solo así es que aprenden y crecen bien; y de una u otra manera los niños lo expresan cuando dicen que en la casa su papá es quien manda y puede escoger la comida y a él, el niño, nunca le preguntan que quiere y por lo contrario debe obedecer.

Los niños van construyendo su propia autoestima, a veces independiente de las oportunidades que tengan para fortalecerla y es una ventaja que pueden tener los niños y niñas cuando ellos mismos ven que son buenos para algo, como lo expresan algunos niños del estrato tres, su motivación por un deporte, que los hace buenos en su desempeño, le da seguridad frente a sí mismo, que no se la otorgan los adultos y la autoestima es base importante para formar la autonomía. Este tipo de refuerzos en la percepción de sí mismos lo fortalecen de una manera importante los maestros, quienes les expresan sus cualidades y habilidades para algo, en ese mismo sentido adquieren y desarrollan liderazgos.

En general no se observa una actitud y capacidad de promover la formación de autonomía en los padres de estrato uno y tres, tienen una distancia muy

grande entre su concepto de niñez y la capacidad y derechos de los niños y niñas, piensan que hasta cuando sean grandes serán capaces de ... opinar, actuar, participar, sin embargo si les adjudican grandes responsabilidades de adultos y consideran que tienen obligaciones para con ellos, los padres y hermanos menores, quienes no muy lejos entran a hacer parte de las obligaciones familiares, como lo veremos en la categoría de derechos y deberes.

Los padres del estrato cinco parten de otras comprensiones de la niñez, de los derechos y de las capacidades de los niños y niñas, reconocen en los niños motivaciones e intereses diferentes, que ellos expresan permanentemente y a veces lo negocian o no con ellos, pero saben que ellos cuentan con todas las capacidades de expresarse y elegir y que deben ser escuchados, ya varía un poco los temas o aspectos en que los padres negocian o no; generalmente en asunto de alimentación no les dan mucha opción, al contrario de las maestras que si lo hacen, a veces no los dejan hacer todo solos porque los consideran muy pequeños pero es más un sentimiento de apoyo y ayuda que de falta de reconocimiento de las potencialidades de sus hijos.

Solamente se generan condiciones para formar autonomía en niños y niñas en dos de los estratos y/o colegios, en el uno y el cinco; en el de estrato uno, las maestras reconocen los derechos de los niños y niñas, sus capacidades y les ofrecen algunas oportunidades para que ejerzan estos derechos, con algunas limitaciones en la conceptualización del derecho mismo, de las capacidades de niños y niñas y sobretodo de las estrategias metodológicas aplicadas en la escuela para lograrlo.

En las maestras del estrato cinco se nota una conceptualización más amplia y profunda de lo que significa e implica la formación de los niños y niñas, y aunque no se habló en términos de autonomía, se le posibilita a niños y niñas permanentemente la expresión de sus demandas, sus opiniones y opciones frente a diversas situaciones.

Igualmente se les exige que asuman lo que deciden, obviamente en niveles y proporciones de acuerdo a su edad y a la acción. La autonomía además, regida por el respeto y reconocimiento de todos y cada uno de los miembros del grupo y/o de quien esté involucrado. Hay negociaciones y concertaciones en diferentes actividades y acciones de los niños y niñas con la o el maestro, se ponen de acuerdo y continúan la dinámica.

4.1.2 LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

En el colegio de estrato uno, existe un comité de niños y niñas, allí participan en asuntos específicos que se plantean en esa instancia institucional, es una participación medida y programada; es por supuesto muy importante, ya que da cuenta del concepto desde donde se crea el comité, y es justamente el de la participación infantil.

Sin embargo, debemos hacer una mirada desde como se piensa, se entiende y como se promueve; los niños son elegidos para el comité, allí es donde participan y opinan, (la incidencia no se conoce), hay otro tipo de participación referido por las maestras que es cuando eligen que actividades hacer entre varias que se les plantea. De cada una de estas se hace una valoración.

Cundo se hace referencia a la existencia del comité de niños y niñas para tratar temas de ellos evidentemente hay un reconocimiento de derecho de participar y de las capacidades de niños y niñas para hacerlo, pero este concepto debe ser mas amplio en su dimensión, es decir, la participación está en todo lugar y en todos los momentos de la vida y a cotidianidad de los niños y niñas, ellos siempre están elaborando opiniones, reflexiones acerca de sus vivencias, elaboran juicios, y tienen algo que decir y demandar, en el sentido de solicitar y expresar como ellos sienten las situaciones y ser reconocidos en toda su dimensión.

Si la participación solo se refiere a la instancia, no se está trabajando de participación en el sentido de una real y permanente actuación de todos los niños y niñas en las acciones de la vida cotidiana, como lo define Rogert Hart,

la participación genuina, y esta se da no en un espacio sino en la cotidianidad de niños y niñas, en donde sus opiniones, intereses y motivaciones son puestas en el colectivo permanentemente.

En este sentido, y por lo valorado en las entrevistas, aun falta avanzar en la concepción de participación en este centro escolar valorado, mas cuando la maestra afirma que se da tiempo a los intereses de los niños “en el tiempito que sobra”. Se hace un importantísimo aporte y ganancia el hecho de este reconocimiento y de generar espacios para niños y niñas y sobretodo en este estrato donde predomina la exclusión y el desconocimiento de la infancia y sus derechos y necesidades.

Por otra parte, no se observa una importante actitud, estrategia y enfoque hacia el fortalecimiento de la capacidad de argumentación en los niños y niñas, entonces en esta medida, aun no existe un concepto amplio de participación infantil y de la formación para ello desde la escuela y la educación, pero si se crean las bases para avanzar hacia la consolidación de este derecho.

En los padres del estrato uno, es frecuente identificar una confusión de aquello que significa “participación”, con las obligaciones que colocan a sus hijos; ellos afirman: “él o ella participa del cuidado del abuelo, debe vigilar que no se salga...”, evidentemente esto es una tarea, lo vimos como responsabilidad.

El concepto de participación para la mayoría de los padres es igual que el de los deberes, participación de los niños y niñas, es participar en las diferentes tareas del hogar, el cuidado de los abuelos, en las labores de la casa, en responsabilidades con sus hermanos; mas distantes se encuentran de este concepto cuando opinan que ellos deben obedecer, que no se puede permitir que ellos den las normas, y que aun son muy pequeños para pensar y opinar, es claro que los padres piensan que no tienen capacidad para opinar sobre algún tema que les compete en su hogar.

Por el contrario, los padres de estrato uno, afirman que los niños son muy pequeños para que tengan capacidad de opinar, son los padres quienes deben

decir que deben hacer y como, no piensan que lo que escuchan de los derechos de los niños sea muy acertado cuando es el adulto el que debe orientarlos y no dejarlos hacer lo que quieran, porque ellos, los niños y las niñas, no saben nada, de acuerdo a su criterio. No hay una comprensión sobre este tema, los padres lo expresan y no entienden como van a opinar los niños que son tan pequeños, ellos no saben, son los padres quienes tienen que hacer esto.

En este contexto, los maestros son quienes colocan la diferencia en el concepto o las acciones de participación infantil, en el reconocimiento de los niños y niñas, sin llegar a lograr aun una conceptualización de la dimensión que esta significa, mucho mas amplia y de mayores implicaciones conceptuales, metodológicas y de compromisos con la niñez y los modelos educativos.

Sin embargo, como ya se mencionó, es de n gran significado que los maestros que trabajan con el estrato uno, en Cazucá, reconocen el derecho de los niños a opinar, a elegir, a ser elegidos a través de asambleas. Un avance pero también una dificultad, o una limitación, en cuanto solo se hace a través de las asambleas, mas que la validez e importancia que tiene el cotidiano de niños y niñas, no se identifican los insumos y riquezas que la dinámica diaria de la relación de los niños y niñas proporciona; no es solo la instancia, es mas que ello, es todo un universo complejo y permanente que ofrece la interacción cotidiana con los niños, es en la relación con el otro, con los pares, con los adultos y las situaciones.

Los maestros se limitan a unas formas elementales y posiblemente básicas, en que ellos sienten que permiten participar a los niños, que cuando les preguntan acerca de temas del grupo, de las actividades a realizar, hablan, conversan y así están posibilitando la participación.

Igualmente, los niños piensan que participan porque tienen a cargo una labor de coordinador en el comité; sin embargo ellos saben que en el cotidiano no tienen la misma oportunidad de ser escuchados, que en sus casas poco o nada se les atiende y escucha.

Los niños y niñas deben vivir sus derechos, y esto significa un reconocimiento permanente en que ellos sienten que son parte de un lugar, parte de un grupo, parte de una familia.

En el estrato tres algunos padres incorporan la opinión de niños y niñas en los asuntos del hogar, hacen acuerdos con ellos y saben que los deben cumplir; sin embargo se acercan más a la opinión de los padres de estrato uno que a los del cinco, pero se distancia en algunos puntos fundamentales; por ejemplo, los padres expresan, que aunque se tenga en cuenta a los niños para una cosa no significa hacer lo que ellos piensan porque se malcrían, pero hay que ponerles atención a lo que dicen, esto es un argumento que podríamos decir, de transición, donde no haya desconocimiento de la existencia de los niños y niñas como sujetos que opinan, pero aún no se les otorga la credibilidad, la capacidad y el sentido que pueden conversar y hablar con sus familia de un tema.

Es un pensamiento tradicional y poco flexible el que se considere que si se les atiende en sugerencias y no las impone el padre o la madre entonces se malcrían.

Los niños tienen claro que no pueden hacer las cosas que piensan o que tienen muy poca oportunidad de expresarse y ser escuchados, saben que deben responder con atención y obediencia a sus padres y saben que saben; por eso cuando un maestro les reconoce toda su capacidad y su integralidad se vuelve una figura afectiva y un referente muy importante para el niño o la niña.

Los maestros y padres del estrato cinco tienen una visión diferente en este tema, expresan la importancia de escuchar a los niños, de atender sus expresiones, manifestaciones y generan actitudes para la participación; en la distribución de las sillas en los salones, de la pregunta permanente del maestro al niño, desde temas, lo que piensa y de sus estado de ánimo; no existe un espacio definido para la participación de los niños y niñas del maternal, se genera en toda la cotidianidad, actividades, juegos, descansos y se podría

decir, en la relación diaria con todas las personas que el niño o niña tiene interacción.

El grupo decide, de acuerdo a sus intereses, cual va a ser el proyecto a realizar durante el año, sobre que van a trabajar, a través de la búsqueda de consenso y reconcomiendo de las motivaciones de todos los niños; por ejemplo, este proyecto no se define en un día, una semana o un mes, depende del ritmo de los niños en la definición de su proyecto colectivo, en este tipo de actividades y las que están por fuera del salón, en el juego, en las demás áreas y procesos los niños aprenden a participar y a negociar, desde la acción y la reflexión.

Los maestros manejan sus intervenciones con los niños con propósitos formativos de participar, argumentar, reflexionar, negociar y decidir, usan todos los recursos que les ofrece el día, a dinámica de la jornada e igualmente piensan estrategias.

En este sentido se diferencian de los maestros de los demás estratos, en que es una concepción integral, desde el principio de niños y niñas como sujetos de derechos y capacidades para ejercerlos.

Sin embargo, se evidenciaron algunos desconocimientos también, que se ubican frente a algunas demandas y expresiones de los niños y niñas, a quienes no les gusta un espacio diario que tienen y que es el descansadero, a ninguno le motiva, se sienten obligados y algo aburridos, siempre lo expresan pero los maestros atribuyen a los padres esta opinión y por una razón u otra no acceden a escuchar a los niños frente a estas demandas, que es colectiva; en este caso, la participación pasa a otro plano y rige una dinámica definida institucionalmente.

Por otra parte, en otro aspecto que se considera viable y posible, es que los niños y niñas del maternal pueden participar y aportar sus opiniones para el manual de convivencia, desde sus intereses, valores y opiniones, pero se consideran demasiado pequeños, se plantea que no es colocarlos a deliberar con los de secundaria sino que comuniquen sus deseos sobre lo que quieren

del colegio como un lugar de convivencia y en relación a los maestros y estudiantes de todo el colegio.

4.1.3 DEBERES Y DERECHOS (CORRESPONSABILIDAD)

Los niños de todos los estratos tienen un sentimiento de responsabilidad con los espacios de los que hacen parte y reconocen esta actitud en su cotidianidad; sin embargo, hay responsabilidades de dimensiones diferentes entre todos los estratos observados; con distancias muy grandes en las concepciones de cada uno de los actores; mientras los niños y niñas de estrato cinco, refieren sus responsabilidades como los cuidados que deben tener para con, los espacios, los lugares, la naturaleza, el cuidado de materiales de trabajo, los de estrato uno ayudan a cuidar a sus hermanos menores, a tareas de casa, mandados; para sus padres ellos, “tienen que entender” que tienen que trabajar en la casa, y en ese mismo sentido en los niños y niñas del colegio de Cazucá, se nota aun mas la diferencia de manejo de algunos aspectos de lo cívico, los de Cazucá manejan su territorio, van a la tienda, se defiende en la compra de un producto y andan solos en el barrio, hacen las tareas de casa con entrega de resultados; los de estrato cinco no hacen este tipo de acciones, no las tienen adjudicadas y dependen totalmente de los adultos cuidadores en los territorios en donde viven.

Estas responsabilidades de adultos, adjudicadas a niños y niñas de estrato uno, son otorgadas por sus padres, con la exigencia de resultados y sin riesgo de equivocarse, en el estrato cinco las obligaciones se les coloca a niños y niñas como una estrategia para que vayan adquiriendo un sentido de compromiso y de responsabilidad, un sentido cívico como sujetos que hacen parte de un grupo y que pueden aportar, no se les adjudican labores de mayor significado, responsabilidad o dificultad; en el estrato la responsabilidad se adjudica por la tarea misma, porque hay que hacerla y el interés está en el producto de la acción, arreglo, limpieza,.... No en la formación de los niños y niñas como sujetos corresponsables o participes; en caso que no respondan a la obligación que se les manda, se les obliga.

Algunas veces la distribución de las responsabilidades está otorgada de acuerdo a la edad, sin embargo, es muy frecuente que las niñas de cinco y seis años cuiden a sus hermanos bebés, hagan labores en cocina y casa en general; los padres llegan a sentir que la responsabilidad que es de ellos, es también de los niños y niñas de su hogar, que el tener más hijos, significa que las niñas deben asumir estas consecuencias de “decisiones” de las madres y deben ayudar a cuidarlos como si fueran mayores; es así como para los padres de estrato uno piensan en las responsabilidades de sus hijos a veces más que de ellos para con los hijos y no tienen una concepción de derechos y de autonomía y capacidades, y que las decisiones las toman los padres y eso no se negocia con los niños porque eso no debe ser así; así mismo acarrean con las dificultades económicas de la familia no solamente en tener carencias sino en ayudar a todo lo que el hogar requiere.

Es así como a través de las entrevistas se afirma, que el sentido de formar en responsabilidades a los niños y niñas difiere en un sentido un significativo en los padres de estrato uno y estrato cinco.

Los niños y niñas de estrato uno las tienen y no son de poca cuantía, las adjudican los padres, son tareas para adultos, pero esta noción no se ve en los padres. Los niños y niñas de estrato cinco, dicen que ayudan a varias tareas de la casa, sin que para ellos sean dadas por sus padres o que se considere que deban hacerlo, para los padres solo deben recoger sus juguetes y cumplir con su aseo personal, como lavarse los dientes, lavarse las manos antes de comer y otras actividades que son más hábitos que tareas a su cargo, pero son importantes para que a través de ellos niños y niñas asuman responsabilidades como sujetos y con los espacios en que participan.

A todos los niños les gusta ayudar, sentirse parte de las actividades diarias de sus casas, mostrar que pueden hacer cosas que todos necesitan, pero el asumir cargas tan grandes como cuidado de los hermanos, lavar ropa o loza como responsabilidad, cuidar a los abuelos, vigilar que no les pase nada o que se pierdan, no les da permiso para crecer en lo que ellos como niños y niñas necesitan, como es el juego, la tranquilidad, la protección, el afecto, el cuidado,

ellos son los que los tienen que dar; a pesar de estas situaciones ellos buscan alternativas de juego, de risa, tienen la capacidad de resiliencia.

Los padres de niños y niñas de Cazucá igualmente dicen que son ellos quienes dan las normas, no perciben la capacidad y necesidad de los niños y las niñas para negociar con los padres, para concertar normas, los padres piensan que sería una locura "que tal !", y además entonces quien hace el oficio ! , expresan, lo preocupante es el sentido de obligación que tienen los padres frente a los niños y niñas de estrato uno, no tienen salida.

Las normas que se identificaron en el estrato uno, además de las obligaciones, son propias de la situación de carencia y dificultad, los padres le dicen a los niños, hasta aquí puedes comer, porque el resto es para toda la semana, y son amenazados con la figura de su papá, por si se les ocurre coger algo del mercado que hay, es con él, con el padre, con quien tienen que vérselas; el miedo y la fragmentación del derecho del bienestar, de contar con todo para su crecimiento es lo que viven los niños y niñas de estrato uno; independiente de los lineamientos que en la escuela pueda proporcionárseles y que puede proporcionar una inmensa oportunidad a niños y niñas; lo que se vive en casa es lo que hace la condición social de desigualdad, de pobreza y esto no significa que los vínculos con muchos de sus padres no sean de afecto, que sus madres trabajen excesivamente para contar con ese mercado que se vigila y ellos lo saben, por eso se sienten responsables, pero de la misma manera podemos encontrar hogares donde no cuentan ni con reconocimiento, ni afecto; de una u otra forma, muchas veces están solos sin soporte afectivo importante.

Los padres les repiten la vida que ellos han tenido y les dicen que si tienen que trabajar a la edad que sea, pues que así sea, como les toco a ellos; esta opinión que es muy afirmada en los padres entrevistados, no existe el concepto y menos el reconocimiento, de derechos de los niños y niñas como el del reconocimiento, de la participación, del afecto, del cuidado como niños y niñas merecen; el concepto, en fin, es que no tienen capacidad para opinar pero si para obedecer y cargar con responsabilidades.

Los padres de estrato tres son algo menos drásticos en estos conceptos, al parecer no adjudican el tipo e responsabilidades que se les otorgan a los niños de estrato uno, no entienden las tareas de casa como obligatorias para los niños y niñas, el tipo de normas se asemeja mas a los de estrato cinco, el cuidado con su ropa, la opción que en el momento que les interese ayudar a la mama o abuela lo hacen y les gusta participar en algunas actividades, de lo contrario no lo hacen, al parecer, las madres conversan mas con ellos cuando se trata de estos asuntos de ayudar o de no hacer regueros, de ir a la cama a cierta hora, o de que asuman una norma.

Sin embargo los maestras refieren que las normas de la casa son muy diferentes a las del Jardín, lo plantea como si fueran incompatibles o contradictorias. A veces los padres son los que no cumplen con las normas que ellos deben cumplir y que asumieron con el jardín, sin embargo, no tienen amonestaciones desde la institución.

A los niños les gusta ayudar, no les gusta que los obliguen, eso los hace participes del lugar, pero ellos saben también cual es el tipo de obligaciones que tienen, es decir, cuales son justas y cuales no.

Las normas en el colegio del estrato tres son similares a las de los demás colegios y estratos, lavarse las manos antes de comer, arreglar los materiales, no dejar sus cosas tiradas, respetar al compañero, escucharse, no ser agresivos o groseros con otros, normas con las que ellos, niños y niñas están de acuerdo y les gustan además porque exige tanto a ellos como a los demás y no se permite la agresión hacia ninguno.

4.1.4 SENTIMIENTO DE VÍNCULO CÍVICO COMO CIUDADANO

Este vinculo se identifica como se plantea en la descripción de la categoría, por una parte, como la relación que el niño y la niña establecen con el entorno, con los espacios de socialización y escenarios y temas públicos y por otra como la

relación y el reconocimiento del otro, el sentido del colectivo que se forma en ellos.

De las observaciones se hacen inferencias que muestran como niños y niñas adquieren un sentido de lo público, del colectivo, de los lugares de todos y de sus responsabilidades con estos lugares, que ellos saben que son de todos. Reconocen los espacios porque les da posibilidades de estar, de ser y encontrarse con otros.

En todos los estratos se identifica un vínculo afectivo y de protección que tienen con los lugares más cercanos, como es el colegio, el patio del colegio, en donde niños y niñas se divierten, juegan con amigos y hermanos y se sienten seguros; niños de Cazucá, refieren que cuidan su colegio porque quieren, se distribuyen la limpieza del patio después de jugar y les gusta hacerlo por las razones antes expuestas. Llegan a expresar que en la defensa del colegio y sus objetos, canecas, baños, el agua del colegio, se enfrentan a sus pares que tratan mal estas cosas.

Hay expresiones de los niños de Cazucá, en que retoman las acciones de sus padres y reconocen comportamientos de cuidado del parque por parte del adulto y afirman su afecto por el lugar, en donde buscan recursos para mantenerlo y que los niños jueguen; al igual que con sus casas, cuando los niños observan que los adultos cuidan los lugares como suyos, y ellos hacen parte también de ese lugar establecen un vínculo de afecto muy importante.

Expresan que el parque es de los niños, que allí todos juegan y se encuentran y quieren y defienden de otros que hacen daños; al igual que el salón de clase, se hacen responsables, con agrado, de su cuidado, lo sienten suyo.

En el colegio de Cazucá tienen un comité para cuidar el patio en donde juegan y para los niños es una acción placentera. Igualmente cuidan sus materiales porque ellos los han construido.

Permanentemente los niños de estrato uno, tres y cinco, expresan el afecto por el parque y el cuidado que tienen con el lugar; es un lugar que han asimilado como de ellos en cuanto al cuidado y responsabilidad que sienten y con la claridad que es un lugar público, es del derecho de todos, para la diversión de todos, pero de igual manera todos son responsables de su cuidado; los niños se ponen bravos con aquellas personas y pares que ven no cuidan el lugar. A pesar de que tengan obstáculos para cuidar los lugares en donde sienten pertenencia, los niños no abandonan su propósito de cuidarlo y protegerlo de daños, como se evidenció en las entrevistas con los niños y niñas.

Hay otros vínculos cívicos de algunos de los niños y niñas más extensos, como es con el barrio o localidad, depende de los padres y del interés de estos en este tipo de conocimiento e información.

Hay padres de estrato tres que ubican a los niños en su contexto, en la localidad, el barrio, la alcaldía, demostrando, que los niños casi siempre muestran interés por este tipo de información, ya que les muestra su lugar en el barrio, en la localidad, etc. Hay niños que no conocen el barrio en donde viven, pero tiene que ver con des-interés de los padres en estos temas.

Los niños desarrollan este vínculo con el barrio, casi solos, es decir, no hay muchas acciones de los padres, que busquen conectarlos con historias de lugares, con el barrio o la ciudad, el parque es el lugar común que todos conocen y reconocen, en el estrato uno y tres el parque tiene un significado importante, los niños de estrato cinco hacen referencia a el pero algunos no.

En el estrato cinco, los padres vinculan a sus hijos a otros lugares generalmente lejanos a través de libros, películas, viajes de familiares; los referentes de vinculación son similares en el estrato uno y tres y particulares en el estrato cinco.

Todos los niños establecen un fuerte vínculo de pertenencia y cuidado con lugares como el colegio, el parque y zonas aledañas a su casa, de cuidado y responsabilidad con el mantenimiento de estos lugares.

En cuanto a la construcción del vínculo con el otro, es importante en todos los colegios de los tres estratos, se hace énfasis en esta relación de los niños con sus pares y adulto, en el reconocimiento y respeto por el otro, al igual que el respeto que el niño y niña deben recibir de los demás.

Los niños de todos los estratos exigen a sus compañeros no agredir a otros, demandan respeto de quien agrede a otro, exigen que se comporten de acuerdo a los acuerdos, pero cuando llegan al colegio por primera vez, siempre se enfrentaban peleando y golpeándose, luego van asumiendo el dialogo y el respeto y lo exigen permanentemente.

Los niños y niñas de Cazucá son solidarios con sus compañeros, proporcionan apoyo a sus pares porque ven que lo necesitan, en el colegio, ayudan a otros de menos habilidades para moverse en espacios riesgosos, como escaleras o también niñas o niños nuevos que lloran ese nuevo día en el colegio, igualmente los niños de Fontibón, pero con menor presencia en las entrevistas.

Hay unas bases fundamentales en el colegio de estrato uno, para construir ese sentido de colectivo en el que todos participan y opinan, exigen sus derechos ante los demás, adultos y pares, y reconocen lo de otros, del reconocimiento a la diferencia y de la negociación.

Las maestras muestran a los niños lo necesario e importante de tratar sus conflictos desde la negociación y amistad respetuosa, hay construcción de acuerdos entre todos y sobretodo de las normas que ellos han identificado.

Los niños de Cazucá, muestran una solidaridad con los niños vecinos, con los del barrio, en las carencias, les dejan pares de zapatos para que los usen sus amigos y les solicita a su mamá que no los vaya a botar a la basura.

Para los padres de estrato cinco, es de fundamental importancia generar en sus hijos el sentido de respeto hacia los demás, el que ellos se ubiquen en un lugar en los grupos, en la sociedad y que se vinculen con su entorno y la naturaleza. Sin embargo, en la construcción de lo público, aun este concepto

es limitado en los actores de los tres estratos y en relación a lo que significa, la hay en relación a la relación con el otro.

En el proceso de construcción de ciudadanía, las dinámicas que se dan en las escuelas, los estratos y las familias, se identifican avances importantes en los diferentes escenarios de socialización, como es la construcción de lazos de los niños y niñas con asuntos públicos, cívicos, y su relación con el otro y el entorno; sin embargo aun hay que dar importantes pasos en la consolidación de derechos de la niñez, pues aunque niños y niñas tienen no solo la actitud y aptitud para vincularse propositivamente con todos sus escenarios de socialización, aún hay unas distancias preocupantes en las concepciones y prácticas de maestros y padres de todos los estratos frente a estas prioridades en la garantía de derechos de niños y niñas.

A pesar de ello los niños y niñas tienen en su proceso de formación conceptos de justicia, de acuerdos, que son principios fundamentales, en la construcción de sociedades con oportunidades para los ciudadanos, la relación con lo público, el sentimiento de pertenencia a comunidades, la construcción de normatividad y formación de una estructura moral.

Existen unas bases en las que se forma la capacidad y la actitud de que los niños y niñas participen en las decisiones que le afectan de su entorno, los niños van estableciendo una relación afectiva.

Se forma el sentido de responsabilidad como sujeto frente a los lugares en donde se desenvuelven. Sin embargo en uno u otro estrato hay que avanzar hacia la consolidación de la formación de ciudadanía en primera infancia, en unos más que en otros, y de acuerdo al tipo de estrato y actor hay que profundizar y hacer énfasis en una o dos categorías de ciudadanía valoradas.

CONCLUSIONES

La construcción de ciudadanía en la primera infancia desde las categorías planteadas y con los insumos que se obtuvieron a través de todo el proceso de entrevistas con padre, niños y maestros y observaciones del desarrollo de las jornadas en los tres colegios de los tres estratos sociales y de todos los grupos que se ubicaban en el rango de edad de tres a seis años, dan la posibilidad de llegar a unas inferencias que de una u otra manera han sido planteados a través de los capítulos anteriores, serán planteadas en este segmento, en donde hacemos énfasis en las conclusiones y proponemos unas sugerencias y unas preguntas para nuevos estudios.

La construcción de ciudadanía en una sociedad esta definida en gran medida por el fortalecimiento de lazos entre los ciudadanos, en que estos han construido por muchas vías y recursos vínculos de responsabilidad y corresponsabilidad con lo público, desde el reconocimiento de sus derechos y los de los demás, en donde los intereses particulares son tenidos en cuenta por otros y por las instituciones y están puestos en los escenarios colectivos, en el caso de niños y niñas en los escenarios de socialización, quienes además van formando criterios y juicios, sentidos de justicia y oportunidad.

La educación en el sentido amplio, escuela, familia, relaciones interpersonales, es la que garantiza formar el sentido de civilidad, solo con ella se construye un tipo de sujetos y de sociedad democrática, con ciudadanos reconocidos y que participan en los escenarios con capacidades de análisis, reflexivas, con pensamiento lógico y conocimientos. En ella están involucrados la escuela, los padres y las instituciones del Estado.

Todos los ciudadanos deben contar con oportunidades, libertades, derechos y responsabilidades con los demás y con el entorno, si esta base ética no solamente se forma sino se garantiza desde lo institucional, se lograra una plataforma para la civilidad y la ciudadanía.

El cumplimiento de los acuerdos debe beneficiar a todos y ser cumplidos por todos, no puede legitimarse los derechos para unos y deberes para otros, y es esto lo que de una u otra manera se observó en los diferentes grupos de niños y niñas observados; a pesar de que en la escuela de Cazucá las maestras intentan dar forma a ciertos derechos de niños y niñas, aun no existe la integralidad de los derechos, y de los diferentes derechos; es decir, ni la autonomía, ni la participación, que son las categorías que incorporadas en los conceptos pedagógicos y estrategias de las maestras, aun no están desarrollados integralmente, están otorgados de una manera limitada y reducido a espacios específicos, no considerados como parte de la vida cotidiana de niños y niñas.

Por otra parte, la categoría de derechos y deberes, es una de las que marca una diferencia entre los estratos, específicamente las responsabilidades de los niños y niñas el estrato uno.

Una de las categorías en que mas se acercan, pero sin ser consientes para padres o maestros es en la construcción de lo cívico, aunque lo hacen de manera diferentes y con referentes específicos en cada uno de los estratos; especialmente en el colegio de estrato cinco, hay un énfasis importante en esta categoría, en tanto padres y maestros hacen énfasis en la relación de los niños y niña con los demás y el entorno, con su realidad, en los otros dos estratos se realiza pero desde lo mas inmediato y el énfasis esta en la socialización de niños y niñas, su relación y respeto por el otro, la relación con espacios públicos es a través de lo mas inmediato que le da su entorno y pocos padres los vinculan y les hacen conocer o muestran la comunidad en la que viven, los niños de estrato cinco se relacionan con lo publico y sus espacios a través de lecturas, participación en festivales, ferias y vinculación a través de viajes con otras culturas.

Es desde la educación y la escuela, donde se puede garantizar trabajar unos lineamientos en la formación para la formación de unos sentidos colectivos, éticos, morales, que busquen, promuevan la igualdad de oportunidades; no es posible garantizar igualdad de oportunidades en una sin sentidos morales.

Los que en primer lugar garantizan el cumplimiento de acuerdos y sobretodo en Estados desinstitucionalizados son los mismos individuos, quienes lograrían actitudes cívicas y ciudadanas; educar moralmente a los niños como hombres y como ciudadanos, desde la educación coherente y que proporcione reconocimiento, hará motivar a los individuos hacia la construcción de un tipo de sociedad con democracia.

Los maestros tienen una apuesta similar especialmente en los estratos uno y cinco, se distancian más en las concepciones, actitudes y metodologías los maestros del estrato tres, quienes no tienen una conceptualización clara acerca de los derechos y reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Una de las diferencias en los maestros está en la formación de argumentación por parte del maestro y el énfasis que se da en la relación de los niños con los pares y con los adultos, y una conceptualización más avanzada en cuanto a derechos y a los procesos de construcción de los mismos.

Al parecer la construcción de autonomía es más espontánea en maestros de estrato cinco, permiten la opinión desde la acción, llevan al niño a la reflexión, a la puesta en común de sus intereses y negociación entre todos; la maestra de Cazucá lo posibilita desde el planeado de la formación pedagógica y el concepto aun no es amplio, pero la maestra abre el espacio e inicia de algún modo el espacio para la participación; en cuanto a la formación de autonomía existen algunas pautas que la impulsan pero aun no existe una lectura amplia sobre esta categoría.

Formar en autonomía, es más allá de darles la opción de elegir entre una actividad u otra, es formar su capacidad de decidir, de formar criterios para opinar, para elegir, de enfrentar y asumir sus decisiones; tampoco podemos llamar autonomía cuando al niño o a la niña se le posibilitan ciertas flexibilidades pero no se permite su libre expresión.

Los maestros del estrato tres tienen una menor reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y menos frente a las categorías estudiadas en la construcción de ciudadanía; la pregunta es si es debido al estrato, al colegio, o al tipo de docente. Al parecer, esta variable, tipo de docente, incide en la construcción de ciudadanía además del estrato y el enfoque del colegio.

Este tipo de maestra utiliza la emocionalidad de niños y niñas para ejercer su labor; formar con las emociones es sumamente importante y efectivo, pero terriblemente contra productivo cuando se hace de la manera que se observó en el estrato tres.

La participación es la categoría menos fortalecida en todos los estratos, aunque en el cinco está más avanzada en cuanto a su desarrollo y formación conceptual, aun no es fuerte, no predomina, ya que, por ejemplo, espacios que el común de los niños y niñas no quiere, no se les escucha, en muchas ocasiones no son escuchados y no participan de construcciones como el manual de convivencia, al cual hubieran podido decir desde su contexto lo que quieren y no del colegio y de todos los estudiantes, pero aun allí se considera que son demasiados pequeños para participar en la construcción del manual de convivencia. Participación en estrato tres es aun más curricular que convicción, destreza y práctica pedagógica.

Los niños tienen la capacidad y la flexibilidad de asimilar sin dificultad ni resistencia los procesos de socialización, negociación, y aprendizaje rápidamente, cuando están viendo coherencia en las enseñanzas y sus maestros, les interesa cumplir y que se cumplan los acuerdos y que los cumplan sus compañeros, por ejemplo llegan peleando al iniciar el colegio, se pegan y golpean, luego van dejando los golpes y recurren a la aplicación de los acuerdos. Los niños se toman los liderazgos solos, aquellos que tienen mayor iniciativa y conocen sus habilidades.

Todos los niños reivindican las enseñanzas y prácticas cuando son reconocidos, en este proceso ellos atienden y empiezan a apartar sobre estos temas y se vuelven en muchas ocasiones su bandera y van asumiendo

procesos de autonomía y participación; otros niños, aquellos en quienes menos posibilidades de autonomía tienen, hacen las cosas por no perder afecto y reconocimiento de los adultos cuidadores, ya que se sienten amenazados de perder afecto por la bravura de sus papas o maestros cuando no obedecen los mandatos; en este sentido, se identifican dos tipos de reconocimiento de los niños y niñas; uno como sujetos de participación y derechos y otro como niños sumisos que hacen lo que el adulto espera, por temor a perder su amor.

Dice Adela Cortina, “Por otra parte, efectivamente todos somos parte súbditos, parte ciudadanos, parte autónomos, parte heterónomos, pero a mi lo que me da miedo es que hay mucha tendencia a ser súbdito. Demasiada tendencia, porque encuentro que es verdad que es más cómodo, a fin de cuentas es más cómodo en la vida dejar que otros hagan y acabar entregándose, que tomarse la molestia de forjarse la propia opinión, etc. Creo ese porcentaje, en cada uno de nosotros, tendría que estar más o menos equilibrado”.⁷²

A todos los niños les gusta ayudar, y hacer parte de un grupo, todos podrían ser participes desde su propia motivación, pero ello depende de cómo el adulto lo invita a participar, o le ordena cumplir o hacer; es una diferencia importante frente a la cual los niños no pasan desapercibidos y reaccionan frente a lo que se piensa de ellos y ellas.

Otra de las observaciones importantes es la dramática diferencia de responsabilidades entre niños y niñas de los diferentes estratos, y aquí es donde en la revisión de este tipo de categorías de ciudadanía se evidencia el problema de la desigualdad; los niños de estrato uno, los pocos derechos que se otorga son en la escuela y con limitaciones en su concepción y metodología, en casa no son reconocidos sus derechos pero sí tienen unas obligaciones para con el grupo familiar grandes y de adultos. No hay noción de los que se les solicita, de lo que los hacen sentir responsables en su hogar y la ausencia

⁷² Adela Cortina, La concepción de ciudadanía en la sociedad actual, conferencia, 2006

de reconocimiento de derechos. Sin embargo tienen los niños y niñas toda la disposición para ser, hacer y establecen vínculos importantes de solidaridad con sus pares y amigos, de respeto hacia los compañeros y el cumplimiento de acuerdos y con su vecindario, con el parque y el cuidado hacia estos espacios.

Es claro que, la importancia de la articulación y coherencia entre escenarios de socialización, entre los adultos cuidadores en la construcción de ciudadanía y garantía de derechos de los niños y niñas de todos los estratos sociales, sin entrar aquí en otro tipo de condiciones de vida, la necesidad de trabajar con padres y maestros es un punto de partida para esta garantía de derechos de la niñez; se requiere el equilibrio entre la garantía de las categorías y los actores, o adultos cuidadores, equilibrio entre los actores; el trabajo con padres de todos los estratos, estaría enfocado en algunos énfasis sin decir que no se requiere la formación integral:

Énfasis:

1. Con padres de estrato uno: Trabajar sobre ese concepto de deberes de los niños y niñas.
2. Con padres de estrato tres: la capacidad de niños y niñas para participar, aportar, opinar y decidir.
3. Con padres del estrato cinco: diferencia entre autonomía y necesidades de ayuda de los niños y niñas; fortalecimiento del vínculo con lo cívico, con la ciudad y claridad sobre derechos de la niñez.

Con maestros:

1. Estrato uno: la amplitud del concepto de autonomía y participación, metodología y enfoques pedagógicos.
2. Estrato tres: actitud de los docentes frente a los derechos y capacidades de niños y niñas. Trabajo desde la concepción de derechos de la niñez, reconocimiento como sujetos de derechos y metodologías.
3. Estrato cinco: fortalecer el concepto y las estrategias de participación de niños y niñas. Fortalecer el vínculo con la ciudad.

Usar y fortalecer esos espacios y acciones y hacer de la cotidianidad Ambientes de Aprendizaje, espacios informales en los que realmente se construye, se transmiten enseñanzas, se aprende de los niños y niñas, se les posibilita participar y actuar en su entorno. Es fundamental que niños y niñas sientan la pertenencia a comunidades, la necesidad de hacer acuerdos, la necesidad de normatividad y que cuenten con una construcción de una estructura moral.

Como dice una maestra del estrato cinco: “La escuela no esta sola, somos una comunidad educativa; papas, niños, maestros, y nos conectamos desde ahí y eso nos permite ayudarle al niño...”; por otra parte no podemos olvidar las responsabilidades del Estado: en salud, en educación, en la garantía de derechos, en lo público, en la articulación entre los ciudadanos y de estos con las políticas públicas que les atañen.

Es hacer parte del entorno del cual cada niño, niña, hombre, mujer se siente afectado, esta relación esta constituida por referentes éticos, por valores, por sentidos, por pertenencias; por sentido de lo publico, sentido del bien común y de la responsabilidad como sujeto que hace parte de el, de su cuidado; la solidaridad social, la capacidad de comunicar son todas formas que hacen parte de la ciudadanía, la capacidad de hacer consensos y decidir en grupo en asuntos públicos, que es cuestión de todos, la dignidad humana que exige respetársele a cada niño y niña, que aprendan a que su dignidad se respeta y ellos igualmente la de los demás. .

Es entonces, la importancia de la reflexión y la capacidad de dialogo, donde puede darse la igualdad, donde todos son iguales, del criterio de justicia, equidad, solidaridad, comunidad es en los niños y niñas el punto de partida, luego de su propio reconocimiento, se requiere aprendizaje para ser solidarios, para ser sociales y políticos en términos de preocupación por lo público, a organizar ideas sobre un suceso social, afectivo a opinar y valorarlo y sobretodo, a ser autónomos.

El sentido de lo público en el niño y la niña, es aprender que pertenecen a una comunidad, a un grupo donde todos hacen parte, donde todos opinan, donde ellos y ellas deben resolver situaciones grupales, donde se toman decisiones por y para todos, donde todo-as se deben escuchar, que la argumentación es fundamental y el acuerdo colectivo.

La ampliación y fortalecimiento de los escenarios de participación en todos los espacios de socialización, como la escuela, la familia, en donde las relaciones deben ser mas horizontales, sin perder los referentes como orientadores, la habilidad del docente, por ejemplo, es la que hace que los chicos y jóvenes entiendan y asuman la diferencia de roles.

Esta posición debe ser extensiva a los grupos familiares, los cuidadores, en los espacios de socialización de los niños y niñas, ellos deben vivir la experiencia de la participación desde las edades más tempranas, no desafortunadamente hasta que sean adultos y que ese concepto de lo público sea tan difícil construirlo en los sujetos. Los niños y niñas deben contar con el sentido de los hechos, el para que, el porque, comprender sentidos e intencionalidades de temas, eventos, acciones, de todo aquello cuanto participan y por supuesto saber porque lo hacen.

Una de las dimensiones que están presentes en el vínculo cívico, es cuando los sujetos, en nuestro caso niños y niñas de primera infancia “Toman parte de”, lo cual no implica otra cosa que asumir compromisos y responsabilidades ya sea para el bien individual como colectivo, situación sujeta por las acciones voluntarias y el deseo de aportar para el bienestar de todos.

BIBLIOGRAFIA

Acosta Eyerbe Alejandro y Fadua Cata B. Hacia la Construcción de una Política Pública de infancia y Adolescencia.

Berger y Luckmann. La Construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1991, Buenos Aires Argentina.

Maturana, Humberto. Emociones y lenguaje en educación política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. 1989

Marshall, T.H y Bottomore. Ciudadanía y Clase Social. Editorial Losada. Buenos Aires. 2004

Martin Gordillo Mariano. Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la Ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006

Roger Hart. La Participación de los Niños . De la participación simbólica a la participación auténtica. Publicado por UNICEF.

Oraisón Mercedes. y Pérez Ana María. Escuela y Participación: El difícil camino para la construcción ciudadana. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006

Cortina Adela. La Educación del Hombre y del Ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 7. 1995

_____ La concepción de ciudadanía en la sociedad actual, conferencia, 2006

Revista Prospectiva. Universidad del Valle. Nº.11.; Investigación de Rincón María Teresa. Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social. 2006

Ponencias y conclusiones del Foro N.1. SARMIENTO, Alfredo. Niñez y desarrollo humano. En: Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década.. Bogotá, septiembre del 2003

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La niñez Colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Noviembre del 2002

Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia.. “Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio 2015”

Ministerio de Educación Nacional. Comprensiones sobre ciudadanía. Colección Transversales, Magisterio. Bogotá, 2005

_____ Ley General de Educación. 1994

Alcaldía Mayor de Bogotá. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, “Quiéreme bien, quiéreme hoy” Bogotá 2004-2008.. Febrero de 2004

Banco Mundial, Educational change in Latin American and the Caribbean. The World Bank. Sin fecha citado por Acosta.

Fundación Antonio Restrepo Barco. Hacia la Construcción de una Política Pública de Infancia y Adolescencia. Grupo de reflexión de infancia y adolescencia. 2006

www,nuso.org/upload/articulos/2936, “Democracia, exclusión social y Construcción de lo público en Colombia”. Revista Aportes. Tomado en Junio 3 de 2008.

WWW.ulb.faub.colnode.apc.org

www.,sedbogota.edu.co Información tomada en Junio 17 de 2008

<http://www.alianzaporlaninez.org.co>. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Campaña Vota por mí

<http://www.alianzaporlaninez.org.co> Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Documento municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. 28/03/2007

<http://www.alianzaporlaninez.org.co>. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Acciones para seguir posicionando el tema de primera infancia. 06/07/2007

<http://www.unicef.org>

ANEXOS

Los anexos que acompañan la investigación están organizados por estrato social; Estrato Uno, Estrato Tres y Estrato Cinco.

En cada uno de los Estratos aparecen: Entrevista a Niños y Niñas de la Primera Infancia, Entrevista a Padres de Familia, Entrevista a Maestros y Registros de Campo.

Tanto las entrevistas como los registros de campo están subrayados con colores para que se pudiera hacer el análisis respectivo de las cuatro categorías seleccionadas en la investigación, que dando así:

Categoría de Autonomía

Categoría de Participación

Categoría de Derechos y Deberes (Corresponsabilidad)

Categoría de Sentimiento de Vínculo Cívico como Ciudadano