



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

DIANA MILENA CALLE ZAPATA
ÁNGELA MARÍA GRAJALES GAVIRIA

ASESORA
GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA
2015

TABLA DE CONTENIDO

1. TITULO	3
2. RESUMEN DEL PROYECTO	3
3.DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	3
3.1. Planteamiento del problema y justificación	3
3.2. Antecedentes del tema de investigación	7
4. REFERENTE TEÓRICO	10
4.1. El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos	10
4.1.1. El reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos	11
4.1.2. Un logro del siglo XX: Los niños y las niñas como sujetos de derechos	12
4.1.3. Políticas públicas de infancia	13
4.1.4. Retos frente al reconocimiento	14
4.2. Relaciones de poder y lucha por el reconocimiento de la infancia.....	15
4.2.1. Las relaciones de poder entre los grupos etéreos	16
4.2.2. Posibilidades de emancipación desde la familia y la escuela	17
4.3. La participación como derecho	19
4.3.1. La participación infantil	19
4.3.2. Participación y democracia.....	21
4.4. Las prácticas pedagógicas	21
4.4.1. Una relación entre la teoría y la práctica.....	21
4.4.2. El maestro como actor de los procesos pedagógicos.....	23
4.4.3. Un recorrido histórico frente a la educación de la infancia	26
4.4.4. La educación de las infancias en Colombia	28
5. OBJETIVOS	29
5.1 Objetivo General	29
5.2. Objetivos Específicos.....	29
6. DISEÑO METODOLÓGICO	29
6.1. Primer momento: Contexto	29
6.1.1. Escenario y sujetos de la investigación	30
6.1.2. Supuestos epistemológicos, enfoque y estrategia de investigación	30
6.1.3. Construcción de los datos	32
6.1.3.1. La Observación	32
6.1.3.2. La Entrevista	32
6.1.3.3. Talleres reflexivos con los niños y las niñas	33
6.2. Segundo momento: Análisis de los datos	33
6.3. Tercer momento: Presentación de los hallazgos	34
7. RESULTADOS ESPERADOS	34
7.1. Tabla generación de nuevo conocimiento.....	35
7.2. Tabla Fortalecimiento de la comunidad científica.....	35
7.3. Tabla Apropiación social del conocimiento	35
7.4. Impactos esperados a partir del uso de los resultados	36
7.4.1. Tabla de Impactos esperados	36
8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	36
9. CRONOGRAMA	37
10. REFERENCIAS	38

1. TITULO

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

2. RESUMEN DEL PROYECTO

La presente investigación tuvo como objetivo interpretar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por 4 maestras de primera infancia del Centro de Desarrollo Infantil Gus Gus, a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, tal como son concebidos en la política pública de primera infancia; es decir, titulares de derechos, con características específicas que les permiten constituirse en ciudadanos activos, capaces de proponer, participar y tomar decisiones en los asuntos que tienen que ver con sus vidas.

La investigación se realizó en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) ubicado en el municipio de Bello, a partir de un análisis de tipo comprensivo enmarcado en la estrategia de estudio de caso, donde se utilizó la entrevista semi-estructurada y la observación no participante como técnicas para la recolección de la información; se tuvieron en cuenta también las apreciaciones de los niños y las niñas frente al quehacer de sus maestras, mediante talleres reflexivos. Con los resultados obtenidos, se buscaba evidenciar en las prácticas pedagógicas el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y aportar mediante un análisis reflexivo, a las dinámicas de interacción presentes en los escenarios de atención a la primera infancia; considerando su importancia en la construcción de sentidos y significados de vida individual y colectiva y en el desarrollo de los niños y las niñas.

3. DESCRIPCION DEL PROYECTO

3.1. Planteamiento del problema y justificación

La visibilización de la infancia como categoría social muestra una trayectoria creciente en cuanto al reconocimiento de los niños y las niñas, entendiendo reconocimiento como la identificación de las individualidades en el ámbito público (Honneth, 1992). Esa evolución y sus diferentes transiciones frente a la manera de considerar a los niños y a las niñas, ha requerido tiempo para llegar a instalarse en las conciencias y más aún en las prácticas sociales que por años y tradición desconocían la infancia como un período de la vida, propio y particular, permitiendo la reconfiguración de las prácticas sociales, culturales, políticas y educativas.

En América Latina, con la declaración del Año Internacional del Niño en 1979, se abrió una posibilidad para reflexionar y tomar iniciativas y decisiones frente a la atención de los niños y las niñas. Este año marcó un hito importante en el cambio de mentalidad social frente al papel de ellos en el mundo y la necesidad de trabajar en pro de su bienestar:

Con la Declaración del Año Internacional del Niño, se realizaron muchos ejercicios descriptivos y analíticos en el nivel nacional con el objeto de identificar necesidades, crear conciencia y movilizar a las personas en torno del concepto de atención “al niño en su conjunto”. Se iniciaron muchos proyectos pilotos o de demostración en pequeña escala, que constituyeron un punto de partida importante para los programas “no formales” enmarcados dentro del contexto de desarrollo de una comunidad (...) al mismo tiempo, se dedicaron esfuerzos valiosos al fomento de más establecimientos preescolares formales. (Myers 1993, p. 25).

Producto del proceso de reconocimiento que trascendió las tradicionales maneras de ver a los niños y a las niñas como menores, incapaces, carentes y que posibilitó su visibilización como seres humanos poseedores de potencialidades y titulares de derechos civiles, políticos, económicos y culturales, fue la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, que permitió pasar de un enfoque de necesidades, basado en una actitud pasiva por parte del niño y la niña, a un enfoque de derechos, en el que son reconocidos como protagonistas en la construcción de sus historias, y con ello dando origen a la edificación de políticas en torno a esta nueva mirada. Es a partir de la adopción de la CIDN que se resalta la importancia de garantizar una atención integral a los niños y a las niñas, reconociéndoles por primera vez en la historia como sujetos de derechos.

En Colombia, se ratificó la Convención de los Derechos del niño en 1991, estableciéndose como punto de partida para brindar garantías frente a la atención integral de la primera infancia basadas en la formulación de políticas públicas, programas y sistemas de protección. Cabe citar en este contexto la Ley 1098 de 2006, la cual establece en el artículo 3° el significado de niño y niña como sujetos titulares de derechos que se encuentran en un período de la vida entre los cero y los doce años de edad.

De la misma manera el Conpes 109, pone de manifiesto el proceso de formulación de la política pública de primera infancia, que reconoce esta etapa de la vida como “crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social” (Departamento Nacional de Planeación 2007, p. 21). En dicho texto se define la primera infancia como la etapa de la vida que va desde la gestación hasta los cinco años y once meses de edad y se alude a la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia.

Por otro lado, en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, se hace alusión explícita a la atención integral a la primera infancia y para ello se establece la Estrategia Nacional “De cero a siempre” que integra planes, políticas, acciones, proyectos, servicios y programas para promover y garantizar el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial. En este mismo marco, el Ministerio de Educación Nacional (2014) publica los fundamentos políticos y técnicos para la educación inicial, que contienen una serie de guías para acompañar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con niños y niñas de primera infancia, el contenido de las mismas, gira en torno a las siguientes temáticas: la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia, modalidades y condiciones de calidad para la educación

inicial, el arte, el juego, la literatura, el seguimiento y desarrollo integral de las niñas y los niños, el sentido de la educación inicial y la exploración del medio; este último en particular hace un acercamiento a la ciudadanía infantil, como un concepto que en la actualidad debe ser considerado en los diferentes espacios en los que participen los niños y las niñas.

Con los anteriores referentes normativos se puede percibir que a partir del siglo XXI, como consecuencia de la radicación de la CIDN, Colombia ha demostrado un interés por avanzar como sociedad en el ámbito de derechos, ya que la primera infancia ha ido ganando una importancia que anteriormente no tenía en las esferas sociales y pedagógicas de nuestra nación.

Pese a la nueva realidad política que se evidencia en Colombia frente al reconocimiento de los niños y las niñas como seres sociales, activos, únicos y sujetos plenos de derechos desde la gestación y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, aún se desconoce si en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los y las maestras que laboran en los Centros de Desarrollo Infantil (como jardines infantiles, hogares comunitarios, instituciones educativas) los niños y las niñas son reconocidos de esta manera.

De acuerdo con los planteamientos anteriores surge la pregunta que direccionó el presente trabajo de investigación: ¿De qué manera se refleja el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia de un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello?

El interés investigativo por lo tanto se centró en reconocer en la acción de las maestras de primera infancia, la comprensión, interiorización y el reconocimiento que reflejan de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Se consideró pertinente evidenciar las prácticas pedagógicas en un momento histórico como el actual¹, en el que el énfasis por los niños y las niñas en la esfera social es notorio ya que el paso que se ha dado para reconocer en ellos y ellas su carácter de sujetos titulares de derechos, ha posibilitado la creación de políticas públicas que los asumen como ciudadanos y ciudadanas, pero más allá de ello, vale la pena revisar la articulación que existe entre los planteamientos teóricos y las prácticas pedagógicas cotidianas.

El sector educativo, es indudablemente un ámbito que requiere la apertura hacia un campo de interpelaciones respecto de sus prácticas; se presenta entonces un desafío no sólo para las instituciones encargadas de la educación inicial, sino para sus maestros y maestras, ya que en sus prácticas cotidianas no sólo fomentan dinámicas de interacción, enmarcadas en las propias características del desarrollo de los niños y las niñas, sino que deben poner en

¹ Para efectos de la presente investigación, se asumió el término práctica pedagógica de la misma manera como se entienden diferentes acepciones teóricas, tales como: práctica educativa, hacer pedagógico o práctica docente; para conocer la definición de la misma remitirse al apartado “Prácticas pedagógicas”. En el mismo sentido se alude al maestro en lugar de emplear palabras como agente educativo, madre comunitaria, profesor, docente, educador, para estar en concordancia con la terminología propuesta en los referentes técnicos para la atención de los niños y las niñas de primera infancia del año 2014.

escena los lineamientos estipulados a nivel nacional, incorporando sus acciones a la política pública.

Se puede afirmar que, conocer la relación entre los planteamientos teóricos frente al reconocimiento de la categoría de sujeto de derechos en la primera infancia, y el contraste con las prácticas pedagógicas reales que se llevan a cabo con los niños y las niñas, permite además identificar en las formas de relación, la coherencia entre lo que se plantea en el ámbito nacional e internacional y las características, necesidades y posibilidades con que cuentan los niños y las niñas de primera infancia, dando respuesta desde sus procesos de desarrollo a las exigencias que se hacen frente al mismo.

Evidenciar a los niños y a las niñas como sujetos de derechos en el ámbito educativo, supone además la deslegitimación de la cultura de la incapacidad infantil y el reconocimiento por parte de los maestros y maestras del papel activo que los niños y las niñas asumen frente a su realidad y las contribuciones que pueden realizar en los entornos familiar, comunitario y estatal. Esta categoría implica ser tratados como ciudadanos y ciudadanas y tener las condiciones básicas para vivir en sociedad y ejercer la libertad, en esta medida la ciudadanía es entendida por Cuassánovich (2003) como la pertenencia a una colectividad, desde el sentido político, social y jurídico que determina su condición de sujetos de derechos. Si el niño y la niña son ciudadanos plenos de derechos, sería lógico que deban prepararse para ello, pues por su carácter de “recién llegados” (Arendt, 1996) deben ser introducidos al mundo, frente a lo cual los adultos tienen esa responsabilidad, dado que:

Normalmente el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. (Arendt 1996, p. 200).

De acuerdo con lo anterior, los Centros de Desarrollo Infantil como escenarios educativos para la primera infancia y las familias como micro-mundos, pueden considerarse lugares en los que se dan los primeros pasos para el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos éticos, sociales y políticos; para ello, se debe partir de la reconstrucción de los procesos de socialización y de crianza, ya que la apuesta política que hacen la familia y las instituciones de educación inicial, tiene que ver con la introducción de los niños y las niñas en el mundo social, valorando su papel protagónico y la participación en el desarrollo de sus comunidades.

Lo anterior sugiere transformaciones generales en las posiciones adultas, en las configuraciones familiares y educativas y de manera más general, en las relaciones intergeneracionales. Por tal motivo, la pregunta sobre las prácticas pedagógicas que evidencian el reconocimiento de los maestros y maestras hacia los niños y las niñas como ciudadanos titulares de derechos, permite dilucidar miradas, prácticas y operaciones discursivas que se enmarcan en esta definición, teniendo en cuenta la importancia de ubicar

a la infancia en el discurso jurídico político y empezar a posibilitar espacios de participación y reconocimiento.

3.2 Antecedentes del tema de investigación

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos y portadores de derechos ha sido un acontecimiento con profundas implicaciones en las formas de relacionamiento entre adultos, niños y niñas que permitió darle un carácter jurídico y político a la infancia; aunque hay que tener en cuenta el planteamiento de García quien afirma que “el concepto de infancia como sujeto de derechos ocupa en la historia del derecho un lugar tan o más reciente que el rayo láser en la historia de la medicina” (1998, p. 400) y para ampliarlo aún más se podría decir que, no sólo en el ámbito del derecho, sino en general en la esfera social y en el escenario educativo en el que se llevan a cabo prácticas cotidianas de interacción entre sujetos de derechos.

De acuerdo con lo anterior y tomando como base diferentes fuentes, a saber, motores de búsqueda, tales como Google, SCImago (indicador de influencia científica de revistas académicas), bibliotecas virtuales como redalyc, scielo, dialnet, ebsco y consulta directa en la biblioteca de la Universidad de Antioquia y Centros de Documentación de la Facultad de Educación de la misma y del CINDE; se realizó la búsqueda de investigaciones que consideraran la perspectiva de derechos en la infancia y su relación con las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de primera infancia, encontrando, como era de esperarse, que la mayoría de ellas empezaron a surgir en el siglo XXI, momento histórico que coincide con la radicación de la CIDN, y a partir de ella, la creación de políticas públicas de infancia.

A continuación se citarán algunas investigaciones que en el contexto latinoamericano, nacional y local, se han preocupado por considerar a la primera infancia como categoría social, jurídica y política a partir de los supuestos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la manera como estos referentes son contemplados en la acción educativa de maestros y maestras que trabajan con esta población.

En el escenario *latinoamericano* Rendón (2010), mediante un estudio de caso instrumental y múltiple, se propuso conocer las representaciones de ciudadanía que construyen niños y niñas de 4 a 10 años de edad en ocho escuelas de diferentes localidades de Chile, empleando para ello el análisis de documentos y de discursos recuperados de entrevistas y foto memorias. En sus resultados presenta tres categorías, la primera es la “alteridad” en la que se incluyen aspectos de la relación con los demás y con el medio: medios de comunicación, pares, profesores, espacio físico. La segunda “lo común” que incluye las prácticas democráticas de participación, el sentido de pertenencia y la relación con la norma, y la tercera es “identidad” donde se analizan relaciones de autonomía/dependencia y prestigio social. Concluye que se observa un déficit de lo social para configurar el sentido de lo común en niños y niñas y hace un llamado a la necesidad de repensar el valor de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía. Sus aportes contribuyen a la presente

investigación, en tanto se le otorga especial relevancia a la labor de la escuela como espacio de formación para la ciudadanía y lugar público para aprender a vivir en democracia.

Por otro lado, se puede citar a Zapata y Ceballos (2010) quienes realizaron una investigación sobre el perfil del educador, con la cual buscaron caracterizar el rol del maestro de primera infancia en el marco de las políticas públicas y el enfoque por competencias y así sensibilizar a diferentes comunidades de varios países frente a la importancia del trabajo con niños y niñas hasta los 3 años. Se presentan resultados consolidados entre los países de Chile y Colombia a partir de una investigación cualitativa en la que participaron 10 universidades y miembros de la OMEP y en la que se tuvo en cuenta la opinión de diferentes agentes de la comunidad educativa: padres de familia, docentes, estudiantes, directivos. Se encontró que el rol del maestro de primera infancia ha de promover un acompañamiento afectivo que debe estar mediado por direccionamientos intencionados de las actividades, que permitan el desarrollo de habilidades para la vida y capacidades comunicativas, afectivas y cognitivas a través de principios fundamentales en la educación preescolar como son el juego y la lúdica. Se hace hincapié en la importancia de ser consecuente con los planteamientos políticos y las demandas actuales que el contexto presenta centrando sus acciones principalmente en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos desde un enfoque integral. Lo anterior aporta indudablemente a la presente investigación en tanto reafirma la importancia de que exista una coherencia entre las prácticas pedagógicas y los lineamientos políticos actuales a través de los cuales los maestros se convierten en promotores fundamentales de los derechos de la infancia.

En la esfera *nacional* Carmona (2007), a través de un estudio etnográfico, describe las concepciones de ciudadanía que tienen un grupo de 18 niños y niñas escolarizados del Municipio de Marquetalia Caldas; resalta sus concepciones acerca de formación ciudadana, donde los aprendizajes cívicos vividos en la familia, la escuela y la comunidad son relevantes para los niños y niñas, quienes se reconocen a sí mismos como agentes socializadores y a su vez destacan la labor de los maestros, familiares y algunos miembros de su comunidad. Se enfatiza además en que la formación ciudadana para los más pequeños debe estar vinculada con la construcción de sus identidades. Dicha investigación se considera relevante para nuestro estudio en la medida en que se evidencia a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y en este sentido, se reconocen sus voces y saberes mediante prácticas participativas.

En 2010 Guzmán y Guevara se propusieron indagar las concepciones que tienen los educadores de la ciudad de Bogotá sobre infancia, alfabetización inicial y aprendizaje, presentando reflexiones de dos procesos de investigación de la Universidad de la Sabana, realizados a partir de estudios de tipo comprensivo en los que se utilizaron como técnicas de recolección de información cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres y videos que permitieron llegar a conclusiones relacionadas con la forma como son concebidos los niños y las niñas al interior de los procesos de desarrollo escolar. Específicamente aluden al poco reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en los lineamientos institucionales, lo que lleva a los educadores a asumir prácticas basadas en concepciones impuestas por un centro educativo determinado. Se resalta además la invisibilización de la infancia a partir de la idea de formación para el

futuro que no tiene en cuenta que éste período corresponde a un tiempo presente en la vida de unos sujetos que merecen ser reconocidos. Finalmente se hace énfasis en la importancia de confrontar las prácticas cotidianas con los discursos y teorías que los maestros asumen.

Desde el panorama *local* Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza (2009) aluden a las comprensiones y prácticas que posee un grupo de familias en torno a la participación desde el primer año de vida. Su aporte se centra en proponer una concepción de participación que va más allá de los límites del lenguaje o de un cierto grado de consciencia, por ello asumen al niño y a la niña como ciudadanos que pueden participar a su manera, y resaltan la labor del adulto quien en la interacción constante con el bebé, reconoce sus capacidades y posibilidades; de acuerdo con lo anterior, proponen un concepto de participación basado en la relación y en el intercambio, pues en la medida en que un sujeto reconoce y brinda posibilidades de acción a otro, le está permitiendo su participación. Esta investigación se ubica en el escenario de la primera infancia y en la perspectiva de derechos, teniendo en cuenta el vínculo intergeneracional como aspecto fundamental en el reconocimiento de la ciudadanía política, por lo anterior, se convierte en referente significativo para el estudio que aquí se presenta.

Gallego y Gutiérrez (2012) desde la perspectiva hermenéutica, indagan las concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños y las niñas de tres y cuatro años de edad que asisten a un centro infantil de Medellín. Las autoras concluyen que los escenarios familiares y los centros infantiles son espacios propicios para la promoción de la participación infantil, con lo cual se podría trascender el autoritarismo y la jerarquización de roles a través de modificaciones conceptuales por parte de los padres y de los agentes educativos. De lo anterior se retoma la contribución que realizan en cuanto a la creación de ambientes apropiados para el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

La revisión de las anteriores investigaciones permite poner en escena un panorama actual en el que tanto las prácticas pedagógicas como el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos son tenidos en cuenta como temáticas de interés investigativo; por lo tanto, las contribuciones que realizan al presente estudio, son relevantes y se convierten en punto de apoyo para la estructuración y análisis de este proyecto. De la misma manera, la exploración realizada posibilita la identificación de tendencias investigativas acordes con el tema, en las que resaltan publicaciones que aluden al deber ser de los maestros de primera infancia; otras que destacan las concepciones y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas a través de prácticas participativas en escenarios de socialización primaria y secundaria y otras que caracterizan la práctica docente en áreas específicas del conocimiento; tales análisis permiten vislumbrar el reconocimiento que se les ha dado a los niños y a las niñas como partícipes y actores de la dinámica social, aunque puede afirmarse que a pesar de la variedad de estudios encontrados y su innegable pertinencia, aún no se hacen visibles investigaciones que articulen y relacionen la realidad que se vive en las instituciones encargadas de la educación de los más pequeños (específicamente vinculada con las acciones que los maestros y maestras llevan a cabo en su quehacer cotidiano) con su reconocimiento como sujetos de derechos y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía.

Debido a la poca visibilización de estudios relacionados con el objetivo de la presente investigación, una propuesta como la planteada aquí se hace necesaria en el contexto académico y pedagógico, pues vislumbra el nivel de apropiación y compromiso de la sociedad con el grupo social infantil, con sus capacidades y posibilidades, pues no se trata únicamente de reconocer derechos sino de posibilitar espacios de acción e interacción en los que éstos puedan ser ejercidos por sujetos agentes, en esta medida el escenario educativo cobra gran importancia, pues es un espacio de socialización secundaria en el que se establecen vínculos intergeneracionales que permiten, especialmente en ese momento crucial de la vida, la construcción de una subjetividad política; cabe pensar cómo en las prácticas pedagógicas los maestros hacen visibles las comprensiones actuales que tienen acerca de los niños y las niñas y direccionan su quehacer con intencionalidad hacia la búsqueda de acciones coherentes con las políticas públicas y el desarrollo integral.

De este modo se estaría enriqueciendo el bagaje de investigaciones que a partir de los parámetros postulados en la CIDN se han propuesto pensar la infancia como categoría y grupo social, aportando a esta concepción, las posibilidades de acción que se brindan a los niños y a las niñas desde la educación inicial mediante el estudio de las prácticas pedagógicas de sus maestros y maestras.

4. Referente teórico

4.1. El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos.

*El reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia.
(Honneth, 1992).*

El reconocimiento social, es una categoría de la filosofía hegeliana, retomada y replanteada por Honneth (1997) en la que se resalta que una persona es valorada por los otros en la medida en que se relaciona con ellos en un medio de interacción intersubjetiva y obtiene de los mismos una estimación de sus necesidades, condiciones y capacidades.

Lo anterior se corresponde con su propuesta de establecer esferas del reconocimiento que permiten la constitución de la subjetividad humana en diferentes ámbitos como la familia, el Estado y la sociedad civil, dichas esferas son: el amor, el derecho y la solidaridad:

Los sujetos aprenden a referirse a sí mismos en tres actitudes diferentes: en las relaciones íntimas, marcadas por prácticas de afecto y preocupación mutuos, son capaces de comprenderse como individuos con sus propias necesidades; en las relaciones jurídicas, que se desarrollan según el modelo de igualdad de derechos (y obligaciones) mutuamente otorgados, aprenden a comprenderse como personas jurídicas a las que se debe la misma autonomía que a los demás miembros de la sociedad, y, por último, en las relaciones sociales flexibles (...), en principio aprenden a

comprenderse como sujetos que poseen habilidades y talentos valiosos para la sociedad. (Honneth y Fraser, 2006, p.113).

Podría afirmarse que estas esferas se influncian mutuamente, pero de acuerdo con Tello (2011) puede evidenciarse la predominancia de la esfera del derecho pues es la que contiene a las otras dos, en el sentido en que expresa los derechos universales entre los que se incluye el derecho a la aprobación afectiva y al respeto de las capacidades individuales.

4.1.1. El reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos

La noción sujeto de derechos, en la actualidad, trata de significar a aquel ser humano que es tal desde su concepción hasta su muerte y “a quien es posible imputar derechos y obligaciones o relaciones jurídicas” (Torres 2001, p. 379).

Dicha expresión ha penetrado la legislación nacional e internacional desde mediados del siglo XX, pero ¿cuáles fueron sus cimientos? A través de un estudio realizado por Guzmán (2012) se determinó que la noción de sujeto de derechos, no es originaria de la ciencia jurídica, como podría pensarse, al contrario, es un concepto filosófico evidenciado por primera vez en el lenguaje de los escolásticos españoles del siglo XVI pero no como un término técnico del derecho ni como un rasgo sistemático que aparece inmutable a lo largo de los tiempos.

Guzmán (2012) presenta un recorrido histórico en el que identifica la noción *subiectum iuris* por primera vez en “los escritos de algunos teólogos españoles del siglo XVI pertenecientes a la corriente Neoescolástica o segunda escolástica” (Guzmán, 2012, p. 3). Pero, afirma el autor, que el término *subiectum*, no es sino la versión latina de la empleada por Aristóteles en su Categoría *hypokeiménon* con la que designaba la *ousia*, es decir, “la esencia o la substancia” (Guzmán, p.137). En la edad media, esta noción continuó empleándose con significado similar, además no se relacionaba el término substancia con la noción exclusiva de persona, ya que substancia podía ser un ente animado o no:

Desde Leibniz, seguido por Wolf y después por Kant, la identificación de *subiectum* y *persona* bajo la expresión *subiectum iuris*, se convirtió en algo aceptado sin discusión y penetró profundamente en el lenguaje de los juristas Alemanes de fines del siglo XVIII y del siglo siguiente, primero en el discurso, por ejemplo en la definición de las personas como sujetos y después en el sistema. (Guzmán, 2012, p. 139).

La investigación efectuada por Guzmán (2012) permite vislumbrar la historia de una noción que a través de varios siglos y de diversas influencias filosóficas, ha avanzado hasta alcanzar un status jurídico; sin embargo, cabe resaltar que en el Siglo XIX hablar de sujeto de derechos, remitía a aludir al Estado, que se destacaba como sujeto exclusivo del derecho internacional:

El predominio del concepto de la soberanía absoluta del Estado en el siglo XIX hizo que la persona humana, finalidad última del Derecho Internacional y destinatario real de éste, cediera su rol protagónico al Estado, quien pasó a ser entonces titular exclusivo de las normas de derecho internacional. (Llanos, 1985, p. 107).

El autor precedentemente citado, asegura que después de la Segunda Guerra Mundial se origina un fuerte movimiento que tiende a la humanización del Derecho Internacional, protegiendo y beneficiando al hombre y reconociéndole el goce, cada vez mayor, de determinados derechos; por lo anterior, se suman también las organizaciones internacionales y de manera fundamental, la persona humana a la noción sujeto de derechos.

4.1.2. Un logro del siglo XX: Los niños y las niñas como sujetos de derechos

Sujeto de derechos es entonces una categoría analítica que permite asimilar la materialización de los derechos humanos y por ende, el reconocimiento y garantía de los mismos; los derechos no son un novedoso invento, son la consecuencia de la estimación de la dignidad humana. Es así como en 1945 la Carta de las Naciones Unidas animó a todos los Estados a fomentar el respeto por los derechos humanos. Luego, en 1948 se ratificó la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se reconoce que "la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales" (Art. 25).

Con el anterior antecedente se puede evidenciar un acercamiento a la infancia, que aunque no se hace de manera recurrente (de hecho es el único artículo en el que se menciona a los niños y niñas), sí establece una pauta para acentuar la naturaleza única de la infancia, con relación a otras etapas de la vida, y en consecuencia, darle una mirada diferenciada, que se verá reflejada en la próxima proclamación de los Derechos del Niño en el año 1959, en la que se reconoce que "la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle" (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, s.f. párr. 2), sentando un precedente en el reconocimiento de las necesidades específicas de los niños y las niñas, comprendidas éstas como derechos que deben cumplirse y no como carencias a subsanar o satisfacer.

En 1978, se propuso un borrador de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) que en 1989 fue admitido por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en 1991 se ratifica e incorpora para Colombia en la Constitución Nacional. Dicho documento tiene un carácter vinculante, es decir, de obligatorio cumplimiento, por lo que los Estados parte se comprometen a aceptar sus preceptos garantizando los derechos de la infancia.

A lo largo de sus 54 artículos, la CIDN define los derechos que se deben garantizar a los niños y a las niñas, por parte de los Estados y los adultos. Éstos se complementan con dos documentos facultativos aprobados por la asamblea de la ONU en el año 2000: uno sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía y el otro sobre la participación de menores en conflictos armados. "Los principios fundamentales de la CIDN son la no discriminación, la dedicación al interés superior del niño y la niña, el

derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo y el respeto por los puntos de vista infantiles” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, s.f, párr. 4).

El hecho de reconocer y especificar los derechos de la infancia ha sido de suma importancia para vincular a los niños y a las niñas en el discurso político y social, sin embargo, el logro máximo de la Convención fue la definición de los niños y las niñas como ciudadanos titulares de derechos, lo que se constituyó en el eje de la Doctrina de la Protección Integral:

El principio central de esa doctrina es que, más allá de las diferencias económicas, sociales, culturales o de cualquier orden, todos los niños, sin excepción deben ser considerados destinatarios de políticas básicas universales garantizadas por el Estado, orientadas a asegurar el pleno ejercicio de sus derechos. (Diker, 2009, p. 34).

Con el panorama expuesto, se propone el inicio de la atención integral de los niños y sus familias, frente a la deuda histórica que antecedió el tratamiento de este renglón poblacional que tan desamparado se encontraba y que por demás reclamaba tratamientos especiales dada su vulnerabilidad frente a los demás sujetos de la sociedad moderna.

4.1.3. Políticas públicas de infancia

En el marco del respeto de la infancia como grupo social, Colombia ha adelantado esfuerzos para brindar garantías en el reconocimiento del ejercicio de los derechos de que son titulares los niños y las niñas, a través de la formulación de políticas públicas, programas y sistemas de protección que permiten ubicar a la infancia en un lugar relevante en los diferentes escenarios sociales.

Para citar algunos antecedentes normativos en el contexto Colombiano, es necesario remitirse a la Ley 1098 de 2006, que surgió como alternativa al anterior código del menor, el cual “tenía un énfasis en situaciones irregulares que afrontaban algunos niños y adolescentes para trascender a la protección integral de casi 18 millones de colombianos y colombianas menores de dieciocho años” (Linares y Quijano 2006, párr. 11), la Ley de infancia y adolescencia fue entonces una ley inclusiva, que no sólo se concentró en los menores infractores buscando maneras de penalizarlos, sino que basó sus principios en la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derechos; por lo tanto, el hecho de que exista una ley que asuma las disposiciones de la doctrina de la protección integral es importante e implica profundos cambios que obligan a definir una política prioritaria y diferencial sobre los temas de infancia y adolescencia.

Por tal motivo, en 2007 se planteó la Política Pública Nacional de Primera Infancia a través del documento Conpes 109, en el que se refuerzan las obligaciones adquiridos al ratificar la CIDN; al respecto, se especifican entre los argumentos legales y políticos de dicha iniciativa, la introducción de una transformación en la manera de concebir a la infancia en la esfera social “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 6). Se evidencia también la importancia de que las instituciones, el Estado y las comunidades trabajen de manera efectiva para garantizar los derechos de la infancia. Del

mismo modo, se argumenta la importancia de la educación inicial para el progreso de los niños y las niñas y para el crecimiento económico del país.

En el 2010, se actualiza y fortalece la política pública mediante la “Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia: *De cero a siempre*” la cual “busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia” (Rodríguez 2010, párr. 1). Esta estrategia agrupa acciones, programas y servicios destinados a los niños y niñas de cero a cinco años, con el fin de hacer efectivo el ejercicio de respetar y proteger sus derechos y de brindar una atención integral, con un enfoque diferencial. La estrategia propone la transformación en las formas de relacionamiento de los adultos con los niños a partir de la movilización en las nociones que se tienen de infancia, al respecto, se afirma que:

La estrategia está edificada en la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos. Como se verá esta noción tiene implicaciones concretas tratándose de la atención integral que se le brinde y da un sello particular a la Estrategia; es tarea de quienes son responsables de su desarrollo integral velar porque cada decisión y cada actuación este signada por esta perspectiva de la primera infancia. (Comisión Intersectorial de Primera Infancia 2013 p. 99).

De igual forma, se hace un llamado a dejar de concebir a los niños y a las niñas como adultos en miniatura, “seres incompletos a la espera de la acción de los mayores para desarrollarse y, en consecuencia, invisibles por cuanto no existen por sí mismos, sino en la medida de las acciones de los adultos” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia. 2013, p. 100).

Con lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que los avances normativos y de las políticas públicas con las que cuenta el país le dan un nuevo giro a la manera de ver a la infancia, al estimar a los niños y a las niñas como actores y destinatarios de programas sociales que intervienen en su calidad de vida, aunque debemos ser conscientes que un cambio de mirada no necesariamente sugiere un cambio de la realidad y es en este punto en el que es importante enfatizar pues es fácil construir teoría sobre las garantías y capacidades de los niños y las niñas, sin embargo, cuando se trata de poner en escena los alcances de dichos derechos no resulta tan sencillo, pues evidenciar a los niños y a las niñas como sujetos de derechos supone posibilitar y considerar las contribuciones que pueden realizar en el ámbito familiar, comunitario y estatal. Esta categoría implica ser tratados como ciudadanos y tener las condiciones básicas para vivir en sociedad y ejercer la libertad.

4.1.4. Retos frente al reconocimiento

De acuerdo con lo anterior, Baratta (1997) se cuestiona acerca de las posibilidades que tienen los niños, niñas y adolescentes en la doctrina de la CIDN, analizando que los niños son excluidos del pacto social y se limita la posibilidad de ingreso pleno de los niños en el terreno de la ciudadanía y la democracia. Este autor alude a la teoría Foucaultiana del poder

para aludir al contrasentido de la contienda por los derechos de los niños, dado que los niños y las niñas están sujetos a las decisiones que los adultos tomen por ellos:

En la lucha por los derechos de los niños a la cual estamos asistiendo en América Latina y en Europa, ellos no son protagonistas, sino destinatarios de esos derechos. Los niños no se han vuelto un sujeto colectivo, un movimiento público, no han creado un discurso sobre sus necesidades redefinidas como derechos. (Baratta, 1997, p. 12).

En este sentido, se resalta que los adultos que han protagonizado la discusión por los derechos de los niños, han prestado mucha atención a los aspectos relacionados con la economía y la representación de la infancia, pero poco han hecho por garantizar su accionar en los contextos políticos y sociales; en los que la voz de los pequeños no ha sido escuchada.

Es entonces un compromiso que inicia por la familia y la escuela, esos micro mundos considerados como lugares en los que pueden darse los primeros pasos para el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos éticos, sociales y políticos; para ello, se debe partir de la reconstrucción de los procesos de socialización y de crianza. La apuesta política que hace la familia y las instituciones de educación inicial tiene que ver con el reconocimiento de los niños y las niñas como pertenecientes al mundo social y el papel de los adultos en su socialización, para reconocer en ellos sus posibilidades de acción en sus propias vidas y fomentar su participación en el desarrollo de sus comunidades. Es un reto que sugiere transformaciones generales en las posiciones adultas, en las configuraciones familiares y educativas y de manera más general, en las relaciones intergeneracionales.

Cabe resaltar que más allá del modo en que los principios propuestos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño se han ido materializando en políticas públicas de protección integral, la definición del niño y la niña como sujetos de derechos y los discursos que en torno a ello se asocian, no sólo reconfiguran las formas tradicionales de concebir la infancia, sino que permean las prácticas que con la infancia se llevan a cabo.

Aunque si bien las políticas están formuladas, es necesario que la sociedad, los municipios, las familias, las instituciones encargadas de brindar atención y educación a la primera infancia, los agentes educativos y sobre todo el Estado, enfrenten sus obligaciones de manera conjunta, pues ya han pasado más de veinte años desde que Colombia ratificó la CIDN y los esfuerzos que se han adelantado, aunque enormes, se reducen al sistema educativo.

Aludir a la protección integral, implica también pensar en aquellos niños y niñas que viven en pobreza extrema, que sufren de desnutrición, aquellos que no gozan de condiciones favorables de salud, los abandonados, los reclutados por la guerra, los pertenecientes a comunidades indígenas, los afectados por el conflicto armado, los que han sido abusados, en fin, esos niños y niñas que nos manifiestan lo lejos que estamos de asegurar su protección integral y que nos recalcan que no existe una única infancia, pues cada quien es una historia, por lo tanto es más lógico hacer referencia a las infancias que circulan por nuestro territorio, esas infancias que se ubican en un discurso normativo y político que los define como sujetos de derechos y que a partir de allí reclaman garantías y oportunidades

que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismos y del medio ambiente.

4.2. Relaciones de poder y lucha por el reconocimiento de la infancia

*En el encuentro con el “otro”,
con su desnudez y su opresión,
es donde surge la responsabilidad
por el otro y con el otro.
Y me pregunto
¿Quién podría sustraerse a esa responsabilidad?
(Bustelo, Eduardo 2001)*

La infancia como categoría social se encuentra permeada por asuntos de tipo político, ético, social y filosófico, donde el eje central es el sujeto niño-niña que traspasa las fronteras de la individualidad para ubicarse en un contexto que debe reconocerlo y valorarlo como agente. La noción de agencia se relaciona con la capacidad que tiene un sujeto para actuar en el mundo; como lo expresa Villegas (2008) “en cualquier ejercicio humano el sujeto que realiza una acción determinada es denominado agente, es decir, aquel que es autónomo y actúa por principios y convicciones internas” (p. 36); en esta medida, el concepto de agencia se encuentra estrechamente relacionado con el de capacidad, el cual “enfatisa en la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valiedera” (Sen, 1998, p. 70), la capacidad tiene influencia en el cambio social, en la medida en que es reconocida y valorada como instrumento de desarrollo que reconoce las libertades para posibilitar una vida digna.

Lo anterior, se basa en un enfoque que reconoce al ser humano como protagonista y actor social, con habilidades y capacidades que favorecen su desarrollo. Pese a ello, cuando se habla de infancia, o de manera más específica de primera infancia, pareciera que en el ámbito social se estuviera excluyendo a este grupo en la conceptualización y consideración de lo que significa un agente, sin tener en cuenta que los niños y las niñas pueden realizar aportes significativos a este ámbito de acuerdo a sus capacidades y habilidades; además la mirada adultocéntrica que impone la figura adulta como fuente de todo conocimiento y poder, aún continúa reinando en las sociedades actuales “aquí aparece el tema del poder, ya que las diferencias de edades entre los distintos grupos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores) constituyen un espacio, con relaciones, prácticas y conductas que están permitidas a ciertos grupos y a otros no” (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF, 2013, p. 15).

4.2.1. Las relaciones de poder entre los grupos etáreos

Lo mencionado precedentemente, nos remite a las relaciones de poder, que según Foucault son “juegos estratégicos entre libertades que resultan en el hecho de que algunos tratan de determinar la conducta de otros” (Fornet, Becker, & Gómez, 1984, párr.131). De acuerdo

con ello, los procesos de la vida son regulados mediante dispositivos de saber y de poder, lo que da lugar al biopoder; la biopolítica a su vez, surge de la relación entre el gobierno y la población.

A propósito de lo anterior, cabe resaltar la propuesta de Bustelo que busca evidenciar la manera como esa biopolítica opera en la infancia para vislumbrar alternativas de emancipación; el autor establece un vínculo entre la infancia con la vida, con el nacimiento, pero destaca que se trata de una vida relacional, que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía; dichas relaciones se encuentran imbricadas en tramas de poder que intentan regular la vida, ejerciendo una dominación que organiza tanto la vida como las relaciones, dando lugar al biopoder que controla la subjetividad.

Al ser la infancia la etapa en la que se da el inicio de la vida, la biopolítica aflora a través de varios dispositivos. El primero es la mortalidad infantil, en la que según Agamben (citado por Bustelo 2011) “existe un *niño sacer* que aunque representa el inicio de la vida, ésta puede ser suprimida de manera impune” (p. 26), el segundo es la pobreza infantil que evidencia la opresión y la falta de oportunidades para vivir una vida que supere las expectativas de la simple supervivencia y el tercero es la legitimidad de una visión hegemónica de la infancia que supone una relación entre adultos y niños sobre la que predomina el poder a través de la autoridad de los adultos sobre los más jóvenes:

Incluso se puede afirmar que el poder ejercido en este *campo* más que una propiedad o un atributo, es una estrategia hegemónica de dominación que está compuesta de tácticas, subterfugios, tergiversaciones conceptuales, manipulaciones y dispositivos que tienen dos destinos, por un lado, se aplican como legitimación de enfoques y políticas para quienes están dentro del *campo* y, por el otro, para lograr en el caso de la infancia sujetos obedientes, sumisos y ordenados. (Bustelo, 2011, p.38).

En el texto anterior, Bustelo (2011) retoma la palabra *campo*, propuesta por Bordieu con la que designa sistemas de relaciones sociales que funcionan respecto de un área en donde se compite por lo mismo, y que funcionan con su propia lógica interna. Así mismo, presenta una visión sobre la infancia basada en la biopolítica en la que las relaciones de dominación sobre aquellos sujetos dóciles ponen en evidencia el control de la vida desde sus inicios. Ahora bien, la familia y la escuela, dos de los escenarios de socialización más influyentes en la vida de un niño o niña, no escapan a esta realidad biopolítica, en ellos se reflejan relaciones de poder y de dominación en los que se hace evidente una brecha en el vínculo adulto-niño regidos por el tema de la autoridad.

4.2.2. Posibilidades de emancipación desde la familia y la escuela

En toda relación de poder hay cabida para la resistencia, de ello da cuenta Foucault cuando expresa que “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo) ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault 1998, p.116), en este sentido y haciendo referencia a las capacidades y libertades de los seres humanos, puede notarse una esperanza que nace precisamente de aquellas instituciones socializadoras: la familia y la escuela, las cuales pueden y deben comprometerse con la formación de la

infancia desde la resignificación de las relaciones, reconociéndose como instancias políticas que aportan a la superación de la cultura de la incapacidad y propenden por la formación de los niños y las niñas como sujetos políticos portadores de derechos:

En una perspectiva emancipatoria, con una infancia con autonomía reflexiva y con creciente capacidad crítica, las instituciones de socialización deben trabajar en el sentido de hacer sociedad: autonomía con pertenencia social. La condición para esta creación es la ampliación del espacio público, particularmente el estatal, y el retorno de la política (...) un espacio público donde se puedan generar las aptitudes creativas y reflexivas, y donde los maestros se transformen en verdaderos auxiliares de los niños, niñas y adolescentes. (Bustelo, 2011, p.87).

Para que esto sea posible, la generación adulta tiene la responsabilidad de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derechos, es decir, como grupo social capaz de intervenir en la esfera social, de acuerdo a su nivel de desarrollo; en este sentido las posibilidades emancipatorias requieren hacer efectivos los derechos de los niños y las niñas y posibilitar sus libertades.

Ligado a las libertades se encuentra la autonomía, un proceso por el cual se desarrolla gradualmente la conciencia y la subjetividad. El concepto antagónico de autonomía, sería la heteronomía, pero es importante resaltar la distinción que establece Bustelo entre heteronomía hegemónica la cual tiene fines biopolíticos y la heteronomía democrática:

Se trataría de una heteronomía pensada en términos sociales y como una categoría no inclusiva en el statu quo y que, por lo tanto, permanece abierta y permeable hacia el futuro. Una heteronomía no abstracta sino con conectividad histórica y social, se puede pensar, por ende, en una heteronomía hegemónica y otra que busca subvertirla. (Bustelo, 2011, p.147).

En esta medida, la necesidad de reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas por parte de la sociedad, permite evidenciar la heteronomía de dichos derechos, lo cual es lógico pues nos estamos refiriendo a la infancia como categoría social que involucra aspectos individuales y colectivos, específicamente en este período de la vida en el que la autonomía está en desarrollo y la heteronomía es requerida en su forma representativa y como relación con el otro.

La emancipación surge entonces como una posibilidad de liberarse de la dominación, ello requiere un desarrollo gradual de la palabra pues según Bustelo “No hay ciudadanía sin voz y aquí los adultos necesitan un verdadero curso intensivo en fonoaudiología” (2011, p.160) que debe combinarse con un compromiso de los mismos para mediar entre la autonomía y la heteronomía que permita favorecer procesos emancipatorios a través de la comunicación entre iguales pues al hablar de democracia hay que empezar a dejar atrás las diferencias.

Si se retoma el epígrafe con el que se inició ésta categoría, se concluye que se trata de un encuentro con el otro como igual en tanto ser humano con posibilidades de acción, pero se refiere además a un reconocimiento de las “imposibilidades” que la sociedad ha puesto sobre la categoría infancia, oprimiendo y desconociendo a los niños y a las niñas como sujetos y actores. De ese reconocimiento surge la responsabilidad que tiene el adulto en

cuanto al compromiso con la infancia, un adulto-agente moral que trasciende sus funciones de padre, maestro, vecino, reconociendo su compromiso con la ruptura de un orden opresor y brindando a la infancia la posibilidad de establecer relaciones sociales basadas en el respeto y las capacidades de esos sujetos niños y niñas como portadores de derechos.

En este sentido se establecen las bases para una emancipación de la infancia, intentando escapar de la relación biopolítica de control, lo que advierte sobre la necesidad de pensar nuevas maneras relacionales tanto en el hogar como en la escuela. Se requiere pues de la construcción de un nuevo referente adulto, un adulto aliado de la infancia, que trabaje con ella y no sólo por ella, ni para ella, pues lo fundamental es reconocer la capacidad de acción de los niños y las niñas y los aportes que pueden realizar de acuerdo al período de desarrollo en el que se encuentran.

4.3. La participación como derecho

*En una filosofía que respete el derecho del niño a ser escuchado y a que se tomen en serio sus opiniones, ocupa naturalmente una posición central el empeño en garantizar que se considere y valore ya mismo a los niños como personas.
(Lansdown, 2005)*

El concepto de participación ha sido considerado desde un punto de vista gramatical, como la posibilidad que tienen las personas de “tomar parte de algo o recibir una parte de algo” (Real Academia Española, 2014) en este sentido, la participación como verbo, ha posibilitado un accionar limitado a la presencia de las personas en diversas actividades y a la oportunidad única de recibir de los demás algún beneficio material o inmaterial, restando la capacidad de aportar e intervenir directamente en los asuntos de los cuales se participa. Para comprender lo que significa participar es necesario ir más allá de lo que plantea el diccionario, situando el concepto en la esfera política, cultural y social, abarcando las dimensiones del desarrollo humano en las que es posible construir ciudadanía.

Con la incursión de los derechos humanos en el año 1945, la participación fue planteada de manera implícita como un derecho que otorga la capacidad a las personas para tomar decisiones respecto de su propia vida; de esta manera se trascendió la mirada reduccionista de “hacer parte de algo” para posicionarse como una característica inherente al ser humano que acrecienta su integridad y le permite ser reconocido como ejecutor y actor, con capacidades para proponer, intervenir, argumentar y construir.

4.3.1. La participación infantil

Los niños y las niñas por su parte y dada su condición de vulnerabilidad fueron considerados por años como personas pasivas y con pocas posibilidades de tomar decisiones e influir en la construcción de la sociedad. Este pensamiento tuvo su arraigo en las diversas significaciones socio-históricas que se le han atribuido a la niñez a lo largo de

varios siglos, en las que han primado y perpetuado en las conciencias de los adultos, concepciones de imposibilidad, carencias, dependencia absoluta o minusvalía infantil.

Con la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) se marcó una intención transformadora frente a la visibilización y el reconocimiento de los derechos y la ciudadanía de los niños y las niñas, logrando un reconocimiento político y jurídico en el que se les otorga la garantía de sus propios derechos. Se comienza a considerar la participación como un área de derechos y una práctica individual y social que va a permitir gozar de beneficios acordes al nivel de desarrollo de los niños y las niñas. Especialmente los artículos 12, 13, 14, 15, 17 y 31 aluden a los derechos que ellos tienen de expresar su opinión libremente, de ser escuchados y tenidos en cuenta en las decisiones que los afectan, de asociarse y celebrar reuniones pacíficas, de participar de los actos y tradiciones culturales, de elegir de acuerdo a sus capacidades y madurez.

A pesar de la promulgación de la CIDN, el componente de participación infantil ha carecido de la comprensión necesaria, ya que más que promover la posibilidad de acción y autonomía de los niños y las niñas, se ha reflejado en los escenarios de socialización infantil, una disposición de espacios centrados en su atención, desde las carencias y no desde sus potencialidades y el reconocimiento de lo que ellos mismos pueden aportar. Se asumen como destinatarios pasivos, minimizando su capacidad para la participación. Así lo reafirma Lansdown (2005) cuando argumenta:

El análisis de la vida de los niños centrado en los derechos de los mismos, sienta sus raíces en el reconocimiento de que los niños tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas. Todo esto es muy diferente del enfoque que predomina en el sector de la primera infancia, donde la atención se concentra en el fomento del desarrollo del niño, más que el respeto y la protección de sus derechos. Aunque entre ambos planteamientos no existe una contradicción intrínseca, es evidente que tienen como resultado intereses, objetivos y estrategias de intervención radicalmente distintos. (p. 5).

La participación infantil implica entonces el reconocimiento de los niños y las niñas como personas a las que se debe escuchar y tomar en serio, respetando sus opiniones y otorgando un valor protagónico en sus propias vidas; se trata de apreciar sus contribuciones y su capacidad de gestionar y aportar ideas acorde con su nivel de desarrollo, tenerlas en cuenta en la ejecución de las actividades que se realizan, trabajando en conjunto y permitiendo la implicación de los niños en su propio proceso.

El concepto de participación infantil en este sentido se entiende, tal como lo plantea Alsinet (2004) “como el proceso de compartir decisiones (...) como una implicación basada en el ejercicio de la palabra y el compromiso de la acción cooperativa” (p. 107). Es una construcción social que permea la vida en comunidad, que se constituye social y jurídicamente como un derecho del que todo ciudadano puede gozar. Esta definición se basa para el autor, en dos premisas fundamentales: el diálogo y la ejecución de proyectos como posibilidades de interacción en las que las personas estarán inmersas en procesos democráticos y de desarrollo social. El objetivo es vincular a los niños y las niñas en la planeación y ejecución de proyectos que los benefician, en los que puedan tomar decisiones acorde con objetivos comunes. Esto implica reconocer que la participación incluye un

compromiso individual y social en los que entran en juego la práctica de la democracia y la “formación de valores éticos, morales y cívicos del ciudadano”. (Estrada, Madrid y Gil, p. 15).

Es de resaltar que participar no significa “sólo dejar hacer a los niños y las niñas lo que quieran, ni tampoco estar abiertos de manera exclusiva a su opinión” (Alsinet, p. 107), sino involucrarlos paulatinamente en procesos democráticos en los que verdaderamente puedan hacer parte de la toma de decisiones con responsabilidad, comprendiendo la relación entre las causas y consecuencias de lo que se dice y se hace, procesos en los que sus aportes sean considerados como posibilidades y en los que sientan que están siendo ejecutores y parte activa de su vida y de las acciones que la determinan.

4.3.2. Participación y democracia

Hablar de participación en este sentido, supone una vinculación con la democracia pues ésta exige:

La modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla. (Zuleta, citado por Estrada, Madrid & Gil, 2000, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, el concepto de democracia se asocia con el de participación y ciudadanía; cabe resaltar que aunque los anteriores no tengan un significado equivalente, confluyen en un mismo punto: la pertenencia activa de un sujeto a una comunidad que reconoce y posibilita la titularidad de sus derechos. En esta medida “la participación infantil se enmarca conceptual y prácticamente en el horizonte de la democracia, de los procesos democratizadores, del ejercicio de la ciudadanía y de las condiciones para lograr el desarrollo humano” (Cuassánovich, s.f. p. 94), por lo tanto, el rol de los adultos es determinante, en la medida en que aceptan con humildad que también pueden aprender de los niños y las niñas, valorando, respetando y considerando que todas las personas tienen derechos a ser partícipes de sus propias vidas y que aun siendo niños es posible influir sobre lo que ocurre en el entorno.

Bajo estas condiciones, se hace un llamado a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y éticos que sean capaces de tomar decisiones sin detrimento de los intereses comunes.

4.4. Las prácticas pedagógicas

*La educación es un acto de amor,
por tanto, un acto de valor.
(Freire, Paulo 1970).*

4.4.1. Una relación entre la teoría y la práctica

El tema de las prácticas pedagógicas ha sido una cuestión de interés para algunos estudiosos del sector educativo, encontrando que aunque se trata de un asunto que privilegia el desempeño y el accionar de los actores involucrados en los procesos formativos, vincula indiscutiblemente la teoría a la práctica, destacando como tarea de la primera la preparación de las ideas y los conceptos que a la par se concretarán en acciones articuladas dentro de la institución a partir de interacciones que permiten enriquecer el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la presente investigación versa alrededor de las prácticas pedagógicas, se considera importante esclarecer lo que se entenderá por ello. En primera instancia se hace explícita la relación entre teoría y práctica, en tanto han sido dos conceptos pensados desde perspectivas divergentes; reconociendo en la práctica pedagógica un acontecimiento que se da al interior de los escenarios y proceso educativos y en el que media un vínculo que otorga una carácter integrador entre las teorías, conocimientos, creencias y las formas de proceder.

Para clarificar dicha relación entre teoría y práctica se retoma una distinción entre dos formas de razonamiento que han sido planteadas desde los Griegos y que se refieren a la *tejné* y la *phrónesis*; entendidas, respectivamente, como la técnica y el razonamiento. Con estos dos términos se definió que el razonamiento técnico está mediado por las acciones concretas enmarcadas al hacer operativo y mecánico, el cual se comprende como la reproducción de acciones que no se reflexionan; por su parte el razonamiento práctico, también conocido como la prudencia, tiene que ver con la reflexión que se hace de lo práctico; es decir, técnica y razonamiento confluyen en la reflexión y teorización que la práctica permite realizar. En este sentido, los Griegos también aludieron a la *poiesis* y a la *praxis* como acción material y práctica (hacer algo) para evidenciar que todos estos aspectos que se visibilizan en las actividades cotidianas se encuentran estrechamente relacionadas entre sí; a propósito, Barragán (2012) afirma:

Ambas formas de razonamiento se complementan (*tejné* y *phrónesis*), pero a la vez tienen sus particularidades. La sola *tejne* suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por una reglas concretas; sin embargo, por sí sola no tiene valor, ya que implica desarrollo de la acción material; *poiesis*. También, en este breve acercamiento a lo práctico, la *praxis* (hacer algo), toma especial valor ya que ésta - la *praxis* – tiene por finalidad algún bien, que normalmente las sociedades le dan la categoría de valioso; allí se emparenta nuevamente con la prudencia, *phrónesis* (p. 23).

De acuerdo con lo anterior, la práctica no se refiere únicamente al hacer o ejecutar, sino que tiene además una relación directa con el saber, con el conocimiento y el razonamiento que determina las acciones y que permite ir más allá de la replicación de técnicas. Se trata de comprender que la *praxis* no sólo es *tejné* (saberes técnicos) sino que implica la prudencia (razonamiento práctico), de allí que la práctica se entienda a partir de un horizonte moral, ético y político, en la que se actúa y se reflexiona de manera rigurosa, dando lugar a una auténtica práctica pedagógica.

Para efectos de la presente investigación y teniendo en cuenta la contextualización precedente, se concibe la práctica pedagógica como el conjunto de acciones pensadas que realiza el maestro o maestra en el espacio de sus intervenciones específicas y que más allá de la aplicación de técnicas, evidencian intencionalidades y reflexiones que “involucran la ética, la moral y la política”. (Barragán, 2012, p. 25). Se precisa una relación recíproca entre teoría y práctica para pensar en el sentido de las acciones educativas, que pueden y deben además, estar permeadas por los discursos y construcciones sociales, culturales, religiosas y políticas; considerando que éstas, sólo se comprenden desde la experiencia misma y toman sentido y significado con el discurso.

Al respecto, Zuluaga (1978) acuña la relación entre prácticas discursivas/discurso (el decir o saber) y prácticas no discursivas (el hacer), afirmando que no es posible concebirlas por caminos separados, pues las prácticas no podrán ser analizadas por fuera de los discursos ni ser aisladas de los mismos. Se reconoce en la práctica pedagógica una correlación entre lo que se hace y se sabe en términos de la formación escolar, principalmente en la formación de sujetos que van constituyéndose y transformándose en la interacción constante.

4.4.2. El maestro como actor de los procesos pedagógicos

Examinar las prácticas pedagógicas al interior de los escenarios escolares, direcciona la mirada a lo que en segunda instancia se pretende mostrar; se trata de los actores o agentes de los procesos pedagógicos, especialmente de los maestros, y la relación que éstos pueden establecer en la cotidianidad entre sus prácticas y las nociones teóricas que las determinan, puesto que ello permite evidenciar la coherencia entre el hacer y el saber, identificando la transformación e influencia que los discursos teóricos, planes y programas educativos ejercen en las acciones cotidianas.

Aludir a las prácticas pedagógicas bajo la noción descrita, remite al maestro como ejecutor de las acciones, en las que se valora, define y redefine su labor; pues es allí donde se hacen todas las apuestas por formar y dar cumplimiento a lo que significa educar. Esto, implica y exige a los maestros, la reflexión constante sobre su práctica pedagógica, evolucionando, transformando y ajustando el hacer de acuerdo a las necesidades y particularidades de los estudiantes, dejando de lado la repetición mecanizada de actos sin intención que desvirtúan el sentido de las acciones pedagógicas. El valor de la práctica radica no sólo en los conocimientos adquiridos y en el dominio de teorías; sino principalmente en la capacidad del maestro para razonar desde un saber situado; es decir, desde un saber que el mismo utiliza y evidencia en la cotidianidad del contexto escolar en el que se desenvuelve y que le permite accionar y reflexionar acerca de su propia práctica y de sí mismo incorporando una mirada ética que influya en sus decisiones y en la formación de los demás.

El maestro es considerado entonces como sujeto moral; es decir como aquella persona que actúa para obtener resultados o producir efectos en alguien; que se encuentra involucrado en un proceso del que es partícipe activo; que promueve, estimula y orienta para favorecer procesos de formación al asumir en su cotidianidad la responsabilidad en la formación de

otros seres humanos, y más aún, cuando se trata de niños y niñas a quienes debe orientar con sabiduría.

Es deber del maestro, asumir una posición ética en que sus acciones se direccionen al beneficio de los seres humanos en formación. Aunque se presenten escollos, que como afirma Barragán (2012), reducen cada vez más el espacio de agencia moral y autonomía de los maestros dadas las tendencias políticas que buscan unificar o tecnificar su labor al indicar cuáles son las nociones, miradas y modelos pedagógicos sobre los cuales actuar.

Esta situación no sólo podría reducir la capacidad de agenciar procesos de formación autónomos sino que, sin devaluar la importancia de los fines de las políticas y nuevas formas de orientar los procesos educativos, posiblemente podría concluir en la puesta en marcha de acciones pedagógicas que intenten responder a los planes y políticas de Estado, pero que no concuerden con la realidad escolar- social o con las necesidades, intereses y propiamente con las características de los estudiantes.

El estudio de la práctica pedagógica, ha estado encaminado por lo anterior, al esclarecimiento de diversos aspectos que desde el saber y los planteamientos estatales, culturales y sociales, se encuentran al interior de las instituciones educativas y más allá de ello, en las dinámicas de interacción que se establecen entre los agentes de la educación que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en el caso puntual de la presente investigación, se alude al maestro quien orienta y encamina desde sus prácticas pedagógicas intencionadas la formación integral de seres humanos; de los niños y las niñas de primera infancia a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos.

Es así como ha tratado de caracterizarse y especificarse el rol y la función del maestro en general y de primera infancia en particular frente a su práctica. Al respecto, Barragán (2012), afirma que existen ciertos dominios que el maestro debe asumir en su práctica pedagógica para que le permitan pensar en las transformaciones que puede lograr con su práctica reflexiva:

Uno de ellos se refiere al “*dominio de nociones de humanidad*” que involucra la comprensión que el profesor tiene de lo humano, asumiendo una posición en el mundo que lo lleve a reflexionar haciéndose preguntas como: “¿qué se entiende hoy por humanidad?; ¿cuál es la noción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos?; ¿a qué tipo de desarrollo se aspira?; ¿cómo se articulan las nociones sobre lo humano en la política pública?” (Barragán, 2012, p. 32). Otro de los dominios tiene que ver con las “*acciones que lo identifican como profesor*”, pensando auto-comprensivamente sobre lo que hace y cómo lo hace para asumir una posición ética que refleje el interés por su hacer y su influencia en los demás.

El Dominio de “*conocimientos disciplinares*”, de sus “*horizontes práxicos y técnicos y de la teoría que sustenta sus acciones educativas*”. Las acciones de los maestros responden a las comprensiones del mundo que la teoría educativa puede resignificar. Barragán (2012) afirma también que “la teoría no antecede la práctica, ni la buena teorización basta para garantizar buenas prácticas. Teoría y práctica se complementan” (p. 33), es por ello que las prácticas deben ser revisadas desde lo académico y preguntarse por ejemplo: ¿cómo

dialogar con la política pública sobre educación?, implica entonces pensar en los fundamentos educativos epistemológicos y filosóficos de las prácticas pedagógicas.

En la actualidad, frente al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, el maestro está llamado a redireccionar sus prácticas, siendo consciente de lo que significa esta consideración, no sólo en el medio escolar, sino más allá de él, en el medio social, en el que empieza a ser reconocido como ciudadano titular y garante de sus propios derechos; pues es el espacio escolar el entorno en donde desde pequeños, los niños y las niñas, van conociendo las dinámicas y normas sociales, desarrollando y haciendo uso de su capacidad, tal como se concibe en la política pública para la primera infancia, para tomar decisiones y participar de todos aquellos asuntos que le afectan directamente.

El maestro debe hacerse cargo entonces de otros aspectos que implica el ser sujeto de derechos: potenciar la participación infantil, hacer conocer y valer los derechos de los niños y las niñas, promover acuerdos de convivencia y ciudadanía. Se trata de acciones que trasciendan el tiempo y el espacio escolar y permitan a los niños y niñas ir formando conciencia de su papel en la sociedad; el maestro ahora no es quien dirige y trabaja para los niños y las niñas, sino quien debe construir junto con ellos y esto implica tener en cuenta no sólo lo que necesitan en términos de su desarrollo, sino además lo que ellos mismos desean y consideran de interés; se trata de posibilitar espacios para ser, hacer y conocer, para que los niños y las niñas crezcan en libertades y compromisos colectivos, demostrando sus capacidades para tomar decisiones y asumirse como ciudadanos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), por su parte, plantea algunas consideraciones frente al rol del maestro y de los diferentes actores que trabajan con y para la primera infancia, invitándolos a que:

Lleven a cabo acciones cada vez más intencionadas en función de promover el desarrollo infantil. Para ello es fundamental que los actores puedan reconocer los saberes y experiencias desde los cuales construyen sus formas de relación con las niñas y los niños, y puedan resignificarlas en el diálogo y con el conocimiento que hoy posee nuestra sociedad sobre la atención a la primera infancia. (p. 16).

En este sentido se hace un llamado a reflexionar sobre su actitud ante los niños y niñas en aras del reconocimiento de ellos como sujetos de derechos, se propone descubrirlos, buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de los primeros años de vida.

A lo anterior se suma la pertinencia de reflexionar en contexto acerca de las prácticas pedagógicas que se adelantan con los niños y las niñas, pues como afirma el MEN (2014), el maestro es un actor fundamental de la atención integral a la primera infancia, quien desde un nuevo enfoque impulsa y fortalece las iniciativas que buscan un cambio profundo en la educación de los niños menores de 5 años en Colombia. Es pertinente aclarar que el MEN atribuye las anteriores características tanto a los maestros como a los agentes educativos, entendiéndolos como todas aquellas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña, quienes agencian su desarrollo y están involucrados en su atención integral.

Al maestro entonces le confiere asumir una postura crítica frente a las nuevas políticas y planes de atención e intervención educativa para los niños y las niñas, haciendo uso de sus conocimientos y experiencia en pro del mejoramiento de la formación, pues no se trata de reproducir sin reflexionar sino de asumir una posición frente los cambios culturales, a los lineamientos y políticas de primera infancia que determinan y posicionan a los niños y las niñas como titulares de derechos, con capacidad para intervenir, participar y proponer. Lo anterior sugiere tener presente que el maestro:

A lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, construye conocimientos, significados, creencias e ideas que le permiten responder a las necesidades del entorno social. La noción que tiene de educación, de educador, de practica; el valor que le otorga a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los alumnos y a su relación personal con ellos; así como las posiciones pedagógicas que asume a la hora de resolver problemas relacionados con los procesos de enseñanza - aprendizaje; y los planteamientos políticos, sociales, éticos y morales, entre otros que expresa en su cotidianidad, son producto de la cultura en la que está inmerso y de los conocimientos histórico-sociales aprendidos. (Zuluaga, 1978 p. 120).

En este panorama, el maestro deberá tener claro el ideal de formación y para ello puede ser importante precisar algunas preguntas que orienten su práctica pedagógica, tal como: ¿qué significa formar niños y niñas reconocidos como sujetos de derechos dentro de los procesos de socialización escolar? y ¿cómo éste reconocimiento orienta su quehacer pedagógico? En este sentido:

La experiencia en la educación supone la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, así como las creencias de las personas, en la búsqueda de sujetos autónomos para una sociedad democrática. El papel de la escuela es reconstruir el orden social, asunto que se apoya en el educador, quien más que proceder como un profesor ha de ser guía y orientador de sus alumnos. (Amador 2012, p. 189).

Se reconoce entonces en el maestro un ser que debe asumir el rol de orientador, con conocimientos, experiencia y capacidad de investigar los problemas más actuales de su tiempo y ello lo lleva a revestirse de una dignidad propia del mundo de la educación y la pedagogía. Esto significa que el maestro debe conjugar en su hacer cotidiano las transformaciones del mundo social, cultural y político que transversalizan la pedagogía y que redireccionan los objetivos de la educación.

4.4.3. Un recorrido histórico frente a la educación de la infancia

El conocimiento de cómo ha ido conformándose la infancia para pasar del desconocimiento a la titularidad de derechos, remite a una revisión histórica que permita entender cómo el reconocimiento de los niños y las niñas ha logrado transformar o no las acciones pedagógicas.

Es importante conocer además, la manera en que la educación ha enfocado sus esfuerzos de acuerdo con lo que se ha pensado y esperado de los niños y las niñas en diferentes épocas.

Para esto se presentará a continuación una síntesis del trabajo realizado por Amador (2012) en la que se rescatan aspectos relevantes frente al trasegar de la formación infantil.

Finalizando el siglo XVIII, la educación infantil se enmarcó en la educación elemental, que consistió en hacer que el proceso de desarrollo del sujeto siguiera el curso evolutivo de la naturaleza, sin adelantarse artificialmente a ella. Amador relata que para Pestalozzi, el conocimiento humano comenzaba con la intuición sensible de las cosas y, a partir de ahí, se formarían las ideas, de este modo, la educación fue asumida como apoyo y la actividad del maestro como un arte. Todos estos elementos tuvieron en su método a la intuición como el criterio para educar al niño y fomentar así una educación distinta acorde con las realidades sociales y culturales de la época.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, Dewey (Citado por Amador 2012) se encargó de interrogar ciertas nociones que, al parecer se habían ido naturalizando a lo largo del tiempo y que podrían tener algunas consecuencias para el desarrollo del niño; tales como formación, adiestramiento, desenvolvimiento y preparación. Este autor recuperó el concepto de experiencia en un sentido pragmático y como medio general para debatir la teoría general del conocimiento, destacando el carácter dinámico de la persona.

Con las obras de Ovidio Decroly y María Montessori durante la primera mitad del siglo XX, la educación de la infancia y la formación de personal especializado para su atención, adquirió mayor relevancia. Decroly introduce los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad, con el objetivo de formarlo para vivir en libertad. La educación para él era un terreno de acción privilegiada para preparar eficazmente el porvenir, la consideraba como el medio más efectivo para construir el futuro y enseñarle al hombre a vivir en sociedad.

El acento que pone Montessori frente a la educación de la infancia se centra en dos aspectos: el rol del adulto y el reconocimiento del potencial de los niños. Sobre el primero lo más importante es guiar al niño y darle a conocer el ambiente de forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal, dicho rol le exige al maestro estar al servicio de sus estudiantes. Esto supone caminar junto al niño, aprender de él y formar comunidad. Sobre el segundo aspecto, se puede admitir que Montessori se anticipó a las perspectivas contemporáneas sobre primera infancia y educación inicial; formuló la tesis sobre la plasticidad cerebral de los niños en sus primeros 5 años de vida.

A la par con este ambiente de interés por una educación especializada para los más pequeños, se fueron configurando sistemas de conocimiento sobre el niño que lo asumieron como un ser en secuencia, determinado por etapas y estadios psicobiológicos. Piaget es uno de los autores más representativos en este sentido, que se interesó por el estudio de la mente infantil y de sus acciones, introdujo una serie de patrones acerca del desarrollo estructural del niño con importantes implicaciones en la educación y en la formación de maestros. La circulación de esta perspectiva en el mundo fue significativa. Los resultados de esta marcada influencia tuvieron que ver con la incorporación de una fuerte tendencia cognitiva en torno al desarrollo del niño, pero también con el despliegue de una particular versión del

constructivismo relacionada con el cambio conceptual, la transposición didáctica y la modularidad de la mente.

Estas formas de orientar la educación hacia los niños, ha estado determinada por dos aspectos; en primer lugar por la concepción que se tiene de los mismos pues lo que caracteriza los roles y funciones de los adultos es precisamente su forma de pensarlos y concebirllos, en segundo lugar por los aportes que teóricos del conocimiento y el desarrollo infantil han planteado en los espacios de interacción social.

4.4.4. La educación de las infancias en Colombia.

Las diferentes maneras de asumir a las infancias, han influenciado las formas de relación entre adultos y niños; entre maestros y estudiantes, direccionando consciente o inconscientemente las actuaciones. Esto conlleva a pensar en cómo se han dado y se dan las prácticas pedagógicas con los niños y niñas menores de 5 años, considerando la pregunta de quién es un niño; hecho que interesa a la pedagogía y que determina de cierta manera las formas de planear y más allá de ello las maneras de intervenir, orientar las actividades y relacionarse con los niños y las niñas.

Es importante recordar, que la educación y principalmente la atención de los niños y niñas menores de 6 años en Colombia ha estado mediada en gran parte, durante los últimos 40 años, por el acompañamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, quien en el año 1970, establece un programa dirigido a la atención integral de los niños en edad preescolar y al fomento de la estabilidad familiar. El programa coordinaba los servicios de nutrición, salud, educación, promoción social y protección legal, dirigiendo sus acciones a los sectores más pobres de las ciudades y campos. Así nacen los Hogares Infantiles, antes conocidos como CAIFS: Centros de Atención Integrales al Preescolar.

Posteriormente el modelo de hogares infantiles cambia para la década de los 80 con el interés de instaurar oficialmente un modelo de educación basado en la participación de los padres y la comunidad. Surgen así los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y al frente de ellos grupos de mujeres voluntarias conocidas como Madres Comunitarias, quienes se asociaron para encargarse de la alimentación y cuidado de los niños y las niñas en edad preescolar; éste programa se enfocaba principalmente en el bienestar infantil desde la asistencia en salud y nutrición.

Se podría decir, que las prácticas pedagógicas desarrolladas con los niños y las niñas al interior de los programas de Bienestar Familiar, comienzan a valorarse en el momento en que se da énfasis a la orientación pedagógica y a la cualificación de las madres comunitarias, hecho que hasta hace poco se empieza a priorizar y para lo que actualmente se están enfocando esfuerzos desde la política pública de atención a la primera infancia; por esta razón, se consideró necesario empezar a crear espacios institucionales para agrupar los

Hogares Comunitarios en Centros de Desarrollo Infantil, donde se garantice una atención de calidad a través de la prestación de un servicio de educación inicial, que reconozca que la formación de los adultos significativos y agentes educativos, es importante para la potenciación del desarrollo integral y la promoción de los derechos de los niños y las niñas, más aún para que exista coherencia y relación entre los planteamientos teóricos y la aplicación de éstos en las actividades cotidianas.

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Interpretar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por 4 maestras del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Gus Gus, para evidenciar en ellas el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

5.2. Objetivos Específicos

- Indagar las comprensiones que tienen las maestras del Centro de Desarrollo Infantil sobre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.
- Describir las características de las prácticas pedagógicas de las maestras del CDI, y su relación con los planteamientos de la política pública de primera infancia frente al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.
- Analizar las percepciones que tienen los niños y las niñas de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo sus maestras relacionadas con la posibilidad de ser reconocidos como sujetos de derechos.

6. Diseño Metodológico

6.1. Primer momento: Contexto

Este momento se relaciona con el acercamiento al tema de interés, a la decisión del enfoque investigativo, a la definición de la población y del contexto institucional. Además, se hace referencia a la detección y recolección de la información existente a través del uso de diferentes estrategias.

El primer paso con el que se inició la construcción del proceso de la investigación, tuvo que ver con el direccionamiento de intereses particulares que cada una de las integrantes del grupo tenía. Por tal motivo, la selección del tema inició con una serie de interrogantes que

desde los intereses particulares fueron formulados y que estaban relacionados con el contexto laboral de desempeño, ya que cada una de las integrantes con la presente investigación, desea hacer una contribución en dicho entorno.

Los intereses se fueron delimitando teniendo en cuenta las experiencias personales y laborales de las investigadoras, los aportes realizados en los seminarios vivenciados en la maestría y los consensos a los que se fueron llegando. Lo anterior permitió definir el tema de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras de primera infancia, para ser indagadas en un Centro de Desarrollo Infantil frente al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, pues se esperaba evidenciar si dicho reconocimiento estaba siendo asumido por los adultos en los escenarios de educación inicial y por tanto en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. El interés por investigar asuntos relacionados con la primera infancia surgió en primer lugar, a partir de la formación profesional como licenciadas en pedagogía infantil de las investigadoras, por tal motivo, las prácticas pedagógicas se evidencian como un aspecto inherente a la formación y desempeño laboral, sea como maestra de transición, en el caso de una de las integrantes del equipo o como formadora de agentes educativos de primera infancia, en el caso de otra de las integrantes; y en segundo lugar, por el deseo de realizar un aporte a la discusión pedagógica que se construye actualmente en torno a la atención de la primera infancia, considerando los avances que se han realizado frente al reconocimiento social de la población infantil.

6.1.1. Escenario y sujetos de la investigación

Las cuestiones descritas anteriormente condujeron a definir a 4 maestras del Centro de Desarrollo Infantil Gus Gus del municipio de Bello, como la población que se tuvo en cuenta para el estudio. Del mismo modo se seleccionaron 8 niños y niñas atendidos por dichas maestras, considerando la importancia de sus aportes en la percepción de la práctica de sus maestras.

El Centro de Desarrollo Infantil (CDI) corresponde a la modalidad de educación inicial institucional propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la atención integral; “cobija a todas aquellas entidades que brindan educación inicial bajo la organización propia a la modalidad institucional (jardines infantiles, instituciones educativas públicas o privadas, etc.)” (MEN 2014, p.24). El CDI Gus Gus se encuentra ubicado en la Carrera 46C # 65-47, en el Barrio Niquía Camacol de la comuna 7 del Municipio de Bello, que pertenece a un estrato socio económico correspondiente a los niveles 1 y 2. Fue aprobado por la ley 27 de 1974 y desde esa fecha es conocido como Hogar Infantil Gus Gus, el cual opera con la regulación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y es administrado por Fé y Alegría.

De este modo, se eligió un escenario educativo pensado para la primera infancia, pues es allí donde se propician espacios de participación e interacción con otros niños, niñas y adultos, que posibilitan la construcción de relaciones sociales y el ejercicio de derechos y responsabilidades.

6.1.2. Supuestos epistemológicos, enfoque y estrategia de investigación

La visión interpretativa de las ciencias sociales surge como una alternativa para recuperar el sentido de la realidad social, en contraposición a la idea de racionalidad de las construcciones científicas, propia de las ciencias naturales. De este modo, la realidad social debe encarar su particular reflexión epistemológica a partir de los desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación empírica enmarcada en esas ciencias; pero no se puede desconocer el giro en la mirada, devenida de posturas críticas, como las de la escuela de Frankfurt, donde se inician los debates de la investigación comprensiva y la influencia de esta mirada en la constitución de otras epistemologías para las ciencias sociales. El objetivo de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social, a través de la comprensión que es, según Lulo, “un rasgo ontológico, o la forma de existir de los hombres en sociedad” (2002, p. 182).

En la presente investigación se hace un acercamiento a la realidad social a través de un enfoque histórico hermenéutico que “articula su interés de tipo práctico en la búsqueda de la comprensión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (Alvarado y Ospina 2009, p. 23), la hermenéutica se preocupa por la explicación y comprensión de fenómenos sociales a partir del lenguaje como materia prima del mundo social. De acuerdo con ello, los lenguajes cotidianos se constituyen en medios tipificadores que permiten transmitir el conocimiento de origen social. El lenguaje ayuda a definir, a establecer sentidos, a construir sistemas de significatividades. Desde el punto de vista hermenéutico, los rasgos distintivos de lo social se enmarcan en un universo simbólico, entonces hay que entender las prácticas y las instituciones desde una perspectiva lingüística pues como afirma Lulo “el punto clave de la hermenéutica de las ciencias sociales es la continuidad del saber científico social con las prácticas sociales” (Alvarado y Ospina, 2009, p. 183).

Es así como para la investigación hermenéutica el origen del conocimiento es la actividad práctica; por ello se siguió una ruta interpretativa en la que se tuvieron en cuenta las prácticas pedagógicas de las maestras de primera infancia para evidenciar el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Se optó entonces por realizar una investigación de tipo comprensiva que permitiera acceder al sentido de las prácticas, en este caso, de maestras de primera infancia que mediante su accionar cotidiano tejen relaciones con sus estudiantes basadas en la comprensión que tienen de los mismos, de sus capacidades, habilidades y posibilidades. Según Strauss y Corbin (2002) “la investigación cualitativa es un tipo de investigación que produce hallazgos, a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación; permite estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p.11).

En el paradigma cualitativo de la investigación se enfatiza en cuatro aspectos: el significado, que obedece a la interpretación que el sujeto hace de su realidad, el contexto, el cual contempla los elementos constitutivos de la vida social, cultural e histórica, la perspectiva holística que tiene en consideración tanto el escenario como los participantes y

las actividades como un todo integral y la cultura que valora las acciones, los conocimientos y las vivencias en el estudio.

La estrategia seleccionada fue el estudio de caso, el cual consiste en “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia (...) [y en el que] existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, citado por Sandoval 1996). Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos y responde a las preguntas: “cómo” “cual” y “por qué. De acuerdo con lo anterior, el caso a investigar se dirigió a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por 4 maestras de educación inicial, relacionadas con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Se seleccionó el estudio de caso debido a que es una alternativa que cuenta con las características necesarias para poder efectuar un análisis de las prácticas pedagógicas tendientes al reconocimiento de los niños y las niñas como sujeto de derecho, hasta lograr su comprensión en el contexto demarcado. Teniendo en cuenta además que dicha estrategia es propia en situaciones auténticas como las que se tejen al interior de los escenarios educativos con primera infancia, donde el descubrimiento de nuevas relaciones conceptuales puede surgir.

6.1.3. Construcción de los datos

La construcción de los datos en investigación social significa interpretar la realidad, de la cual se hace parte, estableciendo una relación dialógica con los actores en los escenarios cotidianos que permite la comprensión de las realidades sociales desde múltiples perspectivas, lo cual permite relacionar los aspectos metodológicos con los “referentes conceptuales, las estrategias y modalidades de investigación, el objeto, los objetivos, las fuentes, las técnicas, los instrumentos de recolección, registro, sistematización y análisis” (Galeano, pág.12). A continuación se presentan las técnicas que se tuvieron en cuenta para la recolección de la información.

6.1.3.1. La Observación

Es una técnica que consiste en mirar atentamente un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla en diarios de campo y/o material audiovisual para su posterior análisis y elaboración de conclusiones. En la práctica investigativa la observación es un acto de vital importancia, pues las acciones, interacciones y discursos de los niños, las niñas, las maestras y la cotidianidad de la institución permite obtener datos que precisan los fundamentos investigativos. Se planearon visitas a la institución durante 4 meses, para lograr un acercamiento a la población, construir los instrumentos y aplicarlos; lo que debía permitir conocer las vivencias de primera mano de los participantes y comprender la situación o el comportamiento del grupo y el significado que le dan a los procesos.

Se diseñaron guías de observación para plasmar situaciones de interés, en las que el investigador, mediante una observación no participante “adopta las técnicas de la ‘mosca en la pared’ para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia” (Woods, 1989, p. 52).

Asimismo para la recolección de la información, se consideró la revisión de los documentos institucionales como las planeaciones de las acciones pedagógicas elaboradas por las maestras, con el fin de evidenciar horizontes de sentido sobre los cuales se planean y ejecutan las experiencias y se organizan los ambientes y momentos desde un posible reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. (Ver anexo 1 y 2, matriz de instrumentos y guía de observación).

6.1.3.2. La Entrevista

Es una técnica para obtener datos que consiste en un diálogo entre dos o más personas, una de ellas ejerce el papel de entrevistador y los demás son los entrevistados; se realiza con el fin de obtener información, de primera mano que de otro modo sería difícil conseguir.

Según Guber (1991), la entrevista y su contexto pone en relación cognitiva a dos sujetos a través de preguntas y respuestas, de modo que, en este proceso de conocimiento:

Las preguntas y respuestas no son dos bloques separados sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de quien interroga: el investigador. Y esto no se debe a que el sujeto investigado responda lo que el investigador quiere escuchar (o no diga la verdad) sino a que cuanto diga será incorporado por el investigador a su propio contexto. Al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y obviamente para el análisis de datos. (p. 209).

La entrevista se realizó a los actores considerados como informadores: las maestras, los niños y las niñas, a partir de una guía semiestructurada de preguntas que permitía ser flexibles en la formulación de nuevos interrogantes. (Ver anexo 1 y 3, matriz y guía de entrevista).

6.1.3.3. Talleres reflexivos con los niños y las niñas

Los talleres reflexivos son estrategias pedagógicas que permiten desarrollar actividades con niños y niñas de una manera lúdica y fomentando la participación infantil. Se realizaron dos talleres que requirieron en primer lugar, la creación de un cuento colectivo, contemplando diferentes situaciones que pueden presentarse en el transcurso de la jornada escolar, en segundo lugar, la participación en un juego en el que los niños y las niñas representaran los roles de la maestra y de los estudiantes (Ver anexo 4 y 5, actividad de selección y talleres reflexivos).

6.2. Segundo momento: Análisis de los datos

Los datos derivados de diversas fuentes, se cotejaron entre sí para probar su fiabilidad. Este proceso de confrontación, se denomina triangulación y es “una forma de validar un estudio de caso, ya que implica observar las concordancias o diferencias al utilizar varias estrategias durante el estudio” (Muñiz, s.f. p. 5), por ejemplo, en una entrevista, una persona puede expresar lo mismo de maneras distintas, contradecirse o variar el contenido de sus afirmaciones, con la triangulación se consideran estos aspectos.

La recolección de la información, la construcción y el análisis de los datos fueron procesos que se dieron a la par. Dicho análisis se realizó de manera constante, yendo y volviendo del campo para lograr la interpretación de las prácticas pedagógicas como caso en estudio. En tal sentido, mientras se aplicaban los instrumentos, se transcribían las entrevistas y la guía de observación en procesador de texto, se continuó consultando la literatura pertinente y se realizó el análisis. Se hizo lectura y relectura de cada entrevista, las cuales en algunos casos fueron analizadas “línea por línea, frase por frase y a veces palabra por palabra” (Strauss y Corbin, 2012, p. 132), en otras ocasiones en las que fue necesario, se analizó una oración o párrafo lo que permitió identificar temas comunes, posteriormente se codificaron los datos, y se agruparon por afinidad en subcategorías y categorías, a la vez se hicieron las revisiones de documentos institucionales. Esas categorías se plasmaron en mapas buscando relaciones y conexiones para la comprensión del fenómeno.

De igual manera, se consideró la saturación de la información que se realizó mediante la observación constante de las investigadoras en cada una de las actividades llevadas a cabo con el fin de recolectar datos y se tuvo en cuenta el análisis continuo de los mismos para regresar sobre ellos hasta hallar suficiente ilustración.

Para el análisis y teniendo en cuenta la postura hermenéutica de la investigación, se realizó un proceso de construcción de sentido o construcción teórica de la investigación, que se nutre de la práctica social y de los aportes que a nivel teórico se han realizado desde el tema que se plantea, para posteriormente hacer las proposiciones teóricas propias, partiendo de la “confrontación de las categorías manejadas por el investigador con aquellas generadas por los sentidos comunes de los grupos humanos involucrados” (Alvarado y Ospina, 2009, p. 38), para construir formulaciones conceptuales a través de un tejido dialógico mediado por reflexión crítica y atravesada por la inferencia teórica para dar cuenta de la comprensión de la realidad social evidenciada desde el punto de vista científico.

6.3. Tercer momento: Presentación de los hallazgos

En este momento se presentan los hallazgos relacionados con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las maestras del Centro de Desarrollo Infantil a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos; con la claridad de que “el propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas”

(Taylor y Bogdan, 2000, p. 179) por tal motivo, se proyecta la realización de presentaciones escritas y verbales de los hallazgos, a partir de un simposio y publicaciones.

Para la presentación de los hallazgos se considera la elaboración de una memoria metodológica para explicar a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos de manera detallada. En ella se hace alusión a todo el proceso llevado a cabo, desde el momento del inicio de la investigación, pasando por la selección de los escenarios e informantes, las relaciones con ellos, los tiempos empleados para el estudio y el control de los datos que tiene que ver con la manera como se interpretaron las afirmaciones de los informantes y el concepto emitido por ellos sobre la revisión de los mismos.

7. Resultado esperados

Con el presente proyecto se esperaba dar respuesta a los objetivos planteados y a partir de ello elaborar un artículo científico que diera cuenta de los hallazgos en cuanto a las condiciones sociales de la experiencia infantil, que han incidido en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales; se pretendía además, construir dos artículos teóricos relacionados con algunas de las categorías del proyecto y plantear también una propuesta educativa que fortaleciera las prácticas que se realizan al interior de las instituciones que trabajan con la primera infancia.

7.1. Tabla generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Tesis que permita evidenciar las prácticas pedagógicas, relacionadas con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.	Archivo disponible en centros de documentación	Estudiantes universitarios, investigadores, maestros.
Artículos de investigación que sirvan de referente para futuras investigaciones que se pregunten por temáticas alusivas a las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión de los niños y las niñas como sujeto de derechos.	Publicación de artículos individuales y colectivo del equipo de investigación	Estudiantes universitarios, investigadores, maestros.

7.2. Tabla Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Magísteres en educación capaces de impactar a nivel	Tesis de grado sustentada y aprobada	Comunidad educativa y magísteres en educación.

social y científico a partir de su formación.		
---	--	--

7.3. Tabla Apropriación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta educativa que permita fortalecer las prácticas llevadas a cabo al interior de las instituciones que trabajan con la primera infancia, a partir de la comprensión del niño y la niña como sujetos de derechos.	Difusión de la propuesta.	Agentes educativos de primera infancia, niños y niñas de 5 y 6 años, padres de familia, instituciones educativas, programas de atención a la primera infancia
Artículos de investigación susceptibles de ser publicados en revistas indexadas a nivel nacional y/o internacional	Publicación del artículo	Usuarios de la web Comunidades educativas
Presentación de los resultados de la investigación a la comunidad científica.	Simposio de educación	Estudiantes universitarios, participantes del simposio, comunidad científica.

7.4. Impactos esperados a partir del uso de los resultados

7.4.1. Tabla de Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Maestros, y agentes educativos transformando sus prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.	Mediano plazo.	Capacitaciones	Talleres de difusión del tema Disposición de espacios y equipo de trabajo de maestros de primera infancia.
Crecimiento de los niveles de sensibilización de los agentes educativos acerca de los beneficios derivados del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de	Mediano plazo.	Inclusión de la propuesta educativa como parte del currículo o lineamientos institucionales.	Compromiso de aplicación de la propuesta educativa

derechos.			
-----------	--	--	--

8. Consideraciones éticas

La ética, como estudio de la moral, remite a la conducta o al comportamiento de las personas; según MacIntyre (1991) se refiere a una de las categorías más importantes en la construcción de la realidad del hombre, siempre en relación con su vida en comunidad; por lo tanto, al tratarse de un ejercicio humano en el que la persona realiza una acción determinada, guarda estrecha relación con la noción de agencia. Se puede decir en palabras de Villegas que:

La acción moral desde el punto de vista filosófico es un ejercicio llevado a cabo por un agente que sabe lo que hace, es voluntaria y está orientada hacia la búsqueda de la felicidad, de lo justo, del deber, se relaciona con la manera como se debe vivir no sólo a nivel individual sino en sociedad. (2008, p. 61).

La investigación se efectuó en un escenario educativo, en el que es fundamental que el maestro como agente moral encamine sus prácticas a la comprensión y el reconocimiento del niño y la niña como seres sociales con capacidades, potencialidades y derechos, lo cual remite a los postulados de Honnet (1992) cuando alude a las formas de reconocimiento intersubjetivo en las que se requiere de los sentimientos de estima y aprobación afectiva de unos hacia otros, de la solidaridad como posibilidad de comprender a las personas como sujetos con características individuales, y del “reconocimiento recíproco en el que el individuo aprende a comprenderse desde el punto de vista de las personas con las que se interrelacionan como un portador igual de derechos” (p. 85).

Cabe resaltar, que el niño y la niña son también agentes humanos que presentan capacidades que los ubican en el plano de lo moral en el que la relación con los otros posibilita la construcción de una identidad personal. Es así, como maestro y niño actúan como interlocutores en una relación de reciprocidad, pues “la acción se hace con otros agentes” (Ricoeur 2004, p. 2).

Al asumir una investigación en la que se tienen en cuenta sujetos morales, es decir, individuos que actúan en un escenario social en el que evidencian sus conductas y comportamientos, se deben precisar los asuntos éticos del estudio.

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado en forma verbal y escrita por parte de los maestros y directivas de la institución seleccionada. Para ello, se tuvo en cuenta la información oportuna a los participantes, quienes tuvieron la posibilidad de elegir si hacían o no parte del estudio y si deseaban expresar sus puntos de vista en lo relacionado con sus prácticas pedagógicas; de igual manera, se explicitó la posibilidad de retirarse del estudio en caso de considerarlo necesario. Conocieron de manera previa acerca de las acciones a realizar, los instrumentos que se utilizarían y las intenciones de la misma investigación. (Ver anexo 4).

En segundo lugar, se protegió la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos que posibilitaron la confidencialidad de la investigación y la seguridad de las personas que podrían expresar sus puntos de vista sin temor a ser identificados o señalados. En tercer lugar, los maestros e instituciones participantes fueron informados de los resultados de la investigación y tuvieron la posibilidad de expresar sus puntos de vista relacionados con los hallazgos de la misma.

En conclusión, la ética es una práctica reflexiva que permite la comprensión del sistema particular de la educación de la primera infancia, la cual fue una constante en el proceso, desde el acercamiento, hasta la validación y posterior elaboración del informe final de investigación, con su respectiva devolución social de la información a los participantes.

9. Cronograma

FASES/MESES	MAYO 2014	JUNIO 2014	JULIO 2014	AGOSTO 2014	SEPTIEMBRE 2014	OCTUBRE 2014	NOVIEMBRE 2014	DICIEMBRE 2014	ENERO 2015
Acercamiento a la población	x								
Construcción de instrumentos de investigación	x	x							
Pilotaje del instrumento		x							
Aplicación de los instrumentos (Trabajo de campo)			x	x	x				
Análisis de la información				x	x	x	x		
Entrega de informe técnico y de artículos de investigación								x	x

10. Referencias

- Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Barcelona: Milenio.
- Alvarado, S. & Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G (Comp). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza.

- Alzate, T. & Sierra, J. (2000). El diario de campo: Instrumento en el trabajo educativo. *La Gaceta Didáctica*, (3), 11-13.
- Amador, J. (2012). Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas*. (pp 175-212).
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Traducción de Ana Poljak. Barcelona: Ediciones península.
- Baratta, A. (1997). *Infancia y democracia*. Recuperado de <http://byacom.net/amimetoca/wp-content/uploads/2012/08/baratta-infancia-y-democracia.pdf>
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas* (pp 19-37). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Cardona, J., Vélez, D. & Toro, A. (2008). *La vivencia de participación de los niños y las niñas*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Carmona, D. (2007). *Concepciones de ciudadanía de un grupo de niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia*. Versión actualizada. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Congreso De Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. Publicado en *El Abedúl*. Diario oficial No 46.446. Bogotá: miércoles 8 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Cuassianovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales, 86-102. Recuperado de http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%2006%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. “Colombia por la primera infancia” (Documento CONPES 109). Bogotá. Colombia: DNP. Recuperado de

- http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Anexos del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=u5i1XxlpFJA%3D&tabid=1238>
 - Diario Oficial. (1991). *Ley 12 de 1991: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Publicado en el diario oficial No. 39.640. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>
 - Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
 - Estrada, M., Madrid, E. & Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: UNICEF.
 - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/425/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf
 - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html
 - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f). *Camino hacia la Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30197.html
 - Fornet, R., Becker, H., & Gómez, A. (1984). Entrevista a Michel Foucault. *Con-versiones*. Disponible en <http://www.con-versiones.com/nota0864b.htm>
 - Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I*. 25 Edición. México: Siglo veintiuno editores.
 - Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. 2ª ed. Montevideo: Tierra Nueva.
 - Galeano, E. (2014). *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales*. Medellín: CINDE.
 - Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). *Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
 - García, E. (1998). Niños y adolescentes como sujetos sociales de derechos y deberes. En *Presente y futuro de los derechos humanos: Ensayos en honor a Fernando Volio Jiménez*. Instituto Interamericano de derechos Humanos: San José, Costa Rica. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1980/17.pdf>
 - González, D. (2007). *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
 - Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
 - Guzmán, A. (2012). *Los orígenes de la noción de sujeto de derecho*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Temis.

- Guzmán, R. Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), (versión electrónica). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200>
- Hernández, L., García, L., Vélez, A & Estrada, A. (2009). *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Honnet, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría Revista de filosofía moral y política* (5) 78-92. España.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Honneth, A. & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, ediciones Morata.
- Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Linares, B & Quijano, P. (2006). *¿Por qué el proyecto de ley de infancia y adolescencia?* Ministerio de educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-97516.html>
- Llanos, H. (1985). La persona humana como sujeto de derecho internacional. Ponencia presentada en el XIV congreso del Instituto Hispano Luso Americano de Derecho Internacional celebrado en Costa Rica. En *Revista Chilena de derecho*, 12, (1) (versión electrónica) Recuperado de Dialnet-LaPersonaHumanaComoSujetoDeDerechoInternacional-2649484.pdf
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En: Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Buenos Aires: Ediciones Paidós
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20) julio, 165-193. Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento No. 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Recuperado de www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No 50. *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial: serie de orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones. Recuperado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-305301.html>

- Morales, M. (2011). *Sentidos sobre participación: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Muñiz, G. (s.f). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. En *Revista Iberoamericana de educación*, (22), enero-abril, 17-39.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington, D.C: UNICEF.
- Quintero, M. (2002). Siglo XX: ¿Reivindicación de la infancia? *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (32), 107-128.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Autor. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?valparticipaci%C3%B3n>.
- Rendón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2), 213-239. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052010000200013
- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G. & Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Ricoeur, P. (2004). Volverse capaz, ser reconocido. Disponible en http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf
- Rodríguez, M. (2010). *De cero a siempre: Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. En <http://www.deceroasiempre.gov.co/>
- Rodríguez y Manarelli. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Digiprint Editores.
- Sánchez, M. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en humanidades*. 8 (15). 179-192. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18401509.pdf>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía. Universidad Nacional de Colombia*, 17 (29), julio-diciembre, 67-72.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Módulos de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tercera Edición. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. En *Revista de sociología*, 26, 45-57. Recuperado en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/26/2603-Tello.pdf>
- Torres, A. (2001). *Introducción al derecho*. 2da edición. Lima: Editorial Temis S.A.
- Villegas, C. (2008). *La acción moral. Explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Woods, P. (1989) “*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*”. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zapata, B. Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8 (2), julio-diciembre, 1069 –1082.
- Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

Diana Milena Calle Zapata
Ángela María Grajales Gaviria

ASESOR/A:
Gloria Elena Román Betancur

SABANETA
2015

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN TÉCNICO	2
1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes.....	2
1.2. Ruta Conceptual	4
1.3. Presupuestos Epistemológicos	6
1.4. Metodología utilizada en la generación de la información	7
1.5. Proceso de análisis de los datos.....	9
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	10
2.1. Hallazgos	10
2.1.1. Prácticas pedagógicas.....	10
2.1.2. Participación Infantil	10
2.1.3. Reconocimiento.....	11
2.1.4. Biopolítica	12
2.2. Conclusiones	13
3. PRODUCTOS GENERADOS.....	14
REFERENCIAS	15

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes

La visibilización de la infancia como categoría social muestra una trayectoria creciente en cuanto al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales y políticos. Esa evolución ha requerido grandes cantidades de tiempo para llegar a instalarse en las conciencias y prácticas sociales que por años y tradición desconocían la infancia como un período de la vida, propio y particular.

Producto de ese proceso de reconocimiento, fue la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que permitió pasar de un enfoque de necesidades, a un enfoque de derechos, en el que los niños y las niñas son reconocidos como protagonistas en la construcción de sus historias. Lo anterior propició el planteamiento de programas de atención integral que tuvieran presente, el enfoque de derechos. Pese a esa nueva realidad política, aún se desconoce si en las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los y las maestras que laboran en los Centros de Desarrollo Infantil (como jardines infantiles, hogares comunitarios, instituciones educativas) los niños y las niñas son reconocidos como tal. De lo anterior surgió la pregunta que direccionó el presente trabajo de investigación: ¿De qué manera se refleja el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en las prácticas pedagógicas de las maestras de primera infancia en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello?

El interés investigativo, se centró en interpretar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las maestras de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) para evidenciar en ellas el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. El anterior se constituyó en el objetivo general de la investigación, del cual se desprendieron los siguientes objetivos específicos: 1- Indagar las comprensiones que tienen las maestras del Centro de Desarrollo Infantil sobre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. 2- Describir las características de las prácticas pedagógicas de las maestras del CDI, y su relación con los planteamientos de la política pública de primera infancia frente al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. 3- Analizar las percepciones que tienen los niños y las niñas de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo sus maestras relacionadas con la posibilidad de ser reconocidos como derechos.

Para darle soporte a la construcción del proyecto, se realizó una búsqueda de antecedentes que consideraran la perspectiva de derechos en la infancia, y su relación con las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de primera infancia; para ello se tomaron como base diferentes fuentes, a saber, motores de búsqueda y bibliotecas virtuales.

Los hallazgos fueron clasificados en 3 contextos: En el escenario *latinoamericano*, se encuentran Zapata y Ceballos (2010) quienes realizaron una investigación cualitativa sobre el perfil del educador de primera infancia en el marco de las políticas públicas llevadas a cabo en Colombia y Chile; encontrando que el maestro de primera infancia debe centrar sus acciones en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos desde un enfoque integral, promoviendo un acompañamiento afectivo mediado por actividades intencionadas que permitan el desarrollo de habilidades para la vida a través del juego y la lúdica como principios rectores de la educación preescolar. Rendón (2010), mediante un estudio de caso instrumental y múltiple, se propuso conocer las

representaciones de ciudadanía que construyen niños y niñas de 4 a 10 años de edad en ocho escuelas de diferentes localidades de Chile, concluyendo que se observa un déficit de lo social para configurar el sentido de lo común en niños y niñas y hace un llamado a la necesidad de repensar el valor de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía.

En la esfera *nacional* se encuentra Carmona (2007), quien a través de un estudio etnográfico, describe las concepciones de ciudadanía que tienen un grupo de niños y niñas del Municipio de Marquetalia Caldas. Resalta que los aprendizajes cívicos vividos en la familia, la escuela y la comunidad son relevantes para los niños y las niñas quienes se reconocen a sí mismos como agentes socializadores. En 2010 Guzmán y Guevara se propusieron indagar las concepciones que tienen los educadores de la ciudad de Bogotá sobre infancia, alfabetización inicial y aprendizaje, presentando reflexiones de dos procesos de investigación de la Universidad de la Sabana, realizado a partir de estudios de tipo comprensivo, los cuales permitieron identificar el poco reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en los lineamientos institucionales y por lo tanto en las prácticas de los educadores investigados.

En el ámbito *local* Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza (2009) aluden a las comprensiones y prácticas que posee un grupo de familias en torno a la participación desde el primer año de vida. Su aporte se centra en proponer una concepción de participación que va más allá de los límites del lenguaje o de un cierto grado de consciencia, por ello asumen al niño y a la niña como ciudadanos que pueden participar, de acuerdo con sus capacidades. Proponen un concepto de participación basado en la interacción entre adultos y niños, pues en la medida en que un sujeto reconoce y brinda posibilidades de acción a otro, le está permitiendo su participación. Gallego y Gutiérrez (2012) desde la perspectiva hermenéutica, indagan las concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil de los niños y las niñas de tres y cuatro años de edad, en un centro infantil de Medellín; con su estudio concluyen que los escenarios familiares y educativos son espacios propicios para la promoción de la participación infantil, con lo cual se podría trascender el autoritarismo y la jerarquización de roles.

Las contribuciones que las anteriores investigaciones realizan a nuestro estudio, se centran en resaltar la labor de la escuela y de la familia en la formación para la ciudadanía y en la promoción de los derechos de la infancia, teniendo en cuenta el vínculo intergeneracional; buscan reafirmar la importancia de que exista una coherencia entre las prácticas pedagógicas y los lineamientos políticos actuales; consideran relevante el reconocimiento de las voces y saberes de los niños y las niñas mediante prácticas participativas y aportan a la creación de ambientes apropiados para el ejercicio de los derechos desde la primera infancia.

La revisión de las anteriores investigaciones permite evidenciar un panorama actual, en el que tanto las prácticas pedagógicas como el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos son tenidos en cuenta. De la misma manera, la exploración realizada posibilita la identificación de tendencias investigativas acordes con el tema de la presente investigación, en las que resaltan publicaciones que aluden al deber ser de los maestros de primera infancia; las concepciones y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas a través de prácticas participativas en escenarios de socialización primaria y secundaria y la caracterización de la práctica docente en áreas específicas del conocimiento; tales análisis vislumbran el reconocimiento que se le ha dado a los niños

y a las niñas como partícipes y actores de la dinámica social, aunque puede afirmarse que a pesar de la variedad de estudios encontrados y su innegable pertinencia, aún no se hacen visibles investigaciones que articulen y relacionen de manera específica las acciones que los maestros y maestras llevan a cabo en su quehacer cotidiano con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía.

Es por este motivo que una investigación como la presente, permite vislumbrar el compromiso de la sociedad con el grupo social infantil, con sus capacidades y posibilidades, pues no se trata únicamente de reconocer derechos sino de posibilitar espacios de acción e interacción en los que éstos puedan ser ejercidos por sujetos agentes que construyen subjetividades políticas.

1.2. Ruta Conceptual

En este apartado, se presentan en cuatro categorías, los autores y conceptos orientadores de la investigación, que permiten dar un soporte teórico al análisis de los resultados y a la construcción de los artículos individuales, los cuales se relacionan con la práctica pedagógica y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Para el desarrollo de la categoría “El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos” se tuvo en cuenta los postulados de Honneth (1997), de quien se retoma la noción de reconocimiento, vinculada con la valoración intersubjetiva en la que una persona obtiene de otras, estimación de sus necesidades, condiciones y capacidades, en ámbitos como la familia, el Estado y la sociedad civil.

En concordancia con lo anterior, se hace mención a la investigación realizada por Guzmán (2012), en la que destaca a través de un recorrido histórico, el paso de la consideración del Estado como sujeto exclusivo del derecho internacional a la humanización del derecho. Como consecuencia de la estimación por la dignidad humana, se alude al aporte de la Convención Internacional de los Derechos del Niño CIDN (1989) en la definición de los niños y las niñas como ciudadanos titulares de derechos; su ratificación e incorporación a la Constitución Nacional de Colombia, se estableció en punto de partida para la formulación de iniciativas estatales para la infancia, entre las que se destaca la Ley 1098 de 2006, la Política Pública Nacional de Primera Infancia (1997), y la “Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia: *De cero a siempre*” (2010).

Finalmente, se hace referencia a los retos que debe asumir la sociedad adulta en la lucha por el reconocimiento de los niños y las niñas, para ello, se consideran los aportes de Baratta (1997), quien presenta alternativas de interacción intergeneracionales en las que se garantice el accionar de los niños y las niñas en los contextos políticos y sociales.

En la categoría “Relaciones de poder y lucha por el reconocimiento de la infancia” se alude a las nociones de agencia (Villegas 2008) y capacidad (Sen 1998) para hacer mención al reconocimiento del ser humano como protagonista y actor social, con habilidades y posibilidades que favorecen su desarrollo. Lo anterior, se lleva al plano de la primera infancia en el que se destaca su exclusión en la conceptualización de lo que significa un agente, pues la mirada adultocéntrica (Fondo de las Naciones Unidas para

la Infancia UNICEF, 2013) como fuente de todo conocimiento y poder se establece sobre la infancia para determinar su vida.

Con lo anterior es posible remitirse a las relaciones de poder planteadas por Foucault (1998) en las que tiene lugar la biopolítica, que regula y controla la vida desde sus inicios. En este sentido se resalta la propuesta de Bustelo (2011), que resalta la manera como la biopolítica opera en la infancia a través de los escenarios de socialización más influyentes en la vida de un niño o niña, como son la familia y la escuela, en los que se hace evidente la brecha en el vínculo adulto-niño regidos por el tema de la autoridad, para vislumbrar alternativas de emancipación. En este sentido, Bustelo hace referencia a las posibilidades de resistencia frente a dicha biopolítica, a través de la resignificación de las relaciones entre adultos y niños, la superación de la cultura de la incapacidad infantil y el fomento de la formación de los niños y las niñas como sujetos políticos y portadores de derechos y libertades.

Otra de las categorías teóricas que se abordaron en la presente investigación tiene que ver con la participación infantil, evidenciada desde un enfoque político, social y cultural que permite situarla en la esfera de la ciudadanía y de los derechos humanos; otorgando el reconocimiento a los niños y las niñas como seres capaces de expresar sus opiniones, de tomar decisiones y aportar de acuerdo a sus características en la construcción del mundo. Se contrapone con la designación descrita en la Real Academia de la lengua Española (2014), en la que se describe como un verbo que limita las posibilidades de las personas al hecho de “hacer parte de algo”.

Se tuvo en cuenta la conceptualización que hace Alsinet (2004), sobre participación, resaltando la importancia del diálogo y la ejecución de proyectos que permitan compartir decisiones y fundamentar las acciones en el compromiso de la palabra y el cooperativismo. En concordancia con lo planteado, Estrada, Madrid y Gil (2000) asumen la participación como un proceso de construcción individual y social, en el que entra en juego la práctica de la democracia; una democracia que sea asumida desde posturas éticas para la toma de decisiones sin detrimento de los intereses comunes.

Frente a la democracia, Cuassiánovich (2003) asocia el concepto con el de participación y ciudadanía; resaltando que aunque éstos no tengan un significado equivalente, confluyen en un mismo punto: la pertenencia activa de un sujeto a una comunidad que reconoce y posibilita la titularidad de sus derechos. Lansdown (2005) reafirma los beneficios de la participación y la necesidad de enfocar la atención a la primera infancia en la implicación de los niños y las niñas en sus propias vidas y decisiones, dejando de asumirlos como destinatarios pasivos.

La categoría de prácticas pedagógicas fue estructurada en primer lugar, a partir de los planteamientos de Barragán (2012) y Zuluaga (1978) quienes, afirman que la práctica no se refiere únicamente al hacer o ejecutar, sino que tiene una relación directa con el saber y el razonamiento. Lo anterior permite definir la práctica pedagógica, como el conjunto de acciones pensadas que realiza el maestro en el espacio de sus intervenciones cotidianas y que más allá de la aplicación de técnicas, evidencia intencionalidades y reflexiones permanentes. De allí que el concepto se entienda a partir de un horizonte moral, ético y político, en la que se actúa y se reflexiona de manera rigurosa.

En segundo lugar, se retoma el concepto de maestro, desde los planteamientos de Amador (2012), Barragán (2012) y Zuluaga (1978), como sujeto de saber pedagógico, moral y ético que le da sentido a sus acciones, reflexionando acerca de su propia práctica y de la realidad socio cultural de sus estudiantes, de sus necesidades, intereses y características particulares. Al maestro le confiere asumir una postura crítica frente a las nuevas políticas y planes de atención e intervención educativa para los niños y las niñas, teniendo claro el ideal de formación, en un medio que posiciona y los reconoce como sujetos titulares de derechos.

Se abordan además los planteamientos teóricos acerca del maestro, contemplados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014- documento No. 19 y documento No. 50), acerca de la función del maestro en las que se invita a conjugar en el hacer cotidiano las transformaciones del mundo social, cultural y político que transversalizan la pedagogía y que redireccionan los objetivos de la educación.

1.3. Presupuestos epistemológicos

La visión interpretativa de las ciencias sociales surge como una alternativa para recuperar el sentido de la realidad social, en contraposición a la idea de racionalidad de las construcciones científicas, propia de las ciencias naturales. De este modo, el objetivo de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social, a través de la comprensión que es, según Lulo, “un rasgo ontológico, o la forma de existir de los hombres en sociedad” (2002, p. 182).

En la presente investigación se hizo un acercamiento a la realidad social a través de un enfoque hermenéutico que “articula su interés de tipo práctico en la búsqueda de la comprensión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (Alvarado y Ospina 2009, p. 23); desde el punto de vista hermenéutico, los rasgos distintivos de lo social se enmarcan en un universo simbólico, entonces hay que entender las prácticas y las instituciones desde una perspectiva lingüística pues como afirma Lulo “el punto clave de la hermenéutica de las ciencias sociales es la continuidad del saber científico social con las prácticas sociales” (Alvarado y Ospina, 2009, p. 183).

De acuerdo con ello se siguió una ruta interpretativa a partir de una investigación de tipo comprensiva que permitió acceder al sentido de las prácticas pedagógicas, en este caso de maestras de primera infancia, que mediante su accionar cotidiano tejen relaciones con sus estudiantes basadas en el reconocimiento que tienen de los mismos, de sus capacidades, habilidades y posibilidades, pues Según Strauss y Corbin (2002) “la investigación cualitativa es un tipo de investigación que produce hallazgos, a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación; permite estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p.11).

El paradigma cualitativo de la investigación enfatiza en cuatro aspectos: el significado, que obedece a la interpretación que el sujeto hace de su realidad, el contexto, el cual contempla los elementos constitutivos de la vida social, cultural e histórica, la perspectiva holística que tiene en consideración tanto el escenario como los participantes y las actividades como un todo integral y la cultura que valora las acciones, los conocimientos y las vivencias en el estudio.

La estrategia seleccionada fue el estudio de caso, el cual consiste en “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia (...) [y en el que] existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 1984, citado por Sandoval 1996). Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos y responde a las preguntas: “cómo” “cual” y “por qué”. De acuerdo con lo anterior, el caso a investigar tuvo que ver con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por 4 maestras de educación inicial, relacionadas con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Por lo tanto, se eligió el estudio de caso ya que es una alternativa que cuenta con las características necesarias para poder efectuar un análisis de las prácticas pedagógicas tendientes al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, hasta lograr su comprensión en el contexto demarcado. Teniendo en cuenta además que dicha estrategia es propia en situaciones auténticas como las que se tejen al interior de los escenarios educativos con primera infancia, donde el descubrimiento de nuevas relaciones conceptuales puede surgir.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información.

A continuación se hará referencia a las consideraciones que se tuvieron en cuenta para la selección del escenario investigativo, los actores sociales que intervinieron en la investigación, las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de la información, las consideraciones éticas y la descripción de etapas y procesos en el trabajo de campo.

Para la selección del escenario de investigación se consideró un ambiente educativo pensado para la primera infancia, pues es allí donde se propician espacios de participación e interacción con otros niños, niñas y adultos que posibilitan la construcción de relaciones sociales y el ejercicio de derechos y responsabilidades. Por lo tanto, se eligió el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Gus Gus ubicado en la Carrera 46C # 65-47, en el Barrio Niquía Camacol de la comuna 7 del Municipio de Bello. El CDI corresponde a la modalidad de educación inicial institucional propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la atención integral, en el que se incluyen jardines infantiles e instituciones educativas públicas y privadas.

En dicho escenario, se eligieron 4 maestras de los grados pre jardín y jardín, las cuales fueron escogidas por las directivas institucionales considerando al criterio de antigüedad en la institución. Del mismo modo se seleccionaron 8 niños y niñas atendidos por dichas maestras; para su elección, se realizó una actividad grupal en la que se observaron sus desempeños, para determinar aquellos niños y niñas que por su espontaneidad y mayor dominio del lenguaje oral podían contribuir con sus aportes en la percepción de la práctica de sus maestras (ver anexo 4. Actividad de selección).

En la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación no participante, que consiste en mirar atentamente un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla en diarios de campo y/o material audiovisual para su posterior análisis y elaboración de conclusiones. Se realizaron dos observaciones a las actividades cotidianas llevadas a cabo por las maestras, con los niños y las niñas al interior de la institución, con un intervalo de un mes entre una y otra; buscando con ello, conocer las vivencias de primera mano, lo que debe permitir comprender la situación o el comportamiento del grupo y el significado que le dan a los procesos. Así mismo se

tuvo en cuenta la revisión de documentos institucionales como las planeaciones de las acciones pedagógicas elaboradas por las maestras, con el fin de evidenciar horizontes de sentido sobre los cuales se planean y ejecutan las experiencias y se organizan los ambientes y momentos desde un posible reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. (Ver anexo 1 y 2, matriz de instrumentos y guía de observación).

Se empleó además la entrevista que consiste en un diálogo entre dos o más personas, con el fin de obtener información de primera mano que de otro modo sería difícil conseguir. La entrevista se realizó con las maestras, a partir de preguntas previamente elaboradas en una matriz. (Ver anexo 1 y 3, matriz de instrumentos y guía de entrevista). Igualmente se llevó a cabo un taller reflexivo con los niños y las niñas en el que se indagó por lo que les gusta y disgusta de sus maestras, el cual se hizo a modo de juego, simulando una entrevista televisiva (ver anexo 5).

Del mismo modo, se realizaron otros dos talleres que requerían en primer lugar, de la participación de los niños y las niñas en la creación de un cuento colectivo, contemplando diferentes situaciones que pueden presentarse en el transcurso de la jornada escolar, en segundo lugar, la participación en un juego en el que representaron los roles de la maestra y de los estudiantes, con el fin de obtener información acerca las percepciones que los niños y las niñas de primera infancia tienen sobre las prácticas pedagógicas de sus maestras. (Ver anexo 4 y 5, actividad de selección y talleres reflexivos).

Los tiempos, los recursos destinados para el registro y las descripciones de cada técnica se encuentran contemplados en la matriz de análisis (Anexo 14).

Con relación a las consideraciones éticas, es pertinente aclarar que en la presente investigación, las maestras, los niños y las niñas fueron asumidos como sujetos morales, es decir, individuos que actúan en un escenario social en el que evidencian sus conductas y comportamientos; por lo tanto, en primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado en forma verbal y escrita por parte de los maestros y directivas de la institución seleccionada. Para ello, se informó a los participantes, quienes tuvieron la posibilidad de decidir si querían hacer parte del estudio y si deseaban expresar sus puntos de vista en lo relacionado con sus prácticas pedagógicas; de igual manera, se explicitó la posibilidad de retirarse del estudio en caso de considerarlo necesario. Conocieron de manera previa acerca de las acciones a realizar, los instrumentos que se emplearían y las intenciones de la misma investigación. (Ver anexo 16: consentimiento informado). En segundo lugar, se protegió la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos que posibilitaron la confidencialidad de la investigación y la seguridad de las personas, quienes pudieron expresar sus puntos de vista sin temor a ser identificados o señalados.

Es pertinente describir la ruta que se siguió para el trabajo de campo, para ello, se inició con el acercamiento a la población, en el que se programó una reunión con las directivas de la institución, contando con el apoyo de una maestra auxiliar, conocida por una de las investigadoras, quien sirvió de portera para establecer el vínculo inicial. Durante la reunión se realizó una presentación del proyecto investigativo dejando una copia del mismo a la rectora y coordinadora para su análisis y se estableció la fecha de inicio, la cual fue programada para después del receso estudiantil de mitad de año. Posteriormente, se construyeron los instrumentos de investigación, los cuales fueron aplicados a sujetos con características similares en una prueba piloto.

El trabajo de campo se inició en el mes de junio y finalizó en septiembre con las actividades realizadas con los niños y las niñas, las cuales fueron programadas para esta fecha, teniendo en cuenta las visitas previas que permitieron generar mayor confianza y empatía entre los niños, las niñas y las investigadoras. (Ver anexo 17, cronograma).

1.5. Proceso de análisis de los datos

Los datos derivados de las observaciones, entrevistas y talleres lúdicos, se cotejaron entre sí para probar su fiabilidad. Este proceso de confrontación, se denomina triangulación y es “una forma de validar un estudio de caso, ya que implica observar las concordancias o diferencias al utilizar varias estrategias durante el estudio” (Muñiz, s.f. p. 5), por ejemplo, en una entrevista, una persona puede expresar lo mismo de maneras distintas, contradecirse o variar el contenido de sus afirmaciones; con la triangulación se consideran estos aspectos.

La recolección de la información y el análisis son procesos que se realizaron a la par. Dicho análisis fue constante, yendo y volviendo del campo para lograr la interpretación de las prácticas pedagógicas como caso en estudio. En tal sentido, mientras se aplicaban los instrumentos, se transcribían las entrevistas y las guías de observación en procesador de texto, se continuó consultando la literatura pertinente y elaborando el análisis. Se hizo lectura y relectura de cada entrevista las cuales en algunos casos se analizaron “línea por línea, frase por frase y a veces palabra por palabra” (Strauss y Corbin, 2012, p. 132), en otras ocasiones en las que fue necesario, se analizó una oración o párrafo lo que permitió identificar temas comunes, posteriormente se codificaron los datos, y se agruparon por afinidad en subcategorías y categorías de acuerdo a las categorías conceptuales previas, a la vez se hicieron las revisiones de documentación. Esas categorías se plasmaron en mapas buscando relaciones y conexiones para la comprensión del fenómeno (Ver anexo 18, mapas). Cabe aclarar, que para este proceso de análisis no se hizo uso de ningún software especializado para el análisis de datos, pero se empleó la herramienta cmaptools para la elaboración de los mapas mencionados.

De igual manera, se tuvo en cuenta la saturación de la información que se efectuó mediante la observación constante de las investigadoras en cada una de las actividades llevadas a cabo con el fin de recolectar datos, haciendo análisis continuo de los mismos para regresar sobre ellos hasta hallar suficiente ilustración.

Para el análisis y teniendo en cuenta la postura hermenéutica de la investigación, se elaboró un proceso de construcción de sentido, que se nutre de la práctica social y de los aportes que conceptualmente se han realizado desde el tema propuesto, para hacer nuestras proposiciones teóricas partiendo de la “confrontación de las categorías manejadas por el investigador con aquellas generadas por los sentidos comunes de los grupos humanos involucrados” (Alvarado y Ospina, 2009, p. 38) para construir formulaciones conceptuales a través de un tejido dialógico mediado por reflexión crítica y atravesada por la inferencia teórica para dar cuenta de la comprensión de la realidad social evidenciada desde el punto de vista científico.

2. Principales hallazgos y conclusiones

2.1. Hallazgos

2.1.1. Práctica Pedagógica

Dentro de la categoría de práctica, se encontraron algunos aspectos que reflejan las concepciones que las maestras tienen de su labor; definiéndola como un ejercicio mediado por la responsabilidad, el deseo y la vocación. Así mismo se resalta la mirada que ellas le imprimen a la profesionalización docente como una oportunidad de crecimiento económico en la que, a su vez, prima una labor social que busca aportar en la construcción de mundos de vida mejores para los niños y las niñas.

Se alude a la importancia de la capacitación constante, como una necesidad, que en el quehacer docente, permitirá asumir nuevas posturas y transformar miradas y prácticas tradicionales de enseñanza, incorporando estrategias lúdicas y participativas que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas y sean más coherentes con sus características y formas de aprendizaje. Según las maestras, estos cambios en la educación, han permitido la existencia de mayores niveles de confianza, de acercamiento y de contacto físico, superando en alguna medida la distancia que antes era marcada entre los maestros y los estudiantes.

La práctica pedagógica está determinada, según ellas, en gran medida por aspectos vinculados al sistema educativo, que son asumidos como retos y a la vez malestares ya que restan posibilidades de acción e intervención directa con los niños y niñas; las maestras aluden a la responsabilidad impuesta de labores que son propias de las familias, al poco acompañamiento y desinterés de los padres ante a los procesos formativos, a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, frente a lo cual sienten poca preparación y apoyo, se refieren además al número de formatos que deben diligenciar, así como a la cantidad de niños y niñas que atienden por aula y a la poca remuneración económica y la subvaloración que perciben de su labor en el medio social en comparación con otras profesiones.

A partir de la observación, se pudo evidenciar que la práctica es asumida como un ejercicio de acompañamiento en el que se presentan conductas ambivalentes y poco concordantes con el deber y el querer hacer, ya que en ocasiones se orienta a la dominación y el control de los niños y niñas, esperando que obedezcan y hagan lo que las maestras desean y en otros momentos se percibe desde comportamientos de desinterés, en los que no se presta atención a las demandas de los niños, ni se orientan o proponen actividades encaminadas a potenciar su desarrollo, asumiendo una actitud de invisibilidad.

2.1.2. Participación Infantil

Dentro de esta categoría se pudieron elucidar dos subcategorías importantes que en sentidos duales apuntan a la participación genuina y a la no participación y que permiten hablar simultáneamente de aspectos relacionados como la democracia, la opinión, la convivencia, las necesidades y los intereses de los niños y las niñas.

Se pudo evidenciar que hay avances importantes en las formas de vincular a los niños y a las niñas a las actividades cotidianas a partir de ejercicios de participación que involucran la democracia, en este sentido cuando se eligen los temas que van a trabajar en un proyecto determinado, se descubren los intereses y las necesidades de los niños y

las niñas. Los proyectos de aula se convierten así, en la estrategia principal para promover la participación, pues según las maestras son los niños quienes los eligen y en ese sentido, las estrategias para decidir el tema pueden variar; empleando ya sea la votación o el diálogo para tal fin.

A pesar de observar un avance hacia la construcción de procesos democráticos, participativos y ciudadanos en los que se hace uso de la opinión, la escucha activa y el reconocimiento de gustos e inclinaciones de los niños y las niñas; se perciben aún vacíos y falta de conciencia y claridad sobre lo que significa la participación infantil, pues ésta se limita a la elección del tema de un proyecto y finaliza en la misma acción; además, los temas propuestos para ser elegidos son seleccionados previamente por las maestras lo que evidencia ejercicios distantes de lograr una genuina participación.

Puede afirmarse además, que la promoción de la participación a partir de proyectos de aula, corresponde a políticas institucionales que deben ser acogidas por todas las maestras; lo que genera contrariedad en la orientación de las actividades, dado que la obligatoriedad a veces dificulta que las actividades se hagan con un sentido, intención y convicción del maestro.

2.1.3. Reconocimiento

La presente categoría se soporta en tres conceptos: el amor, el derecho y la solidaridad que se corresponden con los postulados de Honneth (1997), en lo concerniente a las esferas del reconocimiento. De acuerdo con lo anterior, se puede generar un acercamiento a esas formas de reconocimiento en el CDI desde el amor el cual se ve evidenciado en las opiniones de las maestras cuando aluden al afecto y al buen trato como modos de generar empatía con los niños y las niñas. El buen trato está ligado a la imagen que cada una de ellas quisiera dejar en sus estudiantes y el amor se encuentra relacionado con la experiencia de la maternidad, que permite ver reflejados a los hijos en sus estudiantes.

Otra forma de reconocimiento se da por medio del derecho en la que se puede referenciar la alusión que hacen las maestras a los derechos de los niños y las niñas, se trata de un discurso que remite a la protección requerida por parte de ellos; sin embargo, es escasa la alusión a los derechos que se enfocan a la participación infantil, identificando, desde los imaginarios de las maestras que la connotación de sujetos de derechos se reduce a las garantías de protección que un sujeto adulto pueda brindarle a los niños y a las niñas, estrechando su campo de acción al simple hecho de existir y recibir del otro lo que pueda o quiera ofrecerles.

Lo anterior, da lugar a que dentro de las prácticas pedagógicas se considere el tema de los derechos como un aspecto que responde a las exigencias institucionales que se centran principalmente en la vigilancia de los procesos de alimentación, salud y educación; sin que trascienda a las prácticas que se llevan a cabo con el grupo y que darían lugar a que los niños y las niñas empiecen a empoderarse de los derechos de los que son garantes, tales como el derecho a la opinión, la formación de un juicio propio, la libre elección, la participación, entre otros, pues como se refleja en sus conversaciones no existe conocimiento de lo que significa tener derechos, asociando esta palabra con la lateralidad.

Aludir a los derechos remite necesariamente a hablar de responsabilidades, de acuerdo con ello, las responsabilidades de los niños y las niñas se limitan a las actitudes que deben asumir ante los demás, resaltando el valor del respeto; cuando dicha responsabilidad es evadida, las maestras proponen las sanciones como forma de expiación de la culpa, que pocas veces son trabajados con los sujetos implicados en aras de la construcción de unos criterios morales propios y autónomos que trasciendan el ámbito institucional y se proyecten en la vida ciudadana.

En el mismo sentido es importante señalar dos aspectos estrechamente ligados que se deben tener en cuenta al hablar del reconocimiento de los derechos: primero, la mirada y segundo, la escucha. De acuerdo con ello, se pudieron observar situaciones en las que se resta importancia a las preguntas, quejas o comentarios de los niños y las niñas, las maestras aluden a la cantidad de niños que tienen a su cargo y que ello repercute en la atención que puedan prestarles. En este sentido, se tuvo en cuenta las imitaciones que hicieron los niños y las niñas de sus maestras donde se evidencia la manera tanto de implementar sanciones sin tener en cuenta sus aportes, como la forma en la que ignoran sus quejas e intervenciones.

Finalmente, la solidaridad se relaciona en el presente estudio con las concepciones que las maestras tienen de infancia y las posibilidades de acción que emergen a partir de dichos fundamentos, de acuerdo con lo anterior, los niños y las niñas son asumidos por algunas de las maestras a partir de posturas de valoración en las que se resalta a los niños y a las niñas como personas que deben adquirir destrezas físicas e intelectuales; con capacidades para descubrir y construir conocimientos, solucionar problemas y convivir con los demás; lo anterior permite vislumbrar maneras de comprender a los niños y a las niñas en las que se les identifica con sus cualidades especiales y sus capacidades.

Por otro lado, se conciben como “personitas”, es decir, personas pero en estado de reducción a una categoría menor que no permite establecer relaciones entre saberes, capacidades y posibilidades. Son concebidos también como depositarios, es decir, aquellos seres sobre los que es posible consignar cualquier tipo de conocimiento o acción. En esta medida, en lugar de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos portadores de derechos, son objetivados a través de un discurso que los asume como aquellos que reciben, pero que poco pueden construir o aportar.

2.1.4. Relaciones de poder

La categoría relaciones de poder se soporta en dos categorías de segundo orden: adultocentrismo y disciplinamiento.

En la primera, se citan aquellas prácticas en las que se destaca la primacía de la figura adulta como fuente de poder, iniciado con aquellas que refieren a la dependencia de los niños y las niñas como un aspecto que va declinando con la edad y que es motivo de angustia para las maestras, pues cuanto más pequeños son, más fácil es el trabajo con ellos, a medida que adquieren autonomía se hace más difícil el manejo de la norma lo que supone un mayor desgaste.

Añadiendo a lo anterior, se distinguen actitudes que permiten perfilar a los niños y a las niñas, como seres moldeables “diamantes en bruto” que pueden ser esculpidos por las

maestras de acuerdo a lo que ellas consideran que requieren en materia de aprendizajes, comportamientos, actitudes. En esta misma línea, se encuentra otro aspecto relativo a la dominación del adulto sobre los niños que recuerda que no se trata de hacer lo que ellos desean sino lo que deben o lo que la maestra pide que hagan, lo que pudo contrastarse en el juego de roles con los niños y las niñas.

Por otra parte, el disciplinamiento, destacado como otra subcategoría, se evidencia con mayor frecuencia en la tendencia a elevar la voz para imponer orden o silencio; de igual manera, se implementan sanciones que los niños y las niñas identifiquen como incómodas para que en una ocasión posterior no reincidan. Se evidencian además prácticas, que apuntan al fomento de la prohibición como elemento siempre presente en las dinámicas de interacción intergeneracional.

2.2. Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos descritos anteriormente, se puede concluir que en el marco del reconocimiento intersubjetivo, la infancia puede ser valorada como categoría social, es decir, reconocer a los niños y a las niñas como personas diferentes a los adultos, con capacidades para actuar y participar en distintos espacios de interacción, pero a su vez con necesidades de aprendizaje y protección que los sujetos adultos deben garantizar y posibilitar, teniendo en cuenta que no se trata de ser proveedores sino colaboradores en un proceso vital que gradualmente, y gracias a sus aportes, va ganando autonomía.

En esta medida, el Centro de Desarrollo Infantil como escenario de interacción social y de reconocimiento, tiene el compromiso moral de promover la defensa de la dignidad humana, garantizando el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los niños y las niñas, que se constituye en un primer paso para superar, como lo plantea Bustelo (2011), la cultura de la incapacidad infantil y propender por la formación de los niños y las niñas como sujetos políticos. Para ello, lo fundamental no es que exista únicamente un reconocimiento hacia los niños y las niñas por parte de los adultos, sino que se fomente el autorreconocimiento de los mismos como sujetos portadores de derechos, pues en esta medida, se encontrarán en capacidad de iniciar la construcción de la subjetividad política desde la primera infancia.

El presente estudio de caso demuestra que existe un avance desde el discurso de las maestras y en pocas ocasiones desde su hacer pedagógico, encaminado a promover espacios democráticos; sin embargo, no se desligan por completo de procedimientos biopolíticos que anulan las posibilidades de acción de los niños y las niñas. Por lo anterior y dando respuesta al objetivo general de la investigación, se evidencia que las cuatro maestras participantes de la investigación presentan ambivalencias para reconocer a los niños y las niñas como sujetos con responsabilidades y potencialidades, lo que dificulta su reconocimiento como sujetos de derechos y conlleva a asumirlos como sujetos de la protección y del asistencialismo.

A pesar de observar un avance hacia la construcción de procesos democráticos, participativos y ciudadanos en los que se hace uso de la opinión, la escucha activa y el reconocimiento de gustos e inclinaciones de los niños y las niñas; se perciben aún vacíos y poca claridad sobre lo que significa la participación infantil, participar entonces es asumido como la oportunidad que se le brinda a los niños de poder levantar su mano

y opinar, de realizar y cumplir con las actividades conforme la maestra las plantea, reduciendo con esta perspectiva la participación infantil a una participación simbólica.

Considerando las percepciones de los niños y las niñas, se puede afirmar que hay una interpretación de la práctica pedagógica de sus maestras basada en la obediencia y en la regulación de la disciplina como dispositivos de control. Las sanciones son propuestas por el adulto como forma de expiación de la culpa, pero pocas veces son trabajados con los sujetos implicados en aras de la construcción de unos criterios morales propios y autónomos que trasciendan la vida de la institución y se proyecten en la vida ciudadana. En consecuencia, la lucha por el reconocimiento de la infancia como categoría social requiere un compromiso del maestro para dejar a un lado la omnipotencia de su voz, escuchar lo que los niños y las niñas tienen para aportar, mirarlos a los ojos, ubicarse a su nivel de altura, poner en práctica sus sugerencias, construir espacios de aprendizaje, teniendo en cuenta sus intereses, en fin, requiere un esfuerzo por salirse de la idea biopolítica del poder adulto dando cabida a la participación; una participación que permita superar y transformar las formas de relación vertical que jerarquizan y asignan estatus y categorías a unos por encima de otros.

Las prácticas pedagógicas evidencian una interacción entre adultos y niños en las que las relaciones se construyen a partir del afecto y las emociones, considerando su importancia en la construcción de una memoria subjetiva en la que las acciones llevadas a cabo por los maestros se convierten en legados para la vida de los estudiantes. A su vez, están determinadas por las historias de vida de las maestras, quienes toman la decisión de acompañar a los seres humanos en sus procesos de formación a partir de experiencias y vivencias que determinan el deseo, la vocación y la capacidad de asumirse guías y responsables en los procesos educativos de otros seres humanos. Las maestras de primera infancia además de niños y niñas, educan a padres y cuidadores; es decir que la primera infancia es una categoría de formación que implica atender otros ciclos de vida. Por lo tanto, debería estar a cargo de profesionales idóneos, con preparación académica, pues además del reto que tienen con la sociedad para la formación de sujetos políticos, tienen un reto aún mayor: dignificar su labor, y luchar por su reconocimiento como agentes fundamentales en la sociedad.

Finalmente es necesario resaltar que los aportes de los niños y las niñas como sujetos de derechos en procesos investigativos como el presente, permiten nutrir los análisis y las perspectivas de la investigación ya que ellos son participantes y beneficiarios directos de las prácticas pedagógicas.

3. Productos generados

Los productos originados se dividen en tres grupos, aquellos tendientes a la producción de nuevo conocimiento, los que permiten la diseminación de los hallazgos y los que se vinculan con la apropiación social del conocimiento.

En los textos del primer grupo se ubican las publicaciones entre los que se destaca el documento de la tesis, que estará disponible en el centro de documentación del CINDE, para ser usado por estudiantes universitarios, investigadores y maestros. Así mismo se ubican dos artículos de revisión teórica y uno de resultados que sirven de referente para futuras investigaciones que se pregunten por el tema central de la investigación. Dichos

artículos serán susceptibles de ser publicados para utilidad de usuarios de la web y las comunidades educativas.

En el segundo grupo se cita la presentación de la tesis en el VIII simposio de investigación “Reconocimiento de seres, saberes y posibilidades” que tuvo lugar en la Universidad San Buenaventura, el 7 de noviembre de 2014. Actividad que sirvió como medio de diseminación en la que se contó con la participación de funcionarios públicos del Municipio de Bello, estudiantes de maestría, docentes universitarios y de educación básica y media.

En el tercer grupo se encuentra la propuesta educativa que permite fortalecer las prácticas llevadas a cabo al interior de las instituciones que trabajan con la primera infancia, cuyos beneficiarios son las maestras y agentes educativos de primera infancia, niños y niñas de 5 y 6 años, padres de familia, instituciones educativas y los programas de atención a la primera infancia.

4. Referencias

- Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Barcelona: Milenio.
- Alvarado, S. & Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G (Comp). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza.
- Alzate, T. & Sierra, J. (2000). El diario de campo: Instrumento en el trabajo educativo. *La Gaceta Didáctica*, (3), 11-13.
- Amador, J. (2012). Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas*. (pp 175-212).
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Traducción de Ana Poljak. Barcelona: Ediciones península.
- Baratta, A. (1997). *Infancia y democracia*. Recuperado de <http://byacom.net/amimetoca/wp-content/uploads/2012/08/baratta-infancia-y-democracia.pdf>
- Barragán, D. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas* (pp 19-37). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Cardona, J., Vélez, D. & Toro, A. (2008). *La vivencia de participación de los niños y las niñas*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Carmona, D. (2007). *Concepciones de ciudadanía de un grupo de niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia*. Versión actualizada. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamie ntos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Congreso De Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. Publicado en *El Abedúl*. Diario oficial No 46.446. Bogotá: miércoles 8 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Cuassiánovich, A. (s.f). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales (pp. 86-102). Recuperado de http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase %206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. “Colombia por la primera infancia” (Documento CONPES 109). Bogotá. Colombia: DNP. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_a rchivo_pdf Conpes 109.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Anexos del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=u5i1XxlpFJA%3D&ta bid=1238>
- Diario Oficial. (1991) *Ley 12 de 1991: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Publicado en el diario oficial No. 39.640. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>
- Diker, G (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional
- Estrada, M., Madrid, E. & Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/425/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f). *Camino hacia la Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30197.html

- Fornet, R., Becker, H., & Gómez, A. (1984). Entrevista a Michel Foucault. *Con-versiones*. Disponible en <http://www.con-versiones.com/nota0864b.htm>
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I*. 25 Edición. México: Siglo veintiuno editores.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). *Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- García, E. (1998). Niños y adolescentes como sujetos sociales de derechos y deberes. En *Presente y futuro de los derechos humanos: Ensayos en honor a Fernando Volio Jiménez*. Instituto Interamericano de derechos Humanos: San José, Costa Rica. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1980/17.pdf>
- González, D. (2007). *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guzmán, A. (2012). *Los orígenes de la noción de sujeto de derecho*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Temis.
- Guzmán, R. Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), (versión electrónica). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200>
- Hernández, L., García, L., Vélez, A & Estrada, A. (2009). *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Honnet, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría Revista de filosofía moral y política* (5) 78-92. España.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Honneth, A. & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, ediciones Morata.
- Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 36, La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Linares, B & Quijano, P. (2006). *¿Por qué el proyecto de ley de infancia y adolescencia?* Ministerio de educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-97516.html>
- Llanos, H. (1985). La persona humana como sujeto de derecho internacional. Ponencia presentada en el XIV congreso del Instituto Hispano Luso Americano de Derecho Internacional celebrado en Costa Rica. En *Revista Chilena de derecho*, 12, (1) (versión electrónica) Recuperado de [Dialnet-LaPersonaHumanaComoSujetoDeDerechoInternacional-2649484.pdf](http://dialnet-LaPersonaHumanaComoSujetoDeDerechoInternacional-2649484.pdf)

- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En: Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Martínez, P (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20) julio, 165-193. Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Guía N 35. Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Taller Creativo Aleida Sánchez B. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial: serie de orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-305301.html>
- Morales, M. (2011). *Sentidos sobre participación: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Muñiz, G. (s.f). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. En *Revista Iberoamericana de educación*, (22). Enero-Abril, 17-39.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington, D.C: UNICEF.
- Quintero, M. (2002). Siglo XX: ¿Reivindicación de la infancia? *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (32), 107-128.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Autor. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?valparticipaci%C3%B3n>
- Rendón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2), 213-239. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052010000200013
- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G. & Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. (Tesis

- de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Ricoeur, P. (2004). Volverse capaz, ser reconocido. Disponible en http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf
 - Rodríguez, M. (2010). *De cero a siempre: Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. En <http://www.deceroasiempre.gov.co/>
 - Rodríguez y Manarelli. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Digiprint Editores.
 - Sánchez, M. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en humanidades*. 8 (15). 179-192. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18401509.pdf>
 - Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía. Universidad Nacional de Colombia*, 17 (29), julio-diciembre, 67-72.
 - Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. *Módulos de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
 - Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
 - Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tercera Edición. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. En *Revista de sociología*, 26, 45-57. Recuperado en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/26/2603-Tello.pdf>.
 - Torres, A. (2001). *Introducción al derecho*. 2da edición. Lima: Editorial Temis S.A.
 - Villegas, C. (2008). *La acción moral. Explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
 - Woods, P. (1989) “*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*”. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - Zapata, B. Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8 (2) julio-diciembre, 1069-1082.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO GRUPAL

El derecho de las niñas y los niños de primera infancia a ser reconocidos como sujetos de derechos en el escenario educativo.

INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

Diana Milena Calle Zapata
Ángela María Grajales Gaviria

ASESORA:
Gloria Elena Román Betancur

SABANETA
2014

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a interpretar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por 4 maestras de primera infancia, para evidenciar el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Dicho estudio se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Gus Gus ubicado en el municipio de Bello, mediante un análisis de tipo comprensivo enmarcado en la estrategia de estudio de caso, donde se utilizó la entrevista semi-estructurada y la observación no participante como técnicas para la recolección de la información. Se realizaron también talleres reflexivos con 8 niños y niñas para conocer sus apreciaciones frente al que hacer de sus maestras. Los resultados obtenidos muestran a partir de cuatro categorías la experiencia del reconocimiento infantil en las prácticas pedagógicas, donde se hacen presentes las relaciones de poder como elementos que impiden dicho reconocimiento y la participación infantil.

Se perfila como conclusión fundamental la existencia de un avance desde el discurso de las maestras encaminado a promover espacios de participación infantil, sin embargo esto no es suficiente, pues en la práctica dichas maestras no se desligan por completo de actitudes biopolíticas que limitan las posibilidades de acción de los niños y las niñas, quienes, en consecuencia no son reconocidos como sujetos de derechos sino como sujetos de la protección y del asistencialismo.

Palabras Claves (Thesaurus de la UNESCO): Reconocimiento, sujeto de derechos, primera infancia, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The article present the results of an investigation to interpret the teaching practices carried out by four early childhood teachers, to demonstrate the recognition of children as rights holders. This study was carried out in Child Development Center Gus Gus in Bello City, through a comprehensive analysis framed in the case study strategy, where the semi-structured interviews and non-participant observation techniques for gathering information was used. Reflective workshops were also used with 8 children to know their perceptions about the practices of their teachers. The results show from four categories the child recognition experience in teaching practices where power relations are present as an element that prevents such recognition and child participation.

We conclude that there is a progression in the teachers' speech aimed at promoting child participation spaces, however this is not enough, because in the practice they do not become detached completely from bio political attitudes that limit the action options of children, and consequently, they are not recognized as rights holders but as subjects of protection and assistencialism.

Keywords (UNESCO Thesaurus): Recognition, rights holders, early childhood, teaching practice.

Introducción

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, muestra una trayectoria creciente a raíz de la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989), que permitió pasar de un enfoque de necesidades a un enfoque de derechos e instaurar en la generación de programas de atención integral éste último enfoque. Pese a esa nueva realidad política, aún se desconoce si en las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los y las maestras que laboran en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), como jardines infantiles, hogares comunitarios, instituciones educativas; los niños y las niñas son reconocidos como tal. De lo anterior surgió la pregunta que direccionó el presente trabajo de investigación: ¿De qué manera se refleja el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en las prácticas pedagógicas de las maestras de primera infancia en un CDI del Municipio de Bello?

El interés de la investigación, se centró en interpretar dichas prácticas para evidenciar en ellas el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, lo cual se constituyó en el objetivo general de la investigación. Para darle soporte a la construcción del proyecto, se realizó una búsqueda de antecedentes que consideraran la perspectiva de derechos en la primera infancia y su relación con las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras que atienden esta población.

La indagación se enmarcó en los escenarios latinoamericano, nacional y local, evidenciando un panorama actual de investigaciones, relacionadas con la perspectiva de derechos en la infancia, las cuales han sido desarrolladas principalmente entre los años 2007 y 2014 en los países de Chile, México, Argentina y Colombia y en el plano nacional y local, en las ciudades de Medellín, Bogotá y Manizales. Cabe mencionar que en dichas investigaciones se evidencia una creciente inclinación hacia temas relacionados con las políticas públicas, la participación, la ciudadanía infantil y la familia como principal escenario de socialización primaria; sin embargo en la mayoría de ellas, la población participante se centró en niños y niñas cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 7 y 11 años. Las investigaciones que se registran acerca de la primera infancia tienen que ver con aspectos generales del desarrollo infantil, tales como: el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo, lingüístico y trastornos del desarrollo; y desde la perspectiva de derechos se orientan a la nutrición, la morbilidad y mortalidad infantil, las condiciones de salud y los factores ambientales del desarrollo, evidenciando poca producción en torno a los procesos de participación en los niños y niñas menores de 6 años de edad.

Los antecedentes existentes acerca de las prácticas pedagógicas, como tema central de la presente investigación, muestran una tendencia desde los 3 escenarios mencionados a la indagación del quehacer del maestro, caracterizando su rol en función de la promoción de habilidades y destrezas de los estudiantes. En los últimos 10 años algunas de las temáticas que se vinculan con las prácticas pedagógicas, han girado en torno a la evaluación educativa, el currículo, las estrategias metodológicas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en áreas del conocimiento como ciencias naturales, matemáticas y lengua castellana. Cabe anotar que los sujetos de las investigaciones mencionadas, son los maestros de básica primaria y de bachillerato y en correspondencia, niños, niñas y adolescentes entre los 10 y 15 años de edad, con

quienes se han indagado factores relacionados con la resiliencia, el bullying y el rendimiento escolar. Las prácticas pedagógicas en primera infancia han sido vislumbradas en las investigaciones existentes a partir de la pregunta por procesos escolares en los que se reconoce la importancia de la escuela como un espacio de socialización secundaria que estimula la construcción de la identidad y la ciudadanía.

Los vacíos que se perfilan desde los debates teóricos existentes en primera infancia, tienen que ver precisamente con el enfoque de derechos orientado desde la participación, la inclusión y discapacidad y la creación de programas acordes con las especificidades del desarrollo infantil. Así mismo con los procesos de socialización escolar y las prácticas pedagógicas que en este período del desarrollo posibilitan el reconocimiento de las capacidades de los niños y las niñas.

Pese a lo anterior, pudieron seleccionarse 6 estudios que se acercan al propósito estimado en la presente investigación; los cuales dan cuenta de una perspectiva en la que tanto las prácticas pedagógicas como el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos son considerados asuntos relevantes para ser investigados. En dichos estudios, se encuentran tendencias investigativas que aluden al deber ser de los maestros de primera infancia, las concepciones y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas a través de prácticas participativas en escenarios de socialización primaria y secundaria y la caracterización de la práctica docente en áreas específicas del conocimiento; tales análisis vislumbran el reconocimiento que se le ha dado a los niños y a las niñas como partícipes y actores de la dinámica social; aunque puede afirmarse que a pesar de su innegable pertinencia, aún no se hacen visibles investigaciones que articulen y relacionen de manera específica las acciones que los maestros y maestras llevan a cabo en su quehacer cotidiano con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Es por este motivo que una investigación como la presente, permite dilucidar el compromiso de la sociedad con el grupo social infantil, con sus capacidades y posibilidades, pues no se trata únicamente de reconocer derechos sino de promover espacios de acción e interacción en los que el ejercicio de los derechos sea practicado por sujetos agentes que construyen subjetividades políticas.

Para soportar de manera teórica la investigación, se abordaron diferentes autores que desde sus enfoques nutren las principales categorías de análisis. Para el tópico de reconocimiento fueron relevantes los postulados de Honnet (1992-1997). Frente a la conceptualización de la noción sujeto de derechos se retomaron los aportes de Guzmán (2012), Baratta (1997) y Sen (1998). Para desarrollar la categoría de biopolítica se hace referencia a Foucault (1998) y Bustelo (2011). La participación infantil, la democracia y la ciudadanía, fueron consideradas desde los planteamientos de Alsinet (2004), Estrada, Madrid y Gil (2000), Lansdown (2005) y Cuassiánovich (2003). La categoría de práctica pedagógica fue estructurada a partir de los presupuestos de Barragán (2012), Amador (2012) y Zuluaga (1979).

Metodología

En este apartado se presenta la memoria metodológica para explicar a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos de manera detallada. En ella se hizo alusión a todo el proceso llevado a cabo, desde el momento del inicio de la investigación, pasando por la selección de los escenarios e informantes, las relaciones con ellos, los tiempos empleados para el estudio y el control de los datos que tiene que ver con la manera como se interpretaron las afirmaciones de los participantes y el concepto emitido por ellos sobre la revisión de los mismos.

El primer paso con el que se inició la construcción del proceso de la investigación, tuvo que ver con el direccionamiento de intereses particulares que cada una de las integrantes del grupo tenía. Por tal motivo, la selección del tema inició con una serie de interrogantes que desde los intereses particulares fueron formulados y que estaban relacionados con el contexto laboral de desempeño, ya que cada una de las integrantes con la presente investigación, deseaba hacer una contribución en dicho entorno.

Así fue como los intereses se fueron delimitando teniendo en cuenta además los aportes realizados en los espacios de conceptualización vivenciados en la maestría y los consensos a los que se fueron llegando. Se pueden citar entonces tres temas que llamaban la atención investigativa, el primero, tendiente a la construcción del amor propio en la primera infancia, el segundo vinculado con la participación infantil y el tercero con el reconocimiento de los niños y las niñas en contextos escolares. Fue el primer tema el elegido por el grupo, sin embargo se presentaron situaciones en el proceso investigativo relacionadas con la permanencia de todas las integrantes, la capacidad para compartir ideas en grupo, el tiempo disponible y la motivación evidenciada frente al tema seleccionado. Lo anterior conllevó a la disolución del equipo inicialmente conformado por tres integrantes y a la elección de un nuevo tema que en consecuencia, requirió de la búsqueda de una nueva asesora que tuviera mayor afinidad y experiencia con el mismo.

Es preciso aclarar que en el replanteamiento temático, los intereses iniciales continuaron vigentes, dado que se contempló en primer lugar, el interés por trabajar con niños y niñas de primera infancia, considerando que es el período de la vida que desde la formación profesional y el recorrido laboral interesaba a las investigadoras. En segundo lugar, se tuvo claro que de los niños y las niñas se esperaba una participación activa en el proceso de investigación, que permitiera el reconocimiento de sus habilidades y capacidades. Por último, se consideró el escenario escolar como un espacio de socialización secundaria, donde se estructuran y configuran aprendizajes y relaciones a partir de las prácticas llevadas a cabo por los maestros.

Las cuestiones descritas anteriormente, condujeron a definir una investigación de tipo comprensiva, enmarcada en la estrategia de estudio de caso en el que se eligieron 4 maestras de los grados pre jardín y jardín del Centro de Desarrollo Infantil Gus Gus del municipio de Bello y 8 niños y niñas de tres y cinco años de edad atendidos por ellas, considerando la importancia de sus aportes en la percepción de la práctica de sus

maestras. Los criterios para la selección de las maestras fueron determinados por las directivas de la institución, quienes consideraron que el personal para participar de la investigación, debía ser aquel que tuviese mayor experiencia laboral en el CDI; por otro lado, la selección de los ocho niños y niñas se efectuó mediante una actividad en la que se pudiera identificar dos integrantes de cada grupo que demostraran ser extrovertidos y fluidos en la expresión oral, para realizar con ellos actividades posteriores en las que pudieran expresar sus puntos de vista acerca de la práctica pedagógica de sus maestras.

En la recolección de la información con las maestras, se emplearon técnicas como la observación no participante, la revisión de documentos institucionales y la entrevista semiestructurada. Con los niños y las niñas se llevaron a cabo talleres reflexivos como estrategias pedagógicas que permiten desarrollar actividades de manera lúdica y fomentar la participación infantil, estos consistieron en tres actividades: la creación de un cuento colectivo, que consideró diferentes situaciones susceptibles de ser evidenciadas en el transcurso de una jornada escolar; la participación en un juego de roles, en el que los niños representaron el papel de maestra-maestro y la “entrevista televisiva”, para indagar a los niños y a las niñas sobre lo que les gusta y disgusta de las prácticas de sus maestras. Es pertinente resaltar la postura de la institución en lo concerniente a la toma de fotografías y grabaciones en video que reflejen la imagen de los niños y las niñas, las cuales no fueron permitidas por políticas de protección de datos e identidad.

Las anteriores actividades se consignaron en una matriz de análisis (ver tabla 1) que permite tener un panorama global de los instrumentos, el medio para su registro y la duración en tiempo de cada una de ellas. Es importante mencionar en este apartado que antes de comenzar el trabajo de campo, se realizó una prueba piloto con maestras de primera infancia y niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y cinco años, para valorar la comprensión de las consignas y viabilidad de los instrumentos.

Tabla 1. Matriz de análisis

Actividad	Recurso empleado para el registro	Descripción	Duración
Entrevista maestra 1	Audio 6	El archivo contiene la entrevista realizada a la maestra del grado jardín, llevada a cabo el día 4 de agosto de 2014	26 minutos
Entrevista maestra 2	Audio 7	El archivo contiene la entrevista realizada a la maestra del grado jardín 2, efectuada el día 28 de julio de 2014	41 minutos
Entrevista maestra 3	Audio 5	El archivo contiene la entrevista realizada a la maestra del grado pre jardín, que tuvo lugar el día 22 de julio de 2014	45 minutos
Entrevista maestra 4	Audio 8	El archivo contiene la entrevista a la maestra del grado jardín, realizada el día 4 de agosto de 2014	29 minutos

Actividad de recolección de información con niños y niñas/Cuento	Audio 1	El audio incluye la actividad en la que los niños y las niñas debían completar una historia.	15:21 minutos
Actividad de recolección de información con niños y niñas/juego de roles	Audio 4	Comprende el audio de la actividad en la que los niños y las niñas realizaron el juego de roles, en el que representaron a sus maestras y a algunos niños y niñas.	16:56 minutos
Actividad de recolección de información con niños y niñas/Cierre	Audio 3	Contempla la actividad de cierre en la que se realiza una entrevista sobre lo que les gusta y disgusta de sus maestras, a los niños y niñas.	5:26 minutos
	Audio 2	Se indaga acerca de la comprensión que tienen los niños y las niñas sobre sus derechos.	4:37 minutos
Observación maestra 1	Texto	Registro escrito- descriptivo de las acciones de las maestras y su relación con los niños y las niñas	8 horas
Observación maestra 2	Texto	Registro escrito- descriptivo de las acciones de las maestras y su relación con los niños y las niñas	8 horas
Observación maestra 3	Texto	Registro escrito- descriptivo de las acciones de las maestras y su relación con los niños y las niñas	8 horas
Observación maestra 4	Texto	Registro escrito- descriptivo de las acciones de las maestras y su relación con los niños y las niñas.	8 horas
Revisión de documentos institucionales	Fotografías	Permite visualizar las planeaciones de cada una de las maestras para su posterior lectura detallada.	
Categorías de análisis	Tabla	Contiene fragmentos de entrevistas y observaciones organizadas de acuerdo a las categorías definidas.	

Con relación a las consideraciones éticas, se obtuvo el consentimiento informado en forma verbal y escrita por parte de las maestras y directivas de la institución seleccionada, quienes conocieron de manera previa el objetivo del estudio, los instrumentos y las acciones a realizar. Se protegió la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos que posibilitaron la confidencialidad de la investigación.

Análisis de datos

Los datos derivados de las observaciones, entrevistas y talleres lúdicos, se triangularon entre sí para probar su fiabilidad. Dicho análisis fue constante y se realizó a la par con la recolección de la información, para lograr la interpretación de las prácticas pedagógicas como caso en estudio. Se hizo lectura y relectura de cada entrevista las cuales en algunos casos se analizaron “línea por línea, frase por frase y a veces palabra por palabra” (Strauss y Corbin, 2012, p. 132), lo que permitió identificar temas comunes; posteriormente se codificaron los datos y se agruparon por afinidad en subcategorías y categorías, a la vez se hicieron las revisiones de los documentos. Esas categorías se plasmaron en mapas y tablas buscando relaciones y conexiones para la comprensión del caso.

De igual manera, se tuvo en cuenta la saturación de la información que se efectuó mediante la observación constante de las investigadoras en cada una de las actividades llevadas a cabo con el fin de construir los datos, haciendo análisis continuo de los mismos para regresar sobre ellos hasta hallar suficiente ilustración.

Para el análisis y de acuerdo con la postura hermenéutica de la investigación, se elaboró un proceso de construcción de sentido, que se nutre de la práctica social y de los aportes que conceptualmente se han realizado desde el tema propuesto, para dar cuenta de la comprensión de la realidad social evidenciada desde el punto de vista científico.

Hallazgos

Para presentar los hallazgos relacionados con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las maestras de un Centro de Desarrollo Infantil bajo la apropiación de la noción de los niños y las niñas como sujetos de derechos se tuvo claridad que “el propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 179), por tal motivo, se realizaron presentaciones escritas y verbales de nuestros hallazgos, a partir de un simposio.

Así mismo se plantearon categorías de primer, segundo y tercer orden, derivadas del análisis de los datos obtenidos; dichas categorías, se plasmaron en mapas y tablas buscando relaciones y conexiones entre las mismas (Ver tabla 2) a partir de lo cual se hizo un proceso de construcción de sentido derivado de la práctica social y de los aportes que a nivel teórico se han realizado sobre las categorías, para plantear de manera paralela las proposiciones propias que permitieron la reflexión y la comprensión de la realidad vivida al interior del Centro de Desarrollo Infantil.

Tabla 2. Clasificación de categorías

PRIMER ORDEN	SEGUNDO ORDEN	TERCER ORDEN
	Derechos	Protección
		Participación
		Responsabilidades

Reconocimiento	Amor	Empatía
		Buen trato
	Concepciones	Personitas
		Depositarios
		Valoración
Relaciones de poder	Adultocentrismo	Dependencia
		Moldear
		Dominación
	Disciplinamiento	Elevar la voz
		Sanciones
		Control
		Heteronomía
Práctica	Rol docente	Vocación
		Guía
		Responsabilidad
		Actitud
	Transformación	Formación
		Capacitación
		Experiencia
	Reto	Sistema
		enseñanza-aprendizaje
		Familias
Participación	Genuina,	Toma de decisiones
		Democracia
		Proyectos
	No participación	Participación simbólica
		Opinión/Diálogo
		Decisiones adultas

La primera categoría, resalta el *reconocimiento* intersubjetivo como factor determinante para promover la defensa de la dignidad humana. Dicho reconocimiento supone que cada sujeto se convierte por su historia de vida y herencia cultural en un portador de saberes, vivencias y experiencias que determinan e influyen de alguna manera en la vida de los otros.

Esta perspectiva, aplicada a la educación con la primera infancia, implica un diálogo intergeneracional entre los actores escolares. Allí, la acción del maestro y maestra evidencia su dimensión política desde el reconocimiento de los niños y las niñas, en la medida en que trae consigo una postura ética y estética que debe propender en primer

lugar por su aprobación afectiva y estímulo, en segundo lugar por la valoración de las capacidades adquiridas a lo largo de la historia vital y en tercer lugar, por el respeto de los derechos humanos, criterios que se ajustan a las tres formas del reconocimiento propuestas por Honneth (1997) a saber: el amor, la solidaridad y el derecho.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer un acercamiento a esas formas de reconocimiento desde *el amor* el cual se ve evidenciado en las opiniones de las maestras cuando aluden al afecto y al buen trato como modos de generar empatía con los niños y las niñas, ese “*ponerse en los zapatos de ellos*” (Expresión de la maestra Liliana) es una acción que permite reconocer las habilidades y capacidades que se encuentran en proceso de desarrollo y que precisamente por esta condición, se requieren actitudes del adulto que les permita a los niños y a las niñas construir confianza en sí mismos. El buen trato está ligado a la imagen que cada una de ellas quisiera dejar en sus estudiantes, haciéndose frecuente el relato de experiencias propias en las que recuerdan tanto a aquella maestra que sobresalió por sus actitudes de afecto como a la que marcó su memoria con hechos poco agradables. De igual manera, el amor se encuentra directamente relacionado con la experiencia de la maternidad, lo cual puede contrastarse con los relatos de dos de las maestras entrevistadas quienes afirmaron que su práctica sufrió transformaciones luego de convertirse en madres, aduciendo que la manera como tratan a sus estudiantes se vincula con la forma en como quisieran que los demás trataran a sus hijos.

Otra forma de reconocimiento se da por medio de *la solidaridad*, que se relaciona en el presente estudio con las concepciones que las maestras tienen de infancia y las posibilidades de acción que emergen a partir de dichos fundamentos, de acuerdo con lo anterior, los niños y las niñas son asumidos por algunas maestras a partir de posturas de valoración en las que se resaltan como personas que deben adquirir destrezas físicas e intelectuales; con aptitudes para descubrir y construir conocimientos, solucionar problemas y convivir con los demás, pero también con capacidad de manipular y aprovecharse de situaciones, específicamente en aquellas en las que reclaman atención del adulto; lo anterior permite vislumbrar maneras de comprender a los niños y a las niñas como seres humanos en proceso de crecimiento y desarrollo, sujetos con criterios, también con habilidades sociales, que se corresponde con la propuesta de Honneth (1997) respecto de la solidaridad, en la que destaca que en esta forma de reconocimiento se identifica al sujeto con sus cualidades especiales y sus capacidades.

Por otro lado, se conciben como pequeñas “*personitas*” (Expresión de la maestra Margarita), es decir, personas pero en estado de reducción a una categoría menor que no permite establecer relaciones entre saberes, capacidades y posibilidades. Son concebidos también como depositarios, refiriéndose a aquellos seres sobre los que es posible consignar cualquier tipo de conocimiento o acción, lo que se puede contrastar con los siguientes fragmentos:

“*uno ahí les puede meter todo lo que les quiera enseñar, por medio del juego*” (Pilar) lo que *uno haga con ellos, lo que uno quiera hacer con ellos, ellos lo hacen*” (Yuly).

En esta medida, en lugar de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos agentes, son objetivados a través de un discurso que los asume como aquellos que reciben, pero que poco pueden construir o aportar.

Una tercera forma de reconocimiento se da por medio *del derecho* y tiene que ver con la responsabilidad moral que asume una persona al comprenderse mutuamente con otras como semejantes, en el sentido en que comparten saberes comunes de aquellas normas que regulan los derechos y responsabilidades que les competen en la esfera de la comunidad.

Se puede referenciar así la alusión que hacen las maestras a los derechos de los niños y las niñas, se trata de un discurso que remite a asuntos generales tendientes al cuidado y la protección, lo cual puede considerarse un avance en su reconocimiento como sujetos de derechos y un inicio para trascender a las prácticas que se llevan a cabo con el grupo, en las que a pesar de lo anterior, aún no se integran otros derechos de los que son garantes, tales como el derecho a la opinión, la formación de un juicio propio, la libre elección, la participación, entre otros. Llamó la atención el desconocimiento que algunos de los niños manifestaron frente al tema de los derechos, asociándolos con la lateralidad, lo que se refleja en la respuesta dada por uno de los niños entrevistados, a quien se le indagó por sus derechos y respondió *“yo soy zurdo, los que son zurdos vengan conmigo”* (Carlos, 5 años); Este hecho hace un llamado a incluir dentro de las prácticas, actividades que promuevan en los niños y en las niñas el conocimiento de sus propios derechos.

Lo anterior revela que la connotación de sujetos de derechos refiriéndose a niños y niñas de primera infancia, desde los imaginarios de las maestras, supone la falta de capacidades para tomar parte en asuntos significativos de la vida propia y se reduce a las garantías de protección que un sujeto adulto pueda brindarles, estrechando el campo de acción de los más pequeños al simple hecho de existir y recibir del otro lo que pueda o quiera ofrecerles. En este contexto, podría decirse que la consideración de los niños y las niñas como sujetos de derechos se centra en la protección y el asistencialismo.

En el mismo sentido es importante señalar dos aspectos estrechamente ligados que se deben tener en cuenta al hablar del reconocimiento de los derechos: primero, la mirada y segundo, la escucha. De acuerdo con ello, se pudo observar situaciones en las que se resta importancia a las preguntas, quejas o comentarios de los niños y las niñas, las maestras aluden a la cantidad de niños que tienen a su cargo lo que repercute en la atención que puedan prestarles. Cuando se mira a alguien se le está enviando el mensaje de que se encuentra en una interlocución, que su opinión es respetada, acogida y que la atención a sus requerimientos es señal de valoración del otro como un sujeto que se encuentra en igualdad de condiciones. De acuerdo con ello, la democracia requiere no sólo el conocimiento de la existencia de los derechos, sino la generación de condiciones para su propio ejercicio.

Aludir a los derechos remite necesariamente a hablar de responsabilidades, por lo que las responsabilidades de los niños y las niñas se limitan a las actitudes que deben asumir ante los demás, resaltando el valor del respeto; cuando dicha responsabilidad es evadida, las maestras acuden a diversas estrategias entre las que citan los llamados de atención, sentarlos en un lugar aparte del grupo, limitarles el tiempo del descanso, llevarlos al salón de los más pequeños; ante estas acciones conviene preguntarse ¿en qué medida los

niños y niñas tienen la posibilidad de hacerse responsables de sus actos cuando es otro (adulto) quien decide cómo debe ser la sanción?. Cabe resaltar que al hablar de derechos y responsabilidades, se está aludiendo a posibilidades de acción que una generación adulta debe garantizar, pero en ninguna medida sustituir o apropiar, debido a que actitudes como las citadas poco contribuyen a una creciente autonomía para la construcción de una subjetividad responsable.

Ejercicios de sustitución de la responsabilidad infantil, como los anteriormente citados, remiten a hablar de la biopolítica, un concepto formulado por Foucault (1978), que conecta a la vida con la política y tiene que ver tanto con la regulación de los cuerpos como con la construcción de la subjetividad. Dicha regulación se establece a través de relaciones sociales de poder que en el caso específico de la primera infancia, se fundamenta en el vínculo entre adultos, niños y niñas sobre el que se establece cualquier tipo de dominio para la creación de sujetos obedientes y sumisos, haciéndose notorio el control de la vida desde sus inicios.

A partir de lo anterior se construyó la segunda categoría de análisis denominada *biopolítica*, de la que a su vez se desprendieron dos categorías de segundo orden: adultocentrismo y disciplinamiento. La primera de ellas, alude a la figura adulta como fuente de todo poder, que según Bustelo (2011) supone una relación entre dos generaciones sobre la que predomina el poder a través de la autoridad de los adultos sobre los más jóvenes. Al respecto conviene citar aquellas prácticas en las que se destaca este tipo de vínculo, iniciado con aquellas que refieren a la dependencia de los niños y las niñas como un aspecto que va declinando con la edad y que es motivo de angustia para las maestras, pues cuanto más pequeños son, más fácil es el trabajo con ellos, a medida que adquieren autonomía se hace más difícil el manejo de la norma lo que supone un mayor desgaste:

“Con los niños de cuatro años, el manejo de la norma es más difícil que con los niños más pequeños, porque ellos se creen los grandes y que ya pueden hacer muchas cosas. Prejardín aceptan la norma y tienen como esa disciplina, mientras que jardín ya son los grandes, para que escuchen hay que llamarles la atención, casi que disfrazarse en ese momento, porque no es fácil llamar la atención de ellos” (Margarita).

Añadiendo a lo anterior, se distinguen actitudes que permiten perfilar a los niños y niñas, como seres moldeables *“diamantes en bruto”* (Pilar), que pueden ser esculpidos por las maestras de acuerdo a lo que ellas consideran que requieren en materia de aprendizajes, comportamientos, actitudes. En esta misma línea, se encuentra otro aspecto relativo a la dominación del adulto sobre los niños que recuerda que no se trata de hacer lo que ellos desean sino lo que deben; aspecto que puede contrastarse con las apreciaciones de los niños y las niñas, una de ellas por ejemplo relata *“si la profe dice que si es si, y si dice que no, es no”* (Sara, 4 años).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de resaltar la importancia de la postura del adulto que se erige como dueño del poder y a partir de allí determina lo que debe hacerse y lo que no, aspecto que se liga al disciplinamiento, destacado como otra categoría de segundo orden para el presente apartado; en la que se toman como base

dispositivos que permiten regular la conducta de los niños y las niñas, que se evidencian con mayor frecuencia en la tendencia a elevar la voz para imponer orden o silencio; de manera combinada se emplean estrategias a partir de procedimientos que conllevan a implementar sanciones que los niños y las niñas identifiquen como incómodas para que en una ocasión posterior no reincidan.

Si se contempla lo anterior, es innegable aceptar que todo apunta hacia la heteronomía de los niños y las niñas; en el contexto anteriormente descrito, tanto en el adultocentrismo como en el disciplinamiento se trata de asimilar el mundo como construcción de los adultos, abriendo una brecha entre adultos, niños y niñas mediada por el tema de la autoridad. A continuación se presenta el fragmento de una actividad en la que los niños, las niñas y las investigadoras construyeron un cuento colectivo:

Investigadora 1: La profe llegó un día al salón de clase donde los niños (risas de los niños), y cuando llegó les dijo... ¿Qué diría la profe?

Niño 1: dice que todos se sienten en las sillas

Investigadora 1: Listo, entonces la profe dijo “todos se sientan en la silla” y ¿cómo lo dijo la profe? ¿Estaba brava, estaba muy formal, estaba muy querida?

Niña 8: estaba muy feliz

Investigadora 1: Ah estaba muy feliz, entonces dijo “todos los niños se sientan en la silla” (con cara de felicidad) ¿Y para qué se sentaron los niños en la silla?

Niña 4: para obedecer

Niño 1: y también para hacer lo que diga la profe

Niña 6: Y hagan caso

Investigadora 2 ¿y para jugar también?

Niño 2: no

Investigadora 1: ¿No se puede jugar cuando llegan?

Niño 2: Para que escuchen

(Fragmento de transcripción de actividad “cuento colectivo”, realizado con 8 niños y niñas de 3 y 4 años de edad).

El anterior, es un ejemplo que demuestra de manera clara tanto la experiencia de disciplinamiento y control adulto, como la visión, comprensión y naturalización por parte de los niños y las niñas de tales prácticas, que apuntan al fomento de la prohibición como elemento siempre presente en las dinámicas de interacción intergeneracional. Dichas actitudes se hacen evidentes en las prácticas cotidianas con niños y niñas, especialmente en los escenarios escolares en los que se tejen formas de relacionamiento entre adultos y niños.

La *práctica pedagógica* como tercera categoría de análisis, es comprendida como el conjunto de acciones y decisiones que se desarrollan en la cotidianidad de los espacios escolares, (Barragán, 2012) se reviste de una importancia fundamental en tanto su objetivo central, articulado a los fines de la educación, ha de posibilitar el proceso de configuración de los sujetos y estimular la libertad y la conciencia de ciudadanía, reconociéndolos como protagonistas de la transformación social. Tales acciones están determinadas por historias de vida de los agentes formadores que toman la decisión de acompañar a los seres humanos en los procesos de formación de sus vidas.

El proceso de análisis muestra que la práctica pedagógica está atravesada por discursos que intentan definirla y por acciones que en pocas ocasiones se corresponde con dichas disertaciones; las maestras conciben su labor, como un ejercicio mediado por la responsabilidad, el deseo y la vocación, que les permite un crecimiento económico a la vez que aportar en la construcción de mundos de vida mejores para los niños y las niñas.

Se resalta, desde el discurso, la importancia de las capacitaciones pedagógicas, como estrategia que posibilita la adopción de nuevas posturas teóricas y la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza, a partir de la incorporación de metodologías lúdicas y participativas que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas.

Principalmente se alude a la transformación de concepciones de infancia que determinan las formas de relacionamiento entre adultos y niños, pasando de un enfoque utilitarista a uno basado en el reconocimiento de los derechos; lo anterior se vislumbra en un comentario de una de las maestras participantes, cuando afirma:

“uno veía a los niños como... mmm pues antes, uno veía a los niños como ese elemento para trabajar, me está dando platica, yo los cuido y ya, ahora se piensa más como en esa formación verdadera en ellos, que realmente sean personitas que sepan desenvolverse en una sociedad... ya tienen derechos y tienen la opción de opinar, de indagar, es algo que se resalta mucho hoy en día, se respetan mas todos los derechos de los niños, eso pasa por encima de todo”.

(Margarita)

Es importante denotar que la expresión “*ya tienen derechos*” se comprende como una posibilidad en vigencia y no como un reconocimiento propio de las condiciones del ser humano, resaltando con ello que se trata de una cualidad que no es inherente al niño sino otorgada desde la exterioridad.

La práctica pedagógica está determinada en gran medida, según las maestras, por aspectos vinculados al sistema educativo que generan retos y malestares, tales como el poco apoyo que reciben frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, la cantidad de niños y niñas que atienden por aula, así como los formatos que deben diligenciar. Los anteriores se convierten en obligaciones impuestas, que al mismo tiempo restan posibilidades de acción e intervención directa con los niños y niñas. Frente a esto algunas de las maestras afirman:

“Las calificaciones hmmm tremendas, porque son por competencias, eso es nuevo de este año y le provoca a uno llorar, porque son cincuenta y siete competencias que hay que evaluar por cada uno y yo tengo treinta niños”. (Pilar).

“(...) mucha papelería, entonces uno no sabe si los niños, si la papelería, uno no sabe pues a quien prestarle atención... uno tiene que entregar una cosa a tiempo y a veces le toca dejar a los niños a un lado mientras la hace”(Yuly).

Se hace referencia también a la poca remuneración económica y a la subvaloración que perciben de su labor en el medio social en comparación con otras profesiones, lo que resta motivación e implica un esfuerzo mayor por lograr un reconocimiento no sólo en la sociedad en general, sino en el contexto inmediato de acción. La siguiente afirmación da cuenta de lo anterior, al reconocer la labor docente como una profesión que tiene

grandes implicaciones para el desarrollo del ser humano pero que no se corresponde con la apreciación que recibe: *“se supone que el niño aprende en ese proceso de los cero a los siete años, entonces nuestro trabajo debería también ser valorado y no”*. (Liliana)

Se hace notorio un malestar recurrente en las maestras, que tiene que ver con la asignación de labores que son propias de las familias, así como al poco acompañamiento y desinterés de los padres ante a los procesos formativos de sus hijos:

“los papás a veces piensan que uno es como la sirvienta, (...). Son desagradecidos, groseros a la hora de hacer un reclamo, entonces eso como que a veces lo baja a uno, pero bueno (...) Nosotros muchas veces somos como los directos responsables de los niños, que si no tiene vacunas, usted es el responsable, que si no tiene control y desarrollo el llevado es usted, y uno es como estresado, le quitan la responsabilidad a los papás para ponérsela a uno y a uno le parece como “ehh y es que ellas que”
(Margarita).

Otra de las maestras afirma:

“Ahora los niños son mucho más difíciles. Los cansones eran más poquitos y las mamás eran más autoritarias y ahora ay hija, “que hagan lo que quieran, yo no me voy a estresar” dicen las mamás, “profe para eso le pagan”(…) “porque es que los papás dejan todo el trabajo a uno, pero si el niño aprende algo es súper bien, el mejor, eso es un logro de los papás y si el niño salió mal, es que esa profe no le enseñó nada, no servía para nada, esa guardería no servía para nada”. (Pilar).

Lo anterior permite afirmar que hay una corresponsabilidad en cuestión en la que los deberes familiares están siendo traspasados a las instituciones educativas, específicamente a las maestras, haciendo que ellas cumplan dobles funciones y que se interfiera y desvíe la formación y atención de los niños y las niñas como su principal labor.

A partir de la observación, se precisa que la práctica desde el punto de vista disciplinar, es asumida como un ejercicio de acompañamiento en el que se presentan conductas ambivalentes y poco concordantes entre el deber y el querer hacer, el saber y el hacer, ya que en ocasiones se orienta a la dominación y el control de los niños y niñas, esperando que obedezcan y hagan lo que las maestras desean y en otros momentos se perciben comportamientos de desinterés, en los que se permite que los niños actúen sin orientación alguna, asumiendo una actitud de observador que anula las posibilidades de acción y participación de los niños y las niñas.

La *participación infantil* considerada como la cuarta categoría de la investigación, es entendida como un derecho y una práctica grupal e individual que reconoce la capacidad de los niños y las niñas para hacer parte de los procesos que tienen que ver con ellos; fue sustentada en dos subcategorías que en sentidos duales apuntan a la participación genuina y a la no participación (Hart, citado por Alsinet, 2004) y que permiten hablar simultáneamente de aspectos relacionados como la democracia, la opinión, la convivencia, las necesidades y los intereses de los niños y las niñas.

Se pudo evidenciar que hay avances importantes en las formas de vincular a los niños y a las niñas a las actividades cotidianas, desde ejercicios de participación que involucran la democracia para la elección de los temas que van a trabajar. Los proyectos de aula se

convierten en la estrategia principal para promover la participación, pues según las maestras son los niños quienes los eligen y en ese sentido, las actividades para decidir el tema, pueden variar empleando ya sea la votación o el diálogo para tal fin.

Hablar de participación en este sentido, supone una vinculación con la ciudadanía y la democracia pues ésta exige “la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla” (Zuleta, citado por Estrada, Madrid & Gil, 2000, p. 3). Se hace un llamado al reconocimiento y la formación de ciudadanos críticos, autónomos y éticos que sean capaces de adelantar ejercicios democráticos en la toma de decisiones sin detrimento de los intereses comunes. Dichos ejercicios en las acciones cotidianas de aula, se limitan a la elección del tema de un proyecto y finalizan en la misma acción; evidenciando un desconocimiento de lo que significa la participación, además los temas propuestos para ser elegidos son seleccionados previamente por las maestras, lo que refleja ejercicios distantes de lograr una genuina participación que se base en una “implicación basada en el ejercicio de la palabra y el compromiso de la acción cooperativa” (Alsinet, 2004. p. 107).

Puede afirmarse además, que los esfuerzos que se hacen desde la elección del proyecto por promover la participación de los niños y las niñas, se realizan con miras a desarrollar patrones educativos instalados en la institución y bajo los cuales todas las maestras deben proceder; de allí la tensión en la orientación de las actividades en general y en las formas de relación, en las que se observan en ocasiones indicaciones con intencionalidad participativa y otras en las que no. Un ejemplo de ello queda claro en la siguiente nota de observación de la planeación de las maestras:

“decidimos realizar el proyecto las abejas y sus enseñanzas porque se evidenció a través del juego libre que el tema de los animales, en particular el de la abeja, despierta un gran interés y curiosidad en la mayoría de niños y niñas. Primero porque lo vivimos en el aula día tras día... y en segundo lugar porque es uno de los animales más representativos del trabajo en equipo, ayuda y colaboración para esta primera etapa de conocimiento y socialización en que están los niños con sus pares y el entorno escolar”.

En el discurso de las maestras se refleja confusión frente al significado de la participación infantil, por un lado se manifiesta la intención de permitirla, pero de otro lado, se observa que es condicionada por sus propias imposiciones; en las planeaciones se refleja lo anterior cuando escriben como propósito, que las actividades buscan que los niños *“de manera activa participen de las mismas”* (fragmentos de planeación de las maestras), pero al describir y evaluar cada actividad relatan que los niños y niñas participaron de las actividades propuestas; es decir de lo que la maestra lleva para ellos.

En este sentido se percibe que el tema de la participación, se convierte en un requisito y de manera mecánica se incluye en el lenguaje para que sea visibilizado permanentemente; esto pudo observarse en la repetición de objetivos contemplados en las planeaciones, en las que redundan en varias ocasiones literalmente el mismo propósito *“con esta actividad se busca que los niños y las niñas tengan una participación activa por medio del juego y la interacción”* (fragmento de planeaciones de las maestras). A lo cual se refleja que la condición de activo se reduce a lo pasivo de

su intervención, mientras la maestra propone y dispone de todas las condiciones que emulan una participación activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos descritos anteriormente, se puede concluir que en el marco del reconocimiento intersubjetivo, la infancia debe ser valorada como categoría social, es decir, reconocida como un período de la vida diferente de la adultez, en la que los niños y las niñas cuentan con capacidades para actuar y participar en distintos espacios de interacción, pero a su vez con necesidades de aprendizaje y protección que los sujetos adultos deben garantizar y posibilitar, teniendo en cuenta que no se trata de ser proveedores sino acompañantes en un proceso vital que gradualmente, y gracias a sus aportes, va ganando autonomía; cabe anotar que al mencionar las posibilidades de acción de los niños y las niñas se hace referencia a su capacidad de aportar desde su propio saber, sin desconocer que dicha autonomía se encuentra en proceso y que hay asuntos que deben ser orientados por los adultos.

En esta medida, el Centro de Desarrollo Infantil como escenario de interacción social y de reconocimiento, tiene el compromiso moral de promover la defensa de la dignidad humana, garantizando el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los niños y las niñas, que se constituye en un primer paso para superar, como lo plantea Bustelo (2011), la cultura de la incapacidad infantil y propender por la formación de los niños y las niñas como sujetos políticos. Para ello, lo fundamental no es que exista únicamente un reconocimiento hacia los niños y las niñas por parte de los adultos, sino que se fomente el autorreconocimiento de los mismos como sujetos portadores de derechos, pues en esta medida, se encontrarán en capacidad de iniciar la construcción de la subjetividad política desde la primera infancia.

El presente estudio de caso demuestra que existe un avance desde el discurso de las maestras y en ocasiones desde su hacer pedagógico, encaminado a promover espacios democráticos; sin embargo, no se desligan por completo de procedimientos biopolíticos que anulan las posibilidades de acción de los niños y las niñas. Por lo anterior y dando respuesta al objetivo general de la investigación, se evidencia que los niños y las niñas del CDI Gus Gus, son considerados dentro de una categoría limitada de los derechos, como sujetos de la protección y del asistencialismo, desconociendo en alguna medida sus responsabilidades y potenciales. Lo anterior, sin desestimar el aporte que las maestras hacen a la educación, la buena alimentación y el buen trato, enfocando sus acciones al reconocimiento de derechos de la protección.

A pesar de observar un avance hacia la construcción de procesos democráticos, participativos y ciudadanos en los que se hace uso de la opinión, la escucha activa y el reconocimiento de gustos e inclinaciones de los niños y las niñas; se perciben aún vacíos y falta de conciencia y claridad sobre lo que significa la participación infantil, participar entonces es asumido como la oportunidad que se le brinda a los niños de

poder levantar su mano y opinar, de realizar y cumplir con las actividades conforme la maestra las plantea, reduciendo con esta perspectiva la participación infantil a una participación simbólica, en la que se da voz a los niños y a las niñas, pero con pocas opciones de intervenir en la selección de temas y en la formulación y expresión de opiniones.

Considerando las percepciones de los niños y las niñas, se puede afirmar que hay una interpretación de la práctica pedagógica de sus maestras basada en la obediencia y en la regulación de la disciplina como dispositivos de control. Las sanciones son propuestas por el adulto como forma de expiación de la culpa, pero pocas veces son trabajados con los sujetos implicados en aras de la construcción de unos criterios morales propios y autónomos que trasciendan la vida de la institución y se proyecten en la vida ciudadana.

En consecuencia, la lucha por el reconocimiento de la infancia como categoría social requiere un compromiso del maestro para dejar a un lado la omnipotencia de su voz, escuchar lo que los niños y las niñas tienen para aportar, mirarlos a los ojos, ubicarse a su nivel de altura, poner en práctica sus sugerencias, construir espacios de aprendizaje, teniendo en cuenta sus intereses, en fin, requiere un esfuerzo por salirse de la idea biopolítica del poder adulto dando cabida a la participación; una participación que permita superar y transformar las formas de relación vertical que jerarquizan y asignan estatus y categorías a unos por encima de otros.

Las prácticas pedagógicas evidencian una interacción entre adultos y niños en las que las relaciones se construyen a partir del afecto y las emociones, considerando su importancia en la construcción de una memoria subjetiva en la que las acciones llevadas a cabo por los maestros se convierten en legados para la vida de los estudiantes. A su vez, están determinadas por las historias de vida de las maestras, quienes toman la decisión de acompañar a los seres humanos en sus procesos de formación a partir de experiencias y vivencias que determinan el deseo, la vocación y la capacidad de asumirse guías y responsables en los procesos educativos de otros seres humanos. Las maestras de primera infancia además de niños y niñas, educan a padres y cuidadores; es decir que la primera infancia es una categoría de formación que implica atender otros ciclos de vida. Por lo tanto, debería estar a cargo de profesionales idóneos, con altos niveles de preparación académica, pues además del reto que tienen con la sociedad para la formación de sujetos políticos, tienen un reto aún mayor: dignificar su labor, y luchar por su reconocimiento como agentes fundamentales en la sociedad.

En los escenarios de atención a la primera infancia, se presentan dinámicas de interacción intergeneracional, que exigen una toma de consciencia por parte de los adultos frente a su importancia en la construcción de sentidos y la configuración de subjetividades, identificando en dichas formas de relación las características, necesidades y posibilidades con que cuentan los niños y las niñas de primera infancia.

Finalmente es necesario resaltar que los aportes de los niños y las niñas como sujetos de derechos en procesos investigativos como el presente, permiten nutrir los análisis y las

perspectivas de la investigación ya que ellos son participantes y beneficiarios directos de las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Alsinet, C. (2004). El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante. Barcelona: Milenio.
- Amador, J. (2012). Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas*. (pp 175-212).
- Baratta, A. (1997). *Infancia y democracia*. Recuperado de <http://byacom.net/amimetoca/wp-content/uploads/2012/08/baratta-infancia-y-democracia.pdf>.
- Barragán, D. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, F, Gamboa, A & Urbina, J. (Comps). *Práctica pedagógica perspectivas teóricas* (pp 19-37). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Cuassánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales (pp. 86-102). Recuperado de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich%20Protagonismo.pdf>.
- Estrada, M., Madrid, E. & Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: UNICEF.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I*. 25 Edición. México: Siglo veintiuno editores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html.
- Guzmán, A. (2012). *Los orígenes de la noción de sujeto de derecho*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Temis.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría Revista de filosofía moral y política* (5)78-92. España.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 36, La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía. Universidad Nacional de Colombia*. vol 17. N° 29. Jul-Dic. 1998, Bogotá, páginas 67-72.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tercera Edición. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zuluaga, O (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Reconfigurar el vínculo entre niños, niñas y adultos para superar la biopolítica en la primera infancia

INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

Diana Milena Calle Zapata²

ASESORA
Gloria Elena Román Betancur

SABANETA
2015

² Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, Especialista en administración de la informática educativa de la Universidad de Santander y estudiante de maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de estudios en Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de transición de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del Municipio de Bello, Antioquia. Correo electrónico: milecalle@gmail.com.

Resumen

El artículo hace referencia al reconocimiento de la infancia como categoría social y a la importancia de la educación inicial como mecanismo de relación intersubjetiva, que como cualquier otro vínculo social se encuentra sujeto a tramas de poder en las que aflora la biopolítica como modalidad de control y disciplinamiento de la vida. Se presentan alternativas de cambio a partir de la reconfiguración de las relaciones intergeneracionales, donde la idea del poder adulto sea superada por la valoración de las capacidades y posibilidades de los niños y las niñas. Finalmente se hace referencia a la importancia de la investigación científica en el conocimiento y transformación de la realidad social.

Palabras clave:

Primera infancia, educación inicial, biopolítica, relaciones de poder, adultocentrismo.

Abstract

The article refers to the recognition of childhood as a social category and the importance of early childhood education as a mechanism for inter-relationship, like any other social bond it is subject to plots of power in which biopolitics emerges as a form of control and discipline of the life. Options for change are presented from the reconfiguration of intergenerational relationships, where the idea of adult power is exceeded by the recognition of the skills and capabilities of children, and finally referred to the importance of scientific research in knowledge and transformation of social reality.

Key words

Early childhood, early education, biopolitic, power relations, adultcentrism.

La infancia no es el comienzo sino, sobre todo, otro comienzo y la educación se hace crucial ya que, en este sentido es el método que enseña cómo comenzar de otra manera.

(Bustelo, Eduardo. 2011).

Introducción

El siglo XX se destacó por hechos que tuvieron influencia en el ámbito económico, político, ambiental y social, que repercutieron en las condiciones de vida de la población mundial; la infancia no escapa de dichos efectos y es precisamente en este momento histórico en el que encuentra su punto más importante en su reconocimiento como categoría social.

Dicho reconocimiento fue producto de muchos años de evolución en los que finalmente y mediante la adopción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1989 y su respectiva ratificación por cada uno de los Estados parte, se define a los niños y a las niñas como ciudadanos titulares de derechos, fundamento esencial de lo que se conoce como la Doctrina de la Protección Integral, que permite incluir a los niños y a las niñas en la dinámica social:

El principio central de esa doctrina es que, más allá de las diferencias económicas, sociales, culturales o de cualquier orden, todos los niños, sin excepción deben ser considerados destinatarios de políticas básicas universales garantizadas por el Estado, orientadas a asegurar el pleno ejercicio de sus derechos (Diker 2009, p. 34).

La titularidad conferida al niño y a la niña como sujetos de derechos los ubica en una categoría que permite asimilar la materialización de los derechos humanos desde los primeros años de la vida y por ende, el reconocimiento y garantía de los mismos; que surgen como consecuencia de la estimación de la dignidad humana, de la cual los niños y las niñas de épocas anteriores al siglo XX no pudieron disfrutar.

Los “nuevos” sujetos de derechos y su sujeción a las decisiones adultas.

La introducción de un cambio en la concepción social de la infancia que establece que “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales de derechos y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 6), implica que los agentes responsables de la atención, formación y protección de la infancia, a saber, la familia, la comunidad y las instituciones, reconozcan a los niños y a las niñas como sujetos activos que participan en los procesos en los que se encuentran involucrados y a su vez se identifiquen a sí mismos como posibilitadores de dicha participación.

De acuerdo con lo anterior, brindar posibilidades reales de acción es una consecuencia del reconocimiento que un adulto hace de las capacidades de los niños y las niñas, el reconocimiento social es un concepto de la filosofía hegeliana, retomado y replanteado por Honneth (1997), que resalta que una persona es valorada por los otros en la medida en que se relaciona con ellos en un medio de interacción intersubjetiva y obtiene una estimación de sus necesidades, condiciones y posibilidades.

En concordancia con lo anterior, la educación inicial en Colombia, fue concebida para generar “oportunidades de expresión y comunicación, con pares, adultos y diversidad de experiencias que les permitan construir y comprender el mundo, en coherencia con una concepción de niña y niño, como sujeto integral, activo y partícipe de su proceso de desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.20). Sin embargo, dicha concepción se aleja de la realidad actual, en la que el adultocentrismo, que destaca la superioridad de la figura adulta como fuente de todo conocimiento, se hace evidente en los vínculos intergeneracionales y con mayor énfasis en el ámbito educativo en el que existe un afán por controlar las acciones, posturas, intervenciones y actividades de los niños y a las niñas.

Lo anterior nos remite a las relaciones de poder, que según Foucault (1998) son ejercidas por unos sobre otros para guiar conductas. De acuerdo con ello, la subjetividad y los procesos de la vida son regulados mediante dispositivos de saber y de poder que

dan lugar a la biopolítica; Bustelo (2011) busca evidenciar la manera como esa biopolítica opera en la infancia, vinculando este período no solo con el nacimiento a la vida, sino también con el nacimiento de una vida relacional, intersubjetiva, que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía. Dichas relaciones se encuentran imbricadas en tramas de poder que intentan regular a los sujetos, en este sentido, “la biopolítica define el acceso a la vida y las formas de su permanencia, y asegura que esa permanencia se desarrolle como una situación de dominación” (p.24), en la que se sobrepone el poder de unos sobre otros, en este caso, de adultos sobre niños y niñas.

Al ser la infancia la etapa en la que se da el inicio de la vida relacional, la biopolítica aflora en los espacios de socialización, específicamente en la escuela, a través de varias manifestaciones. En primer lugar, se presentan prácticas de control que imponen límites sociales y normativos a través de la disciplina, que de acuerdo con Foucault (1989), se encarga de dominar las operaciones del cuerpo garantizando la sujeción constante de fuerzas e imponiendo una relación docilidad-utilidad, en los cuales se da una estructura de poder fundamentada en la organización y la norma. Por ello, no es de extrañar que aun reconociendo la necesidad de movimiento y acción en la primera infancia, en las instituciones encargadas de su educación, se presente un constante llamado al silencio y se impida que los niños y las niñas se levanten de sus lugares y conversen con sus compañeros.

En segundo lugar, se puede aludir a la clasificación o *rango*, empleando palabras de Foucault (1989), en el que se “individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (p. 149); en este sentido, la clasificación de los niños y de las niñas de primera infancia se da mediante la separación por edades, formando grupos en los que se comparten características similares en cuanto a procesos de desarrollo. Dicha distribución estrecha las posibilidades que tendrían los niños y las niñas de interactuar con otras personas con características diferentes con quienes podrían crecer juntos, construir relaciones y conceptos a través de la riqueza de la diferencia. Si se analizan los procesos de desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia, se puede notar que se producen, en este período de la vida, grandes aprendizajes; pero es también evidente que la madurez, la historia de vida, las condiciones familiares, los procesos físicos y cognitivos de los sujetos que se encuentran en un mismo *rango* de edad, varían enormemente; desmintiendo la teoría de una enseñanza para niños y niñas con características similares

y uniformes. Por lo anterior, se puede afirmar que en el inicio de la vida, se inicia la discriminación, pues si se supone que todos los sujetos, de acuerdo con su edad, deben clasificarse en grupos específicos, es procedente pensar que todos se ubican en una misma categoría, entonces aquellos que presentan aprendizajes más lentos, o quienes demuestran avances acelerados en una dimensión específica del desarrollo, se consideran por fuera de la media.

En tercer lugar, se evidencia en la escuela como espacio de operación de la biopolítica, la exigencia de un uniforme, palabra derivada del latín *unis*(único) y *forme* (forma) que significa algo “que tiene la misma forma” (Real Academia Española, 2014), que moldea y enmarca a grupos de niños y niñas y los identifica con una comunidad determinada, además se exige que ese uniforme sea llevado de manera adecuada y ordenada, porque lo que está en juego no es la imagen del sujeto que lo porta, sino la imagen de la institución que representa en el ámbito social.

He aquí el escenario de la educación inicial, una educación que debido al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, ha cobrado gran importancia para la sociedad actual del siglo XXI, hasta el punto de ser definida como “derecho impostergable de la primera infancia y como oportunidad clave para el desarrollo sostenible del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.9); sin embargo, y teniendo en cuenta los aportes de Cajiao (1994) sobre la escuela Colombiana de principios del siglo XX, no pueden evidenciarse grandes diferencias entre un siglo y otro. El autor expresa que:

Aparece en la escuela una nueva “tecnología” orientada hacia dos fines que en su momento constituían funciones básicas con respecto a la sociedad: el control social de niños y jóvenes en instituciones especializadas y la invención de procesos colectivos para el desarrollo de un conjunto de aprendizajes básicos tanto comportamentales como intelectuales (p. 61).

Si tenemos en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que aquella llamada “tecnología” que plantea el autor referenciado, ha sido transmitida a su descendiente (la educación inicial) con las mismas características originales, sin tener la posibilidad de renovarse o especializarse, como ocurre con todas las tecnologías.

En consecuencia, lo que ha heredado la educación infantil de la escuela tradicional colombiana, es una manera de dogmatizar el cuerpo mediante dispositivos como

uniformes, filas, silencio, inmovilización; ha heredado una formación que da estructura a un molde desde temprana edad, para que la emancipación no sea una posibilidad y el control de los sujetos sea garantizado.

De otro lado, la palabra control está muy ligada a la palabra poder pues quien ejerce la autoridad es el encargado de controlar: *el cuerpo*, llegando al punto de castigarlo para corregirlo, *el espacio*, para aislar a los estudiantes, *el tiempo* para optimizarlo. En el ejercicio del poder, el maestro y el estudiante son dos personas completamente distintas y aisladas; todo aquello que exprese comunicación entre ellos queda prohibido, cualquier gesto es señal de rebeldía.

Se puede afirmar entonces que de un siglo a otro las condiciones de vida han cambiado, las tecnologías de la información y las comunicaciones se han encargado de romper las barreras y de hacer de las instituciones de encierro (cárceles, escuelas y cuarteles) espacios más abiertos que no son controlados por un único estamento, en este sentido la disciplina no sería el punto estratégico, se trata ahora de “sociedades de control” (Foucault, 1989), en ellas el panóptico considerado como el ojo que vigila ya no sería una estructura, el individuo mismo es quien se regula; es la inserción en la cultura abierta la que hace que el sujeto sea partícipe de los procesos que él crea convenientes para sí mismo. Pero ¿Dónde quedan las posibilidades de acción y de emancipación de los niños y las niñas de primera infancia? Es sencillo hablar de autorregulación y participación, pero en una etapa de la vida en la que se subvaloran las capacidades y en la que el adulto asume su voz absoluta, es difícil hablar de cambio y en el caso de la infancia aún se hablaría de mini sociedades disciplinarias pues los niños y las niñas aún no gozan de la posibilidad de ejercer un control sobre sus vidas, que eviedentemente debe ser gradual y acorde con su edad y capacidades.

La apuesta adulta por el cambio en el contexto de reconocimiento de la infancia.

Aludir al sujeto es indagar por la historia, por el presente, por las relaciones de poder, pero también por la libertad, la resistencia, la creatividad y sobretodo, por la propia identidad. Una identidad que se forma desde los inicios de la vida a través del auto aprendizaje, la exploración del medio y las relaciones intersubjetivas que hacen de la primera infancia un período trascendental en la vida de los seres humanos, que debe ser valorado como categoría social y no meramente como un período de la vida que hay que superar con prontitud.

Por lo anterior, Bustelo (2011) hace un llamado a recrear la infancia, lo que supone “generar un espacio en la cultura donde esa realidad sea pensada como una nueva forma de vínculo intergeneracional y como una categoría emancipadora, y no meramente como una instancia de puro sometimiento a los adultos” (p. 3), ese re-crear se sustenta en una creencia del cambio social a partir de la reconfiguración del vínculo niño, niña-adulto en el que se dé la posibilidad de dejar a un lado el adultocentrismo y dar paso a la democracia, que se sustenta en una equidad entre oportunidades y capacidades.

El inicio de dicha democracia se dio a partir de la creación de políticas públicas, programas y sistemas de protección dirigidos a la infancia, que permitieron ubicarla en un lugar relevante en la sociedad, aspecto que anteriormente no era considerado. Sin embargo, Baratta (1997) se cuestiona acerca de las oportunidades reales que tienen los niños y las niñas en el ámbito socio político, analizando que son excluidos del pacto social y se limita su posibilidad de ingreso pleno en el terreno de la ciudadanía y la democracia. Este autor retoma la teoría Foucaultiana del poder para aludir al contrasentido de la contienda por los derechos de los niños, dado que los niños y las niñas están sujetos a las decisiones que los adultos tomen por ellos

En la lucha por los derechos de los niños a la cual estamos asistiendo en América Latina y en Europa, ellos no son protagonistas, sino destinatarios de esos derechos. Los niños no se han vuelto un sujeto colectivo, un movimiento público, no han creado un discurso sobre sus necesidades redefinidas como derechos (Baratta, 1997, p. 12).

En este sentido, se resalta que los adultos que han protagonizado la discusión por los derechos de los niños, han prestado mucha atención a los aspectos relacionados con la economía y la representación de la infancia, pero poco han hecho por garantizar su accionar en los contextos políticos y sociales; en los que la voz de los pequeños no ha sido escuchada.

Se requiere entonces un compromiso del adulto por escuchar y posibilitar las libertades de los niños y las niñas, pues aun considerando la creciente autonomía que se va adquiriendo en este período vital, es innegable la necesidad de cuidado y protección que demandan de los sujetos más experimentados; este es el punto de tensión entre el

reconocimiento de la condición de sujetos de derechos de los niños y las niñas y brindar cuidado y protección por su condición de fragilidad, y de otro lado pretender que sean un sujeto colectivo, un movimiento público, pues ellos solos jamás podrían hacerlo, requieren apoyo y compromiso adulto; por tal motivo, se debe iniciar con la reconstrucción de los procesos de socialización y de crianza. La apuesta política que hace la familia y las instituciones de educación inicial tiene que ver con el reconocimiento de los niños y las niñas como pertenecientes al mundo social y el papel de los adultos en su socialización como sujetos políticos, para reconocer en ellos sus posibilidades de acción en sus propias vidas y fomentar su participación en el desarrollo de sus comunidades.

La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen. (...) Nadie puede representar a los niños sin preocuparse de consultarlos, de implicarlos, de escucharlos. Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuenta sus ideas y sus propuestas (Tonucci, 1998, p.63).

Es un llamado a establecer relaciones con los niños y las niñas, en las que se haga evidente su condición de seres humanos sujetos de derechos, con capacidades y necesidades, se trata de un asunto de respeto, respeto por el otro como ser humano, con derechos y responsabilidades que remite al fortalecimiento de la educación inicial para la formación de ciudadanos desde edades tempranas, encaminando dicha formación hacia la construcción de valores y conocimientos, el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que permitan la participación en la sociedad.

Lo anterior plantea la necesidad de que los maestros y maestras de educación inicial asuman a los niños y a las niñas como sujetos que construyen sus realidades a partir de las interacciones que tienen con el medio y con las demás personas; adultos que destacan el valor protagónico de los más pequeños en la construcción de su historia y en el sentido que le dan a sus vidas, que trasciendan la concepción que se tiene de niño y niña como “esperanzas del futuro” y se sitúen en un presente que determina a dichos sujetos como aquellos que son ahora, que en total medida, determina lo que puede ocurrir en el porvenir.

Maestros y maestras que escuchen a los niños y a las niñas, que les permitan tener un voto no solo en decisiones cotidianas como el color que eligen para pintar o el juguete con el que quieren divertirse, sino también, la vida que están viviendo y la que quieren vivir, aspecto que responsabilizará a los niños y a las niñas con el inicio de la elaboración de un proyecto de vida que los atañe directamente a ellos porque han sido precisamente ellos quienes han hecho una elección.

Se requieren maestros y maestras capaces de abandonar la idea biopolítica del poder y saber adulto y puedan además asumir la responsabilidad de apoyar procesos, superando su función de planificadores y ejecutores de propuestas; esto a su vez implica fomentar la capacidad del adulto para escuchar, confiar y brindar oportunidades y al mismo tiempo trabajar con los niños y las niñas y no solamente trabajar para ellos, favoreciendo una cultura participativa en la que entran en juego dinámicas de interacción que movilicen el desarrollo social y creativo tanto de los infantes como de los adultos; se trata de una exigencia educativa que en palabras de Meireu (2002) tiende a:

Hacer posible el hacer algo juntos, promover la acción colectiva en lugar de la yuxtaposición de los narcisismos individuales. Luchar contra la retención en el imaginario promoviendo todas las formas de proyectos que vinculen a niños y adolescentes con los adultos. (p. 264).

Por lo tanto, se hace necesaria la construcción social de un nuevo referente adulto, un adulto-maestro aliado de la infancia, que trabaje con ella y no por, ni para ella, pues lo fundamental es reconocer la capacidad de acción de ese grupo social que tantos aportes podría realizar. Porque dirigir la mirada hacia los niños y las niñas y tener en cuenta sus pensamientos, sentimientos y actitudes, es un paso necesario para la transformación de una sociedad que los considera como sujetos de derechos pero que en el trasfondo, aún los asume como individuos indefensos e incapaces.

La investigación, otra alternativa para el cambio

Existen muchas iniciativas que han demostrado la importancia, necesidad y posibilidad de que se produzcan transformaciones en las dinámicas sociales, todo cambio es positivo si trae consigo una transformación de pensamientos y una actitud receptiva ante los nuevos desafíos; sólo de esa manera, se puede hacer frente a una sociedad cambiante y en constante evolución. Por ello, es de resaltar el aporte que la comunidad

académica, como representante de una generación adulta preocupada por situaciones que afectan el mundo de la vida, realiza a través de la investigación social, la cual funciona como elemento visualizador de la realidad que sirve como punto de partida para la generación de alternativas de cambio.

Por lo tanto, es pertinente hacer referencia a algunas investigaciones que en el ámbito Colombiano han tenido en cuenta la consideración de los niños y las niñas como sujetos políticos capaces de opinar y de participar en los asuntos que se relacionan con sus vidas. Cabe aclarar que este tipo de investigaciones empezaron a surgir a finales del siglo XX, momento histórico que coincide con la radicación de la CIDN, y a partir de ella, la creación de políticas públicas de infancia que resaltan la importancia de generar proyectos, planes y programas para la primera infancia.

De acuerdo con ello, se citan los aportes de algunos investigadores que han contribuido a sembrar la esperanza sobre la posibilidad de escuchar la voz de quienes hasta el momento, han sido poco escuchados, considerando la participación infantil como posibilidad y capacidad de acción de los niños y las niñas, en las que autores como Cardona, Vélez y Toro (2008), Hernández, García, Vélez y Estrada (2009), González y Vásquez (2011) y Morales (2011), se encargaron de resaltar las voces, saberes y sentires de esta población, aspecto que les permitió un acercamiento a la comprensión de sus experiencias; permitiéndoles resaltar el valor de la palabra, del juego y de la interacción en los escenarios públicos, en los que la participación adquiere su valor en la medida en que se presentan oportunidades para el intercambio, la convivencia y la interiorización de valores ciudadanos para la construcción de ciudadanía política.

Resaltan además estudios que indagan por la promoción de los derechos humanos de los niños y las niñas (Gómez, Paternita y Rendón, 2008) y por la ciudadanía infantil (Carmona, 2008), en los que se hace un llamado a la existencia de garantías de recreación de garantías reales de participación política de los niños y las niñas, además exhortan a la creación de políticas públicas no sectorizadas que aboguen por una mirada que vaya más allá de las carencias y necesidades de la infancia.

Otras investigaciones se han encargado de mostrar la reconfiguración en las prácticas familiares en las que se ha visto un avance en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos con capacidades para participar incluso desde los primeros meses de vida (Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza, 2009), y con aptitudes para cooperar en la

resolución de conflictos que permiten la superación del autoritarismo adulto (González 2007). Además se vincula la participación con la toma de decisiones (Gallego y Gutiérrez 2012).

Las anteriores investigaciones muestran una tendencia a considerar a los niños y a las niñas de primera infancia como sujetos pertenecientes a una sociedad que debe visibilizarlos y brindarles las posibilidades que requieren para ejercer sus derechos como ciudadanos. Queda en evidencia que a pesar de los esfuerzos académicos, se requieren mayores apuestas por difundir los estudios y sus resultados, los cuales permitirían a maestros, maestras, padres, madres y cuidadores, afrontar las realidades sociales y políticas que sugiere la atención de la primera infancia.

Consideraciones finales

Con lo que se ha expuesto en el presente texto, se puede afirmar que los avances normativos, investigativos y de las políticas públicas evidenciadas en Colombia le dan un nuevo giro a la manera de considerar la infancia, al estimar a los niños y a las niñas como actores y destinatarios de programas sociales que intervienen en su calidad de vida; aunque debemos ser conscientes que un cambio de perspectiva no implica necesariamente un cambio de la realidad y es en este punto en el que cobra importancia el fomento de la investigación social, la cual permite evidenciar realidades y generar alternativas a los modos de relación en las que emerge la esperanza como posibilidad de cambio, en un ámbito que incluye a otros y permite tanto saberes diversos como diálogos interculturales.

El reto es trascender el mundo de la vida privada de las comunidades y empezar a generar espacios en los que se compartan las experiencias y saberes contruidos, ya que, en el caso específico del presente análisis, es fácil construir teoría sobre las capacidades de los niños y las niñas, sin embargo, cuando se trata de poner en práctica los alcances de dichas iniciativas no resulta tan sencillo, pues evidenciar a los niños y a las niñas como agentes supone desmontar la idea de la incapacidad infantil y valorar los aportes que pueden realizar en la esfera familiar, comunitaria y estatal.

Se requiere entonces que la sociedad, las familias, las instituciones, los maestros y las maestras aúnen esfuerzos para que se genere una apertura a los cambios, que permita una ruptura en la postura biopolítica del poder adulto y que emerjan otras formas de relacionamiento intergeneracional que den cabida a la emancipación de la infancia como categoría social con derechos y responsabilidades. Lo anterior incluye el reconocimiento de la diversidad de saberes y esto, traduciéndolo a las relaciones entre adultos, niños y niñas, hace alusión a la valoración de las diferencias, a la cooperación, la escucha y la construcción mutua desde etapas tempranas de la vida.

De acuerdo con lo anterior, cabe mencionar que el contexto en el cual se encuentra inmerso el sujeto influye en la construcción de su identidad y determina en gran medida sus expectativas a futuro y el sentido que tiene la vida para cada uno de ellos, por lo tanto, se espera que los espacios de socialización primaria y secundaria consideren garantizar en la población infantil condiciones ambientales adecuadas para el desarrollo de su subjetividad política, donde se hacen notables los esfuerzos por resignificar sus realidades desde una posición que trasciende la carencia y que se ubique en el ámbito de las oportunidades y posibilidades. Se hace necesario también tener en cuenta a los niños y a las niñas en el ámbito político, considerar a estos actores en las dinámicas de acción social, como sujetos activos de sus experiencias.

Si se retoma la frase con la que se inició este apartado, se concluye que la educación de la primera infancia, es una posibilidad para otro comienzo, donde el encuentro con el otro permite que se dé una relación de reconocimiento. Se trata de un reconocimiento de las posibilidades de acción de los niños y las niñas, pero a su vez, del reconocimiento de las “imposibilidades” que la sociedad ha puesto sobre ellos, que los ha oprimido y desconocido como sujetos y actores. De ese reconocimiento surge la responsabilidad que tiene el adulto en cuanto al compromiso con la infancia, un adulto-agente moral que trasciende sus funciones de padre, maestro, vecino, reconociendo su compromiso con la ruptura de un orden opresor y brindando a la infancia la posibilidad de establecer relaciones sociales basadas en el respeto y las capacidades de esos sujetos niños y niñas como portadores de derechos.

Referencias

- Baratta, A. (1997). *Infancia y democracia*. Disponible en <http://byacom.net/amimetoca/wp-content/uploads/2012/08/baratta-infancia-y-democracia.pdf> [Consultado el 15 de marzo de 2014].
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Cajiao, F. (1994) “Poder y justicia en la escuela colombiana. 1. Ed. Bogotá: Fes.
- Cardona, J., Vélez, D. & Toro, A. (2008). *La vivencia de participación de los niños y las niñas*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Carmona, D. (2008). *Concepciones de ciudadanía de un grupo de niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. (Tesis de maestría) Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007, Diciembre 3.) *Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia”* (Documento CONPES 109). Bogotá. Colombia: DNP. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.
- Diker, G (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I*. 25 Edición. México: Siglo veintiuno editores.
- _____ (1989) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 16. Ed. México: Siglo XXI editores.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). *Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los*

- niños. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Gómez, N., Paternita, D. & Rendón, A. (2008). *Promoción del desarrollo humano de los niños y las niñas desde la perspectiva de derechos*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- González, D. (2007). *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa: del autoritarismo y la intimidación a los acuerdos*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- González, M & Vásquez O. (2011). *La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia*. (Tesis de maestría)Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Hernández, L., García, L., Vélez, A & Estrada, A. (2009). *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*. (Tesis de maestría)Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Meirieu, P. (2002). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf.
- Morales, M. (2011). *Sentidos sobre participación: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social*. (Tesis de maestría).Medellín: Universidad

de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Madrid, España: Autor. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=participaci%C3%B3n>.

Restrepo, E., Quiroz, I., Ramírez, G. y Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. (Tesis de maestría)Medellín: Universidad de Manizales- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños. Un modo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada S.A.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La participación infantil en los procesos de socialización escolar llevados a cabo por los maestros con los niños y las niñas de primera infancia

INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello

Ángela María Grajales Gaviria**

ASESORA

Gloria Elena Román Betancur

SABANETA
2015

** Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia y estudiante de maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de estudios en Educación y Desarrollo Humano CINDE. Instructora de la Técnica en atención integral a la primera infancia en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Regional Antioquia. Correo electrónico: angelamaria_gg@hotmail.com

Resumen

El presente texto, muestra una reflexión sobre la participación infantil como un derecho que desde la primera infancia debe ser garantizado, comprendido, interiorizado y vivenciado desde los escenarios educativos que promueven los procesos de desarrollo y socialización de los niños y las niñas. Se alude al maestro como principal promotor de acciones democráticas y participativas que contribuirán en la construcción de ciudadanía, de sujetos políticos y titulares de derechos, capaces de influir en la construcción de su propio entorno.

Palabras clave (Thesaurus de la UNESCO)

Participación, derechos del niño, primera infancia, educación, maestro.

Abstract

This text shows a reflection about child participation as a right from early childhood should be guaranteed, understood, internalized and implemented from the educational scenarios that promote development processes and socialization of children. The teacher is referred to as the main promoter of democratic and participatory actions that contribute to the construction of citizenship, political subjects and rights holders, able to influence the building your own environment.

Introducción

La participación infantil es un derecho impostergable que atribuye a los niños y a las niñas la capacidad de hacer parte de la toma de decisiones que tienen que ver con sus procesos de desarrollo y con lo que rodea su entorno. El camino para llegar a este concepto ha implicado la ruptura de formas tradicionales de concebir a la población infantil, que en diferentes escenarios imponían relaciones basadas en la idea de que los niños y las niñas son depositarios y sólo receptores. Ante los cambios sociales que trajeron consigo transformaciones en las concepciones de ser humano, de niño y niña, de infancias, de ciudadano y de nuevas formas de significación y relacionamiento, el sector educativo, como un ámbito de posibilidades e interacciones intergeneracionales ha requerido replanteamientos constantes, sustentados en nuevas miradas que permitan

enriquecer y fortalecer las prácticas pedagógicas, para que éstas se desarrollen acordes a las necesidades del medio y a los lineamientos que a nivel local, nacional e incluso internacional se plantean.

Los maestros de niños y niñas de primera infancia, en particular, adquieren una responsabilidad mayor frente a lo que dichos cambios generan en los procesos educativos, en el sentido que no sólo deben orientar sus acciones a la potenciación de habilidades y destrezas propias de las edades de los niños y las niñas, sino que deben incorporar en su cotidianidad, en su lenguaje, en su comportamiento, en sus estrategias y didácticas y más aún en sus conciencias, la consideración de nuevos sujetos a los que se les reconoce la plenitud de sus derechos, quienes inician el descubrimiento de su capacidad para participar y tomar decisiones con miras a la adquisición de la autonomía y el pensamiento crítico y propositivo.

La consideración de los niños y las niñas como sujetos de derechos a la que se alude, deviene de los planteamientos que en 1989 propone la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) acerca de los beneficios que deben otorgarse en la infancia para lograr su desarrollo pleno e integral. Dada las condiciones de vulnerabilidad y la dependencia y necesidad de protección que tiene los niños frente a los adultos, la CIDN consideró la importancia de promover la protección infantil y más allá de ello, la necesidad de prepararlos para la vida en comunidad, para la autonomía y la independencia, resaltando el papel fundamental que tienen en la sociedad como constructores de mundos propios.

En este sentido es pertinente aclarar que los cambios sociales, los avances políticos y culturales en cuanto al reconocimiento de la primera infancia durante los últimos años han permitido la construcción de una definición de sujeto de derechos que parte del reconocimiento del ser humano como portador de capacidades y posibilidades para participar activamente de las decisiones que corresponden con sus propios procesos de formación; la Política Pública Nacional de Primera Infancia (Conpes 109 de 2007) al respecto, respalda tal afirmación al sustentar que un niño como participante activo, sujeto de derecho es aquel al que se le reconocen sus posibilidades de actuación en su contexto de desarrollo:

Conceptualmente, el niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (Conpes 109, p. 21).

Esta nueva realidad social, genera interés y a la vez compromiso por la transformación y reflexión de las prácticas pedagógicas que, indudablemente, se ven permeadas por una concepción que otorga a los niños y las niñas un papel protagónico en los procesos educativos. Dichas reflexiones devienen en actos de responsabilidad social por parte de los maestros y estudiantes que, como actores centrales de los procesos educativos, transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje para dar cumplimiento a las exigencias culturales y lograr a la vez el desarrollo integral de los educandos.

El interés por la participación infantil al interior de los escenarios y procesos escolares, radica en la influencia que sobre la formación de los seres humanos tienen las acciones educativas, pues la educación escolar es considerada social y culturalmente como el puente para acceder al conocimiento del mundo, como una de las principales oportunidades, después de la educación en familia, para conocer, construir y respetar las normas sociales, para aprender y desarrollar habilidades individuales que determinarán la vida de cada ser humano.

Es así como la escuela y al mismo tiempo la familia, son considerados como lugares donde se inicia el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y por ello se hace necesaria una reconstrucción de los procesos de socialización, una transformación de las prácticas mismas y de las configuraciones educativas, para lograr la visibilización que por años se ha tratado de posicionar, del lugar protagónico que ocupan los niños y las niñas en sus propias vidas, el cual aún no ha podido ser visibilizado en las acciones adultas.

La participación infantil: un derecho inaplazable

Para comprender el significado de la participación infantil es necesario situar el concepto en la esfera de lo político, social y cultural, yendo más allá de lo que plantea el diccionario, en el que se alude a la participación como la posibilidad que tienen las personas de “tomar parte de algo o recibir una parte de algo” (Real Academia Española), limitando tal práctica a la sola presencia de las personas en diversas actividades y a la oportunidad única de recibir de los demás algún beneficio material o inmaterial. Se trata de trascender tal definición para comprender la participación como una característica inherente al ser humano que acrecienta su integridad y le permite ser reconocido como promotor y actor de su propia vida, con capacidad para construir, aportar, proponer e intervenir directamente en los asuntos de los cuales participa.

Es importante mencionar, como un antecedente histórico, que precedente al reconocimiento de la participación, la población infantil ha sido concebida durante años desde un enfoque de vulnerabilidad y dependencia absoluta, que lleva a asumir actitudes ante los niños y niñas basadas en la pasividad y la ausencia de oportunidades para tomar decisiones e influir en la construcción de la sociedad; tal consideración ha permanecido en las sociedades, debido al arraigo de los adultos a las diversas significaciones socio-históricas que perpetúan concepciones de imposibilidad, carencias, o minusvalía infantil. De acuerdo con lo anterior, el reconocimiento de las capacidades y características de los niños y las niñas, basado en un enfoque de derechos, ha requerido de tiempo y esfuerzos sociales y políticos, que buscan transformar los modos de relación que se han establecido con la infancia.

Es así como la participación se concibe como un eje fundamental en la promoción de los derechos infantiles, que se enmarcan en la primera ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989) y con la cual se marca una ruptura transformadora que impulsa la visibilización de los derechos y la ciudadanía de los niños y las niñas, logrando un reconocimiento político y jurídico en el que se les otorga

la garantía de sus propios derechos; se comienza a considerar la participación infantil como un área de derechos y una práctica individual y colectiva que va a permitir ser garante y acreedor de beneficios propios y acordes al nivel de maduración y desarrollo infantil logrando además la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Son varios los artículos de la CIDN que aluden al derecho a la participación; refiriéndose específicamente al derecho que tienen los niños y niñas de expresar su opinión libremente y ser escuchados en los asuntos que los afectan (artículo 12), al derecho a la libertad de expresión, por medio del cual podrán buscar, recibir y difundir información en los diferentes medios de comunicación (artículos 13 y 17), derecho a la libertad de pensamiento conciencia y religión (artículo 14), derecho de asociarse y celebrar reuniones pacíficas, de participar de los actos y tradiciones culturales y artísticas de su región (artículo 15); los anteriores derechos apuntan al reconocimiento de las capacidades que tienen los niños y niñas y la necesidad de estar implicados de manera activa en la elección y toma de decisiones en los asuntos que los afectan, aclarando que se tendrá en cuenta frente a los mismos, la madurez y el nivel de desarrollo de los niños.

A pesar de la existencia y promulgación de los derechos mencionados y conociendo los beneficios e importancia de los mismos frente al desarrollo infantil; es importante mencionar que aún la participación no logra trascender la comprensión de lo que significa para ser vivenciada y construida como un derecho del que pueden ser garantes los niños y las niñas, dado que algunas de las acciones cotidianas en los espacios educativos se han encaminado a favorecer la protección más que la promoción de la autonomía y la capacidad para elegir y erigirse como sujetos políticos. En este sentido, el componente de participación infantil ha carecido de la reflexión necesaria por parte de los adultos, ya que en lugar de promover su materialización y la acción de los niños y las niñas, se posiciona en algunos de los escenarios de socialización infantil, una disposición de espacios centrados en la atención desde las carencias y no desde las potencialidades y el reconocimiento de lo que ellos mismos pueden aportar. Son asumidos como destinatarios pasivos, minimizando su capacidad para la participación. Así lo reafirma Lansdown (2005) cuando argumenta:

El análisis de la vida de los niños centrado en los derechos de los mismos, sienta sus raíces en el reconocimiento de que los niños tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas. Todo esto es muy diferente del enfoque que predomina en el sector de la primera infancia, donde la atención se concentra en el fomento del desarrollo del niño, más que el respeto y la protección de sus derechos. Aunque entre ambos planteamientos no existe una contradicción intrínseca, es evidente que tienen como resultado intereses, objetivos y estrategias de intervención radicalmente distintos. (p. 5)

El anterior planteamiento permite comprender que la participación infantil implica el reconocimiento de los niños y las niñas como personas a las que se debe escuchar y tomar en serio, respetando sus opiniones y otorgando un valor protagónico en sus propias vidas; se trata de apreciar sus contribuciones y su capacidad de gestionar y aportar ideas acorde con su nivel de desarrollo, tenerlas en cuenta en la ejecución de las actividades que se realizan, trabajando en conjunto y permitiendo la implicación de los niños y las niñas en su propio proceso. En este sentido, el reto que se expresa frente al respeto de sus derechos, supone que más allá del proteccionismo sean tenidos en cuenta desde procesos participativos en los que las acciones no se limiten únicamente a consultarles o permitirles que se expresen, sino que posibiliten la constitución de nuevas formas de relación establecidas desde el respeto a la opinión, a la diferencia y la individualidad; en las que sea posible que los niños comiencen a sentir la importancia de sus aportes, se empoderen de sus decisiones y puedan ejecutarse y concretarse en acciones reales al interior de los procesos que se adelantan en pro de su propio bienestar y desarrollo.

Las acciones de los adultos determinan de esta manera, las posibilidades y modelos de la participación, generando como lo propuso Hart (citado en Estrada, Madrid y Gil, 2002) una participación auténtica o una no participación que se producen de acuerdo a las diversas actividades de interacción que se propician entre adultos y niños:

Frente a la no participación se evidencian niveles que según el autor desconocen la capacidad de opinión y expresión de los niños y las niñas, asumiendo actitudes de

manipulación, instrumentalización adulta o participación simbólica en la que se utiliza a los niños para fines decorativos que sólo cumplen objetivos de los adultos.

En cuanto a la participación auténtica los niños se integran por niveles a las prácticas propuestas, adquiriendo cada vez mayor nivel de implicación, comprensión y proposición en las actividades. Lo que se expresa con el reconocimiento de la participación infantil como derecho, para lograr una genuina participación, es que no sólo permanezca en la esfera de la palabra sino que desde la conciencia verdadera y en cada espacio de socialización infantil se promuevan experiencias que permitan intervenir y aportar, dando así mayor realce a la autonomía y a la capacidad de acción de los niños y las niñas para tomar decisiones e influir en su propio entorno.

Es de resaltar que participar no significa “sólo dejar hacer a los niños y las niñas lo que quieran, ni tampoco estar abiertos de manera exclusiva a su opinión” (Alsinet, p. 107), sino involucrarlos en procesos democráticos en los que verdaderamente puedan hacer parte de la toma de decisiones con responsabilidad, comprendiendo la relación entre las causas y consecuencias de lo que se dice y se hace, procesos en los que sus aportes sean considerados como posibilidades y en los que sientan que están siendo ejecutores y parte activa de su vida y de las acciones que la determinan. La mirada de los adultos debe flexibilizarse frente a este asunto, pues ellos, deben reconocer con humildad que también pueden aprender de los niños, valorando, respetando y considerando que todas las personas tienen derechos y pueden ser partícipes de sus propias vidas, de acuerdo a su nivel de desarrollo y que aun siendo niños es posible afectar lo que ocurre en el propio medio.

La educación y la escuela como escenarios que posibilitan el ejercicio de la participación infantil

La educación como práctica social, derecho universal y como medio para la formación de los seres humanos está permeada por unos lenguajes que demarcan un devenir institucional y social, por discursos que a través del tiempo se van modificando acorde a los cambios y necesidades de las sociedades; la educación en este sentido, se moviliza a partir de unas teorías y discursos, que en muchos casos son externos y ajenos al

contexto en que se aplican, pero que amplían posibilidades de reflexión para que las prácticas puedan ser teorizadas a la luz de dichos planteamientos y generen transformaciones al servicio del desarrollo humano integral. Se trata de ocuparse con consciencia de lo que los instrumentos estatales y políticos plantean, cuestionando el hacer pedagógico con miras a la formación de sujetos críticos, autónomos y éticos. En palabras de Zapata (2011):

La educación facilita la construcción del futuro de la sociedad, que busca en estos tiempos de globalización y transformación elevar el producto educativo; en estas pesquisas se preocupa por dar una mirada trascendental a las prácticas pedagógicas de los maestros y descubrir, interpretar y analizar, el modo en que estas prácticas influyen en el desarrollo de la condición humana (p. 3).

La escuela por su parte como una institución al servicio de la sociedad en la que se ponen en evidencia los procesos formativos, debe estar atenta a los cambios del medio para dar respuestas a las necesidades de formación de las personas que intervienen en los acontecimientos educativos. En la primera infancia, los niños y las niñas llegan a las instituciones escolares con un bagaje de experiencias, hábitos y conocimientos adquiridos desde las influencias recibidas en su entorno; son reconocidos como sujetos con posibilidades y derechos que les otorgan la capacidad de participar en influir en su entorno y en las decisiones que les afecta (CIDN 1989) y frente a esta realidad se hace necesaria una perspectiva individualizada de la escuela, que ponga de relieve las diferencias personales, las necesidades y las metas de cada ser humano, es decir, una educación que destaque la dimensión humana y las características individuales para ponerlas al servicio del trabajo conjunto y lograr un aprendizaje significativo que reconozca las potencialidades y la dimensión política de los niños y niñas.

Este aprendizaje será posible en la medida en que a los niños y las niñas se les garantice y promueva desde ejercicios reales el derecho de ser partícipes y actores centrales de su propio proceso, haciendo de la escuela un “espacio de transfiguraciones sociales y sujetos que piensan en la posibilidad de una sociedad democrática y participativa, que valoren el lugar que habitan” (Zapata, 2011, p.2).

Los procesos educativos, para el caso de la primera infancia, se encargan entonces no sólo de la construcción de conocimientos, sino que se orientan a la protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas en un espacio escolar que se idealiza desde la sociabilización, el ejercicio de valores, el trabajo conjunto, el reconocimiento del otro y la puesta en escena de transformaciones y construcciones individuales y colectivas; es decir, la apuesta educativa se encamina a integrar a los niños y niñas como ciudadanos de los procesos institucionales y sociales en que están inmersos. El ideal de lograr un verdadero reconocimiento de los niños y las niñas como participantes activos de la sociedad está presente, y uno de los escenarios para alcanzar tal fin es la escuela, como el asiento fundamental para impulsar cambios reales. Como lo afirma Rodríguez, (1997):

La escuela es la primera institución de la sociedad, en la cual se desempeña el niño autónomamente como ser individual y social, es donde va formando sus primeras ideas acerca de la sociedad a la que pertenece y es allí donde los docentes de los primeros años de vida escolar tienen en sus manos la posibilidad de conducir y apoyar, dentro de un enfoque democrático y de convivencia, el paso de la vida íntima o privada en la familia, a la vida social o pública en la escuela. (p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela es el escenario al cual se le otorga mayor relevancia para la formación en derechos, para la formación ciudadana y democrática; por lo que su responsabilidad traspasa la sola reproducción de acontecimientos aislados de los contextos de desarrollo para convertirse en el espacio en el que se expresan las emociones, comprensiones, sentimientos de lo que se vive en la familia y demás espacios de socialización; así “la educación para la construcción de la ciudadanía de una sociedad incluyente y democrática está basada en el ejercicio de los derechos, en la participación consciente y la transformación del propio destino como personas y sociedad” (Gutiérrez y Buitrago, 2009 p. 37).

En realidad no es posible pensar en la participación infantil y con ella en la ciudadanía, si los niños y las niñas son reducidos a seres incapaces y vulnerables, si desde las acciones y relaciones entabladas con los adultos son asumidos como tal. Esto implica la transformación de las formas de relación, exigiendo de los adultos la capacidad para sensibilizarse y reconocer con humildad que también pueden aprender de los niños,

valorando, respetando y considerando que todas las personas tienen derechos a ser partícipes de sus propias vidas y que aun siendo niños es posible influir sobre lo que ocurre en el entorno.

El maestro ante la promoción de la participación infantil

Es claro, que la función y los conceptos de escuela y de educación se han ido reevaluando con el tiempo, dados los cambios en los lineamientos políticos que pretenden renovar o conservar condiciones de vida y prácticas sociales. En este sentido, la práctica de los maestros también se modifica asumiendo nuevos roles y reconociendo que las acciones emprendidas demarcan el devenir de una persona, lo que exige de sus actos educativos una mirada reflexiva que le permita cuestionarse sobre su hacer pedagógico y así transformar a los sujetos que tiene forjando en ellos actitudes políticas, éticas y sociales.

Lo anterior exige al maestro reflexionar acerca de su propios derechos y de su papel como sujeto político, para desligarse de miradas reduccionistas que ubican a los niños y a las niñas bajo la sombra del proteccionismo y los somete a voluntades externas que no contemplan sus propias necesidades e intereses, excluyéndolos de decisiones que tienen que ver con su propia vida y sus capacidades. En este sentido, pensar en la participación infantil dentro de las prácticas de los maestros, conlleva a reconocer al mismo tiempo el vínculo que existe entre dicha práctica y los procesos democráticos y ciudadanos que se tejen al interior de los escenarios educativos, hacia los que las acciones de los maestros deben direccionarse para darle sentido a la práctica educativa y lograr verdaderos procesos participativos y constructivos de subjetividades.

Al maestro le compete valorar, definir y redefinir su labor constantemente; pues es allí donde se hacen todas las apuestas por formar, transformar y dar cumplimiento a lo que significa educar. Esto implica y exige la reflexión sobre su práctica pedagógica, pues su valor radica no sólo en los conocimientos adquiridos y puestos al servicio de sus estudiantes, sino en la capacidad de razonar acerca de la misma; en este sentido, el maestro es considerado como un sujeto ético, es decir, como aquella persona que actúa para obtener resultados o producir efectos en alguien; que se encuentra involucrado en un proceso del que es partícipe activo; que promueve, estimula y orienta para favorecer

procesos de formación integral, al asumir en su cotidianidad la responsabilidad en la formación de otros seres humanos.

En medio de las transformaciones sociales y políticas, el maestro debe procurar la puesta en marcha de acciones pedagógicas que intenten responder a los nuevos planes y políticas pero siempre con una mirada crítica que tenga presente a los niños y niñas como actores centrales del proceso educativo, buscando que dichas innovaciones concuerden con la realidad escolar, social y con las necesidades, intereses y propiamente con las características de sus estudiantes. Lo anterior implica para el maestro asumir una postura ética y política que encamine sus acciones al máximo desarrollo de las potencialidades desde los educandos.

En este panorama, el maestro de primera infancia, que orienta acciones intencionadas a la formación de los niños y las niñas bajo una nueva mirada de ellos como sujetos de derechos, debe ser consciente de lo que tal consideración significa, de las capacidades y potencialidades que se tienen en la infancia, de la necesidad de transformar sus prácticas educativas a la luz de una concepción que esclarece la necesidad de implicar a los niños en sus propios procesos, escuchándolos, teniéndolos en cuenta y asumiéndolos como ciudadanos que tiene las mismas posibilidades de interacción y toma de decisión de acuerdo a sus niveles de desarrollo.

Frente a una mirada de los niños como sujetos de la participación, con derechos y responsabilidades, el maestro debe re-direccionar sus prácticas, siendo consciente de lo que significa esta noción no sólo en el medio escolar, sino más allá de él, en el medio social en el que empiezan a ser reconocidos como ciudadanos titulares y garantes de sus propios derechos; pues es el espacio escolar/académico el entorno en donde los niños y las niñas van conociendo desde temprana edad las dinámicas sociales, desarrollando y haciendo uso de su capacidad, tal como se concibe, para tomar decisiones y participar de todos aquellos asuntos que le afectan directamente.

Como lo planteó Ghiso (2014), los derechos de los niños son una expresión de afecto hacia ellos, por tanto no es suficiente recitar leyes o dogmas, se requiere de una pedagogía testimonial, aquella que posibilite la complementariedad: decir-hacer, hablar-mostrar, distancias-cercanías, profesores-maestros, técnicas-testimonios, cambios

externos-cambios internos; en este sentido, viabilizar la participación de los niños debe ser ante todo una respuesta ética, no solo una norma o una ley que no trascienda las palabras, para situarse en la esfera de las acciones intencionadas y conscientes.

No se trata sólo de conocer y reproducir normas y lineamientos sobre los cuales deben basarse las prácticas y mucho menos incorporarlos o repetirlos de manera mecánica en la cotidianidad sin darle un significado real y comprender su total dimensión e implicación para la vida y el desarrollo de los niños y las niñas. El maestro se hace cargo entonces de otros aspectos que implican el ser sujeto de derechos: potenciar la participación infantil, hacer conocer y valer los derechos de los niños y las niñas, promover acuerdos de convivencia y ciudadanía, llevando a la práctica acciones que trasciendan el tiempo y el espacio escolar y permitan ir formando conciencia en ellos mismos y en los niños y las niñas del papel transformador y crítico que cumplen en la sociedad.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), por su parte, plantea algunas consideraciones frente al rol del maestro de primera infancia donde lo invita a cambiar su actitud ante los niños y las niñas, en aras de su consideración como sujetos de derechos, propone:

Descubrirlos, buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida [...] Adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco (Guía Operativa 35 MEN p. 19, 20).

Se da relevancia a un enfoque en el que a los niños y a las niñas se les reconozca como seres humanos capaces de hacer frente a su realidad y desarrollar habilidades a partir de la interacción activa y el aporte permanente de sus conocimientos y percepciones. Frente a lo planteado se hace referencia a cuatro condiciones específicas que orientarán la labor del maestro de primera infancia: la observación con intención, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son los niños y las niñas.

A lo anterior se le suma la pertinencia que se otorga a los maestros de reflexionar en contexto acerca de las prácticas pedagógicas que adelantan con los niños y las niñas, pues como afirma el MEN (2010) el maestro es un actor fundamental de la atención integral a la primera infancia, al reconocer que desde un nuevo enfoque es posible impulsar y fortalecer las iniciativas que buscan un cambio profundo en la educación de los niños y las niñas menores de cinco años en Colombia.

Al maestro entonces le corresponde asumir una postura crítica, con la que está en deuda, frente a las nuevas políticas y planes de atención e intervención educativa, haciendo uso de sus conocimientos y experiencia en pro del mejoramiento de la formación, pues no se trata de reproducir sin reflexionar sino de asumir una posición, que en este caso se direcciona a los lineamientos y políticas de primera infancia que determinan y posicionan una nueva mirada del niño y la niña como titulares de derechos, y partícipes activos de sus procesos y que se hace prevalente en los escenarios en los que ellos interactúan.

Al respecto, Zuluaga acuña:

El profesor a lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, construye conocimientos, significados, creencias e ideas que le permiten responder a las necesidades del entorno social. La noción que tiene de educación, de educador, de práctica; el valor que le otorga a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los alumnos y a su relación personal con ellos; así como las posiciones pedagógicas que asume a la hora de resolver problemas relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje; y los planteamientos políticos, sociales, éticos y morales, entre otros que expresa en su cotidianidad, son producto de la cultura en la que está inmerso y de los conocimientos histórico-sociales aprendidos. (Zuluaga, 1978 p. 120).

En este panorama, el maestro podrá tener claro el ideal de formación y para ello puede ser importante precisar algunas preguntas que orienten su práctica pedagógica, tales como: ¿quiénes son los niños y las niñas?, ¿qué significa la participación infantil como derecho? ¿Cómo puede ser visibilizada la participación infantil en los contextos escolares? y ¿cómo ésta noción orienta su quehacer pedagógico?

Al reflexionar acerca de los cuestionamientos precedentes, es necesario considerar que el maestro es un promotor principal de acciones democráticas y participativas que desde los escenarios de socialización escolar van a impulsar la construcción de ciudadanía, de sujetos políticos y titulares de derechos, con capacidades para influir en la transformación de sus propios entornos de desarrollo. Dicho reconocimiento implica la comprensión del acto educativo como un proceso que no busca moldear a gusto de los adultos y con parámetros pre-establecidos, seres humanos que cuentan con individualidades y particularidades específicas; sino comprender en términos de Bárcena y Mélich (2000) que la educación no es fabricación, sino acción, es decir, construcción con otros seres humanos imprevisibles.

En conclusión es pertinente afirmar, que el maestro de primera infancia, se convierte dentro de los procesos educativos, en un acompañante principal en la formación integral de seres humanos que están en capacidad de participar de un intercambio de ideas, sentimientos y comprensiones de sentido del mundo; un intercambio en el que demuestren sus capacidades y puedan aportar desde sus condiciones y características singulares en la edificación de sociedad justas y equitativas. Para ello se requiere por parte del maestro, de una orientación pedagógica que incorpore dinámicas de relación basadas en el respeto, la participación, la solidaridad y el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias

- Alsinet, C. (2004). El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante. Barcelona: Milenio.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Ediciones Paidós Ibérica: Buenos Aires.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007, Diciembre 3.) *Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la primera infancia"* (Documento CONPES 109). Bogotá. Colombia: DNP. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.
- Estrada, M., Madrid, E. & Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html.

Guiso, A. (septiembre, 2014). Ley 1620 y su relación con el rol docente. Seminario llevado a cabo en el encuentro Internacional “Evaluación y políticas Públicas: un enfoque basado en la igualdad de género, la diversidad y los derechos humanos”. Cali, Colombia”.

Gutierrez, M & Buitrago, O. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 36, La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Guía N 35. Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá: Taller Creativo Aleida Sánchez B. Ltda.

Rodríguez, M. (1997). La escuela: primer espacio de actuación pública del niño En Educación y Ciudad, N° 3. (pp. 8-19). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Santafé de Bogotá) IDEP.

Zapata, A. (2011). Una mirada crucial a las prácticas pedagógicas de los maestros. Artículo de reflexión, Revista Educación y territorio Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes.

Zuluaga, O (1978). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia.