

**INTERPRETACIÓN DE LA INFANCIA, A PARTIR DE LOS TRABAJOS DE  
GRADO EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y  
FAMILIA, CINDE-UPN, 2008 Y 2009 -MAESTRÍA EN DESARROLLO  
EDUCATIVO Y SOCIAL- BOGOTÁ**

**LISBETH MARCELA PARRA PEÑA**

**Código: 2008288060**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO CINDE  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN NIÑEZ, JUVENTUD, FAMILIA  
BOGOTÁ, D. C., COLOMBIA  
2012**

**INTERPRETACIÓN DE LA INFANCIA, A PARTIR DE LOS TRABAJOS DE GRADO EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA, CINDE-UPN, 2008 Y 2009 -MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL- BOGOTÁ**

**LISBETH MARCELA PARRA PEÑA**

**Código: 2008288060**

**Trabajo de Grado: Investigación Presentada como Requisito para Optar por el Título de Magister en Desarrollo Educativo y Social**

**Directora de Tesis: PATRICIA DEL PILAR BRICEÑO ALVARADO**

**Magister en Desarrollo Educativo y Social**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO CINDE  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN NIÑEZ, JUVENTUD, FAMILIA  
BOGOTÁ, D. C., COLOMBIA**

**2012**

## DEDICATORIA

*A Dios,  
Por todas y cada una de las bendiciones que le ha dado a mi vida, y  
por haberme dado esta maravillosa oportunidad de estudiar la  
maestría.*

*A mi papá,  
Por el cuidado, la protección y las bendiciones que desde el cielo me  
envías.*

*A mi Mamá,  
Por su todo su amor, comprensión, dedicación, renunciás y esfuerzos,  
que sólo una mamá puede ser y hacer por una hija.*

*A mi hermana, cuñado y sobrina,  
Por su compañía y apoyo en los momentos felices y; especialmente en  
los difíciles.*

*A mi Amor,  
Por todo su amor y apoyo, y por ser una bendición y una gran  
felicidad en y para mi vida.*

*A los Niños y las Niñas,  
Por ser los sujetos de derechos y seres sociales que se han ganado un  
lugar en la familia, la escuela y la Sociedad.*

*A mis estudiantes,  
Porque son las maestras en formación que me motivan día a día a  
ser mejor ser humano y una mejor profesional.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios, por darme la fortaleza y sabiduría para afrontar éste compromiso con el mayor interés, gusto y responsabilidad que implica estudiar una maestría.*

*A mi mamá Alcira Peña, porque es un Ser Humano excelente, una Mujer excepcional, una Madre abnegada, una Profesional responsable y una Amiga incondicional, con muchos valores.*

*A mi hermana Claudia Parra Peña, mi cuñado Cesar Rojas y mi sobrina Marcela Valentina Rojas Parra, por su comprensión y apoyo, con lo que me gusta ser y hacer como ser humano, mujer y profesional.*

*A mi Amor Orley Bohórquez Combita, por todo el amor que tiene para mí, por su apoyo y colaboración en la materialización de mis sueños y metas, y como una de mis fuentes de inspiración.*

*A CINDE, por ser un Excelente centro de educación superior con el que cuenta Colombia.*

*A mi directora de tesis, la profesora Patricia del Pilar Briceño Alvarado por su calidad humana y, especialmente, por su comprensión, dedicación y orientación en la elaboración de ésta investigación.*

*A mis profesores y profesoras, Jorge Enrique Ramírez, José Darío Herrera, Alejandro Acosta Ayerbe, Alfonso Sánchez, Alejandro Álvarez Gallego, Ricardo Delgado, Orlando Cardozo, Carlos Gaitán, Juan Carlos Orozco, Francia Restrepo, Elsa Tovar y Rocío Abello, quienes me aportaron desde sus conocimientos y experiencias como profesionales e investigadores.*

*A mis estudiantes, maestra en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional del Centro Valle de Tenza y de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, por ser quienes me motivan día a día a ser mejor ser humano y una mejor profesional.*

*Al profesor Gustavo Galeano y al profesional Juan Carlos Colmenares, por su valioso apoyo y observaciones en relación con cualificar la presentación del documento.*

*Finalmente, gracias a todos y a cada una de las personas familiares y amistades, que de una u otra manera, contribuyeron para que este sueño y meta, se hiciera realidad.*

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	
<b>1. FASE PREPARATORIA</b>	13
1.1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN	13
1.1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1.2. OBJETIVOS	16
1.1.3. DISEÑO METODOLÓGICO	17
1.1.4. UNIDAD DE ANÁLISIS	22
1.1.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	26
1.1.6. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN ÉSTA INVESTIGACIÓN	27
1.2. MARCO DE REFERENCIA	28
1.2.1. CONCEPCIONES	28
1.2.2. CONCEPCIONES DE INFANCIA	29
1.2.3. CONCEPCIONES DE DESARROLLO HUMANO Y DESARROLLO INFANTIL	36
<b>2. FASE DESCRIPTIVA</b>	41
2.1. ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA	41
2.2. ASUNTO INVESTIGADO	41
2.3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	43
2.4. PRÓPOSITO	44
2.5. METODOLOGÍA	45
2.6. ENFOQUE TEÓRICO	46
2.7. RESULTADOS	48
<b>3. FASE INTERPRETATIVA</b>	57
<b>4. FASE DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA GLOBAL</b>	82
<b>5. RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICA</b>	91

## LISTA DE TABLAS

Tabla No.		
1	Lista de investigaciones seleccionadas para la investigación.	26
2	Factores e Indicadores del Instrumento aplicado a las investigaciones estudiadas.	27
3	Principios y definición tenidos en cuenta en la revisión de las unidades de análisis.	27
4	Unidades de Análisis. Aspectos Formales: Autor (res), título, tipo de material y año de aprobación.	230
5	Unidades de Análisis. Asuntos investigados: título, tema, subtema, pregunta y tendencias o categorías emergentes (temas y subtemas) problemas objeto de estudio.	233
6	Unidades de Análisis. Delimitación Contextual: espacial, temporal y sujetos investigados.	235
7	Unidades de Análisis. Propósitos: General y específicos.	239
8	Unidades de Análisis. Metodología: perspectiva investigativa, métodos, instrumentos y técnicas.	241
9	Unidades de Análisis. Referentes conceptuales-teóricos.	271
10	Unidades de Análisis. Resultados: Conclusiones y Recomendaciones.	283

## ANEXOS

Anexo No.		
1	FORMATO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	99
2	FICHAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 1-20.	100
3	FASE DESCRIPTIVA. TABLAS No. 4-10.	229



## RESUMEN ANALITICO DE INVESTIGACIÓN (RAI)

**Tipo de Documento:** Trabajo de Grado. Tesis.

**Título:** Interpretación de la Realidad Social de los Niños y las Niñas, resultado de los trabajos de grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, CINDE, 2008 y 2009 -Maestría en Desarrollo Educativo y Social-.

**Autora:** Lisbeth Marcela Parra Peña

**Publicación:** Bogotá, 2012, pp 290. Tablas 10. Anexos 3.

**Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional UPN convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

**Palabras Claves:** Concepciones, Niñez, Infancia, Primera Infancia, Desarrollo Humano y Desarrollo Infantil.

**Descripción:** Es una *Investigación Cualitativa*, que centra su interés en interpretar la infancia, desde los resultados de los trabajos de grado de la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, Bogotá aprobados en los años 2008 y 2009, a partir del enfoque *Estado del Arte (Investigación Documental)*, el cual da cuenta del saber acumulado en determinado momento histórico acerca de un saber, a través de la revisión de la producción teórica, enfoca, describe y contextúa desde marcos teóricos y metodológicos, una realidad que interesa comprender por sus implicaciones sociales que para ésta investigación es objeto y sujeto de estudio la Infancia.

**Fuentes:** Se citan 32 fuentes bibliográficas.

**Contenido:** Se organiza a partir de cuatro fases definidas así: *Fase Preparatoria*, *Fase descriptiva*, *Fase interpretativa* y *Fase de Construcción Teórica Global*, ésta comprende una revisión de conjunto que parte de los resultados de la interpretación de las unidades de análisis, con el fin de evidenciar los resultados del estudio, como conclusiones, vacíos, tendencias y logros obtenidos. Finaliza, con el planteamiento de las recomendaciones para posteriores investigaciones.

**Metodología:** *Investigación Cualitativa*, con enfoque *Estado del Arte (Investigación Documental)* propuesto por Consuelo Hoyos Botero, el cual establece cuatro fases, estas son: *Preparatoria*, *Descriptiva*, *Interpretativa* y *de Construcción Teórica Global*. *Unidades de Análisis* veinte (20) (Trabajos de Grado-Tesis). Instrumento aplicado a las unidades de análisis: *Ficha Descriptiva* con ocho (8) factores e indicadores.

**Conclusiones:** Desde el insumo del análisis documental que devela cómo ha sido interpretada la realidad social de los niños y las niñas en los trabajos de grado de la Línea de Investigación de Niñez, Adolescencia y Familia de la Maestría en desarrollo educativo y Social CINDE, Bogotá aprobadas en los años 2008 y 2009, identificando en las unidades de análisis los referentes disciplinares y teóricos, las perspectivas metodológicas, tendencias investigativas, los temas emergentes y vacíos de las investigaciones. Categorizando y analizando por núcleos temáticos establecidos desde los resultados del estudio como vacíos, tendencias y logros obtenidos de manera global. Para finalmente, proponer elementos de carácter contextual, conceptual y metodológico que aporten al fortalecimiento de las discusiones y construcciones de la Línea.

**Fecha de Elaboración del Resumen:** 30 Enero 2012.

## INTRODUCCIÓN

*Los Niños y las Niñas*, son *sujetos y seres sociales*, que tienen un lugar en la Familia, Escuela y Sociedad, escenarios de socialización en los que se presenta una realidad social, la cual es de interés por parte de algunos investigadores por comprender los significados y sentidos que en ésta se generan.

Por consiguiente, *la infancia*, es objeto de estudio de diferentes instituciones educativas y centros de investigación, entre las que se encuentran Universidades de carácter público y privado, que ofrecen programas de pregrado y postgrado, en educación u otras áreas de las Ciencias Sociales o Biológicas.

Es así como la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, convenio CINDE-UPN, es un programa que acoge a profesionales de diversas disciplinas, interesados en formarse como investigadores para dar respuesta a necesidades de los contextos en los que se desempeñan laboralmente. Una de ellas y que se encuentra en la estructura curricular de la misma, es la Línea de Niñez, Adolescencia y Familia; la cual se interesa por estudiar el grupo poblacional Infancia. Asimismo, cabe mencionar las demás líneas con las que cuenta CINDE como son: la Línea de Desarrollo Social y Comunitario, la Línea de Educación y la Línea de Desarrollo Humano, las cuales también estudian la infancia desde otras perspectivas.

Estas líneas de investigación orientan su trabajo a generar proyectos de investigación que sean referentes para proyectos de desarrollo, centrando su labor en la producción de conocimiento relacionado con los objetos de estudio del desarrollo social y comunitario y de la educación para el desarrollo humano. Cabe destacar que dentro de los criterios de trabajo que tienen las líneas, se establecen: la producción de conocimiento, el impacto social en el desarrollo educativo, humano y social, la tradición escrita, la consolidación de comunidades académicas y la socialización y confrontación de la producción (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Proyecto Educativo Institucional [CINDE-PEI]), 2008, p.54).

La Línea de Niñez, Adolescencia y Familia, centra su perspectiva en el análisis del contexto, en particular, de la situación de la niñez, basada en los resultados de investigaciones, bajo el análisis de situaciones, causas y consecuencias, para hallar y plantear alternativas, modelos y estrategias que cambien dichas realidades, enmarcadas en el cumplimiento de derechos, que se expresen en políticas y programas. (CINDE-PEI, 2008).

De esta manera, la presente investigación tiene la intención de realizar una Investigación Cualitativa con enfoque Estado del Arte (Investigación Documental); es decir, busca interpretar la realidad social de los niños y las niñas, desde los resultados de los trabajos de grado de la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, Bogotá aprobados en los años 2008 y 2009, con el fin de comprender a partir de las construcciones contextuales, los marcos teóricos y metodológicos que al interior de las mismas se han trabajado.

En este sentido, el documento de la investigación se estructura en cuatro apartados, los cuales corresponden a cada una de las fases propuesta para el proyecto, definidas así:

*Fase Preparatoria*, en ésta se presenta la justificación, descripción del interés de la investigación, pregunta de investigación, los objetivos, el diseño metodológico; el cual contempla las unidades de análisis, el instrumento de recolección de información, los principios que orientan esta investigación y, el marco de referencia que contiene las concepciones de niñez, desarrollo humano y desarrollo infantil.

*Fase Descriptiva*, se expone el resultado de la revisión de cada unidad de análisis estudiada desde los ocho factores establecidos en la ficha descriptiva, estos son:

la identificación bibliográfica, el asunto investigado, la delimitación contextual, el propósito, la metodología, el enfoque teórico y los resultados.

*Fase Interpretativa*, se presentan los núcleos temáticos definidos producto de la interpretación de las unidades de análisis, los cuales son: Infancia; Adolescencia; Derechos de los Niños, Niñas y Adolescencia; Representaciones Sociales; Familia y Escuela y; Desarrollo Infantil.

*Fase de Construcción Teórica Global*, ésta comprende una revisión de conjunto que parte de los resultados de la interpretación de las unidades de análisis, con el fin de evidenciar los resultados del estudio, como conclusiones, vacíos, tendencias y logros obtenidos.

Finalmente, el documento termina con el planteamiento de las recomendaciones para posteriores investigaciones.

## 1. FASE PREPARATORIA

### 1.1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN

La Fundación Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano, CINDE es una institución centrada en procesos de desarrollo social, humano y educativo de la niñez, en consecuencia, su actividad investigativa está relacionada con procesos de desarrollo educativo y social, los cuales se agrupan en investigaciones de tipo: exploratorio descriptivo, de corte evaluativo, experimental, de carácter etnográfico, *bibliográfico-documental* y de sistematización de experiencias (CINDE-PEI, 2008).

En este sentido, CINDE cuenta con un programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, éste surge dentro del campo de acción de la formación del talento humano, requisito indispensable para impulsar el desarrollo de acciones educativas y sociales, acordes con los principios que han orientado la institución desde su inicio (CINDE-PEI, 2008).

Asimismo, la Maestría en Desarrollo Educativo y Social cuenta con la Línea de Investigación en Niñez, Adolescencia y Familia cuyo objetivo es *producir conocimiento sobre la niñez y adolescencia colombiana en el marco del desarrollo social y comunitario*, con énfasis en el campo de la *formulación de políticas y programas*. Esta línea, se enfoca en el estudio de personas menores 18 años de edad, éstas son consideradas por el acuerdo mundial como niñez, acuerdo que concibe que la ésta depende de diversos factores, como son: el momento histórico, el lugar geográfico, la cultura, la etnia, el género, la clase, los cuales son muy relevantes.

Por consiguiente, la línea concibe a la Niñez desde el planteamiento de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; es decir, como *sujeto de derecho*, porque considera que la Convención es *uno de los principales consensos*

*en Derechos Humanos y puede ser considerada como un proyecto político que demanda la definición de prioridades, metas y objetivos de las políticas, programas y acciones públicas dirigidas hacia la niñez, (CINDE-PEI, 2008), siendo éste un referente fundamental de la línea.*

En consecuencia, las discusiones acerca de la infancia constituyen uno de los ejes fundamentales de los trabajos de los integrantes y participantes de esta Línea de Investigación. Es así como estas discusiones permiten a los participantes descubrir las necesidades de investigación prioritarias dentro del quehacer de cada uno y del grupo como tal, que a su vez, responde al interés y necesidades personales y profesionales de cada uno y del colectivo. (CINDE-PEI, 2008)

En este sentido, como participante activa de la maestría y de la línea surge un gran interés de orden personal, académico y profesional.

De orden personal, interesada en tener un mejor desarrollo como ser humano, a partir de todas las dimensiones que lo integran, de orden académico, como sujeto en constante formación y con la intención de cualificación permanente, con la intención de impactar en el desarrollo y educación de la infancia, incidiendo en los procesos de maestras en formación en el campo de la pedagogía y la educación infantil y, de orden profesional, como docente con la necesidad de adquirir experiencia en investigación y apoyar procesos investigativos que contribuyan al desarrollo educativo y social del país, desde la comprensión de la infancia, a partir de la revisión documental.

En consecuencia, y particularmente, con el interés investigativo se hace una revisión preliminar de las producciones de esta línea, con el propósito de encontrar insumos que permitan comprender la situación de los niños y las niñas, encontrando un enriquecido acervo de investigaciones con las que se realiza la revisión documental o estado del arte, reconociendo así, un recorrido investigativo

y con el interés de develar los desarrollos y los avances propios de ésta línea, respecto al objeto y sujeto de estudio la infancia.

Por otra parte, se encuentran instituciones como el Ministerio de Educación Nacional MEN, la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS y la Secretaria de Educación SED que se encuentra movilizand o el discurso sobre la infancia en nuestro país, especialmente, en la ciudad de Bogotá.

Es así como, en el documento *Desarrollo Infantil y Competencias en Primera Infancia* (MEN, 2009), la infancia, en particular, la primera infancia, es su objeto de interés, en este sentido, se destaca la política educativa para la primera infancia y se plantea la impotancia de la atención integral a esta población, todo ello se enmarca en dos conceptos: desarrollo infantil y educación inicial. Asimismo, el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial en el Distrito* (SDIS-SED, 2011) plantea también sobre la primera infancia, que ésta se relaciona directamente con la concepción de educación Inicial, concibiéndola “*como un proceso de desarrollo histórico y como una construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de experiencias y con el aporte de los conocimientos que proporcionan la investigación, la teoría y la práctica*”.

Como participante de la línea de niñez me interesé por elaborar un estado del arte de las producciones correspondientes a los trabajos de grado de la línea, como aporte a la mirada reflexiva que favorece este tipo de investigación y que puede ser de utilidad para identificar posturas teóricas y metodológicas, y para ofrecer otras perspectivas de investigación a partir de los hallazgos al interior de la línea; así como, para establecer interlocución con otros espacios académicos foráneos, e institucionales en CINDE.

Luego de la revisión documental preliminar, la presente investigación centra y delimita su interés en hacer una interpretación de la infancia, a partir de los resultados de los trabajos de grado de la Línea de Investigación Niñez,

Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN, Bogotá aprobados en los años 2008 y 2009.

Por consiguiente, un Estado del Arte que comprenda la realidad social de los niños y las niñas da cuenta de un saber acumulado en determinado momento histórico acerca del objeto y sujeto de estudio como lo es la *Infancia*, para este caso la comprensión que se le ha dado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, este no se considera un producto terminado, sino una manera de dar origen a otras o nuevas perspectivas investigativas desde lo contextual, teórico y metodológico de las unidades de análisis estudiadas y la comprensión de sentido que ésta investigación hace de ellas.

Desde este interés, surge la siguiente pregunta de investigación:

### **1.1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué interpretación se ha dado de la infancia, desde los resultados de los trabajos de grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN, Regional Bogotá, aprobados en los años 2008 y 2009?

### **1.1.2. OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Interpretar la infancia, desde los resultados de los trabajos de grado de la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN, Bogotá aprobados en los años 2008 y 2009.



## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los referentes disciplinares y teóricos, las perspectivas metodológicas, tendencias investigativas, los temas emergentes y vacíos de las investigaciones.
- Categorizar por núcleos temáticos la información suministrada por unidades de análisis.
- Analizar los núcleos temáticos para encontrar sentidos y significados de la infancia.
- Proponer elementos del estado actual de carácter contextual, conceptual y metodológico que aporten al fortalecimiento de las discusiones y construcciones de la Línea.

### **1.1.3. DISEÑO METODOLÓGICO**

Esta investigación se ubica en el paradigma de investigación fenomenológico-hermenéutico definido por Parra y Toro (2010) como dos conceptos interdependientes. Por una parte la hermenéutica, es la “teoría de las operaciones de la comprensión, que están relacionadas con la interpretación de los textos”, en efecto, la hermenéutica es la actualización del discurso como texto; es decir, que la hermenéutica trasciende de la interpretación de los textos hacia una “compresión interpretativa de los hechos y los actores sociales”. Con respecto a la fenomenología, agrega Guidens (1987) que ésta tiene la intencionalidad de entender una realidad.

En este sentido, la investigación se enmarca como una investigación cualitativa utilizada ésta en las ciencias sociales. La metodología de la investigación

cuantitativa se basa fundamentalmente en principios teóricos; como son: la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social, implementando métodos de recolección de información como: técnicas; la observación, entrevista, los grupos de discusión, la revisión documental, entre otras, e instrumentos; fichas, cuadros, matrices, diario de campo, cuestionarios, encuestas, guía de entrevistas, etc., la recolección de datos se convierte en una tarea permanente, que tiene la finalidad de explorar, conocer e indagar las relaciones sociales y describir, analizar e interpretar la realidad tal y como la viven los sujetos, incluyendo así, diversidad de concepciones, perspectivas, sentidos, significados, entre otros aspectos subjetivos. Se caracteriza por ser un proceso circular y sus fases interactúan entre sí, las acciones a realizar tienen el propósito de profundizar en el problema de investigación. Éste tipo de investigación requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo presiden, así mismo, busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento, investiga el por qué y el cómo de dichos comportamientos humanos.

En éste estudio se trabajará la técnica de la Revisión Documental, la cual se caracteriza, por desarrollar un proceso de indagación que es flexible y que, a su vez, circula a partir de la información que brinda un texto y el análisis e interpretación que se hace del mismo.

El Estado del Arte es una investigación documental, que desde la revisión de la producción teórica, orienta, describe, analiza, interpreta y contextualiza a partir de diferentes disciplinas, referentes o marcos conceptuales, teóricos, legales, históricos, culturales, sociales y perspectivas metodológicas, un fenómeno que tiene un interés especial por sus implicaciones educativas, sociales y/o culturales.

A continuación, se hace necesario presentar algunos planteamientos de María Silvina Souza (sf) sobre el Estado del Arte, ella afirma que es una investigación de carácter bibliográfico, que se realiza con el fin de conocer y sistematizar la producción científica en determinada área del conocimiento; es decir, es una

exploración documental que intenta elaborar una lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella.

También dice Souza (sf) que sirve principalmente para dos asuntos: para informarse del conocimiento que ya se produjo respecto a determinado tema y para comenzar a recuperar las nociones, los conceptos, las teorías, metodologías y perspectivas desde las cuales se interrogará al objeto de investigación que se esté construyendo. En consecuencia, dar cuenta de un Estado del Arte significa explicar qué se ha investigado hasta ahora en relación con el tema específico de estudio y permite conocer si existen marcos teóricos, datos empíricos o formulaciones conceptuales sobre el tema que se está estudiando. Además, proporciona información sobre metodología, diseños instrumentales más utilizados y técnicas de recogidas de datos, lo que facilitará la identificación y comprensión de estrategias y procedimientos de investigación.

Finalmente, agrega Souza (sf), los fines de este recorrido son, entre otros, contar con un acervo teórico y metodológico, organizado y jerarquizado, de manera que se pueda determinar las inconsistencias, las tendencias, y los posibles núcleos problemáticos de interés –tanto científico como social- sobre los cuales encaminar los nuevos proyectos de investigación y, otra posibilidad que ofrece el estado del arte es que permite visualizar con sentido prospectivo los nuevos campos de investigación.

En seguida, se considera importante complementar con los postulados de Consuelo Hoyos Botero (2000), sobre el Estado del Arte, ella dice: “... es un trabajo constitutivo donde la interpretación, la crítica y la argumentación racional, juegan un papel preponderante porque permiten llevar a cabo inferencias y relaciones. Se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica), para explicar un argumento de sentido que explique y totalice una cierta visión “paradigmática, semántica y pragmática” en orden a dilucidar una particular manera de apreciar el fenómeno,

una construcción global de significados y una transcendencia en el rol real de estos elementos con repercusiones prácticas en el entorno social”.

Además adiciona Hoyos que el recorrido que se hace en el Estado del Arte permite al investigador que se desligue del dato aislado, que si bien remite a lo empírico del fenómeno que lo originó, nada dice en el contexto de un “saber sobre el fenómeno”, ya que las particulares sólo dan cuenta de aspectos aislados que, al no estar integrados, pueden correr riesgo de no ser tenidos en cuenta en posteriores investigaciones.

De otra parte, como dice Hoyos ese “saber sobre el fenómeno” puntualiza la necesidad de una aproximación hermenéutica que facilite la comprensión de sentido, lo cual sólo es posible a partir de una lógica articulada que sobre unos datos fidedignos, y congruentes construya una globalidad en la interrelación de la unidad dialéctica proceso-colectivo de investigadores.

Finalmente, afirma Hoyos el Estado del Arte “... comparte el empleo de métodos inductivos y deductivos. En la recolección de datos se procede inductivamente, de lo particular (unidad de análisis) a lo general (sistematización de datos) y en la tercera y cuarta fase (interpretación por núcleos temáticos y construcción teórica) se procede deductivamente, de lo universal a lo particular. En estas fases se hace el estudio de las partes integradas de un todo”.

En concordancia, con lo expuesto anteriormente la presente investigación se apropiará del Estado del Arte como una investigación documental, lo que lleva a que al investigar sobre la Infancia; los niños y las niñas se está construyendo e interpretando esta realidad que otros han estudiado y que han alcanzado un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene de este fenómeno social. Esto implica realizar un rastreo a nivel descriptivo, sinóptico, analítico para elaborar una comprensión con significado y sentido, en donde se revele las fortalezas, los logros, hallazgos, alcances, como los vacíos, limitaciones o dificultades.

Para este proceso de investigación y particularmente, para la construcción de este Estado del Arte se asumen cuatro fases propuesta por Consuelo Hoyos Botero (2000) en su Modelo para la investigación documental, éstas se presenta a continuación:

### **Fase I Preparatoria**

Tiene como fin orientar sobre cómo habrá de realizarse el estudio, cuál es el objeto de investigación que se pretende abordar, así como los pasos a seguir a través de la investigación con sustento teórico.

### **Fase II Descriptiva**

Comprende el trabajo de campo que se realiza con el fin de dar cuenta de los diferentes tipos de estudios que se han efectuado, cuáles son sus referentes disciplinares y teóricos, con qué tipo de sujetos se han realizado, bajo cuáles delimitaciones espaciales, temporales y contextuales se han llevado a cabo, qué autores las han asumido y qué diseños se han utilizado.

### **Fase III Interpretativa**

Esta fase permite ampliar el horizonte de estudio por unidad de análisis y proporcionar datos nuevos integrados por núcleos temáticos, en tanto trasciende lo meramente descriptivo que conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones útiles para la siguiente fase.

### **Fase IV De Construcción Teórica Global**

Comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones,

dificultades, tendencias y logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual de la investigación de manera global que permite orientar nuevas líneas de investigación.

#### **1.1.4. UNIDAD DE ANÁLISIS**

Para la presente investigación que se ubica como una investigación documental, ésta tiene como objetivo principal hacer un Estado del Arte, el cual dará cuenta de la investigación que se ha realizado sobre un campo de estudio, para este caso la Niñez. Para lograr este objetivo se indagó sobre la realidad social de los Niños y las Niñas, por medio de una revisión detallada y cuidadosa de investigaciones de la Línea Niñez, Adolescencia y Familia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN Bogotá que han estudiado la temática a profundidad y desde diferentes perspectivas, como lo define en su modelo Consuelo Hoyos *unidad de análisis*. En este sentido, cada unidad de análisis se debe comprender como un texto individual que éste, a su vez, posteriormente, se comprende desde un conjunto de núcleos temáticos, los cuales han sido producto del estudio de cada una de las investigaciones seleccionadas.

En consecuencia, para determinar dichas unidades de análisis se ha tenido en cuenta los siguientes descriptores: concepciones, Niñez, Niños, Niñas, Infancia, primera Infancia, adolescencia, desarrollo humano, desarrollo infantil, Familia, Institución educativa (escuela o jardín infantil), derechos, participación, que se encontraban incluidos o referenciados en el título o en las palabras claves de las investigaciones realizadas por los estudiantes como requisito para optar por el título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, y que pertenecían a la línea de Niñez, Adolescencia y Familia publicadas en los años 2008 y 2009.

Después de haber realizado una juiciosa y cuidadosa revisión de cada una de las investigaciones preseleccionadas, se escogieron finalmente las siguientes

investigaciones por el criterio: periodo de tiempo producciones 2008 y 2009 de la línea, las que se retomarán para esta investigación como unidades de análisis son:

Código	Autor (es)	Título	Palabras Clave	Fecha Año
1	Adriana Patricia Flórez Salcedo y Vivian Magaly Jaramillo Rocha	Incidencia de la Maternidad En Adolescentes desde una Perspectiva Social <i>“Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias”</i>	Subjetividad, construcción de identidad, adolescente, educación, maternidad.	2008
2	Alejandro Castillo Martínez, Gilma Durán De Garrido y Marina Gómez Tarazona	La Intimidación Escolar entre Iguales en dos Colegios de Bogotá	Intimidación escolar, Violencia entre pares, Agresores, Víctimas, Testigos, Formas de agresión, Derechos de la niñez, Vulneración de derechos.	2008
3	Luz Neira Cruz Hernández y Sandra Inírida Tellez Urbina	Percepciones de los Estudiantes sobre el Comportamiento del Adulto Frente a Situaciones de Intimidación Escolar	Violencia, intimidación, abuso, indiferencia, maltrato, derechos.	2008
4	María Cristina Rojas Eraso y Naya Gutiérrez Pinzón	Representaciones Sociales de Infancia en Madres Comunitarias e Implicaciones en las Relaciones Adulto-Niño	Representaciones Sociales, Infancia, Primera Infancia, Madre Comunitaria. Hogar Comunitario.	2008
5	Rafael Andrés Cano Ramírez, Liliana Rueda León y Sonia Gisela Ríos Cruz	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	Participación, ciudadanía, primera infancia, formadoras, familias, formuladores de política, representaciones sociales.	2008
6	Sandra Patricia	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de	Educación (182) NA Proceso por el cual uno	2008

	Lopez Salgado	cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	desarrolla habilidades, actitudes y otras formas de comportamiento valoradas por la sociedad en la que vive. Utilizar un descriptor más preciso. Nutrición (436) TE Nutriente, TR enfermedad nutricional. Desarrollo (59) M.T. 4.10 psicología, TR Desarrollo del niño TR afectividad	
7	Consuelo Yasmid González Moreno y María Consuelo Sánchez Plazas	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	Calidad, Participativo, Modelo, Gestión, Institución Educativa.	2008
8	Doris Marcela Hernández A. y Luz Myriam Sierra Bonilla	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	Socialización política, ciudadanía, Construcción de ciudadanía, primera infancia, desigualdades sociales, pautas de crianza, autonomía, participación vínculo cívico, derechos y deberes, corresponsabilidad, lo público, lo privado.	2008
9	María del Pilar Buitrago Peña, Karol Andrea Cabrera Cifuentes y Mónica Constanza Guevara Jiménez	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas	Representaciones sociales, castigo, género, investigación cualitativa, familias.	2008
10	Erika Elizabeth Cruz Velásquez y Juliana Hernández Camargo	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia	Primera infancia, participación infantil, pautas y prácticas de crianza, interacciones comunicativas.	2008
11	Balanta Álvarez, Aminta	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo	Familia, Relaciones Familiares, Creencias, Desarrollo Infantil,	2009



		infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.		
12	Cañon Rodríguez, María Fernanda	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007	Promoción de la salud, salud escolar, AIEPI, rol docente	2009
13	Mercedes Cárdenas Navas - Carmen Alarcón González	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas Y Adolescentes Del Programa "Volver A La Escuela", Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	Participación infantil, Derecho, Toma de decisiones, Libertad de expresión y Reconocimiento.	2009
14	Cabra L, Zandra, Gonzalez A, Lida L, Pineda M, Alma T.	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.	Primera Infancia, Participación, Familia, Representaciones Sociales.	2009
15	Henao Malpica, Diana Carolina	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	Niñez; desarrollo infantil; enfoque de derechos; formación de talento humano; currículo.	2009
16	Molano Vargas, Adriana Carolina; Plata Contreras, Sandra Juliana Y Sandoval Aguirre, Rosa Manuela	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	Familia, relaciones vinculares, ciclo vital, roles de género, embarazo adolescente, roles paterno y materno y, expectativas de vida	2009
17	RODRIGUEZ PAEZ, Elsa Ruth y LEON SAAVEDR A Patricia Elizabeth.	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	Representación social, maltrato, protección, participación	2009
18	Beltrán Cely, Nelly Stella. Romero Galvis, Carlos Felipe. Vargas Ardila, Carmenza Yanneth	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	Trabajo infantil y sociedad de consumo.	2009

19	CUBIDES GONZÁLEZ, Diana Irene - RAMÍREZ TUNJO, Jazmín	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	Discapacidad, castigo, representación social, historias de infancia, prácticas de crianza.	2009
20	Jutinico Fernández María del Socorro León Chaves Elizabeth	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	Educación Inclusiva, Familia, Atención a la diversidad, Reconocimiento de la diversidad, Participación Familiar, Padres/Cuidadores.	2009

Tabla No. 1 Lista de investigaciones seleccionadas para la investigación.

### 1.1.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la investigación documental es importante aplicar un instrumento que garantice una lectura significativa de cada una de las unidades de análisis; es decir, de la manera más fiel que se hace necesario aplicar un instrumento, en donde se pueda registrar la información relevante y que sea portadora de ideas, aspectos y conceptos centrales.

En este sentido, se hace indispensable exponer la relación que existe entre factores e indicadores que se utilizan en el instrumento de esta investigación, para ello, Hoyos (2000) define factores “en esta concepción metodológica, a los aspectos que destacan elementos de relevancia a señalar o a distinguir en una unidad de análisis y que a su vez desglosan otros ítem llamados indicadores”.

Para realizar los registros de los aspectos relevantes la investigación utilizará el instrumento que Consuelo Hoyos propone, con algunas adaptaciones hechas por la autora de la investigación. El instrumento que se utiliza tiene ocho factores, cada uno con sus indicadores correspondientes, éstos se presenta a continuación en la siguiente tabla:

No.	FACTORES	INDICADORES
1	<b>ASPECTOS IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRAFICA</b>	DE <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del autor (es) y</li> <li>• De la investigación.</li> </ul>
2	<b>ASUNTO INVESTIGADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto o fenómeno en estudio y</li> <li>• Pregunta problema</li> </ul>
3	<b>DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parámetros temporales, espaciales, sociales y, en relación, con los sujetos.</li> </ul>
4	<b>PROPÓSITO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fin perseguido con la investigación implícito o explícito y</li> <li>• Objetivos.</li> </ul>
5	<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de procedimientos y estrategias utilizadas.</li> </ul>
6	<b>ENFOQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referente conceptual de la investigación.</li> </ul>
7	<b>RESULTADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo obtenido del análisis.</li> </ul>
8	<b>OBSERVACIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las que presenta el investigador al terminar su trabajo.</li> </ul>

Tabla No.2 Factores e Indicadores del Instrumento aplicado a las investigaciones estudiadas.

### 1.1.6. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tendrá en cuenta los siguientes principios que propone Hoyos (2000), con el fin de no ser un riesgo para las personas que desarrollaron sus investigaciones, porque el análisis de documentos que se realizará en la misma, establece estos principios que se presentan en la siguiente tabla:

PRINCIPIO	DEFINICIÓN
<b>FINALIDAD</b>	Se relaciona con la necesidad de plantear unos objetivos de investigación concebidos previamente.
<b>COHERENCIA</b>	Se refiere a la unidad interna del proceso en relación con las fases, actividades y los datos que constituyen la materia prima de la investigación.
<b>FIDELIDAD</b>	Se centra en la recolección de la información y en la transcripción fidedigna de los datos. Además en esta investigación se trata el principio de honradez intelectual (Clavijo y Sepulveda, 2010), el cual le confiere el reconocimiento de los autores y de las obras consultadas y citadas.
<b>INTEGRACIÓN</b>	Entrañada en la evaluación cualitativa que se hace de cada una de las unidades de análisis, de los núcleos temáticos y del conjunto.
<b>COMPRENSIÓN</b>	Posibilita la construcción teórica del conjunto en perspectiva global para poder ofrecer conclusiones de forma sintética sobre el estado general de la

Tabla No. 3 Principios y definición tenidos en cuenta en la revisión de las unidades de análisis.

## 1.2. MARCO DE REFERENCIA

### 1.2.1. CONCEPCIONES

Se realizó un acercamiento a la definición de concepciones. El término “concepciones” etimológicamente tiene procedencia del latín *concipere* que significa contener, absorber o *capere* que se define como coger.

Desde una perspectiva lingüística como verbo se define como *formular una idea de algo, comprender o comenzar a experimentar un sentimiento, a proyectar algo* y como sinónimos, se encuentran los siguientes términos: *ideas, pensamientos, juicios, planes, conceptos, imaginar, proyectar, alcanzar, plantear, engendrar, procrear, nociones.*

En este mismo sentido, según los diccionarios Manual Lengua Española (2001) y al Diccionario Manual Lengua Española (2007), el primero define las concepciones como *una opinión, una idea, un concepto, proyecto o juicio* que una persona tiene formada en su mente acerca de una persona o cosa: las personas tienen una concepción distinta del mundo según su cultura. El segundo, conceptualiza las concepciones como un conjunto de ideas que sostiene alguien sobre un tema.

En seguida, se referencian los siguientes autores que han conceptualizado las concepciones, éstos son:

Pilar López de Santa María Delgado (1986) dice citando a Wittgenstein las concepciones; de forma general, se evidencia en los actos y también en el discurso del maestro.

Giordan André y De Vecchi (1995) son dos de los autores que han trabajado más el concepto, características y funciones de concepciones, y éstas son definida como *teorías, en tanto constituyen un conjunto de conocimientos relacionados*

*entre sí, que sirven para abordar nuevas cuestiones, interpretar situaciones, proporcionar explicaciones y hacer anticipaciones, así como también, para formular nuevas concepciones.* A su vez, Giordan caracteriza las concepciones de la siguiente manera:

- ✓ Se corresponde con una estructura mental subyacente.
- ✓ Es un modelo explicativo.
- ✓ Tiene una génesis individual y social.

Para González (2010) las concepciones *son superestructuras mentales que determinan las características propias de cada individuo respecto a su manera de interpretar, sentir, pensar y actuar frente a determinadas prácticas sociales.*

Por consiguiente, para esta investigación las concepciones son esos *constructos o construcciones elaboradas por los sujetos*, que se van reestructurando a partir de las interacciones, de los aprendizajes, de las vivencias y experiencias, que tienen un componente afectivo y en algunas ocasiones en ciertos sujetos están tan arraigadas que se resisten en modificarlas. Igualmente, se puede afirmar que las concepciones son producto, se enmarcan y/o son condicionadas por aspectos sociales, históricos, culturales, geográficos, políticos, económicos, educativos y pedagógicos.

A continuación, se presentarán algunas de las concepciones de infancia y niñez que se pueden retomar de los autores que han venido investigando sobre las mismas, y que son un referente para comprender la realidad social de los niños y las niñas.

### **1.2.2. CONCEPCIONES DE INFANCIA**

Se inicia con presentar los aportes de la autora Leonor Jaramillo (2007) quien presenta un breve recorrido de las concepciones de infancia a partir de los años 354-430 hasta el siglo IV, se concibe al niño como *dependiente e indefenso*. En el siglo XV, la concepción de infancia se centra en que *los niños son malos de*

*nacimiento*. En esta misma época, luego se concibe al niño como *indefenso* y ello, propicia, a su vez, que se conciba *como propiedad*. Para el siglo XVI, se concibe como *un ser humano pero inacabado*; es decir, el niño como *adulto pequeño*. En los siglos XVI y XVII, se le reconoce como con una condición innata de *bondad e inocencia* y se define el niño como *ángel*.

Y, en el siglo XVIII, se le da la categoría de infante *como ser primitivo*; sin embargo, desde este momento se inicia la *reinención* moderna de la infancia, en las denominadas sociedades democráticas y particularmente, por Rosseau, quién se encarga, de presentar las características especiales de la infancia. A partir del siglo XX hasta la actualidad, se reconoce una nueva categoría de la infancia producto de estudios e investigaciones que se han orientado por lo dispuesto en la Convención de los Derechos del Niño, la cual establece *al niño como sujeto de derechos y ser social*.

Se continúa, con los aportes de la autora Alzate (sf) quien presenta un breve balance de las concepciones de infancia a partir de las perspectivas histórica, pedagógica y educativa, la representación social de la infancia, los derechos de los niños y la “nueva” infancia.

En este sentido, Alzate (sf) dice desde la perspectiva histórica

*“la historia de la vida privada concibe a la infancia como una categoría social “invisible/visible”; mientras que la historia psicogénica que asocia a la infancia con las pautas o formas de crianza; y la historia como indagación genealógica define a la infancia como una figura social; y la historia de la infancia colombiana que la caracteriza por una dinámica de transformación de conceptos y prácticas fundamentadas en la autoridad y moral religiosa tradicional que ceden lugar a perspectivas modernas que hacen referencia directa a las cualidades psicosociales de niños y niñas”.* (Alzate, sf)

Y, a su vez, desde la perspectiva pedagógica y educativa define:

*“La concepción pedagógica moderna de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales.*

*La concepción pedagógica activa y moderna de la infancia, la define como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños". (Alzate, sf)*

Asimismo, desde la teoría de las representaciones sociales, se dice:

*"Las concepciones provenientes de la psicología social conciben la infancia como un período de vida que se refiere a un conjunto de población; un consenso social sobre una realidad objetiva y universal; etapa ideal del hombre en un mundo real, cotidiano, en contraste con un mundo ideal e imaginario". (Alzate, sf)*

De otro lado, la perspectiva de los derechos de los niños presenta:

*"Los nuevos avances jurídicos y de las políticas sociales consideran a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales que tratan de repercutir positivamente en las circunstancias de vida de la población infantil". (Alzate, sf)*

Por consiguiente, la autora presente la *nueva infancia* como otra perspectiva de la que se hace un énfasis, en la cual hoy asistimos a nuevos cambios, los cuales se caracterizan por ser lentos e inclusive imperceptibles, pero profundos, como consecuencia de la televisión y otros medios de comunicación audiovisual, a los que se les ha denominado como la cultura icónica.

En este sentido, Postman (citado por Alzate, sf) considera que *la infancia tal como la entendíamos tradicionalmente, está desapareciendo*. La *nueva infancia* es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas *nuevas tecnologías*, hasta el punto en que sus *habilidades* ante las mismas supera la de sus propios padres.

Los autores Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2005) hacen parte de un nuevo paradigma de concepción de infancia el cual se presenta a partir de la perspectiva *construccionista social* y posmoderna en filosofía, sociología, psicología y pedagogía. En seguida, se exponen las ideas centrales de éstos.

*Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos, por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños y las niñas (Mayall citado por Dahlberg y otros (2005)).*

Es así como se concibe que existan *múltiples infancias*, construidas por nuestras *interpretaciones de la infancia como constructo social*.

Dahlberg y otros (2005) identifican cuatro concepciones de infancia y proponen una quinta concepción al investigar desde el postulado: ¿quién es ese niño o esa niña y quién puede ser? Estas concepciones son:

Primera, *el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura*.

Se concibe al niño y la niña que no tienen nada en su interior; es decir, como un *recipiente vacío* o *tabula rasa*, afirmando que ese es el niño definido por Locke. En este sentido, lo importante que cuando tenga la edad para la escolarización obligatoria esté *preparado para aprender y para ir a la escuela*. En consecuencia, durante la primera infancia, se ha de dotar al niño de conocimientos, habilidades y valores culturales dominantes que estén ya determinados, sancionados socialmente y listos para su administración -mediante un proceso de reproducción o de transmisión-, y se le ha de formar para que se ajuste a las exigencias prefijadas de la educación obligatoria.

Segunda, *el niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida*.

Se trata de una construcción donde se ve a la infancia como una *edad dorada*. Ese es el niño que presenta Rousseau; es decir, refleja una infancia que se define por experimentar un periodo que se caracteriza por la inocencia, que se enmarca en la creencia de la capacidad del niño para autorregularse y en su voluntad innata de buscar la Virtud, la Verdad y la Belleza. En este caso, es la sociedad la que corrompería la bondad con la que todos los niños vienen al mundo.

Tercera, *el niño como naturaleza... o como niño científico con sus estadios biológicos*,

Se presenta como una *construcción dominante*, articulada con las anteriores, en ésta se concibe al *niño como naturaleza*, como ser esencial de propiedades universales y capacidades inherentes cuyo desarrollo es tenido por un proceso



innato (determinado biológicamente conforme con leyes generales), a menos, por supuesto, que el niño tenga alguna anomalía.

De este modo, se dice que los niños y las niñas de esa edad son de una manera o de otra, que así también es su naturaleza, que eso es lo que pueden y no pueden hacer si son “normales”, siendo este el niño de Piaget, en relación con que su teoría ha sido influyente en esta construcción (Dahlberg y otros (2005)).

Cuarta, *el niño como factor de oferta del mercado de trabajo,*

Se establece a partir de los cambios sociales de los países del mundo minoritario que se han presentado aproximadamente desde los años sesenta, en relación con la inclusión de la fuerza de trabajo de las mujeres, sumándose cada vez al mercado de trabajo de las madres. En esas circunstancias, los niños se conciben como factores de la oferta del mercado de trabajo que deben cuidarse para garantizar tanto una oferta de mano de obra adecuada, como un uso eficiente de los recursos humanos. Por consiguiente, se da la necesidad de establecer una atención infantil alternativa (no materna) con el fin de que las madres de esos niños puedan tener un empleo.

Las cuatro concepciones de infancia anteriormente presentadas tienen en común que se conciben como producciones que se dan dentro de una perspectiva moderna, en la que se produce un niño *pobre, débil y pasivo, incapaz y subdesarrollado, dependiente y aislado.*

Quinta, se propone la concepción del *niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura.*

Es concebido como un sujeto rico *en potencial, fuerte, poderoso, competente y,* sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad. (Malaguzzi citado por Dahlberg y otros (2005)).

Esta concepción se caracteriza porque reconoce a la infancia como:

- Una construcción social (construida tanto para los niños como por ellos mismos) dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales. Aunque la infancia es un hecho biológico, el modo de interpretarla viene socialmente determinado.
- Contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, género y otras condiciones socioeconómicas, de la existencia de múltiples infancias y niños.
- Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, son, en definitiva, capaces de acción propia (tienen “agencia”).
- Los niños y las niñas tiene voz propia y ésta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia.
- Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción social.
- Las relaciones entre adultos y niños conllevan un ejercicio de poder (como también conllevan una expresión de amor).

Al igual que Dahlberg y otros (2005), así como Pineda y otros (2009) convergen en que es en la vida moderna donde se reconoce el surgimiento de un sentimiento sobre la infancia (Ariés, 1987 y Narodowski, 2007 citados por Pineda y otros, 2009).

Finalmente, se presentan las concepciones de infancia que exponen Pineda y otros (2009), en este sentido, se develan tres:

Primera, *la Infancia Negada* (antecede al siglo XVIII), la cual tiene dos concepciones: la primera; son concebidos como *adultos miniatura, seres imperfectos e incompletos* y, la segunda; se le considera un *ser inocente e incapaz*, se convierte en el centro del interés educativo tanto de la familia como de

la escuela, en consecuencia, se le reconoce el rol de *hijo-a y alumno-a*; es decir, es una niñez redefinida *social y culturalmente*, además de ser *institucionalizada*, en donde se le proporcionan ambientes de atención, protección, cuidado, estabilidad, seguridad y aprendizaje (Frabboni, 1996 y Camargo, 2003 citados por Pineda y otros 2009).

Segunda, el descubrimiento del niño y la niña (siglo XVII), con Rousseau se advierte que *el niño existe como un ser distinto del adulto, el niño es un niño, la infancia tiene un lugar en la vida humana, y ésta es un conjunto de estadios que progresivamente conducen a ser adulto.*

Sumado a esto Camargo (citada por Pineda y otros: 2009) dice:

Con el desarrollo de las ciencias sociales se abre el camino para nuevos enfoques, métodos y modelos fundamentados en una concepción de niñez que se enmarca en procesos de desarrollo humano, con carácter evolutivo y progresivo ascensional. Así mismo, el desarrollo humano se entiende como un proceso continuo de sucesión de estadios cada vez más complejos, los cuales tiene su propia identidad y autonomía, no existe para darse sentido entre sí, aunque estén articulados. Por su parte, las teorías de la socialización contribuyen a fundamentar los procesos de génesis y desarrollo de la personalidad a través de sus comprensiones sobre las maneras en que es el ser humano se constituye en sujeto capaz de actuar socialmente.

Y, la tercera; *la infancia reencontrada o el niño y la niña como sujeto de derechos* (siglo XX).

Camargo, afirma (citada por Pineda y otros: 2009):

La Convención Internacional de Derechos del Niño legitima una corriente de pensamiento imperante en la segunda mitad del siglo XX, interesada en el rescate del niño y niña como sujetos de derechos. Considera que la historia de la infancia ha sido la historia de la marginalidad (social, económica, cultural e incluso educativa) de niños y niñas, quienes viven en un mundo que no es suyo, ni está hecho a su medida, por lo que su integración a él solo se logra en la postinfancia y únicamente si cumple ciertas condiciones. Por tanto, recoge 54 artículos que plasman lo compromisos que la sociedad actual debe asumir con la infancia teniendo en cuenta que la sociedad ha de ser capaz de tratar a los niños y las niñas como personas y ciudadanos de pleno derecho.

Por consiguiente, para esta investigación los niños y las niñas se conciben como *sujetos de derechos y seres sociales*, y la niñez se considera que es un constructo y una construcción elaborada por los sujetos, que se ha venido reestructurando a partir de aspectos sociales, históricos, culturales, geográficos, políticos, económicos, educativos y pedagógicos, además de los aportes de los estudios de los campos o disciplinas del conocimiento, especialmente, de la psicología, antropología, sociología, filosofía, historiología, pedagogía, entre otras, que

afirman la concepción de infancia como sujeto de *derechos, social, cultural, histórico, político* y participe de su propio proceso de formación y desarrollo.

En seguida, se exponen algunas de las concepciones de desarrollo humano, particularmente, de desarrollo infantil que se presentan desde los autores que han venido investigando sobre el tema.

### **1.2.3. CONCEPCIONES DE DESARROLLO HUMANO Y DESARROLLO INFANTIL**

El desarrollo humano y, especialmente, el desarrollo infantil se consideran como el segundo referente a tener en cuenta para la comprensión de la realidad social de los niños y las niñas, interés principal de esta investigación.

En este sentido, Ricardo Delgado (2008) afirma sobre el desarrollo humano que *éste es un proceso complejo en permanente transformación* y lo constituye una *multiplicidad de dimensiones que se presentan en su proceso de configuración*.

En este mismo sentido, Delgado retoma la categoría *Mundo de la Vida* para dar cuenta del escenario y del significado en el que se comprenderá el desarrollo humano. Este *Mundo de la Vida* está conformado por tres submundos, éstos son:

El primero, el Mundo Material o Físico, en la que la persona está vinculada por su existencia y su elación con las cosas existentes y creadas por ella misma;

El segundo, el Mundo Simbólico, es el definido a partir de la cultura y el lenguaje;

El tercero, el Mundo Social, éste se enmarca en las relaciones e interacciones con otras personas y grupos, las y los cuales construyen instituciones y normas para poder interactuar mutuamente.

En conclusión, estos submundos constituyen los escenarios fundamentales de construcción del desarrollo humano. Es así como Delgado reconoce tres dimensiones constitutivas del desarrollo humano, éstas son:

La dimensión social, ésta hace referencia a la *institucionalidad*, la cual se entiende como la definición de normas y reglas sobre las que se establece la estructura básica de la sociedad; es decir, en donde se administran y ejercen los derechos fundamentales de las y los ciudadanos.

La dimensión cultural, adopta el concepto de cultura en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el cual se enfoca en la trama de significados que el ser humano ha tejido en sus prácticas sociales; es decir, la cultura es la “totalidad” de los productos humanos, entonces su significado es asumido como acervo social de conocimiento, en donde éste es construido histórica y colectivamente.

Y la dimensión personal, la cual se refiere al conjunto de competencias que hacen que un sujeto sea capaz de hacer uso del lenguaje y de realizar acciones, sujeto que toma parte en procesos de entendimiento y que afirma en ellos su propia identidad; es decir, en capacidad de ejercer sus libertades a través de procesos de organización y participación social.

Complementario a lo expuesto, Delgado define cinco esferas del desarrollo humano, entendiendo por esferas, *el conjunto de dominios de expresiones y concreción* de éste. Estas esferas son:

Esfera cognitiva, se refiere a los esquemas cognoscitivos sobre los cuales se estructura la información y el conocimiento producto de la acción.

Esfera ético política, alude a los proceso psicosociales que se dan en la socialización política y en la formación de ciudadanía, particularmente, en el aprendizaje cívico.

Esfera moral, hace referencia al desarrollo del razonamiento moral y de los sentimientos morales.

Esfera socio-afectiva, reconoce las relaciones y el afecto que las personas establecen con otros agentes socializadores, afectando los procesos de reconocimiento de sí mismos y del otro.

Y esfera comunicativa, es el dominio de expresión y el soporte sobre el cual se construye y reconstruye una imagen material y social, que se vuelve la base para la acción de los sujetos y colectivos en la vida cotidiana.

Por otra parte, Abello Rocío (2009) dice *el desarrollo puede conceptualizarse como el logro de un determinado estado*, éste se caracteriza por cambios en la complejidad y la función.

En este sentido, Abello (2009) afirma que el desarrollo del niño es un proceso de cambio en el que el niño aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimientos y relación con los demás, éste puede enfocarse como un proceso que tiene cinco características, ésta son:

La primera, *el desarrollo es un proceso multidimensional*. Como lo indica la definición antes mencionada, el desarrollo incluye el mejoramiento de:

- Dimensión física (o motora) -capacidad para moverse y coordinar movimientos-,
- Dimensión intelectual (o, para decirlo en un sentido más amplio, cognoscitiva) – capacidad para pensar y razonar-,
- Dimensión emocional -capacidad de sentir- y,
- Dimensión social -capacidad para relacionarse con los demás.

La segunda, *el desarrollo es un proceso integral*. Los diferentes elementos del desarrollo del niño están interrelacionados y deben ser considerados en su conjunto; los cambios que se producen en una dimensión influyen en el desarrollo de las otras y viceversa.

La tercera, *el desarrollo se produce continuamente*. El proceso del desarrollo comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Es por ello que, tanto por su componente temporal como por su contenido, el desarrollo del niño debe verse como parte del desarrollo humano que ocurre durante toda la vida. El interés se centra en el niño desde la concepción hasta los cinco a seis años de edad. Ver el desarrollo como un proceso continuo significa que el niño siempre se está desarrollando.

La cuarta, el *desarrollo se produce en un proceso de interacción*. El desarrollo ocurre cuando el niño responde a sus ambientes e interactúa con ellos. La interacción se produce con las personas y las cosas. Por esta razón, el fomento del desarrollo exige algo más que ofrecer un ‘estímulo’ al niño; también exige respuestas a sus iniciativas. Así mismo, el niño contribuye a conformar su propio medio, toma iniciativas e influye sobre su ambiente.

La quinta, *el desarrollo se ajusta a determinado patrón, el cual, sin embargo, es único en cada caso*. Todos los niños se desarrollan y existe una secuencia general o esquema de ese desarrollo. No obstante, la velocidad, las características y la calidad del desarrollo varían de un niño a otro. La variación individual es el producto de la configuración biológica especial del niño y del ambiente particular en que tiene que luchar para sobrevivir y desarrollarse. El ritmo del desarrollo varía de una cultura a otra, así como de un niño a otro.

Sumado a los planteamientos de Delgado (2008) y Abello (2009) el Ministerio de Educación Nacional MEN (2010) en el documento “*Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*” plantea, en relación con el desarrollo, que *éste se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos*, así mismo, afirma *que no tiene un inicio definitivo y claro; es decir, no inicia desde cero y no tiene una etapa final*. En éste documento, el concepto de desarrollo infantil se relaciona con el concepto de competencias, el cual define como las capacidades generales que inicialmente permiten “hacer”, o actuar sobre el mundo y después “saber hacer”, hasta “poder hacer”. Y enfatiza en la necesidad de crear espacios educativos significativos con los niños, en los que se trabaje a partir de las experiencias re-organizadoras, entendidas éstas como las que implican cambios en términos de síntesis y reorganización de conocimientos previos, pero que a su vez, impulsan saltos o mayores alcances en las capacidades de los niños.

Finalmente, la Secretaria de Educación Distrital SDE y la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS (2011) en el documento “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*” postula con respecto al

desarrollo que es *un proceso que comienza con la vida y que con ella termina* y, define el desarrollo infantil *desde una perspectiva de ciclo vital*, siendo éste *multidimensional, multidireccional* y *está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos*. En éste documento, el concepto de desarrollo infantil se articula con las dimensiones del desarrollo, la cuales son: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva. Además, propone cuatros pilares fundamentales para el trabajo en educación inicial, estos son: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio.

A continuación, se presenta la fase descriptiva de la investigación, la cual sustenta la descripción a partir de los factores e indicadores que suministran cada una de las unidades de análisis estudiadas.



## 2. FASE DESCRIPTIVA

### 2.1 ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Al seleccionar y recolectar la información que se utiliza en la investigación, se revisan las investigaciones de la Línea de investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE-UPN, Bogotá, que han trabajado el tema de Niñez en los años 2008 y 2009. (Ver Anexo. Tabla No. 4)

### 2.2. ASUNTO INVESTIGADO

En las temáticas que fueron objeto de mayor investigación en las tesis aprobadas en el período de tiempo de análisis 2008-2009, se definen seis (6) núcleos temáticos de análisis, estos son:

Primero; *Infancia* (Primera Infancia),

Segundo, *Adolescencia*,

Tercero; *Derechos* (niños, niñas y adolescentes),

Cuarto; *Representaciones Sociales*,

Quinto; *Familias y Escuela* (*Hogares Comunitarios, Jardines Infantiles y Colegios*)

y, Sexto; *Desarrollo Infantil*;

Es así como, dentro de las temáticas centrales menos investigadas se visualizaron: concepciones, desarrollo humano, sistematización de experiencias, educación inclusiva y maestra (o).

Asimismo, con las sub-temáticas de las investigaciones que más se estudian se hallaron las siguientes: participación infantil, intimidación escolar (violencia, maltrato, castigos físicos, humillantes y degradantes) y práctica y pautas de crianza.

Otras, sub-temáticas estudiadas se refieren a procesos de socialización (relación adulto-niño, creencias, relaciones familiares), maternidad y embarazo, educación, formación de talento humano, bienestar y calidad de vida (protección), nutrición, gestión de calidad, desigualdades sociales y ciudadanías, socialización política, interacciones comunicativas, formación de padres de familia, currículo, roles de género, trabajo infantil y sociedad de consumo y condición de discapacidad.

Continuando, con las preguntas de investigación que se plantean para estos temas, éstas se enfocan de acuerdo a los núcleos temáticos planteados para la investigación: el primer núcleo temático; *Infancia* (Primera Infancia) y *el segundo*; *Adolescentes*. En lo referente al núcleo temático Infancia las preguntas que orientan las investigaciones se plantean en relación con la intimidación escolar, las representaciones sociales de los adultos sobre desarrollo infantil y participación infantil, los procesos de socialización y; en particular, las relaciones que se establecen entre adultos y niños, las pautas y prácticas de crianza y los castigos físicos, humillantes y degradantes. En lo que concierne al núcleo temático adolescentes los planteamientos se centran en el tema de los embarazos y la maternidad, el maltrato y el derecho a la participación.

El tercer, *Derechos* de niños, niñas y adolescentes el problema objeto de estudio es el derecho de a la protección y a la participación, los cuales se expresan en la Convención de los Derechos de los Niños.

El cuarto, las *Representaciones Sociales* su objeto de estudio se interroga por las representaciones sociales de los adultos definidos como: las familias, madres comunitarias, formadoras, gestores de política pública, padres, madres y

cuidadores sobre: infancia, la participación infantil en primera infancia, género y castigo, y castigos físicos, humillantes y degradantes, en una de las investigaciones se interesan por las representaciones sociales de los niños y las niñas sobre: maltrato, protección y cuidado.

El quinto, la *Familia*, las preguntas de investigación se formulan en razón al objeto de estudio con relación a las pautas y prácticas de crianza, concepción de familia, relaciones familiares, el cuidado, la protección y las expectativas de los padres y madres que tienen sobre el desarrollo infantil en la primera infancia, los roles paternos y maternos en padres adolescentes, la participación de la primera infancia en las familias, el concepto de familia en los programas de formación de maestros.

Finalmente, el sexto *Desarrollo Infantil* se presentan como objeto de estudio las condiciones de nutrición y educación en niños de 0 y 5 años, el asunto del desarrollo humano, en particular, el desarrollo infantil y el rol del docente en relación con la salud infantil y escolar, la promoción del bienestar y la calidad de vida y el desarrollo infantil en el marco de la perspectiva de derechos. (Ver Anexo. Tabla No. 5)

### **2.3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL**

El 60% de las investigaciones se realiza en instituciones de educación formal como son: jardines infantiles, colegios y universidades (públicos y privados) y el 40% en instituciones de educación no formal como centros educativos (fundaciones, ONGs, etc.) y en el ámbito familiar.

Espacialmente, la gran mayoría de ellas; es decir, el 75% están ubicadas en la ciudad de Bogotá, sin embargo, se han realizado trabajos de campo en instituciones educativas del municipio de Chía (Cundinamarca), Sibaté

(Cundinamarca), Girardot (Cundinamarca), la ciudad de Bucaramanga (Santander) y Villavicencio (Meta).

Los sujetos investigados son en su mayoría niños, niñas, adolescentes (estudiantes) y familias. Otras investigaciones, tienen como sujetos investigados a estudiantes universitarios, madres comunitarias, maestros, directivos, coordinadores, cuidadores, formadores, gestores de política pública. (Ver Anexo. Tabla No. 6)

## 2.4. PRÓPOSITO

Los propósitos están planteados en un objetivo general que orienta el proyecto de investigación, acompañado de unos objetivos específicos que permiten el desarrollo del mismo. En razón, a que la temática y problemática de la Infancia es un fenómeno de interés internacional, nacional y local, de ámbito social, cultural, económico, político y educativo, la mayoría de las investigaciones apuntan a identificar y caracterizar de manera general la problemática para lograr comprender el fenómeno.

Por ello, se indaga por las representaciones sociales y concepciones de los adultos (padres de familia, madres comunitarias, cuidadores, maestras, gestores de políticas, etc.) sobre la infancia, familia, el desarrollo infantil, maltrato infantil, la protección y los castigos (físicos, humillantes y degradantes), a consecuencia de su directa o indirecta influencia en el desarrollo de los niños y las niñas desde el tipo de relaciones que se establecen y dinamizan entre el contexto y los sujetos involucrados en éste.

Asimismo, es relevante el interés por establecer un marco reflexivo y comprensivo en torno a la perspectiva de derechos del niño y la niña, en relación, con la concepción de *sujeto de derechos* y *sujeto social* que actualmente se viene trabajando y se encuentra establecido en el marco de las políticas públicas para la

Infancia y la adolescencia en Colombia, considerando la mayoría de investigaciones que el derecho a la participación es el principal derecho para hacer realidad y garantizar lo estipulado por la política, por su incidencia en el desarrollo infantil, particularmente, en la primera infancia.

Igualmente, en cuanto a los adolescentes se investiga, especialmente, por el embarazo y la maternidad, los roles maternos y paternos, en consecuencia, del elevado número de casos que actualmente se presentan en nuestra sociedad y las implicaciones que ello conlleva a nivel personal y social para estos jóvenes.

De esta manera, en el ámbito de las instituciones educativas (escolares) existe un gran interés por investigar por estudiar la intimidación escolar, fenómeno que se describe y caracteriza, en busca de comprender sus causas y consecuencias, así como la comprensión de los comportamientos de los actores de la comunidad educativa y los factores externos que influyen en éstos.

Finalmente, se presentan otras temáticas y problemáticas en menor número de investigaciones, una caracterización de los programas de formación profesional en educación inicial, con especial atención en cómo incorporan y desarrollan la perspectiva de derechos y los conceptos: educación inclusiva y familia. Otras se refieren, a construir propuestas de atención básica en salud y educación para la primera infancia, implementar modelos participativos de gestión de calidad y sistematización de experiencias significativas en instituciones educativas. (Ver Anexo. Tabla No. 7)

## **2.5. METODOLOGÍA**

La orientación metodológica de la mayoría de los trabajos de investigación está ubicada en una perspectiva cualitativa. El 85% de las investigaciones utiliza métodos de este enfoque, prevaleciendo el enfoque hermenéutico y con menos tendencia los enfoques etnográfico, crítico-social, narrativo y participativo.

Los trabajos que emplean métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa (mixtos) representan el 15% del total de las investigaciones.

Las investigaciones orientadas al fenómeno de la infancia muestran una gran tendencia en el uso de métodos de las ciencias sociales. Algunos de estos trabajos se apoyan desde enfoques interdisciplinarios, particularmente, a partir de la psicología, sociología, antropología, trabajo social y pedagogía.

En este sentido, los instrumentos y técnicas más utilizados en las investigaciones son: el diario de campo, la entrevista (a profundidad, semi-estructurada, estructurada, focalizada), encuesta, los grupos de discusión o grupos focales, el taller, análisis documental, análisis de contenido o análisis del discurso, la observación directa o participativa y estudios de caso. (Ver Anexo. Tabla No. 8)

## **2.6. ENFOQUE TEÓRICO**

Acerca de los referentes conceptuales y teóricos, por ser trabajos investigativos de nivel de maestría, en su mayoría tiene sólidos, coherentes y pertinentes marcos teóricos que las soportan, encontrando investigaciones que por ejemplo, presentan hasta más de ciento diez citas en su bibliografía.

Sobre el tema macro de investigación en ciencias sociales, educación y especialmente, en infancia y las temáticas con las que se relacionan adolescencia, derechos, familia, instituciones educativas, desarrollo humano e infantil, representaciones sociales, entre otras, se basan fundamentalmente en las producciones teóricas de autores como son: Philippe Ariés, Eduardo Aguirre, María Victoria Alzate, Ferrán Casas, DeMause, Norbert Elias, María Victoria Peralta, Oscar Saldarriaga, J. Rousseau, Henry Wallon, Estanilao Zuleta, Beger y Luckman, Jeronime Bruner, Jean Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner, J. Dewey, Max Neef, Pierre Bourdieu, M. Foucault, J. Delors, Rogert Hart, Alejandro Acosta

Ayerbe, Rocío Abello, Andrés Gaitán, José Darío Herrera, Chaux Enrique, Bárbara Rogoff, Serge Moscovici, Denise Jodelet.

Debido a que el fenómeno de la infancia, como objeto de estudio de las investigaciones es relativamente nuevo y con un gran interés en la actualidad (siglos XX y XXI), los referentes teóricos sobre éste tema en específico, muestran que, aunque existe una producción bibliográfica de base a nivel internacional y nacional, la información aún no es suficiente como para contar con un corpus bibliográfico sólido y de referencia para futuras investigaciones sobre la problemática de infancia, particularmente, a nivel región y local. Por otra parte, la mayoría de los referentes teóricos que presentan las investigaciones se encuentran en castellano y algunas han sido traducidas de otros idiomas.

Dentro de la bibliografía que sustenta el marco teórico de las investigaciones se constituyen como marco legal o normativo por documentos como *La Constitución Política de Colombia, Código de Infancia y Adolescencia, Ley General de Educación 115, Lineamientos Curriculares y Pedagógicos Preescolar, Estándares para la Excelencia de la Educación, Estándares de Competencias Ciudadanas del MEN, entre otros; documentos e informes oficiales de organizaciones internacionales, nacionales y locales como: Banco Internacional de Desarrollo BID, Organización Mundial de las Naciones Unidas ONU, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Save The Children, Ministerio de Educación MEN, Ministerio de Salud, Ministerios de Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, DANE, Alcaldía Mayor de Bogotá, Profamilia, Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, Secretaria Distrital de Integración Social SDIS y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, entre otras.*

Estos referentes teóricos permiten una definición de los conceptos más importantes para el desarrollo de las investigaciones. Los que más sobresalen son: contexto, niñez, infancia, primera infancia, adolescentes, familia, creencias,

pautas de crianza, prácticas de crianza, maternidad-paternidad, socialización, subjetividad, identidad, autonomía, auto-concepto, género, violencia escolar, intimidación escolar, agresividad, castigo, maltrato infantil, trabajo infantil, consumo, discapacidad, derechos, participación, ciudadanía, lo público, lo privado, representaciones sociales, desarrollo infantil, crecimiento, salud escolar, nutrición, calidad, evaluación de la calidad, gestión escolar, modelo pedagógico, educación inicial, diversidad, inclusión y formación de maestros. La definición de estos conceptos a partir de los autores anteriormente citados permite diseñar una ruta conceptual y metodológica para el desarrollo de las investigaciones.

La mayoría de las investigaciones no plantean explícitamente sus hipótesis; sin embargo, desde sus objetos de estudio y la comprensión de los referentes teóricos y metodológicos, además de las intuiciones los investigadores con base en sus prácticas educativas, pedagógicas y profesionales surgen ciertos supuestos de los mismos. Gran parte de las investigaciones presuponen la existencia del fenómeno de la Infancia en contextos internacionales, nacionales y locales, con implicaciones en aspectos históricos, sociales, culturales, económicos, políticos y educativos. (Ver Anexo. Tabla No. 9)

## **2.7. RESULTADOS**

Finalmente, el último factor se refiere a los resultados de las investigaciones, clasificado en dos grandes categorías: conclusiones y recomendaciones.

A manera de síntesis, las conclusiones de las investigaciones se resumen así:

### *Infancia y Adolescencia*

La infancia, como categoría de análisis de acuerdo a los hallazgos de las investigaciones revela la concepción de niñez como *sujetos de derechos y sujetos sociales*. En las investigaciones realizadas a programas curriculares para la



formación de Talento Humano en Educación Inicial, se afirma que existen pocos programas de maestras/os para Educación Infantil (Educación Preescolar) que plantean en su propuestas una concepción de Infancia y de desarrollo infantil desde la perspectiva de derechos. Así mismo, otras investigaciones revelan que los imaginarios y representaciones sociales de las madres, los padres, cuidadores, madres comunitarias, entre otras personas que tiene a su cuidado los niños y las niñas, no se manifiesta una noción muy clara sobre ésta concepción en su comprensión e interacción con la niñez; es decir, es su práctica social.

En este sentido, las investigaciones arrojan como parte de sus resultados, una concepción de los niños y las niñas como sujetos de derechos, y a su vez, que la *Infancia* es una categoría que socialmente se ha construido desde aspectos históricos y culturales. Así como, a partir de la teoría y práctica, como categoría académica, pedagógica e investigativa en los profesionales de la educación y de otros campos de estudio.

De la misma manera, la infancia como categoría de los imaginarios y las representaciones sociales de madres, padres, madres comunitarias, cuidares y otras personas que hacen parte de la sociedad, se debe proponer una transformación de aquellos imaginarios y representaciones, en cuanto determinan las prácticas sociales, culturales, educativas y pedagógicas de los sujetos y la relación que éstos establecen con los niños y las niñas, sus familias y comunidad, en general.

En relación con la adolescencia, se demostró que la subjetividad e identidad de los y las jóvenes variaba considerablemente al dejar de ser niñas-niños o adolescentes y convertirse en mujeres y hombres adultos. Éstos debían apropiarse de un nuevo rol al que no estaban acostumbrados y encarar una situación nueva como lo era: ser madres y ser padres. La subjetividad de estas y estos jóvenes se ve alterada dado que la situación les generó conflictos y cargas mentales que en algunos casos fueron superadas con ayuda de sus familias y de

profesionales. En este sentido, la construcción de la identidad, el género y los roles materno y paterno en estos progenitores adolescentes, reflejan en igual proporción el desarrollo micro y macro-social de cada individuo y por consiguiente los aspectos culturales y cotidianos susceptibles de ser reflexionados o reafirmados. De esa manera, con base en el análisis de las investigaciones se determina qué condiciones como la percepción de la calidad de las relaciones parentales, las expectativas de logro en el ejercicio de la parentalidad, las transformaciones en el sentido de vida, las imágenes de género, las tensiones en la convivencia, las relaciones entre el ciclo vital y la SSR, las redes de apoyo familiar y, roles y responsabilidades de género; evidencian los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno de hombres y mujeres que vivieron la experiencia del embarazo adolescente.

#### *Derechos de los niños, niñas y adolescentes*

Padres de familia, maestras/os, madres comunitarias, cuidadores y otras personas relacionadas con el cuidado, el bienestar, la protección, salud, educación y pedagogía de los niños, las niñas y los adolescentes están de acuerdo en afirmar que la generación de un clima social, familiar y escolar adecuado a partir de las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad en el marco de una perspectiva de derechos, es fundamental para el crecimiento y desarrollo de todo sujeto, es así como se debe profundizar en todo lo relacionado con la participación de los niños, niñas y adolescentes, involucrando la familia, la escuela y la sociedad en general.

En este sentido, la participación se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos, la cual se debe evidenciar en la vivencia de lo cotidiano y en el contexto en el que se desarrollan los sujetos participantes.

#### *Familia y Escuela (Hogares Comunitarios, Jardines Infantiles y Colegios)*

En la medida que las madres, los padres, las/los maestras/os, madres comunitarias y todos aquellos actores que se encuentren involucrados con la infancia y adolescencia, reconocen, comprenden, se apropian y hacen vivencial los derechos de los niños, las niñas y adolescentes, se producirán efectos en el desarrollo integral de los mismos, porque se garantizará la participación de cada uno y una de ellos y ellas, como sujetos de derechos, sujetos sociales y activos de su propio proceso de formación.

Es así como, la educación es entendida desde su concepto más amplio y complejo como práctica social en donde la familia, escuela y contexto socio-cultural juegan un papel fundamental, ya que éstos son el escenario y medio que garantizaran la construcción de sujetos-ciudadanos, reconocidos desde sus derechos y deberes, con capacidad de participar en escenarios públicos y privados, además con capacidad de comprender la realidad circundante y con el sentido de transformar, construir, innovar y proponer otras realidades más democráticas, justas y participativas, en donde todos y todas vivan con las mejores condiciones y oportunidades en todos los aspectos.

### *Representaciones Sociales sobre Infancia*

De acuerdo con los resultados de algunas de las investigaciones, las representaciones sociales sobre infancia de los padres de familia, madres comunitarias y cuidadores expresan una manera particular de movilizar en el conjunto de la sociedad un trato considerado y afectivo con los niños y las niñas; dado que les ofrece a los actores sociales una nueva condición, la noción de *sujetos de derechos y sujetos sociales*, que los invita a estar más atentos a lo que el niño o la niña propone, llegando a considerarlo(a) un(a) interlocutor(a) válido(a), en la construcción de su cotidianidad. El contacto diario con los niños y las niñas permite a estos actores sociales la confrontación y actualización de sus vivencias de infancia aportándoles elementos para elaborar una representación social diferente del niño y con los que actualmente se relacionan e interactúan.

Los resultados de otras investigaciones muestran contradicciones entre el discurso sobre participación infantil-ciudadana y las prácticas, en relación, con la promoción de la participación en formadoras y familias; mientras que el gestor de política pública la comprende como constitutiva e inherente a las relaciones humanas y adherida a las contradicciones históricas y sociales, reconociendo así la dificultad para hacerse realidad en este grupo de edad.

Por otra parte, en los hallazgos se evidencian que aun no son visibles las posibilidades que tiene el niño y la niña de participar de forma auténtica al interior de la dinámica familiar y se aprecia una fuerte estructura de poder vertical donde ciertos modos de actuar, pensar y sentir, ciertas costumbres y lenguajes se imponen como algo natural. Esta rigidez en las relaciones levantan barreras que se materializan en cada una de las respuestas dadas en la familia porque hay creencias y actitudes que las facilitan y otras que las obstaculizan.

Existe una estructura organizativa en cada familia que conlleva a unas relaciones de poder por las cuales se determina la toma de decisiones donde el niño y la niña tienen voz pero no voto, en aquellos casos donde se les permite “involucrarse” en “ciertos” asuntos.

De esta manera, la participación de los niños y niñas al interior de la familia, se encuentra ligada a la idea que los hijos son propiedad, posesión de los padres, esto unido a su visión como potencial futuro, deja ver la participación en la infancia como algo postergado o diferido de acuerdo a la capacidad y madurez del individuo, en otros casos, se relaciona la participación con la colaboración en tareas domésticas, lo cual deja claro que no se están construyendo procesos de cimentación democrática auténticos, el derecho a la participación no es visto como fundamental en la vida de los niños y las niñas dándose una fisura que desvirtua el eco de sus voces que claman por ser escuchados.

En cuanto las representaciones sociales de género algunas de las familias que participaron en las investigaciones perpetúan prácticas de crianza mediadas por la cultura machista; es decir, a la mujer se le asigna el papel del cuidado de la familia y el hogar, mientras el hombre representa un rol de proveedor y una figura de autoridad. Sin embargo, se evidencia transformación del papel de la mujer y la reivindicación de sus derechos y de la necesidad de un cambio social de orden, personal, político y cultural. En consecuencia, se manifiesta una flexibilidad al interior de las familias para comprender que sus hijos e hijas merecen un trato equitativo donde el lenguaje y la comunicación son el medio orientador de intereses, deseos y expectativas.

Finalmente, las investigaciones sobre género concluyen que el género femenino; se caracteriza por la delicadeza, ternura y cuidado; y el género masculino por la agresividad, brusquedad y expresiones inadecuadas. Se agrega a lo anterior, que consideran interesante investigar las representaciones sociales de género en las familias monoparentales con jefatura femenina y masculina.

Las investigaciones sobre representaciones sociales permiten identificar un núcleo significativo del maltrato como toda situación o acción que pone en riesgo la vida, existencia y afecta el “equilibrio” de la vida cotidiana del niño o la niña y lo enfrenta a situaciones nuevas generadoras de tensión y estrés. Mientras que la protección muestra tres núcleos significativos como son: expresión de cuidado; como acción de prevención frente a los posibles daños que afectan la vida y la felicidad y, como ayuda; que deviene de fuera del hogar cuando se pone en riesgo la vida y que tienen como principales protagonistas a la Policía y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.

En relación, con el castigo, se dice que emerge como acción correctiva de conductas “inadecuadas” por sus consecuencias tanto en el presente como en el futuro.

## *Desarrollo Infantil*

Los padres y las madres, madres comunitarias, maestras/os, cuidadores y otros actores que se relacionan e interactúan constantemente con los niños y las niñas consideran importante conocer el proceso de desarrollo de la infancia, particularmente, de la primera infancia, como ciclo vital de la vida del ser humano, con el fin de posibilitar un adecuado y pertinente proceso desde su intervención con dicha población.

La segunda parte de los resultados refiere a las recomendaciones que los investigadores hacen luego del trabajo de investigación, es importante mencionar que el 40% de las investigaciones trabajan este punto en sus informes finales. En general, reportan recomendaciones que se presenta en tres grandes aspectos:

### *Aspectos Investigativos*

Formular y profundizar investigaciones relacionadas con: a) el rol social del contexto de la Familia, El Estado y la Sociedad como garantes de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes en los escenarios donde ellos y ellas crecen y se desarrollan; b) como sujetos-sociales-ciudadanos con el fin de posibilitar un proceso adecuado, pertinente y coherente. De la misma manera, es fundamental avanzar en estudios sobre el desarrollo de dimensiones cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, corporales, éticas, estéticas y espirituales en niños, niñas y adolescentes, que permitan seguir ampliando el conocimiento sobre sus derechos y deberes como sujetos-ciudadanos que hacen parte de una familia y una institución educativa y una sociedad.

### *Aspectos Educativos y Pedagógicos*

Se recomienda realizar procesos de formación para padres de familias y cuidadores en temas relacionados con la noción de infancia y el desarrollo infantil,

como una forma de transformar creencias, costumbres y prácticas, en su relación e interacción con los niños y las niñas. Así mismo, se considera necesario aprender por parte de los actores sociales antes mencionados otras formas de corregir las conductas no adecuadas y/o no aceptadas socialmente que presentan en algunos momentos los niños, las niñas y los adolescentes. En este sentido, se propone instaurar espacios de trabajo conjunto con padres de familia, comunidad y maestros para pensar, crear y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas y oportunas que incentiven el trabajo y la resolución de situaciones de conflicto al interior de la familia y en la escuela.

De igual manera, se sugiere a los programas de las facultades de educación, en particular a los de educación infantil, incluir en sus propuestas curriculares el estudio a profundidad de la concepción de infancia desde la perspectiva de derechos, el desarrollo infantil desde una perspectiva de desarrollo humano, la familia desde el reconocimiento del papel relevante y protagónico que ella tiene en el proceso educativo de sus hijos y, la educación inclusiva, como proceso que debe darse de acuerdo a lo estipulado en las políticas de educación.

#### *Aspectos Institucionales Estado, Familia y Escuela*

Se cita las recomendaciones del informe de Naciones Unidas 2006, en relación con la responsabilidad de los Estados, éste dice:

Los Estados tienen la responsabilidad primordial de hacer que se respeten los derechos de los niños a la protección y al acceso a los servicios, y prestar apoyo a la capacidad de las familias para proporcionar cuidados a los niños en un entorno seguro.

Es así como los desafíos de la sociedad actual exigen a los entes gubernamentales plantearse políticas que posibiliten a la familia desarrollarse en su entorno familiar y social y contribuir a mejorar sus condiciones de vida; es decir, tener unas competencias básicas para mejorar su calidad de vida.

Las instituciones educativas y pedagógicas deben comprometerse a adelantar procesos educativos con la familia y la comunidad en pro de promover el conocimiento y apropiación de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, transformar los imaginarios y las representaciones sociales sobre infancia y el desarrollo infantil, género, tipos de correctivos o castigos, puesto que incide notablemente en sus prácticas y en sus roles como padres y madres.

Finalmente, la Familia, el Estado y la Sociedad son responsables de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes según lo estipulado en la Convención Internacional de los derechos de los niños. (Ver Anexo. Tabla No. 10)



### 3. FASE INTERPRETATIVA

Las investigaciones y, en consecuencia, los investigadores que realizan estados del arte conceden la palabra al texto, a razón que, éste tiene “una verdad que decir, unos datos que ofrecer, unos factores que señalar, unos indicadores que describir, pero aun más, un sentido para transmitir y un significado para revelar” (Hoyos: 2000). En este sentido, el texto incita al investigador a estudiarlo en busca de significados, de ideas fundamentales que se revelan en la descripción y el análisis y, a su vez, que se utilizan para generar las explicaciones y argumentaciones en las investigaciones. Esto pasó con cada una de las unidades de análisis que se revisaron, que para esta propuesta son investigaciones de la línea de Niñez, Adolescencia y Familia de la maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE.

Sumado a lo mencionando anteriormente, el trabajo del investigador debe estar inspirado en dos aspectos: el primero *la fidelidad* al texto en la elaboración de los factores e indicadores que lo distinguen e identifican sin altearlo y, el segundo en salvaguardar *la objetividad* del documento. Es así como, se asumen dos afirmaciones, en relación, con las unidades de análisis una con respecto a la fidelidad; que las evidencias son “el camino para entrar confiablemente en la labor de interpretar” (Guillen, 1985, citado por Hoyos, 2000, Pág. 66) y, otra con referencia a la objetividad, lo que ella dice o expresa, los resultados que ofrece, las tendencias en la investigación; sin desconocer el acercamiento analítico y crítico en cuanto al fenómeno que se está trabajando.

A continuación, se presenta la postura de la investigación sobre los diferentes núcleos temáticos desarrollados en este estudio desde la realidad vista al interior de la descripción de los problemas de las tesis objeto de estudio y en diálogo con la teoría, a partir de los marcos de teóricos de las mismas.

En este sentido los núcleos temáticos son cinco: el primero; Infancia, el segundo; Adolescencia, el tercero; derechos de los niños, niñas y adolescentes, el cuarto;

familia y escuela, el quinto; desarrollo integral y el sexto; representaciones sociales, los últimos dos núcleos se encuentran al interior de los anteriores cuatro, los cuales se describen a continuación en su respectivo orden:

## Infancia

Se afirma que la infancia es un fenómeno histórico y social de la humanidad, de la misma manera, se dice que es una construcción social que se le reconoce a partir de los desarrollos de campos disciplinares como: la sociología, antropología, psicología, pediatría, neurociencia y pedagogía.

“La infancia como construcción social es relativamente reciente en la historia de la humanidad (mediados del siglo XIX), su aparición va de la mano con el desarrollo de disciplinas como la sociología, la pediatría y la psicología y los cambios sociales a través de la historia de la humanidad y con aspectos relacionados con el control, el poder, la transmisión y la instrucción social. (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.11, Ficha No.4)

Los avances teóricos recientes sobre el desarrollo infantil desde la psicología y la neurociencia fundamentalmente han venido insistiendo en la relevancia y capacidad determinante de los primeros años de vida, denominados primera infancia, y su relación con el posterior desarrollo cognitivo, afectivo, y social de los niños. (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.25, Ficha No.4)

En Colombia, la infancia se conciben como *sujetos de derechos y seres sociales*, como se ha estipulado en la normatividad del país, ello implica el reconocimiento de un lugar en la sociedad para el niño y la niña, lugar que debe ser garantizado al interior de la Familia, el Estado y la Sociedad, desde el postulado que representa al país como un Estado social de Derechos.

“La infancia, como sujeto de derecho, vive hoy en Colombia un momento jurídico importante. La reciente aprobación y puesta en vigencia de la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, actualiza uno de los aspectos críticos en el sentido de identificar el lugar de los niños y las niñas en la sociedad; precisar en manos de quién o de quiénes está su formación y cómo se ha de garantizar su posibilidad de Ser y Estar en la sociedad.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.3, Ficha No.4)

La infancia es un fenómeno social de interés investigativo como sujeto y objeto de estudio y una de las rutas de investigación que se ha trabajado en las tesis analizadas es la representación social, siendo ésta considerada por los investigadores como *productos socioculturales* y campo *teórico y práctico*, donde se construye la realidad social de la infancia por los adultos; es decir, por la perspectiva y el rol que éstos tienen en su interacción con niños y niñas y, como

uno de los sujetos adultos por comprender ésta representación son las madres comunitarias desde su rol como cuidadoras.

“Es en el campo de estas producciones sociales de la infancia que nos interesa abordar el problema investigativo optando por el camino de las representaciones sociales como un campo teórico y práctico a través del cual es construida la realidad social llamada infancia.

Seleccionar el territorio de las representaciones sociales de la infancia implica revisar a profundidad los contextos donde se agencian dichas representaciones y se considera que en gran medida es en los entornos que rodean la primera infancia donde podemos encontrar algunas claves de lectura sobre el tema, por esta razón se ha seleccionado como entorno del trabajo el Hogar Comunitario, programa de atención a la infancia, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.4, Ficha No.4)

“Es en este entorno donde surge el interrogante por las representaciones que sobre infancia tienen las mujeres que construyen relaciones con los niños y niñas desde el rol de Madres en los Hogares Comunitarios. Esta pregunta, precisa una reflexión acerca de la infancia desde la perspectiva del sujeto adulto, en este caso: la Madre Comunitaria, como la persona que comparte con la familia funciones para el cuidado, la atención, protección, crianza y educación de la niñez.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.5, Ficha No.4)

“El recorrido teórico confirma un punto de acuerdo entre los investigadores acerca de que las representaciones sociales son antes que nada “productos socioculturales”, estructuras significantes que la sociedad produce y que informan sobre las mismas características de la sociedad. Este consenso entre los teóricos se extiende al carácter representativo y simbólico del conocimiento del sentido común.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.35, Ficha No.4)

Se presenta en las investigaciones las representaciones sociales como la forma que posibilita visualizar un recorrido histórico de la infancia desde la representación que han tenido y tienen los adultos de ella; a su vez, se busca reconocer sus implicaciones en las condiciones de vida que ésta ha tenido.

En este sentido, se determinan tres categorías de representaciones a saber: *la invisibilización, indefensión, visibilización (la protección integral, la nueva infancia y sujeto de derechos)*, siendo esta última representación social de infancia *sujeto de derechos* la que debe prevalecer en los sujetos adultos; madres comunitarias, mamás, papás, maestras, entre otros, desde que Colombia firma la Convención de los derechos del Niño y se compromete con su mandato.

Nos interesa mostrar un recorrido general sobre la construcción de la infancia a partir de las Representaciones Sociales que de ella se han construido, partiendo en reconocer que “Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica” (Casas, 1998).” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.11, Ficha No.4)

“Desde la perspectiva de las representaciones la infancia ha recorrido un camino que puede sintetizar momentos significativos que van de la invisibilización/, la indefensión/visibilización (doctrina de situación

irregular), la protección integral y recientemente los discursos sobre la nueva infancia que introducen la representación sobre la muerte de la infancia.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.12, Ficha No.4)

“A mediados del siglo XX esta visibilización sufre un cambio radical, se allana un camino que proyecta una imagen del niño como sujeto de derechos.  
El hito histórico lo marca la Convención Internacional de los derechos de los niños, cuando en 1989, predica hacer visibles todos los derechos de los niños al interior de la familia, la sociedad y el Estado.  
La Convención nos traslada de la situación irregular a la noción de protección integral que se formula desde una perspectiva de derechos, lo que significa que el niño es considerado sujeto de derechos en permanente formación. La convención no es solo una carta magna de los derechos humanos de la infancia y de la adolescencia, sino que constituye la carta de navegación jurídica para reconceptualizar la noción de ciudadanía acorde con nuestro tiempo y los postulados de un Estado Social de Derecho.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.19, Ficha No.4)

“Esta representación de “sujeto de derechos”, es decir titular de unos bienes que le son inherentes a su condición humana, no se corresponde con la realidad social, económica y cultural de muchos niños en Colombia. Bastaría con mirar sus condiciones de vida para ver juzgar esta afirmación.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.20, Ficha No.4)

Las representaciones sociales contribuyen en la producción de significados con los que los individuos comprenden su realidad, permitiéndoles actuar y orientarse en su contexto social, a partir de la comunicación que se desarrolla entre integrantes de una comunidad desde compartir un mismo código para el intercambio individual o colectivo. En consecuencia, es la interacción con los otros; es decir, en espacios de socialización, que son aprendidas las representaciones sociales, siendo estas las que orientan las prácticas y los discursos de estos sujetos.

“El encuadre teórico expuesto, nos permite entender que las representaciones sociales contribuyen a la producción de aquellos significados a partir de los cuales los individuos comprenden el mundo, actúan y se orientan en su medio social, y al mismo tiempo posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social de su historia individual y grupal. Las representaciones sociales que dirigen las acciones y los discursos son aprendidas en la interacción con los otros, en los procesos de socialización que desde temprana edad y de manera continua forman y transforman esas ideas o pensamientos rectores.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.29, Ficha No.9)

La historia de la infancia en América Latina (en un estudio realizado por varios autores Latinoamericanos) se presenta en cinco categorías, éstas son: *andina*, *nativa*, *indígena*, *colonizada* y *explotada*, afirmando que tanto la historia de la infancia en América Latina como en Colombia se ha caracterizado por la *carencia*, *los problemas*, *el olvido* y precisando la necesidad de *rescatar su existencia*, particularmente, estudiando entornos en los que la infancia tiene un lugar como son: la *familia*, *escuela* y *la iglesia*.

“Recientemente un trabajo sobre la historia de la Infancia en América Latina en la cual se congregaron distintos autores de Latinoamericanos, se dio a la tarea de construir la historia de los niños y niñas de América Latina, aproximándose a múltiples biografías y situaciones que viven los niños y niñas del continente americano. Es la historia de la infancia andina, nativa, indígena, colonizada y explotada por un modelo económico que contradice la perspectiva de derechos.

Cabe desatacar que la historia de la infancia en Colombia y en América Latina ha estado muy marcada por la historia de la carencia, de la infancia que tiene problemas, de aquella infancia que ha sido olvidada y de la cual es necesaria rescatar su existencia. Sin embargo, es preciso anotar que gran parte de la historia de la infancia se encuentra en esos otros lugares que se le atribuyen como la Familia, y la Escuela, pero también la Iglesia, por lo que significaría un trabajo de revisión en estos ámbitos.” (Gutiérrez y Rojas, 2008, Pág.23, Ficha No.4)

Las investigaciones analizadas destacan a la primera infancia como *la etapa comprendida entre el momento de la gestación y los seis años de vida*, periodo complejo y *relevante del desarrollo humano*, afirman que ésta, se encuentra determinada por el contexto *familiar, social y cultural*, y defienden el compromiso de la corresponsabilidad del *Estado, Familia y Sociedad* como garantes de los derechos de los niños y las niñas y de las condiciones para su adecuado desarrollo.

“Como primera infancia se reconoce la etapa comprendida entre el momento de la gestación y los seis años de vida. Este periodo se reconoce como uno de los más complejos y relevantes del desarrollo humano el cual está determinado en gran parte por el ambiente familiar, social y cultural en que le rodee y por ello la importancia de la corresponsabilidad de la triada Estado – Familia y Sociedad. (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

Se hace explícito dos formas de comprender la primera infancia, una como *la franja poblacional que va desde la gestación hasta los seis años de edad* y, la otra, como *etapa de ciclo vital*.

“De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2007), la primera infancia comprende la franja poblacional que va desde la gestación hasta los seis años de edad. En los últimos años a raíz del conocimiento científico desarrollado en diferentes áreas como la Psicología, Neurociencia, la pediatría entre otras, se ha otorgado un reconocimiento a esta etapa del ciclo vital indicando que es allí donde se establecen las bases para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

Sumado a esto, se presentan siete concepciones de infancia, estas son: *adulto miniatura; ser inocente y puro; dependientes; el niño es pecado original; tabla raza; incompletos y sujetos sociales, culturales y cognoscentes*. Esta última perspectiva -la constructivista-, devela el rol de la familia y escuela como instituciones y escenarios de socialización para niños y niñas.

“Álzate (2003) plantea siete concepciones de infancia: “Teoría Homunculista del desarrollo” es niño es considerado como un adulto en miniatura, “Naturalista” importancia de la alimentación y de la salud en el desarrollo del niño, la teoría Roussoniana surge el concepto de infancia señala como propio de la naturaleza de los niños el ser inocentes y puros, se consideraron los niños como dependientes, necesitados de protección, teoría ambientalista John Locke la mente es una tabla rasa, los niños no tienen ningún tipo de conocimiento y son las experiencias sensoriales junto a la reflexión las que generan las ideas, la teoría innatista, el niño hereda el pecado original, la teoría voluntarista, posicionamiento del capitalismo, se considera que el hombre con su esfuerzo puede obtener lo que se proponga eso es transmitido a los hijos, dicha ideología.

“Si bien estas teorías del desarrollo infantil tienen gran importancia en tanto visibilizaron la niñez como etapa particular e impulsaron la investigación científica sobre esta etapa del ciclo vital; sin embargo definen niños y niñas con nulas capacidad para influir en su propio entorno y transformar la realidad social e individual, debido a que son incompletos, pasivos, corruptibles, homogéneos, y no son reconocidos como seres cognoscentes. (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

El enfoque constructivista establece un lugar y rol protagónico para el niño y la niña, los reconoce como *sujetos sociales, culturales y cognoscentes* y, con una función la de *constructores* en su proceso de formación, lugar, rol y función, que se debe experimentar en los escenarios de socialización de la infancia como son: la familia, las instituciones educativas y, en general, en la comunidad.

La última teoría denominada constructivista, desarrollada en el campo de la Psicología por Jean Piaget y posteriormente por Vigotsky y Bruner, reconoce a niños y niñas como sujetos sociales, culturales y cognoscentes y hacen especial énfasis en el papel protagónico de los niños como constructor de su propio desarrollo, se le atribuyen una serie de capacidades que al interactuar con su realidad le permiten alcanzar sus metas. (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

Esta teoría moderna, también reconoce el rol de la familia y las instituciones educativas - jardines infantiles -, como agentes socializadores primarios y secundarios fundamentales para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas desde los primeros años de vida.

Es esta última comprensión de la infancia sobre la que la presente investigación pretende abordar el tema de la participación y la ciudadanía.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

Asimismo, también se investiga por las concepciones de *niñez y desarrollo infantil* y, por su relación, con la *perspectiva de derechos* de la infancia que se presenta en el talento humano que trabaja en el campo de la educación inicial, al interior de los currículos se presentan tres concepciones de niñez, estas son: *sujetos de derecho, activos y participativos; sujetos escolares; y sujeto pasivos y receptivos como menor*. Igualmente, al interior de estas concepciones de niñez se evidencia tres concepciones de desarrollo infantil, estas son: desde los procesos de *libertad y de participación infantil, pedagogía y didáctica y proceso lineal, evolutivo tradicional*. En consecuencia, estas investigaciones develan la necesidad de comprender cómo se está formando éste talento humano.

“Evidenciar los sentidos que el talento humano que trabaja en el campo de la educación inicial, le otorgan a las concepciones de niñez y desarrollo infantil y a su relación con la perspectiva de derechos de la infancia.” (Henao, 2009, Pág. 2, Ficha No.15)

“El artículo revela la necesidad de comprender cómo se está formando el talento humano en educación inicial” (Henao, 2009, Pág. 5, Ficha No.15)

“Concepción de niñez y desarrollo infantil: currículos que conciben al niño y la niña como sujetos activos y participativos en su proceso de desarrollo infantil, afirma que: “la infancia es la etapa de la vida en donde la adquisición de competencias tiene su principal fundamento”. Estos programas se caracterizan por visibilizar al niño y la niña como sujetos plenos de derechos, y por tanto, los conciben como ciudadanos con capacidad de decisión y acción, como sujetos activos que ocupa un lugar dentro de la sociedad (CDN, 1989).” “En cuanto al desarrollo infantil, estos programas lo conciben desde los procesos de libertad y de participación infantil.” (Henao, 2009, Pág. 15, Ficha No.15)

“El niño y la niña de primera infancia como sujeto escolar: “estos programas se refieren a la niña y el niño como educando, es decir, como objetos de formación, donde el centro del desarrollo infantil es la pedagogía y la didáctica, marcando una distancia importante de la manera en que se comprenden actualmente los procesos propios de la primera infancia (Rincón, 2002).” (Henao, 2009, Pág. 16, Ficha No.15)

Niñez vista como sujetos pasivos y receptivos: “su mirada se caracteriza por concebir a los niños y las niñas desde las necesidades propias de las distintas edades es decir, no se reconocen capacidades ni potencialidades propias de la niñez de acuerdo con el desarrollo progresivo. Con esta orientación la niña y el niño son concebidos como aprendices, moldeables e inactivos en los procesos educativos que adelantan.” “En esta concepción de fragilidad se hace alusión al niño y niña como menor. Alusiones que aunque sean lingüísticas evidencian acentos de inferioridad hacia la niñez...” “Dentro de otros aspectos que caracterizan los planteamientos de estos programas, se encuentran los que conciben al niño y la niña como sujetos y ciudadanos pero del futuro, desdibujando así su importancia en el presente.” (Henao, 2009, Pág. 16-17, Ficha No.15)

“La última tendencia, está dada por un número considerable de programas que conciben a la niñez como sujetos pasivos y receptivos, que se clasifican por periodos de edad en los cuales se presentan destrezas y habilidades específicas, afirmaciones que no tienen en cuenta los patrones biológicos y socioculturales que caracterizan los procesos de desarrollo en las diferentes infancias. Desde la óptica de estos programas, el desarrollo infantil es un proceso lineal que se enmarca en un enfoque evolutivo tradicional.” (Henao, 2009, Pág. 18, Ficha No.15)

Se presenta el interés por investigar sobre el derecho de participación de los niños y las niñas, el cual se afirma en la investigaciones analizadas que éste no está siendo reconocido por los adultos con los que se relaciona e interactúa, especialmente, en la primera infancia. En consecuencia, se dice que no es solamente un asunto conceptual sino que se agrega una resistencia por parte de los adultos hacia la concepción de *sujeto de derechos y ser social*, resistencia que puede ser comprendida a partir de las representaciones sociales construidas históricas y culturalmente y que se presentan en la interacción y relación con la infancia.

“El niño disfruta de los derechos civiles y económicos, bajo las reglas y el gobierno de los adultos; son los adultos quienes deciden si el niño está maduro o no para participar lo cual concluye en una decisión adulta acerca de asuntos que les afectan.

Esta es una realidad que preocupa aún más cuando se hace énfasis en la primera infancia, etapa del ciclo vital que comprende desde la gestación hasta los seis años. Período fundamental para que las niñas y los niños sienten las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades.

Aunque la participación es un derecho en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aún falta avanzar en la identificación de mecanismos y estrategias reales para hacer efectivo ese derecho en la vida cotidiana.

Es así como la dificultad para reconocer la participación en la primera infancia, no solo se da en el plano conceptual sino que en la vida cotidiana existe resistencia y desconocimiento de muchos adultos para aceptar a los niños y niñas más pequeños como personas activas socialmente, con derecho a participar en la toma de decisiones que afecten su vida cotidiana y su desarrollo; resistencia que puede ser comprendida a la luz de las representaciones sociales constituidas históricamente y que se ponen en juego en la interacción con los niños.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Problema de Investigación, Ficha No.5)

“La edad que la ONU y UNICEF han delimitado para la Primera infancia es de cero a seis años, sobre esa edad una serie de investigaciones en neurociencias demuestran la importancia de atender la primera infancia o la dimensión de capital humano que se pierde al no hacerlo y es hacia este punto el que la investigación busca indagar e incidir en tanto es la edad fundamental para formar y construir junto con niños y niñas referentes de autonomía, bases para la participación en el mundo y la relación vinculante con su entorno; además de hacer énfasis frente a la responsabilidad con los niños y niñas que nacen y crecen en nuestras sociedades.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

Se afirman desde los hallazgos de las investigaciones que la familia y las instituciones educativas son las encargadas de garantizar la participación y el ejercicio de la ciudadanía en los niños y las niñas a partir del presupuesto de que la participación es una construcción social, un derecho y constituye el eje central para el ejercicio de los demás derechos.

“La participación es una construcción social, fruto de la vida en comunidad que le permite a los individuos reconocerse como actores que a partir de intereses, expectativas, están en capacidad de actuar con cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.  
Es reconocida como un derecho de todo ser humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos...”  
(Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No. 5)

“En el año 1989, la participación de los niños y niñas se reconoce como derecho, a partir de la Declaración de los Derechos de los Niños; Convención que al reconocerlos como sujetos de derechos, con potencialidades y capacidades para asumir una ciudadanía, para actuar y participar frente a los procesos políticos, culturales y sociales que van desde lo que se vive en el ámbito de lo privado, la familia, hasta visibilizarse en los ámbitos de lo público como lo son su escuela y su comunidad, en donde las decisiones afectan su cotidianidad.

En Colombia, a través del artículo 44 de la Constitución Nacional de 1991, se plantea como derecho fundamental “el goce de todos los derechos consagrados en la constitución”, acoge la obligatoriedad y la responsabilidad de los actores sociales en la protección y garantía para el ejercicio de todos los derechos, especialmente el derecho a la participación, que se constituye en eje central, en tanto posibilita el ejercicio de los otros derechos.

En esta misma línea, se formula la ley 1098 (2006), Código Ley de Infancia y Adolescencia, cuyo objeto es garantizar el ejercicio pleno de los derechos y las libertades de niños, niñas y adolescentes; en esta también se hace explícito el derecho a la participación...” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“Es por lo tanto la participación el factor que ofrece garantías del cumplimiento de los Derechos del Niño, como también el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, situación esta que lo pone en condiciones de igualdad, equidad social.

Se puede determinar desde esta premisa de participación, que en la primera infancia se construyen las condiciones necesarias para la incorporación del niño y la niña a la vida social y cultural, que les permite construir, reconstruir, resignificar y asumir reglas sociales y culturales.



El binomio participación-ciudadanía visto desde los derechos de la primera infancia, reconoce que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primeros años de desarrollo.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

Se afirma, que la participación infantil es *una condición fundamental para la construcción de ciudadanía y democracia* de carácter participativa no representativa y, se presenta el modelo de Roger Hart sobre participación infantil como el que orienta un proceso de formación centrado en la libertad y autonomía, en relación, con la participación y el ejercicio de la ciudadanía en niños y niñas.

“Roger Hart, quien ha trabajado sobre la concepción y los componentes para la participación en la infancia, comenta que al pensarse en la participación es difícil asumirla para y con los niños y niñas debido a que el adulto no ve el poder de decisión que ellos puedan tener, pero es también impensable comprender cómo se puede llegar a ser participe si no se ofrecen experiencias reales donde se pongan en juego las habilidades y responsabilidades que se requieran en una situación y en un contexto determinado.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No. 5)

“El concepto de participación infantil puede ser abordado desde diferentes enfoques y perspectivas, de tal manera que los logros en los procesos de cambio y transformaciones en cuanto al reconocimiento social y cultural y al tipo de relaciones que se establecen con los niños y las niñas, dependen de estos; igualmente dependerá el reconocimiento que hacen los adultos responsables de su cuidado y educación, como actores en la construcción de sociedad a partir de la “cotidianidad.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No. 5)

“El modelo de participación infantil y juvenil que plantea Hart (2001), divide los niveles de participación en dos grandes categorías, la Manipulación y simbolismo y los modelos genuinos de participación.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“De la misma forma, este modelo reconoce algunas otras condiciones que pueden potenciar o restringir la participación de niños y niñas, en mayor medida cuando estamos hablando de la primera infancia, la articulación del habla y la representación de niño y de desarrollo infantil que tiene el adulto.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“En este modelo también se plantea que preparar a los niños para la participación es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitar a los individuos la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes: la de querer involucrarse en lo que a uno le concierne y, también de ciertas capacidades expresivas y dialógicas para dar forma comunicativa eficiente a los intereses, opiniones y deseos, y para negociar y llegar a acuerdos.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“De forma complementaria, Gaitán (1998), que define la participación infantil como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos”, cuyo énfasis está puesto en las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción...” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“Estas aproximaciones aportan a la comprensión de la participación en primera infancia, en tanto centra la atención en la toma de decisiones, en el desplazamiento del poder del adulto al de los niños, de tal manera que la relación es cada vez más democrática, la reivindicación de los diferentes lenguajes como formas de expresión y de comunicación y de la importancia del diseño de estrategias que permitan que las niñas y niños puedan decidir e influir en su entorno y la necesidad de fortalecer la familia, la escuela, la comunidad y el estado.

La participación infantil es una condición fundamental para la construcción de ciudadanía y democracia, y posibilita una lógica del reconocimiento, de la singularidad y el valor del sujeto de vivir en una comunidad, esto hace del aprendizaje un proceso de apropiación de la democracia; que permite ejercer la participación plena de los individuos, otorga estatus social y jurídico al individuo convirtiéndolo en ciudadano con derechos y deberes que cumple con la nación, la sociedad y consigo mismo y en la que se sustenta el derecho a elegir y ser elegido (Estrada, M., Malo, E., GI, M. 2000).” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“En cada escenario de socialización existe una lógica de relacionamiento, una forma de pensar, de expresión, de organización y de relación; la familia, la escuela, el barrio interactúan permanentemente y potencian u obstaculiza la consolidación de la ciudadanía.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No. 5)

“Una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional es la elaborada por Roger Hart (1993), quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que vive”. La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.27-28, Ficha No.10)

Se comprende ciudadanía como *título entregado a un ciudadano* y como una *construcción social*. Esta última perspectiva, trabaja el concepto de ciudadanía como *ciudadanía social*, el cual reconoce ciudadanos en escenarios públicos con derechos y deberes, desde una dimensión ética del sujeto y de la construcción del bien común, lo cual se busca enfatizar en la primera infancia; es decir, el niño y la niña en su rol de ciudadanos, reconociéndolos en escenarios privados como la familia y públicos como las instituciones educativas y en general, en la comunidad en donde habiten.

“Puede entenderse la ciudadanía desde dos grandes enfoques, el primero que nace con la polis griega, en la que se entiende como un título que es otorgado, por un “ciudadano” a nuevos miembros de una sociedad que cuentan con alguna característica especial, casi siempre características excluyentes de riqueza, genero, clase, estatus. El segundo enfoque, la comprende como una construcción social, individual y que incorpora elementos fundamentales como el de ser una condición humana.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“Camilo Borrero , quien ha trabajado el concepto de ciudadanía, como una “ciudadanía social”, referida al ciudadano que abandona su individualidad y entra a hacer parte del escenario público; reconoce derechos y deberes, y estos últimos van más allá de lo constitucional y de lo jurídico, abordan la dimensión de lo ético del sujeto y la construcción del bien común.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“En este proceso de formación de ciudadanía y convivencia, la participación de los niños y niñas en los temas y decisiones de los grupos en la escuela y la promoción de este derecho en la familia, hace que cada sujeto sienta pertenencia a un grupo o comunidad social y afectiva, que se preocupe por su contexto, por lo público.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“Hoy en día, siglo XXI, el concepto de ciudadanía se ha instaurado como derecho en el pensamiento del Estado moderno, que le otorga a los sujetos derechos fundamentales para su reconocimiento como miembros del Estado y derechos democráticos para el ejercicio político en condiciones de equidad; hoy, el avance y la extensión del concepto la ubicamos desde el primer momento en que niños y niñas nacen, hacen parte de una sociedad y se plantea la pregunta acerca de cómo se forma y se construye ciudadanía en la primera infancia. Cuando se aborda el tema de ciudadanía es necesario comprender el reconocimiento y la configuración de la participación infantil, debido a que la ciudadanía se determina por la categoría del derecho a la participación de los sujetos en una sociedad. Es por lo tanto la participación, el factor que ofrece garantías del cumplimiento de los Derechos, de las capacidades de incidencia, de hacer parte de decisiones, es entonces el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, situación ésta que lo pone en condiciones de igualdad y de equidad social.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“El binomio participación-ciudadanía vistos desde los derechos de la primera infancia, es reconocer que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primera etapa de desarrollo, los cuales deben ser incluidos desde el presente como ciudadanos plenos de derecho, para que en el futuro se tengan ciudadanos críticos y comprometido con las situaciones que le afecten y le interesen a nivel individual y social.”  
(Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

“La ciudadanía es también una construcción social que parte desde el primer reconocimiento del sujeto como quien nace en una sociedad de derechos y democrática, pero que tiene la responsabilidad de formar en y para el bien común.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

Bajo el panorama de participación ciudadana se deja entrever que es en *la vida cotidiana* en donde se dan las posibilidades de construcción de sujetos-ciudadanos, siendo en la cotidianidad de la infancia y en los procesos de socialización, en donde se desarrolla la subjetividad e identidad, la inclusión a la sociedad y la cultura de niños y niñas, en este sentido, se debe trabajar en construir ambientes más democráticos en los que ellos y ellas, puedan ser *ciudadanos activos*.

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

Berger y Luckman (1986), plantean que “la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros”, que se expresa y pone en juego las relaciones cara a cara, es la forma común y continua en que nos relacionamos, interactuamos y nos formamos; la cotidianidad permite construir categorías individuales y sociales de los modos en que las personas se comprenden unas a otras de acuerdo con sus comportamientos y actitudes, de las rutinas compartidas y construidas, la vida cotidiana es algo natural en la construcción de subjetividades, es lo que en realidad los niños y las niñas asimilan e interpretan acerca de lo que viven.”  
(Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No. 5)

“La cotidianidad de los niños, se da fundamentalmente en dos escenarios, la familia y el jardín infantil, en los que se da la construcción de la subjetividad y la identidad, la incorporación en la sociedad y la cultura y las posibilidades de construcción de ciudadanía por medio de los procesos de socialización.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

“En la medida en que en el ámbito educativo y las familias, se construyan ambientes democráticos, en términos de que se promuevan prácticas de crianza y pedagógicas que facilitan las posibilidades para pensar y actuar crítica y reflexivamente, solucionar conflictos, concertar y tomar decisiones, respetar la diversidad y la diferencia en la vida cotidiana; se impacta en el desarrollo de los niños y las niñas que participan de forma genuina y transformadora y se construyen como ciudadanos activos.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual, Ficha No.5)

En relación con el segundo núcleo temático: Adolescencia.

### *Adolescencia*

Se concibe como un fenómeno histórico-socio-cultural y educativo construido en contextos como la familia, la escuela y la sociedad. La adolescencia, se define como *el periodo comprendido entre los 10 y 19 años*, y se organiza en tres

periodos, estos son: *temprana (10 a 13 años)*, *media (14 a 16 años)* y *tardía (17 a 19 años)*. Es así como se investiga por la realidad social que vive esta población en nuestro país, particularmente, la realidad de las adolescentes embarazadas o la maternidad adolescente.

“Para la OMS la adolescencia es aquel período comprendido entre los 10 y los 19 años. Distingue una primera adolescencia llamada temprana (10 a 13) y adolescencia media comprendida entre los 14 y 16 años. Entre estos períodos ocurren aquellas transformaciones morfológicas y fisiológicas que posibilitan el inicio de las funciones sexuales. La tercera etapa es la llamada adolescencia tardía, que abarca de los 17 a 19 años y se caracteriza por un desarrollo psicosexual acentuado. Por maternidad adolescente se considera a toda joven que haya dado a luz antes de cumplir 20 años1.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.12, Ficha No. 1)

“Es importante observar que la adolescencia se caracteriza por la fragilidad e inestabilidad en el carácter, que se evidencia por crisis psicológica y emocional.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.12, Ficha No. 1)

De acuerdo algunos planteamientos investigativos, se dice que en Colombia; como en otros países, se considera a la maternidad en mujeres adolescentes, como un fenómeno y un problema social, desde los aspectos: *biológicos, psicológicos, médicos, éticos, religiosos, económicos, demográficos, legales y educativos*.

“La maternidad adolescente comienza a aparecer como preocupación social en la década del 70. En 1974, la OMS la incorpora al interior de la salud adolescente planteándola como problema de creciente importancia. La considera como un problema desde lo biológico, lo psicológico, lo médico, lo ético, lo religioso, lo económico, lo demográfico y lo legal.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.13, Ficha No. 1)

“En la actualidad la problemática de los embarazos en niñas y adolescentes es notable y más común de lo que se cree, esta condición muchas veces es consecuencia de los problemas de pobreza y violencia que vive nuestro país. Esto se ve reflejado en las encuestas del DANE: “Las consecuencias sociales de la maternidad prematura en Colombia son más que un asunto puntual que atañe a los jóvenes. Atravesada por fenómenos de violencia y pobreza, la problemática implica altísimos costos, que sobrepasan de lejos los que demandarían una prevención efectiva.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.5, Ficha No.1)

“...Se ha considerado el embarazo en la adolescencia como un fracaso de la sociedad, el hogar y la escuela.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.9, Ficha No. 1)

“el embarazo adolescente y por consiguiente las prácticas parentales que le subsiguen, han sido consideradas como problemáticas que requieren ser investigadas e intervenidas dadas sus implicaciones en el curso y en la calidad de vida de los adolescentes, de sus sucesores, de sus familias y de las sociedades. Además, de presentar importantes riesgos en el plano fisiológico, que incluso amenazan la vida de la madre y de sus primogénitos, el embarazo adolescente trae consigo riesgos que ponen en desequilibrio el bienestar integral y las expectativas de vida; eventuales deserciones o discriminaciones en los contextos educativos y sociales; vinculación temprana al mercado laboral; mayores probabilidades de ingresar a cadenas productivas de subempleo u otras formas inestables de relación laboral; tensiones familiares y emocionales, reconfiguración o aceleración de las expectativas de vida, limitaciones en el tiempo libre, en la recreación y en los escenarios de formación, son entre otras, algunos de las situaciones que enfrentan hombres y mujeres adolescentes en virtud de sggu nuevo rol de progenitores; de sujetos protegidos a sujetos protectores (Ángel, 2005).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.8-9, Ficha No.16)

Además, se devela cómo el fenómeno del embarazo en adolescentes tiene una íntima conexión con la pobreza, y ésta a su vez, es considerada como un *constructo social, complejo y multicausal*, afirmando que existe mayor probabilidad de pobreza en las madres adolescentes, así como, la tendencia marcada y progresiva de adolescentes embarazadas en Colombia. Sin embargo, se desconoce la comprensión de la condición humana y el sentir de las adolescentes, presentándose éste como el interés en una de las investigaciones revisadas por aportar en la comprensión del fenómeno desde otra perspectiva.

“El problema de investigación parte del reconocimiento y la definición de los factores micro y macro-sociales que inciden en la ocurrencia de fenómenos como el embarazo adolescente y la estructuración de los roles paterno y materno.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.4, Ficha No.16)

“El presente estudio pretendió comprender los factores asociados a la construcción de los roles materno y paterno en contextos familiares con progenitores que tuvieron su primer hijo o hija durante la adolescencia, vistos desde las narrativas de quienes experimentan o han experimentado esta situación.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.8, Ficha No.16)

“En coherencia con los planteamientos que ven la pobreza como un constructo social, complejo y multicausal; existe un conjunto de factores que hacen que los sujetos o los grupos sociales tengan mayores probabilidades de entrar o de permanecer en los círculos de la pobreza; aspectos como la edad, la etnia, el credo, el género y la ubicación geográfica, colocan a las personas, en mayor o en menor grado en situaciones de vulnerabilidad frente a variados tipos de exclusión, violencia, desigualdad o desventaja en todos los ámbitos de la vida social.

De acuerdo con los planteamientos de organizaciones mundiales especializadas (UNFPA, CEPAL, 2005), una de las dinámicas familiares o sociales que se relaciona con la reproducción de las pobrezas en los ámbitos micro y macrosociales, referida a su vez a las dinámicas de género y del ciclo vital, la constituye el embarazo y la parentalidad adolescente; “La probabilidad de ser pobre de las madres adolescentes es siete veces más que aquella de las madres de más edad y su ingreso promedio es la mitad del nivel de pobreza, de manera que las madres pueden verse atrapadas en el círculo de la pobreza.” (Miño-Worobiej, 2008. P. 19). Cuando las parejas de jóvenes adolescentes conciben un nuevo ser se incrementan las posibilidades de tener más hijo o hijas a lo largo de la vida; de tener hogares con jefaturas femeninas y de tener mayor deserción escolar. Son menores las oportunidades de inserción laboral y se afectan las probabilidades de desarrollar sus expectativas de manera autónoma (Buvinic, 1998).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.13, Ficha No.16)

“En Colombia, los estudios nacionales en demografía y salud indican una tendencia progresiva de aumento del embarazo adolescente. En el período comprendido entre 1990 y 2005 se estima que el 21% de adolescentes mujeres ya son madres o están embarazadas de su primer hijo o hija. En dicho período se duplicó el número de mujeres adolescentes entre 15 y 19 años que han estado en proceso de gestación pasando de un 10% en 1990 a un 19.7% en 2005 (Profamilia, 2005).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.14, Ficha No.16)

Se adiciona a lo mencionado, la afectación de los factores macro-sociales de orden *estructural, social, político y económico* en la construcción del mundo micro-social de las adolescentes embarazadas y sus contextos, logrando comprender la realidad de éstas jóvenes y su rol materno y el de su pareja el rol paterno, desde

una perspectiva de género; es decir, el rol femenino y rol masculino, en ese sentido, se rescata de la voz de los protagonistas las formas en qué se estructura su familia, el rol de crianza de cada madre y padre, la manera cómo se relacionan y sus expectativas de desarrollo, logrando comprender este fenómeno desde otro tópico.

“En síntesis, develar cómo los factores macro-sociales, reveladores de los alcances y las fracturas de tipo estructural, social, político y económico, inciden en la construcción del mundo micro-social de los individuos y sus entornos, permite interpretaciones múltiples e integrales de cómo se configuran las realidades humanas; de cómo se insertan en una amplia trama de relaciones y de situaciones que superan y complejizan la vida íntima y familiar de cada sujeto.

En este sentido, nuestro interés fue abordar dentro del contexto familiar los factores asociados a la construcción de los roles materno y paterno de estos progenitores jóvenes, respecto a los roles de género (masculino y femenino), y otros factores asociados. Preguntarles a quienes han vivido esta experiencia por la forma cómo se estructura su familia, su rol en la crianza de su hijo o hija, la forma cómo se relacionan y sus expectativas de desarrollo.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.14, Ficha No.16)

La familia, y especialmente, los adultos que la conforman son fundamentales en la configuración de la identidad y construcción de la subjetividad en los niños, niñas y adolescentes; es decir, la identidad y la subjetividad se construyen por los sujetos, en relación, con el entorno socio-cultural en el que se encuentra inmerso.

“Es seguro que la influencia de los adultos en la vida de los niños y adolescentes forma parte importante de la configuración de identidad, dado que son ellos quienes permiten ‘marcar u orientar su territorio’...” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.20, Ficha No.1)

“Autores como Irene Meler, Mabel Burin, Nancy Chodorow, Jorge Corsi, postulan que la subjetividad se construye en relación con el contexto socio-cultural de pertenencia.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24, Ficha No.1)

Se afirma que la subjetividad tiene una relación directa con la vida cotidiana, encontrando vínculos significativos entre la construcción de la subjetividad, los deseos, las aspiraciones y prácticas cotidianas de las adolescentes embarazadas.

“Por otro lado, la subjetividad está íntimamente ligada a la vida cotidiana. Para abordar la experiencia de la maternidad en estas mujeres, consideramos necesario trabajar desde una postura interdisciplinaria como la que brindan las Teorías de Género. Estas teorías nos permiten profundizar en los procesos de subjetivación, visualizar como el patriarcado en tanto sistema socio-político-simbólico produce efectos particulares sobre la constitución de dicha subjetividad.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24, Ficha No.1)

“Estas teorías junto a los aportes de Bourdieu, nos posibilitan encontrar nexos significativos entre la construcción de la subjetividad, los deseos aspiraciones y las prácticas cotidianas que han realizado estas mujeres en su adolescencia. La vida cotidiana es el ámbito propicio para conocer las prácticas y estrategias, en relación con la maternidad. Consideramos a las prácticas como "la aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24, Ficha No. 1)

“...entonces que aún sin hallar y equilibrar por completo su identidad y su plena madurez, la joven está atravesando una etapa crítica en torno a su vida psicológica, afectiva y biológica, carece todavía de la estabilidad y el criterio para hacerse cargo de una familia, y más aún para hacerse cargo sola de la crianza de un hijo, debido a que las tareas referentes a la formación de su identidad no están aún concluidas.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.27, Ficha No.1)

Se afirma, que la maternidad se conciben como una construcción social; en este sentido, la maternidad adolescente debe ser estudiada desde un enfoque integral y social que intervenga directamente este fenómeno social. Y la paternidad como un proceso psico-afectivo; es decir, en los padres adolescentes la paternidad se relaciona con el rol de proveedor-protector. En consecuencia, la maternidad y paternidad en adolescentes generan transformaciones de orden cultural y social, debido a que desde allí es donde las costumbres o creencias de los respectivos roles.

“La maternidad se entiende como una construcción social que obedece a un momento específico relacionado con la historia, la cultura, la política y la clase social. La organización familiar, el cuidado y la crianza de los hijos o hijas se modifican de acuerdo a los cambios en la producción, la economía y las posibilidades que abre el mercado a las mujeres.

La maternidad adolescente no ha sido abordada desde un enfoque integral que asegure la educación sexual, la recreación y las expectativas de vida factibles. Dicho enfoque, requiere de una integración social que aborde dos dimensiones: una material referida a la posibilidad de acceder a servicios y bienes de consumo; la segunda, simbólica que se refiere a la posibilidad de participar y compartir el proceso de gestación y asimilación de valores sociales.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.36-37, Ficha No.16)

“Oberman (1999) define la paternidad como un proceso psicoafectivo por el cual el hombre realiza tareas en lo concerniente a concebir, proteger, aprovisionar y criar a sus hijos e hijas; sus funciones se alejan de lo instintivo. En los padres adolescentes, la paternidad se vincula al rol de proveedor-protector por lo que tiende a independizarse para conformar una nueva familia que además, debe mantener. Barker y Loewenstein (1997) afirman que cuando el padre no puede cumplir con el rol de proveedor, la relación con la madre se debilita y su autoridad y relación con sus hijos e hijas se diluye pues siente que no puede contribuir a la familia.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.38, Ficha No.16)

Finalmente, la maternidad adolescente, en relación, con las expectativas de vida, hace cambiar la trayectoria de vida de las adolescentes, haciéndose prioritarias la identidad y las prácticas de maternidad.

En relación con el tercer núcleo temático Derechos de los niños, niñas y adolescentes, se encontraron los siguientes hallazgos.

*Derechos de los niños, niñas y adolescentes*

La Convención de los derechos del niño estipula en su mandato que deben garantizarse por la Familia, El Estado y la Sociedad los derechos de los niños, niñas y adolescentes; sin embargo, se presenta en el contexto Colombiano el fenómeno social del *maltrato familiar, escolar y social* de los niños, niñas y jóvenes. Así, la *intimidación escolar, maltrato o acoso escolar*, éste se caracteriza por situaciones de agresión que se presentan en la escuela entre estudiantes o pares, al cual no se le puede aceptar como parte del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, sino que está asociado con problemas emocionales y de conducta. El llamado es a tomar medidas preventivas ante este tipo de situaciones y formular propuestas alternativas de intervención que favorezcan una cultura de paz por parte de la comunidad académica de las instituciones educativas.

“La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. La Convención establece en forma de ley internacional que los Estados Partes deben asegurar que todos los niños y niñas -sin ningún tipo de discriminación- se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa.” (López, 2008, Pág. 36, Ficha No.6)

“Así, todas las personas menores de 18 años son sujetos titulares de derechos. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad, (Artículo 3), por lo cual asumimos en esta investigación hablar de niños, niñas y adolescentes.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.71, Ficha No.3)

“La intimidación escolar tipo de violencia, por abuso de poder que se conoce también como maltrato o acoso escolar, lejos de ser una forma esporádica e intrascendente de interacción entre iguales, es un fenómeno altamente preocupante. Cada vez son más los niños, niñas y jóvenes quienes denuncian la intimidación escolar como una grave situación que tiene como trasfondo situaciones de agresión en el colegio. Creemos que este fenómeno no puede considerarse parte del común y normal desarrollo del adolescente. Numerosos estudios lo han relacionado con problemas emocionales y de conducta.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.7, Ficha No. 2)

“Esta realidad nos lleva a la necesidad de ahondar en la intimidación escolar como fenómeno exclusivo de violencia entre pares, que afecta a las personas en sus dimensiones esenciales y merece ser abordado desde una perspectiva preventiva, como pretendemos en el presente estudio. La comunidad educativa debe plantear alternativas de intervención que mejoren el clima de convivencia escolar, incidiendo en la disminución de la violencia y en el favorecimiento de una cultura de paz en la que primen valores como el respeto y la tolerancia por la diferencia. Es necesario construir propuestas que procuren patrones de comportamiento para mejorar la interacción social de todos los sujetos implicados en la relación educativa.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.11, Ficha No.2)

“...este estudio pretende generar una mayor comprensión y análisis de la realidad del fenómeno, explícitamente en nuestro contexto, de forma que podamos intervenir en la escuela. La intimidación escolar debe abordarse como elemento clave para enseñar a los niños, niñas y jóvenes, que esas formas de ejercicio del poder no son admisibles, que las rechazamos y que son socialmente indeseables. De esta manera estaremos haciendo prevención contra la intimidación en otros ámbitos como en el trabajo y en general, en la sociedad.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.11, Ficha No. 2)



“Además de institución natural, desde los marcos legales y constitucionales se le atribuye a la familia la corresponsabilidad de atención, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.24; Ficha No.2)

Al igual que la familia, la escuela debe ser garante de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, propiciando así un adecuado desarrollo integral desde un escenario que respete la diferencia y posibilite interacciones basadas en el respeto y el buen trato.

En este sentido, el papel de las directivas y, en particular, del maestro es vital en la formación, orientación, mediación, resolución y prevención de la intimidación escolar que se presentan en la cotidianidad de la institución, puesto que es el encargado de formar en competencias ciudadanas las cuales se enmarcan en la perspectiva de derechos de los niños, niñas y adolescentes que posibilitarán la construcción de una sana convivencia, participación democrática y respeto por la diferencia.

Otro motivo que nos lleva a escoger esta temática es la defensa y protección de los derechos de la niñez. A partir de la expedición de la Convención de Derechos del Niño en el año 1989 en el ámbito internacional, y de la ley 1098 de 2006 en el ámbito colombiano, el niño es considerado sujeto de derechos, esto implica la obligación de las instituciones escolares de garantizar su sano desarrollo. Las situaciones de intimidación escolar atacan la dignidad e integridad de los niños y niñas, vulneran los derechos de protección, educación y participación atentando contra principios democráticos, toda vez que los modelos vividos en la escuela tienen altas probabilidades de ser reproducidos en la vida adulta.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.11, Ficha No. 2)

“La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), ofrece principios y normas que dan directrices claras con relación al respeto por la integridad física y moral de las personas que comprenden los derechos y deberes propios de esta condición. Así en el artículo 1. que habla del Objeto de la ley, “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (Cruz y Téllez, 2008, Pág.76, Ficha No.3)

“El papel que cumple el docente, tal como se estipula en el artículo 104, es fundamental puesto que él “es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.77, Ficha No.3)

“La formulación de los “Estándares de competencias ciudadanas” pretenden servir de guía tanto a los maestros como a los padres de familia sobre ese conjunto de principios con el fin de que todos podamos sumarnos al proyecto con metas claras y compartidas.”... “Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.80-81, Ficha No.3)

“La escuela debe mejorar la educación desde la implementación de manuales de convivencia que permitan la disminución de la violencia escolar y el fortalecimiento de las condiciones para la enseñanza aprendizaje,

fomentando el reconocimiento y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, la academia y las organizaciones sociales en la formulación y gestión de las políticas de la institución.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.93, Ficha No.3)

En Colombia, por ejemplo se define *intimidación escolar* como un *fenómeno social* y es un tipo de violencia por abuso de poder que se presenta entre estudiantes (*pares o iguales*) que se encuentran matriculados en las instituciones educativas. De la misma manera, se presenta el concepto de agresión como *toda acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona*, dándose de forma *física, verbal, relacional o de otras formas*. Se suman a los anteriores tipos de agresión dos más una definida como *reactiva*; que se da por el uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida y *la otra, instrumental*; que se presenta cuando se usa la agresión como instrumento para conseguir un objetivo (recursos, dominación, estatus social o algo más).

“De esta manera, resulta clave mencionar que la intimidación escolar es un tipo de violencia por abuso de poder; se conoce también como maltrato o acoso escolar, o en términos anglosajones bullying.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.48, Ficha No.2)

“Olweus (1991) definió este fenómeno así: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.” Al delimitar “acciones negativas”, el autor hace referencia a las formas de hacer daño: física, verbal, gestual y por omisión. Es importante en esta definición el desequilibrio de fuerzas tanto físicas como psicológicas. Se diferencia también el acoso directo o indirecto de la víctima y la exclusión deliberada de un grupo.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.49-50, Ficha No.2)

“En Colombia se han acuñado términos como “intimidación escolar” (Chaux, 2003) y se ha continuado con otros, acordes a la literatura española como “maltrato entre iguales” (Hoyos, Aparicio, Córdoba, 2005), los cuales han tratado de recoger la comprensión del fenómeno inserto en nuestro contexto.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.50, Ficha No.2)

“En principio, retomando las concepciones que Chaux (2003) ha planteado al respecto, es necesario precisar que cuando se habla de “agresión”, se entiende toda “acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona”. Esta agresión puede ser: Física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas (p. 49).” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.41, Ficha No.3)”

“...es fundamental diferenciar entre dos tipos de agresión: la reactiva y la instrumental. Según Chaux (2007): Agresión reactiva se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La agresión instrumental (también conocida como agresión preactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consiguen que le entreguen algo. También es un acto de agresión instrumental amenazar a otra persona con divulgar un secreto si acaso no hace lo que se le pide. En este caso sería una agresión instrumental relacional (p. 49).” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.41-42, Ficha No.3)

Se afirma que la realidad de la infancia en Colombia y en América Latina se ha caracterizado por situaciones y problemáticas, como son: *violencia, conflicto armado, acoso sexual, contaminación, pobreza, exclusión, Sida, desnutrición crónica y aguda, mortalidad infantil, desplazamiento forzado*, viviendo una realidad denominada como *degradante*, todo ello concluye en un panorama de violación de los derechos humanos denotando cierta debilidad por parte de Estado en el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

“La situación de la infancia en Colombia se enmarca en la problemática de la niñez en América Latina que proyecta una violencia que se incrementa no solo desde el conflicto armado sino desde el maltrato familiar, escolar y social, desde el acoso sexual, la contaminación, la pobreza, la exclusión, el Sida, la desnutrición, el desplazamiento forzado, entre muchos otros problemas, sumados a la gravedad de los problemas del país y su incidencia en la infancia, donde muchos niños viven una realidad degradante. Esto hace que persista una alta morbilidad infantil y permanentes situaciones violatorias de los derechos humanos en los niños que hacen manifiesta la debilidad de las acciones del estado en torno al cumplimiento de los derechos de la infancia.”  
(López, 2008, Pág. 13, Ficha No.6)

“El estudio realizado por la UNICEF, pone de manifiesto que “más del 60% de los niños y niñas menores de 5 años de los países de la región, es decir, cerca de 37 millones, están desnutridos. En Colombia, 13.5 % de los niños y niñas menores de 5 años sufren de desnutrición crónica y 6.7% de desnutrición global. El problema es aún más grave en los dos primeros años de vida, en los que se concentra el mayor porcentaje de desnutrición, con alto riesgo de mortalidad o de un inicio de vida de baja calidad”.” (López, 2008, Pág. 26-27, Ficha No.6)

“Con relación al aspecto nutricional que incide en las tasas de morbilidad se encuentran pocos estudios. Según Heredia, 1999, un estudio de Minsalud, y el INS, para el año 1998 en Colombia, reflejaba altas deficiencias vitamínicas en el 59.8% de la población infantil. Los datos de la secretaría de Salud para la misma ciudad, sobre el estado nutricional de niños menores de 7 años, mostraban en el 2001 un 41.8% de niños con desnutrición crónica y un 23.1% con desnutrición aguda durante 1998.” (López, 2008, Pág. 13, Ficha No.6)

“Estudios preliminares en el municipio de Chía, localidad donde se realiza este estudio, han permitido determinar, que la tasa de desnutrición es de aproximadamente el 10% de niños y niñas menores de cinco años que viven en el área rural. Pero esta tasa puede tornarse variable en tanto al municipio han llegado varias familias de desmovilizados y de población desplazada que no están registradas en los datos actuales del municipio; y hasta no obtener dichos datos, el municipio no puede establecer si la tasa mencionada es real, pues según datos hospitalarios, muchos niños llegan por urgencias con sintomatologías de desnutrición.”  
(López, 2008, Pág. 14, Ficha No.6)

“Tal como lo afirma Olweus (1998), la intimidación escolar es una cuestión fundamental de derechos humanos. “(...) es un derecho humano fundamental para un niño el hecho de sentirse seguro dentro de la escuela, y se le ha de evitar la opresión y la humillación repetitiva que implica el acoso escolar.”” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.33, Ficha No.2)

Se afirma que se debe trabajar con los adultos (*padres o cuidadores*) que tienen un rol en la educación y formación de la primera infancia, en relación, con las prácticas y pautas de crianza que posibiliten crear condiciones reales para el pleno ejercicio de la participación desde las experiencias que se dan en la vida cotidiana.

Una ruta propuesta se da a partir de comprender las concepciones que han construido estos adultos referente a la participación y las implicaciones en el desarrollo de niño y niñas como la forma de transformar prácticas de imposición, homogenización, castigo y violencia por generar prácticas que reconozcan la diferencia, el dialogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde los primeros años.

“La participación, reconocida como categoría de derecho está siendo pensada por la sociedad de forma diferente, pasando de la visión adulta asuada como una concesión, al reconocimiento del protagonismo de la infancia y a la posibilidad de hacer de éste un derecho exigible. Este ejercicio de reconfiguración demanda de los adultos, en conjunto con los niños y niñas el reconocimiento de la participación como una necesidad, “como un modo de vida cotidiana, que imprime características relevantes al ejercicio de la participación como un factor de creación de democracia, de experiencia de pertenencia, de afianzamiento de identidad personal y social, de prefiguración simbólica y real de una sociedad de todos y para todos” (Cussiánovich, Alejandro; Marquéz, Ana María, 2002).” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.64, Ficha No.10)

“... se encuentra un gran vacío en el estudio acerca de cómo se generan condiciones reales para el ejercicio de este derecho en la primera infancia, la mayoría de estas propuestas no dan cuenta de cómo se concibe y promueve la participación de los 0 a los cinco años de edad.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.64, Ficha No.10)

“Por lo tanto es de vital importancia comprender las concepciones que han construido los adultos (padres o cuidadores) frente a la participación y sus implicaciones en el desarrollo integral de niños y niñas, evidenciando los supuestos que respaldan sus prácticas para brindar elementos que ayuden a transformar esas pautas de crianza, posibilitando el ejercicio de los derechos de los niños y niñas. De esta forma, el cometido necesario para generar elementos de reflexión que permita a los adultos volcar la conciencia sobre sus pautas de crianza, ajustadas a la práctica de la imposición, la homogenización, el castigo y la violencia por la conciencia de la necesidad de forma para la participación en el reconocimiento de la diferencia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde la más temprana edad.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.66-67, Ficha No.10)

Se develan que las formas y la calidad de las interacciones comunicativas que el adulto-cuidador propicia y promueve en el marco de la crianza son fundamentales para garantizar el derecho a la participación de la infancia.

“Esta investigación centra el marco de reflexión sobre las formas y la calidad de las interacciones comunicativas que el adulto-cuidador propicia o promueve en el marco de la crianza para la promoción de la participación como derecho fundamental de los niños y las niñas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.67, Ficha No.10)

Igualmente, se evidencia la necesidad de conocer las construcciones de los niños, niñas y adolescentes sobre el derecho de la participación.

“... se hace necesario profundizar en el análisis de lo que entienden los niños, niñas y jóvenes acerca del derecho a la participación...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 9, Ficha No.13)

Las investigaciones se documentan sobre la *violencia escolar* a partir de estudios de índole internacional como los realizados por los autores Dan Olweus, Rosario Ortega y Fuensanta Cerezo y de procedencia nacional como son: Olga Hoyos, Enrique Chaux y María Clara Cuevas.

“Para el estudio se toma inicialmente documentación referida a los derechos de la niñez y estudios sobre violencia, violencia escolar realizados por UNICEF, y OMS. A partir de esta información se profundiza en el tema de violencia escolar desde los teóricos que han hecho estudios en diversos países especialmente el noruego Dan Olweus, y autores españoles como Rosario Ortega y Fuensanta Cerezo entre otros. Se amplían los referentes teóricos con aportes de la psicología sobre la etapa de la adolescencia, sus características y la relación con las conductas agresivas. Sirvieron también de apoyo los estudios realizados en España por el Centro Reina Sofía (2005) y el Defensor del Pueblo UNICEF (2006). De las investigaciones realizadas en Colombia se referencia principalmente las de Olga Hoyos (Barranquilla 2005), Enrique Chaux (2006) y María Clara Cuevas (Calí 2005).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.xii, Ficha No.2)

En conclusión, y en el marco de un contexto histórico, social, cultural, político, económico, educativo y pedagógico, se puede afirmar que la Convención de los Derechos del Niño marco un momento determinante en la historia de las sociedades contemporáneas; influyo radicalmente en los imaginarios, en las representaciones y concepciones y, a su vez, en las implicaciones de concebir a los niños, las niñas y adolescentes como *sujetos de derechos y sujetos sociales*.

En este sentido, se ha permitido evidenciar la responsabilidad del Proyecto Político Nacional Colombiano, al instaurar y realizar un seguimiento de las políticas sociales que posibilitan a la infancia y adolescencia ser objeto de políticas o programas que repercutan en mejorar las condiciones de vida de la población infantil y juvenil; sin embargo, aún se siguen presentando situaciones que ponen en riesgo la supervivencia, el desarrollo integral, la protección, el bienestar, el cuidado y la participación de los niños, las niñas y adolescentes en nuestro país.

“...las políticas se entienden en contextos específicos tanto para la decisión como para la implementación, en donde se tiene en cuenta el contexto internacional, el proyecto político nacional y la problemática social.  
... las políticas públicas de infancia se concretan en planes y programas que se apoyan en la normatividad existente.”(López, 2008, Pág. 40 Ficha No.6)

“Los desafíos de la política de infancia son, entre otros:

“Mirar el enfoque de la política de infancia desde la perspectiva de derechos en torno a género, grupos étnicos, áreas rurales, desplazamiento, etc. para no descuidar las inequidades que hay.

“Ajustar la legislación nacional a la convención de los Derechos del niño.

“Consolidar la política nacional de seguridad alimentaria y nutricional.

“Aumentar la educación en primera infancia con programas alternativos que cuenten con recursos disponibles en la comunidad

“Fortalecer la inclusión de la perspectiva de primera infancia en la agenda local

Finalmente, en relación con el cuarto núcleo temático: Familia y Escuela.

### *Familia y Escuela*

La familia y la escuela son escenarios de socialización, instituciones encargadas del cuidado, la protección y el bienestar, y con la corresponsabilidad de garantizar los derechos de la infancia; sin embargo, según la investigaciones analizadas estas han sido escenarios en los que se genera violencia así los niños, niñas y adolescentes, en este sentido, se han clasificado como prácticas violentas: los castigos crueles, humillantes y degradantes, el trato negligente, abandono y abuso sexual, en consecuencia, se ha determinado que es la familia el escenario que requiere mayor atención por el impacto que se da en la vida escolar y social.

Igualmente, se afirma que se presenta una diferenciación de prácticas violentas, en relación, con el género; es decir, la familia le asigna un sentido y significado a ser niño o niña, a través del uso de una práctica o comportamiento violento.

“La investigación entonces, busca identificar las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales diferentes de la ciudad de Bogotá, y su incidencia en la construcción de ciudadanía; entendiéndolo como una situación de desigualdad social en cuanto al acceso a los derechos de niños y niñas; es decir, poblaciones vulneradas en sus derechos y poblaciones con la garantía de estos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración I Capítulo, Ficha No.8)

“La violencia contra la niñez constituye un tema de gran preocupación desde tiempo atrás, que evidencia variaciones en sus formas de manifestación y se multiplica en diversos escenarios (en los hogares y familias; en la escuela y otros entornos educativos; en la comunidad y en las calles; en las instituciones y en ámbitos laborales). Los informes de infanticidio, castigos crueles y humillantes, trato negligente y abandono, abuso sexual y otras formas de violencia contra los niños y las niñas, existen desde la época de las antiguas civilizaciones, y en la actualidad, se reseña como un problema global, sustantivo y grave, a menudo profundamente arraigado en prácticas culturales, económicas y sociales. De los múltiples escenarios en los que se evidencian prácticas violentas contra los niños y las niñas, la familia como principal ámbito de socialización primaria, crecimiento y desarrollo, es quizá el que merece mayor y pronta atención. En primer lugar porque existe una determinada vinculación entre la violencia que se ejerce al interior de los hogares o en las familias y la violencia social: “décadas de investigaciones sobre el comportamiento demuestran que la violencia en los hogares y la violencia social forman parte de un todo integrado, articulado y mutuamente reforzado. Teniendo en mente que la violencia es aprendida, las primeras oportunidades para su aprendizaje radican en el hogar de sus propios padres, hermanos o de otras personas que se desempeñan como figuras modelo”. Y en segundo lugar, porque el maltrato infantil y todo tipo de violencia ejercida contra los niños y las niñas por parte de un adulto responsable de su cuidado y protección, significa una violación de sus derechos, además de una lesión física y psicológica, en tanto es difícil

comprender cómo alguien vinculado afectivamente con ellos, es capaz de causarles daño.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.3-4, Ficha No.9)

Modalidad más frecuente de castigos (encuesta): reprimenda verbal, los golpes y las palmadas, golpes con un objeto.

“A partir de esta descripción podemos afirmar que comprender la realidad de la violencia física, expresada en el castigo que se ejerce sobre los niños de acuerdo a su género, implica adentrarse no sólo en la descripción de las experiencias vividas y de las prácticas implantadas al respecto por las personas, sino en tratar de desentrañar el sentido y el significado que se le asigna al hecho de ser niño o niña, a través de creencias explícitas y de expresiones sobre las ideas, sentimientos, motivaciones y propósitos que se tejen alrededor de las situaciones de castigo, a través de la formación y transformación de las representaciones sociales de género y castigo.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.12, Ficha No.9).

Las investigaciones abordan teóricamente categorías, como son: familia, pautas y prácticas de crianza, escuela, ciudadanía, participación, cotidianidad, lo público, lo privado, violencia, primera infancia, derechos, desarrollo integral, entre otras, considerándolas claves para la comprensión del fenómeno estudiado.

“El marco teórico de esta investigación aborda categorías que le son relevantes como ciudadanía, participación, cotidianidad, lo público, lo privado, subjetividades y autonomía; categorías que están articuladas a la primera infancia; desde donde se construyen las reflexiones críticas y conclusiones...”(Hernández y Sierra, 2008, Pág. 60, Ficha No.8)

Con respecto a la familia, se afirma que tiene una función como agente formador en lo privado y la escuela como institución formadora en lo público, y en consecuencia ambas cumplen una función socializadora en donde se debe posibilitar la formación ciudadana. Es así como, el indagar en los imaginarios que tienen los niños y las niñas frente a sus realidades se establece que esos imaginarios influirán en su proceso de socialización.

La familia se ha caracterizado por su función como agente formador en lo privado, las dinámicas que se dan a su interior se convierten en espacios reservados y de privacidad de lo que allí sucede no estaba expuesto a los demás, a lo público, por lo tanto no se le ha dado la importancia suficiente en la constitución de un sujeto social, en cuanto a la participación, la negociación y el dialogo; además que niños, niñas y mujeres estaban excluidos, en lo público, noción que culturalmente se sigue asumiendo en buena parte de la población Colombia, excluidos ellos de los derechos ciudadanos; que a hoy, son reconocidos; los derechos políticos son uno de los derechos donde aún muchas mujeres y con mayor razón los niños son invisibilizados.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

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

Para la construcción de la ciudadanía, la escuela debe abordar y dejar explícito para todos sus miembros, niños, niñas, maestros y padres de familia su ethos de ciudadanía, en algunas escuelas puede estructurarse desde modelos autocráticos y otras desde una cultura de participación, convivencia, solidaridad, respeto, inclusión y dialogo, para lograr esto, se hace necesario que maestros y niños estén involucrados permanentemente, donde se den procesos de discusión, reflexión, negociación y acuerdos de normas, compromisos y deberes de cada uno.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

“La familia, la escuela y el contexto cumplen con roles complementarios para la formación de la ciudadanía, es por lo tanto fundamental en la relación que se tiene con niños y niñas tener presente lo que se dice, lo que se hace, pero también lo que no se dice, debido a que el tipo de relación que se establece en la infancia influye y potencia unos modelos e imaginarios sociales, que el niño asume y construye, como es el caso de la concepción de ciudadanía, por ello la importancia de promover en los diversos ambientes, que los niños descubran lo que son capaces de hacer, de decir y de decidir.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

“En las prácticas sociales de la familia y escuela, reconocidas como espacios cotidianos, confluyen diariamente redes de lenguaje, redes simbólicas que constituyen el desarrollo del sujeto a nivel moral, ético, social, cognitivo y afectivo, redes que, además, permiten el proceso de incorporación o inserción de nuevos elementos del saber social; proceso evidenciado posteriormente en el anclaje al macrosistema social donde cada individuo se reconoce, se identifica y se determina. (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

El desarrollo integral desde la perspectiva del desarrollo humano, centrándose en la primera infancia desde la posibilidad de potenciar las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, socio-afectiva, ética y espiritual, siendo necesario que en Colombia, específicamente, en Bogotá, el diseño e implementación de políticas, proyectos y programas de atención a la primera infancia en busca de mejorar la calidad de vida de esta población y en articulación con la perspectiva de derechos.

“El desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como "un bien" asequible a todos, independiente de la condición personal o familiar; pero este desarrollo integral debe hacer referencia explícita al tipo de capacidades cognitivas, sociales, afectivas, de construcción de pensamiento lógico, capacidad reflexiva, igualdad de oportunidades, tipo y grado de responsabilidades propias de la niñez, en donde se forma el sentido de pertenencia y corresponsabilidad. (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

“Para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años se lanza la “Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá, “Quiéreme bien, quiéreme hoy”; que propone combatir la insolidaridad, la indiferencia y se posiciona en la lucha por una calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes desde acciones concretas y proyectos contextuales y significativos. Reconoce la familia como espacio primario de socialización, donde se den las bases de una sociedad participativa, solidaria e incluyente, a la vez, se generan las posibilidades de la construcción y fortalecimiento de las redes sociales indispensables para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes estableciéndolos como criterios ordenadores de actuaciones y decisiones, desnaturalizando las actuaciones que son intolerables, en busca de una ciudad moderna, humana, justa y solidaria.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

“Políticas, leyes, programas y proyectos en la búsqueda de la garantía de los derechos de niños y niñas; aunque estas políticas deben seguir avanzando, ser garantía de derechos es necesario invertir esfuerzos en la comprensión, análisis y conocimiento de las prácticas cotidianas de padres y maestros que inciden en la formación de ciudadanía y de los procesos de socialización política que se desarrollan en la cotidianidad. (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo, Ficha No.8)

La concepción de infancia y de su desarrollo indudablemente ha venido cambiando de acuerdo a las tendencias históricas, sociales, económicas, culturales y políticas; sin embargo, no ha sido tan evidente el avance de estas concepciones en las prácticas culturales de educación y crianza en las familias,



comunidades y en los diversos grupos sociales, lo cual influye en el cuidado, la protección y el bienestar, de los niños y las niñas y por ende en su desarrollo integral.

El concepto de niño y de su desarrollo ha venido cambiando de acuerdo a las tendencias culturales, políticas, religiosas y socioeconómicas, propios de cada sociedad y de su momento histórico; pero no ha sido aun un logro el avance de estas concepciones en las prácticas culturales de educación y crianza en las familias, la educación, las comunidades y los diversos grupos sociales, de alguna manera aun en las políticas de desarrollo no dimensionan el significado de esta nueva lectura de la niñez.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo, Ficha No.8)

Por otra parte, se puede afirma que la familia, la escuela y el contexto cumplen con funciones y roles para la formación de la ciudadanía, ya que el tipo de relación que se establece en la infancia influye y potencia unos modelos e imaginarios sociales, que el niño y la niña asumen y construyen, como es el caso de la concepción de ciudadanía, por ello es de gran importancia promover en los diversos ambientes en los que interactúa y se relaciona la infancia, que descubran lo que son capaces de *hacer, decir y de decidir*, con el fin de llevar a la práctica la concepción de niño *sujeto de derechos y sujeto social*, y de garantizar el derecho de la participación de todos sus derechos.

#### 4. FASE DE CONSTRUCCIÓN TÉORICA GLOBAL

En esta fase se presenta una *construcción de sentido* (Hoyos, 2000, Pág.67). Ésta busca develar la comprensión que se tiene de la infancia, la cual se da de forma *interpretativa y correlacional*, como síntesis *reconstructiva* que posibilita una producción teórica *clara y global* de mayor *complejidad*.

A continuación, se plantean las conclusiones, las cuales se presentan a partir de los resultados y el aporte de la teoría sobre los núcleos temáticos que se trabajaron en la investigación.

Dentro de un primer bloque de análisis respecto a la infancia, como sustento del Estado del Arte, se ubica la comprensión de la realidad social de ésta a partir del análisis de las investigaciones de la línea Niñez, Adolescencia y Familia de la maestría en Desarrollo Educativo y Social de Bogotá publicadas en los años 2008-2009. Es así como, se presenta una construcción de sentido de la primera infancia en relación con los núcleos temáticos trabajados en esta investigación, como son: la familia, la escuela, el desarrollo Infantil y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

En este sentido, la *Primera Infancia*<sup>2</sup> como tema relevante en la mayoría de las investigaciones, en éstas hacen énfasis en las representaciones sociales de los adultos que se encuentran a cargo del cuidado, la protección, el bienestar y la educación de los niños y las niñas. Asimismo, se interesan por conocer las concepciones de infancia y desarrollo infantil que construye el talento humano que se está formando para trabajar con ellos (as).

Por consiguiente, al interior de estas investigaciones se devela la importancia de identificar las representación y concepciones de los adultos, sobre infancia y desarrollo infantil, lo cual se manifiesta por el interés de otorgarle un lugar al niño y

---

Primera Infancia. Entendiendo a ésta como el período que comprende cronológicamente entre los 0 a los 5 años de edad, período que se establece en la Convención de los derechos del Niño.

la niña, desde considerarlos *sujetos de derechos y seres sociales*, lugar que debe ser reconocido, legitimado y garantizado en los escenarios en los que habita la infancia; es decir, en la familia, escuela (Hogar Comunitario) y sociedad.

*La infancia*, se comprende entonces como *construcción social*, es desde allí, que el adulto construye representaciones del ser niño y niña en la primera infancia. En el recorrido histórico legitimado por las investigaciones analizadas, se definen: una *infancia negada* (Ariés: 1987) o *invisibilizada*, una infancia *descubierta* (Palacios: 1989) o *visibilizada* y la infancia *reencontrada* o considerada como *sujeto de derechos* (Siglo XX), es desde ésta última, construcción social, en donde surge la relación entre primera infancia y familia, escuela, educación inicial, desarrollo infantil y derechos.

#### *Primera Infancia y Familia-Educación Inicial*

Las familias y sus representaciones sociales sobre género y castigo, en relación, con la utilización de correctivos ejercidos durante la etapa de primera infancia en niños y niñas, se encuentra que las familias desarrollan prácticas de crianza mediadas por la cultura machista, por ello, a la mujer se le otorga el papel del cuidado a la familia y el hogar, caracterizándose por su delicadeza, ternura y cuidado, a diferencia del hombre quien representa un rol de proveedor y la figura de autoridad, con expresiones inadecuadas como la agresividad y brusquedad. Sin embargo, pese a esta situación se evidencia la transformación del papel de la mujer y la reivindicación de sus derechos y de la necesidad de un cambio social, de orden personal, político y cultural.

Al interior de las familias existe flexibilidad para comprender que sus hijos e hijas merecen un trato equitativo donde el lenguaje y la comunicación son el medio de los intereses, los deseos y las expectativas. En consecuencia, los castigos se relacionan con las pautas de crianza, en tanto la familia los considera propios de la forma de educar a sus hijos e hijas. También se hace la afirmación sobre las

familias monoparentales con jefatura femenina o masculina, este tipo de familias muestran transformaciones en las representaciones sociales de género, se presume que una de las causas es por la nueva conformación de la familia en donde ello implica algunos cambios en la prácticas sociales del rol femenino y masculino, tanto de los padres como de los hijos, lo cual requiere ser investigado en relación de develar esos cambios.

Las investigaciones muestran a la familia como una unidad fundamental, cuyo escenario político trasciende a la socialización en la que los niños se desarrollan y potencian las capacidades para participar, decidir, respetar y reconocer la diferencia y para aprender a identificar las diversas formas de resolución de conflictos.

Por tal razón, se anhela una democracia participativa, en donde se debe formar para la paternidad y maternidad participativa, reconociendo que el ejercicio de los derechos tiene que ver con la democratización de la familia y sus modelos de comunicación porque es en el ámbito familiar, en donde el niño y la niña inician a elaborar un discurso en torno a la participación, como un espacio de confianza y respeto mutuo que posibilita el desarrollo de su identidad personal y social.

#### *Primera Infancia y Escuela (Hogar Comunitario) - Educación Inicial*

Se comprende el mundo de la infancia desde la perspectiva del adulto (madre comunitaria) en su rol de cuidadora, ello se da a través de la indagación de las representaciones sociales que estas mujeres construyen sobre el sujeto niño-niña.

Las representaciones de las cuidadoras expresan una manera particular de movilizar en el conjunto de la sociedad un trato considerado y afectivo con los niños, en consecuencia, estas representaciones brindan a la cuidadora una nueva condición maternal que las invita a estar más atentas a lo que el niño propone,

dándole un lugar y considerándolo un interlocutor válido, en la construcción de su cotidianidad y en su propio proceso de formación.

Es así como, ellas han logrado identificar aquella representación de infancia mediante la cual ella fue formada y tratada, desde su niñez por padres, maestros y adultos en general del barrio o comunidad y, diferenciarlas de aquellas representaciones que ha aprendido por medio de cursos y talleres de formación que brinda el ICBF y, a su vez, diferenciarlas de aquellas que observa en la televisión y revistas, para finalmente, distinguirlas de aquellas que se forman al interactuar con los niños en el día a día en su hogar comunitario.

Ese contacto diario que las cuidadoras tienen con los niños y las niñas es el que posibilita la confrontación y actualización de sus vivencias de infancia aportándoles elementos para elaborar una representación social diferente del niño con el que actualmente interactúa.

Es así como, la observación participante fue la estrategia metodológica que permitió adentrarse en el mundo cotidiano de los hogares comunitarios; es decir, en lo habitual y encontrar en ellos un territorio con movimientos y dinámicas en donde se hallan en tensión las prácticas de cuidado de los niños con las pautas y prácticas de crianza de la tradición familiar y los cambios que surgen en el contexto social, cultural, institucional, barrial en que se construyen las relaciones adulto-niño en un periodo esencial como es la primera infancia.

De la misma manera, en los hallazgos se encuentra la presencia de pocos programas curriculares que dejen ver una concepción de niño y niña como *sujetos de derechos integrales*, *activos* en la construcción de su desarrollo, así como participantes que contribuyan a la producción de saberes y en la toma de decisiones de la vida cotidiana, y que estén en capacidad de adoptar posiciones dentro de la sociedad.

En consecuencia, se propone desde las investigaciones una transformación de imaginarios y representaciones de niñez e infancia, en cuanto que determinan las prácticas pedagógicas del maestro y la relación que se establece con los niños y las niñas, sus familias y comunidad, en general. Asimismo, se hace el llamado de atención a los programas de formación de talento humano, los cuales deben proponer planteamientos teóricos y prácticos que incluyan nuevas visiones y comprensiones sobre la infancia, desde una perspectiva de derechos.

### *Primera Infancia y Desarrollo Infantil*

Se debe fortalecer la atención básica y la educación inicial para la primera infancia por medio de la capacitación a familias y cuidadores en asuntos sobre el desarrollo infantil y su incidencia en la formación del niño/a como *sujeto y ser social*; es decir, los cuidados, en relación con la garantía al derecho a la salud y la educación, la protección para posibilitar el bienestar que se expresa en un sano y adecuado crecimiento y desarrollo integral que se debe dar en los niños y las niñas, especialmente, de los 0 a los 5 años de edad.

En consecuencia, se recalca la importancia de la corresponsabilidad que debe existir entre la Familia, el Estado y la Sociedad para con la primera infancia.

Las investigaciones convergen con la definición de desarrollo como *un proceso de cambio en el que el niño y la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás*, de allí se determina la definición de primera infancia como *una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación hasta los cinco años*, afirmando que ese el periodo en el que niños y niñas sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades.

Sumado a lo anteriormente mencionado, los avances de la neurociencia permiten visibilizar la importancia de las experiencias de estimulación adecuada en la

infancia que van a influir posteriormente en el desarrollo, considerándolo como un proceso integral, en donde los elementos del desarrollo del niño están interrelacionados y debe considerarse en su conjunto.

### *Primera Infancia y Derechos-Educación Inicial*

En la mayoría de las investigaciones analizadas se presenta la importancia de estudiar las representaciones sociales que tienen los adultos (cuidadoras, padres de familia, formadoras y gestor de políticas) sobre el derecho de la participación infantil y el rol del niño o niña como ciudadano(a) mostrando en sus resultados desencuentros entre el discurso sobre la participación infantil-ciudadanía y las prácticas en torno a la promoción de la participación en formadoras y familias, a diferencia del gestor de política pública. Éste último, comprende el derecho de la participación infantil como constitutivo e inherente a las relaciones humanas y articulada a las construcciones históricas y sociales, éste a su vez, reconoce cierta dificultad y complejidad para hacerse realidad en este grupo de edad; la primera infancia.

En consecuencia, se evidencia en los contenidos de las representaciones, los cuales convergen por una parte, que la participación infantil en la primera infancia está representada por una serie de creencias, actitudes e informaciones que dan cuenta en general de cómo el niño y la niña a través de un proceso van consolidando su participación, la cual se evidencia en la posibilidad de expresión, en la toma de decisiones y en el desarrollo de las actividades donde se asumen responsabilidades particulares. Por otra parte, en que la articulación del habla es una condición determinante para el ejercicio de la participación y la construcción de una ciudadanía activa.

Es así como se afirma que la participación infantil es una tarea eminentemente educativa y formativa, que requiere cambios en las actitudes y prácticas de los adultos, de tal manera que influya en que los niños y niñas se reconozcan a sí

mismos, mejoren su interacción con otros y con el medio en el que se desenvuelven.

Cabe señalar que es importante trabajar con las familias, ya que se encuentran que la participación de los niños y niñas al interior de éstas, se liga a la idea que los hijos son propiedad, posesión de los padres, eso unido a su visión como potencial futuro, deja ver la participación en la infancia como algo postergado o diferido de acuerdo a la capacidad y madurez del individuo. Por ello, se deben generar espacios en donde se permita la reflexión sobre las formas en que los niños y las niñas participan en la construcción de sí mismos como ciudadanos responsables y participativos, involucrándolos en decisiones trascendentales para la dinámica familiar, además de trabajar entre otros temas el concepto de deberes de los niños y las niñas, claridad sobre los derechos de la niñez, la capacidad de niños y niñas para participar, aportar, opinar y decidir, diferenciar entre autonomía y necesidades de ayuda de los niños y niñas, el vínculo con lo cívico y con la ciudad, contextualizado según los intereses y las necesidades de las familias.

De igual manera, se reconocen los intentos de las formadoras por diseñar estrategias en donde el niño puede comentar lo que conoce, dándole importancia al conocimiento previo y la riqueza del vocabulario que trae el niño; es decir, el niño es agente activo, a través de la construcción y reconstrucción del conocimiento; sin embargo, aun se evidencia que las posibilidades de innovación y creación por parte de los niños son limitadas, están reguladas y restringidas por la planeación, es allí en donde se encuentra necesario continuar trabajando, así como también entre otras temáticas en la amplitud del concepto de autonomía y participación, metodología y enfoque pedagógicos, la concepción de derechos de la niñez, fortalecimiento su vínculo con la ciudad.



Finalmente, la participación en la primera infancia de carácter real, efectiva y genuina, requiere que se den, de manera articulada, básicamente tres condiciones:

La primera; reconocimiento del niño y la niña como sujeto pleno de derecho a participar y garante de un reconocimiento social que lo viabiliza,

La segunda; voluntad, disposición y competencias familiares necesarias para ejercerla, y

La tercera; existencia de los medios o los espacios adecuados para hacerla posible.

Para que dicha participación se articule a las condiciones mencionadas se demanda que la sociedad misma modifique su concepción y reivindique socialmente a los niños y las niñas, valoren sus capacidades en el aquí y en el ahora y su potencial como ciudadanos del presente. De igual manera se requiere que los adultos aprendan a escuchar y respetar el interés personal de los niños, para que puedan ser dinamizadores, ser escuchados, consultados, reconocidos como interlocutores válidos, negociadores, líderes, deliberadores y protagonistas y, se agrega a lo anteriormente mencionado generar los ambientes propicios para el desarrollo de sus capacidades de participar.

Igualmente, se encuentra importante el hallazgo en relación con el aprendizaje del *sentido de lo público* en el niño y la niña, éste es definido como aprender que se pertenece a una comunidad, a un grupo social donde todos hacen parte, opinan y se toman decisiones que buscan resolver situaciones grupales, un espacio ideal para saber escuchar, en donde la argumentación es esencial y el llegar acuerdos colectivos se hace necesario. Este aprendizaje genera un vínculo cívico, donde niños y niñas de primera infancia “toma parte de”, lo que implica asumir compromisos y responsabilidades ya sea para el bien individual como el colectivo,

situación que se ve atada a las acciones voluntarias y el deseo de aportar para el bienestar de todos (as).

En conclusión, se busca por parte de esta investigación tener nuevos elementos de discusión y comprensión de la *infancia como fenómeno social*, reconociendo a los niños y las niñas, como *sujetos de derechos y seres sociales*. A su vez, reconocer que la familia, la escuela y la sociedad deben proveerles todas las condiciones para su desarrollo, garantizándoles la creación de ambientes sanos y enriquecidos, donde puedan potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas de acuerdo al momento del ciclo vital en el que se encuentren, promoviendo pautas de relación y crianza positiva, donde se privilegie la igualdad, el diálogo y el afecto, por el manejo arbitrario del poder y de la autoridad, así como, el maltrato en todas sus manifestaciones.

La realidad social de la infancia, en especial de la primera infancia como objeto de estudio de los investigadores es relativamente nuevo para el contexto Colombiano, los referentes teóricos sobre este tema específico, muestran su fundamentación soportada en una producción bibliográfica; sin embargo, la información aún no es suficiente a nivel nacional como para contar con un corpus bibliográfico sólido y de referencia. Los conceptos que más sobresalen en los autores consultados por estas investigaciones son los de familia, escuela (hogares comunitarios), desarrollo infantil y educación inicial.

Las investigaciones orientadas al estudio de la realidad social de la infancia muestran un gran uso de los métodos de las ciencias sociales. La orientación metodológica de la mayoría de los trabajos de investigación está ubicada en la perspectiva cualitativa, siendo relevante los enfoques etnográficos, investigación acción participativa, histórico-hermenéutica y descriptiva. Cabe resaltar que algunas investigaciones utilizan métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa (mixtos).

## 5. RECOMENDACIONES

- La línea de investigación Niñez de la maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, debe contemplar la posibilidad de realizar un Estado del Arte que dé cuenta del saber acumulado desde el inicio hasta la actualidad, dándole un seguimiento a las transformaciones que tenga desde el estudio de la niñez, reconociendo aciertos y desaciertos con respecto a la implementación teórica desde la cual se han basado las investigaciones realizadas, en ese sentido, la presente investigación deja un aporte en haber realizado la revisión documental de las tesis con fecha de publicación de los años 2008 y 2009.
- La línea de investigación Niñez de la maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, debería reconocer los Estados de Arte sobre Niñez, Adolescencia y Familia que se hayan realizado a nivel nacional e internacional, por otras instituciones de educación superior que sean producto de las investigaciones de maestrías y doctorados, con el fin de construir *comprensiones de sentidos* sobre el objeto de estudio la Infancia.
- Se considera importante que la maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN incluya al interior de los seminarios de investigación el Estado del Arte como una investigación documental mediante la cual se pueda realizar procesos de investigación sobre los objetos estudiados de cada línea, que suscite el interés de los estudiantes por las implicaciones sociales y culturales que dichos estudios darían, desde el saber acumulado, que se enfoca, describe y contextúa desde las diferentes disciplinas, marcos teóricos y metodológicos.
- La realidad social de la infancia requiere para su comprensión de estudios de tipo cualitativo y cuantitativo. Particularmente, de carácter cuantitativo permitiendo dar cuenta de su real impacto y complejidad. Y además de

carácter cualitativo que posibiliten nuevas *construcciones de sentido* y conlleven a propuesta de políticas, programas y proyectos de intervención que impacten a los actores y en los escenarios en los que habitan los niños y las niñas.

- Construir e implementar instrumentos de evaluación y seguimiento al cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales para protección de los derechos del niño y la niña, de acuerdo a lo dispuesto en las políticas públicas de infancia.
- Fortalecer las estrategias desde las instituciones encargadas de la protección a la familia para que estas conozcan y apropien los derechos de la infancia. En este sentido, se requiere que las instituciones educativas y de bienestar familiar concierten procesos sistemáticos de evaluación de la participación en niños y niñas.
- Se hace relevante realizar estudios sobre los niños y las niñas en condición de discapacidad, así como, de la situación de niños y niñas entre los 6 y 11 años de edad, población por la que no se encuentran muchos estudios, se presumen que una de las causas puede estar dada porque no hacen.
- Igualmente, se considera necesario investigar sobre la concepción de educación inclusiva en relación con las prácticas educativas y pedagógicas que adelantan las instituciones educativas de sector público y privado.
- Finalmente, se sugiere desarrollar estudios sobre concepciones de infancia desde otras perspectivas; es decir, diferente a la perspectiva de derechos, que posibiliten otras comprensiones en relación a cómo concebir a los niños y las niñas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R. (2009) Modulo: Desarrollo Humano: *Desarrollo Infantil Y Educación de la Primera Infancia*. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá. Pág. 107-111.
- Alzate, M. V. (sf). *Concepciones e Imágenes de la Infancia*. Extraído el 22 Marzo de 2010 desde <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Alzate, M. V. (2003) *La infancia: concepciones y perspectivas*. Editorial Pereira: Papiro.
- Balanta, A. (2009) *Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo*. Tesis de Maestria Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Beltrán, N., Vargas, C. & Romero, C. (2009) *Influencia de la Sociedad de Consumo en Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores Vinculados a los Centros Amar de Bogotá*. Tesis de Maestria Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Buitrago, M. P., Cabrera, K. & Guevara, Mónica C. (2008) *Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas*. Tesis de Maestria Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.

- Cabra, Z., Gonzalez A., Lida L. & Pineda, A. (2009) *Representaciones Sociales que tienen los Padres y Madres sobre la Participación de la Primera Infancia en la Familia, de los Barrios Perdomo y San Francisco la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Cano, R., Rueda, L. & Ríos, S. (2008) *Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Cañón, M. F. (2009) *Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, M. y Alarcón, G. (2009) *El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.* Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Castillo, A., Durán, G. & Gómez, M. (2008) *La Intimidación Escolar Entre Iguales en dos Colegios de Bogotá*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Clavijo, K. y Sepúlveda, L. V. L (2010) *Violencia Escolar: Una Aproximación a partir de las investigaciones de Maestría en educación y Pedagogía en la*

Ciudad de Bogotá. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.

- Cruz, L. N. y Tellez, S. (2008) *Percepciones de los Estudiantes sobre el Comportamiento del Adulto frente a situaciones de Intimidación Escolar*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Cruz, E. y Hernández, J. (2008) *Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Cubides, D. y Ramírez, J. (2009) *Representaciones Sociales de cuidadores de Niños y Niñas en condición de discapacidad sobre los castigos Físicos, Humillantes y Degradantes*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Delgado, R. (2008) Modulo: Desarrollo Humano: *Dimensiones Constitutivas del Desarrollo Humano*. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá. Pág. 4-29.
- Diccionario Manual de la Lengua Española (2007) Larousse Editorial, S.L.
- Flórez, A. y Jaramillo, V. (2008) Incidencia de la maternidad en adolescentes desde una Perspectiva Social *“Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias”*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional

UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano  
CINDE. Bogotá, Colombia.

- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995) *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla. Díada Editora.
- González, C. y Sánchez, M. C. (2008) *Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- González, W. J. (2010) *La predicción científica: Concepciones filosófico-metodológicas desde H. Reichenbach a n. Rexcher*. Editorial Mataró: Montesinos.
- Dahlberg, G. Moss, P. Pence, A. (2005) *Más allá de la calidad en la Educación Infantil*. Barcelona: Graó. Pág. 75-85.
- Gutiérrez, Naya y Rojas, M. C. (2008) *Representaciones Sociales de Infancia en Madres Comunitarias e Implicaciones en las Relaciones Adulto-Niño*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Henao, D. (2009) *Artículo Científico. Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.



- Hernández, D. y Sierra, L. M. (2008) *Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales. Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Hoyos, C. (2000). *Un Modelo para la Investigación Documental*. Librería Señal Editorial. Medellín. Colombia.
- Hoyos, C. *Un Modelo para la Investigación Documental*. Extraído el 25 Junio, desde <http://es.scribd.com/doc/16281901/UN-MODELO-PARA-INVESTIGACION-DOCUMENTAL290408>
- Jaramillo, L. (2007) *Artículo Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de estudios superiores en educación Universidad del Norte No. 8.
- Jutinico, M. y León, E. (2009) *Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- López, P. (1986) *Introducción a Wittgenstein: sujeto, mente y conducta*. Barcelona. Editorial Herder.
- López S., Sandra P. (2008) *Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.

- M., J. (2001) Manual de Estilo de la Lengua Española. Gijón: TREA.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2009) *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Documento No. 10. Bogotá.
- Molano, A., Plata, S. & Sandoval, M. (2009) *Paternidad y Maternidad en el Contexto Familiar Adolescente*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M. & Pineda, C. (2009) *Programas de Formación de Talento Humano en Educación Inicial Perspectivas para el Cambio*. Investigación Cofinanciada por Colciencias. Grupo de Investigación CINDE. Bogotá.
- Proyecto Educativo Institucional PEI. (2008) Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio UPN-CINDE. Bogotá. Colombia.
- Rodríguez, E. y León, P. (2009) *Representaciones Sociales del Maltrato y la Protección en Niños y Niñas de 12 a 15 años Estudiantes de 7° Grado Colegio Jorge Eliecer Gaitán*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación Distrital SED y Secretaria Distrital de Integración Social SDIS (2011) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá.
- Souza, M. S. (sf). *El Estado del Arte*. Extraído el 25 Junio 2011, desde [http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte\\_silvina\\_souza.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte_silvina_souza.pdf)

## ANEXOS

### ANEXO 1. FORMATO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1. ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRAFICA			
Título			
Autor (res)			
Año de aprobación			
2. ASUNTO INVESTIGADO			
Tema			
Subtema			
Problema			
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL			
Espacial (lugar)			
Temporal			
Sujetos Investigados			
4. PROPÓSITO			
Objetivo General			
Objetivos Específicos			
5. METODOLOGIA			
Enfoque Metodológico			
Técnicas			
Tipo de Investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEÓRICO			
Referentes teóricos			
Conceptos principales			
Hipótesis			
7. RESULTADOS			
Conclusiones			
Recomendaciones			
8. OBSERVACIONES			
Comentarios			
Anexos			

## ANEXO No. 2. FICHAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 1-20.

### FICHAS DE INVESTIGACIÓN 1-5

#### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 1

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social <i>“Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias”</i>
<b>Autor (res)</b>	Adriana Patricia Flórez Salcedo y Vivian Magaly Jaramillo Rocha
<b>Año de aprobación</b>	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Maternidad y adolescentes
<b>Subtema</b>	Construcción de identidad, educación, perspectiva social e Historias
<b>Problema</b>	<p>“En la actualidad la problemática de los embarazos en niñas y adolescentes es notable y más común de lo que se cree, esta condición muchas veces es consecuencia de los problemas de pobreza y violencia que vive nuestro país. Esto se ve reflejado en las encuestas del DANE: “Las consecuencias sociales de la maternidad prematura en Colombia son más que un asunto puntual que atañe a los jóvenes. Atravesada por fenómenos de violencia y pobreza, la problemática implica altísimos costos, que sobrepasan de lejos los que demandarían una prevención efectiva.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.5)</p> <p>“Según el Dane<sup>3</sup>, en Colombia, el embarazo en adolescentes es un problema en crecimiento con profundas implicaciones personales y sociales. La Encuesta Nacional de Demografía y Salud del año 2005 mostró que la tasa general de fecundidad para las adolescentes se ha incrementado, estimándose, para el año 2005, 90 nacimientos por cada 1.000 adolescentes. La maternidad en adolescentes se ha incrementado desde el 22,7% en el año 1993 hasta el 29,8% en el año 2005. La incidencia de maternidad en adolescentes menores de 15 años se ha duplicado, pasando del 0,5% en 1993 hasta el 1,3% en el año 2005. La incidencia de cesárea se ha incrementado tanto en adultas como en adolescentes, pero la magnitud de incremento ha sido significativamente mayor en menores de 20 años de edad, al pasar del 11,5% en 1993 al 57,9% en el año 2005.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.8-9)</p> <p>“...Se ha considerado el embarazo en la adolescencia como un fracaso de la sociedad, el hogar y la escuela.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.9)</p> <p>“Es importante observar que la adolescencia se caracteriza por la fragilidad e inestabilidad en el carácter, que se evidencia por crisis psicológica y emocional.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.12)</p> <p>“Para la OMS la adolescencia es aquel período comprendido entre los 10 y los 19 años. Distingue una primera adolescencia llamada temprana (10 a 13) y adolescencia media comprendida entre los 14 y 16 años. Entre estos períodos ocurren aquellas transformaciones morfológicas y fisiológicas que posibilitan el inicio de las funciones sexuales. La tercera etapa es la llamada adolescencia tardía, que abarca de los 17 a 19 años y se caracteriza por un desarrollo psicosexual acentuado. Por maternidad adolescente se considera a toda joven que haya dado a luz antes de cumplir 20 años<sup>4</sup>.”(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.12)</p> <p>“La maternidad adolescente comienza a aparecer como preocupación social en la década del 70. En 1974, la OMS la incorpora al interior de la salud adolescente planteándola como problema de creciente importancia. La considera como un problema desde lo biológico, lo psicológico, lo médico, lo ético, lo religioso, lo económico, lo demográfico y lo legal<sup>5</sup>.”( Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.13)</p> <p>“...Sin embargo existen otras jóvenes que carecen de orientación, que viven en “oscuridad” con respecto al manejo y cuidado de su cuerpo, muchas veces por abandono o despreocupación de sus padres, escaso acceso a la información y desconocimiento en las instituciones educativas.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.15)</p> <p>“...con la presente investigación se pretende detallar y conocer los procesos que incidieron en la situación de embarazo y cómo estos contribuyen en el desarrollo de las subjetividades de las adolescentes. Para esta investigación se tomaron 5 casos de adolescentes que han experimentado el embarazo y la maternidad, las cuales desde sus historias de vida pueden aportar información pertinente que se convierte en herramienta útil para la sensibilización y orientación de los procesos de construcción de identidad.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.16)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Qué implicaciones y repercusiones tienen el embarazo y la maternidad en los procesos de subjetivación de mujeres adolescentes?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
<b>Espacial (lugar)</b>	Colombia
<b>Temporal</b>	2007-2008
<b>Sujetos Investigados</b>	5 mujeres adolescentes embarazadas
4. PROPÓSITO	
<b>Objetivo General</b>	

<sup>3</sup> Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología v.58 n.2 Bogotá abr. /jun. 2007

<sup>4</sup> Ibid 11

<sup>5</sup> Ibid 11

Identificar a través de Historias de Vida cómo el embarazo y la maternidad de adolescentes en edad escolar transforman sus procesos de subjetivación.

**Objetivos Específicos**

- Considerar cómo asumieron las adolescentes la situación de embarazo y cómo han vivido la maternidad.
- Determinar cómo las adolescentes ven el ahora y el futuro en relación a su maternidad.
- Reconstruir a partir de la enunciación de relatos, los procesos que llevaron a que las adolescentes se vieran involucradas en situación de embarazo.
- Favorecer en las madres adolescentes, mediante la enunciación de sus historias de vida, la resignificación de sus procesos de construcción de identidad.

**5. METODOLOGÍA**

<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>Metodología cualitativa Teoría fundamentada Análisis de relatos - Historias de vida Entrevistas Método de forma inductiva "Se tomó como población representativa un grupo de 5 mujeres adolescentes embarazadas, para recolección de la información empleamos la entrevista, mediante la construcción y análisis de relatos a partir de sus Historias de Vida, tomando como base la Teoría Fundamentada. La información obtenida se clasificó y ordenó de acuerdo a unas categorías de las cuales emergieron los códigos analíticos, de donde se hizo la confrontación con la realidad y se observaron las repercusiones que tiene el embarazo y la maternidad en estas adolescentes en relación a la construcción de su identidad y cómo se afectan sus procesos de subjetivación." (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.4) <b>Emergieron los códigos analíticos –Categorías–:</b> Asunción del embarazo La maternidad El presente El futuro Procesos que llevaron al embarazo</p>		
<b>Técnicas</b>	<p>Análisis de relatos - Historias de vida Entrevistas</p>		
<b>Tipo de Investigación</b>			
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>

**6. ENFOQUE TEÓRICO**

**Referentes teóricos**

"Es seguro que la influencia de los adultos en la vida de los niños y adolescentes forma parte importante de la configuración de identidad, dado que son ellos quienes permiten 'marcar u orientar su territorio' en relación a cómo ven los adolescentes la autoridad, la reprensión, y los límites; contribuyendo entonces a abrir camino o a cerrarlo, ayudan a trazar sendero a través del cual los adolescentes van escribiendo su propia historia, a través de ahí ellos refuerzan o debilitan su autoestima y determinan la forma como pueden verse de otro modo y proyectarse. Un autor menciona al respecto: *"El mundo adulto se presenta como responsable, con identidad definida, saben lo que quieren, pragmáticos, etc., mientras que el mundo joven es visto como irresponsables, sin identidad, no saben lo que quieren, idealistas, etc. El mundo adulto... se presenta permanentemente desde el discurso implícito como el ejemplo que los jóvenes deben seguir"*<sup>6</sup>. (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.20)

"Autores como Irene Meler, Mabel Burin, Nancy Chodorow, Jorge Corsi, postulan que la subjetividad se construye en relación con el contexto socio-cultural de pertenencia<sup>7</sup>."(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24)

"Por otro lado, la subjetividad está íntimamente ligada a la vida cotidiana. Para abordar la experiencia de la maternidad en estas mujeres, consideramos necesario trabajar desde una postura interdisciplinaria como la que brindan las Teorías de Género. Estas teorías nos permiten profundizar en los procesos de subjetivación, visualizar como el patriarcado en tanto sistema socio-político-simbólico produce efectos particulares sobre la constitución de dicha subjetividad." (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24)

"Estas teorías junto a los aportes de Bourdieu, nos posibilitan encontrar nexos significativos entre la construcción de la subjetividad, los deseos aspiraciones y las prácticas cotidianas que han realizado estas mujeres en su adolescencia. La vida cotidiana es el ámbito propicio para conocer las prácticas y estrategias, en relación con la maternidad. Consideramos a las prácticas como "la aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado"<sup>8</sup>."(Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.24)

"...entonces que aún sin hallar y equilibrar por completo su identidad y su plena madurez, la joven está atravesando una etapa crítica en torno a su vida psicológica, afectiva y biológica, carece todavía de la estabilidad y el criterio para hacerse cargo de una

<sup>6</sup> Klaudio Duarte. Mundos Jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de *los puentes rotos* en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Ultima Década* N° 16, cidpa Viña del Mar, marzo 2002, pp. 99-118.

<sup>7</sup> PANTELIDES, Ediih GELDSTEIN Rosa, DOMÍNGUEZ, Graciela, *Imágenes de género y conducta reproductiva en la adolescencia.*, Cuadernos del CENEP. M° 51. Bs.As, 1995.

<sup>8</sup> Ibid 24

familia, y más aún para hacerse cargo sola de la crianza de un hijo, debido a que las tareas referentes a la formación de su identidad no están aún concluidas<sup>9</sup>.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.27)

#### Conceptos principales

Juventud  
Adolescencia  
Subjetividad  
Construcción de identidad –autoconcepto-

#### Hipótesis

## 7. RESULTADOS

### Conclusiones

- Se demostró que la subjetividad e identidad de estas jóvenes variaba considerablemente dejar de ser niñas o adolescentes y convertirse en mujeres adultas, Debían apropiarse de un nuevo rol al que no estaban acostumbradas y encarar una situación nueva como lo era: ser madres.
- La subjetividad de estas jóvenes se vio alterada dado que la situación les generó conflictos y cargas mentales que algunas pudieron superar con ayuda de sus familias y de profesionales.
- Por otro lado, la identidad de género que suponía construir una imagen de sí misma a partir de su sexualidad quedó corroborada en el momento en que dieron a luz y llegaron a ser madres. Por tanto, embarazarse y dar a luz les ayudó a cimentar una identidad, de tener algo propio. Sintiendo felices y dando sentido a sus vidas y sintiendo plenamente mujeres. (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.4)

#### Interpretación de resultados

“Aún durante la adolescencia se construye identidad, en esa edad se imita y se aprende del entorno social no sólo a través de imágenes, deseos, palabras sino también a través de vivencias, costumbres y hábitos, por tanto, para estas jóvenes la situación de embarazo les genera un ‘choque’ tanto emocional, como psicológico y social, un cambio de vida drástico que conlleva a situaciones inesperadas en su formación, que rompen con el ciclo natural de su vida. A partir de su situación, la joven debe continuar con el desarrollo de su proceso de construcción de identidad, sólo que la crisis se presenta porque ella aún está en etapa de desarrollo y maduración tanto de su cuerpo como de su mente.

Con esto se evidencia que las jóvenes no estaban preparadas para la situación por la que estaban atravesando. Experimentar dicha situación implicó una ruptura de su vida juvenil, un choque frontal al encuentro con otro mundo, un cambio intempestivo a una vida diferente, y esto en su vida emocional causó una brecha entre ser niñas y ser mujeres (pasado y futuro), pero ellas debieron aprender a sobrellevar y a desenvolverse en la nueva situación.

Aunado a lo anterior, se puede decir que algunas personas que hacen parte del entorno de las jóvenes se sienten inclinadas a rechazar y hasta a juzgar la situación, con relación al embarazo de estas niñas. Para ellas, esta realidad genera demasiadas complicaciones que pueden resultar hasta traumáticas pues, a pesar que en su ‘ser interior’ (subjetividad) esté luchando por sobreponerse de la situación, el contexto en el que se desenvuelven no les aporta la motivación ni el deseo de superarse.

De acuerdo a esta realidad, la subjetividad e identidad de estas jóvenes tuvo variaciones, su autoestima y amor propio decayeron, algunas no planeaban tener hijos a su edad, lo que les acarreó conflictos y cargas mentales, que pudieron superar con ayuda de su familia y de profesionales. Otras jóvenes en cambio, no vieron tan mal tener un hijo, esto les contribuyó a complementar su identidad. En este momento de su vida, para ellas, la identidad de género que suponía construir una imagen de sí misma a partir de su sexualidad quedó corroborada en el momento en que dieron a luz y llegaron a ser madres. Por tanto, embarazarse y dar a luz les ayudó a cimentar una identidad, de tener algo propio. Sintiendo felices y dando sentido a sus vidas y sintiendo plenamente mujeres.

La identidad de estas jóvenes cambió también porque ellas se hicieron conscientes que ya no podían vivir como las niñas que eran poco tiempo atrás, percibieron algún rechazo de sus familiares y allegados y su vida de estudiante también se vio alterada. En este momento las jóvenes sintieron que el proyecto de vida que habían trazado sus padres, el cual ellas debían consolidar se frustró, no llegó al término esperado. Como consecuencia de que ya no era lo mismo atender sus obligaciones de estudiantes solas que alternarlo con los deberes de ser mamá.

La subjetividad de una persona se centra en el conocimiento que se tiene del “yo” interior y de la construcción que de él se haga a lo largo de la vida. Las jóvenes entonces comenzaron a hacer ajustes personales en vista de su situación con relación a la formación de subjetividad e identidad, dado que, se evidenció en ellas que la formación de ese “yo” interior se modificó y se afectó notoriamente porque tuvieron que desistir casi por completo de su vida juvenil y del rol que vive un adolescente en torno a una mayor participación social con los amigos de su edad, aunque siguieron siendo adolescentes, reconocieron que no podían gozar y vivir la vida así, y además, debieron aprender a asumir la vida de una persona con mayores responsabilidades como lo es una madre, tuvieron que acostumbrarse a actuar como mujeres adultas, dado que en su vida había un ser por el que debían luchar y enfrentar el futuro. A partir de enterarse de su situación, tuvieron que afrontar el embarazo y aceptar su nueva condición.

Seguidamente, ellas mismas comenzaron a asumir su vida juvenil con más seriedad, con una madurez real, a no comportarse como niñas sino como mujeres ‘adultas’. En ese sentido tuvieron que cambiar su subjetividad, su ‘yo’ personal de ser niñas de casa a mujeres con responsabilidad. En resumen, se cambió de rol de ser niñas a ser adultas.

Paralelo a esto, se vislumbra que las jóvenes han tomado en serio su papel de madres con relación a sus parejas, destacando con esto que la identidad de ellas en cuanto a ser madres, se ha forjado más rápidamente por lo que asumen esta tarea con mayor sentido de compromiso, porque son ellas quienes se encargan en su mayoría del cuidado permanente e integral de su hijo, a diferencia de su compañero que en múltiples ocasiones asume la vida de una manera más informal y carente de la responsabilidad propia que debe tener un padre comprometido.

Durante el embarazo las adolescentes, aún continuaron desarrollando su identidad; para ellas, este proceso implicó cambios en su cuerpo, compararon cómo era éste antes, durante y después del embarazo y se dieron cuenta que sufrió cambios; además

<sup>9</sup> José J. Amar Amar, Bertha Hernández Jiménez. Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. ISSN 0123-417X N° 15: 1-17, 2005

tuvieron que aprender a aceptar una figura prematura de mujer embarazada.

En cuanto al papel que los mayores desempeñaron en el apoyo y cuidado de las jóvenes embarazadas fue importante, porque esto pudo generar en ellas mayor confianza de sí mismas para asumir la situación que se les avecinaba o que estaban viviendo, sintieron que pudieron contar con alguien que les ayudara en ese momento con su nueva responsabilidad. Los adultos por tanto, aportaron herramientas y consejos en lo que concernía al cuidado de su bebé, para que tuvieran más seguridad y confianza en sí mismas.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.62-65)

#### Conclusiones

- “La mayor parte de las jóvenes consideraron que embarazarse era algo normal, es decir, algo frecuente, que le podía ocurrir a cualquiera y más aún con la poca información que se les han brindado en los hogares y en los centros educativos sobre el cuidado del cuerpo y la prevención de los embarazos. Sin embargo, aunque ellas mismas pensaban que esta situación no era del todo aislada en su caso, se manifestaron algunas consecuencias que afectaron la identidad de las madres y también el desarrollo psicológico y social del nuevo ser como sucedió en algunos casos: el rechazo de las madres hacia su hijo, el disgusto social que se presenta cuando se observan jóvenes embarazadas dedicadas a otros menesteres distintos a lo que sería propio de su edad como el estudio y la diversión sana y orientada; dado que les tocaba asumir el rol precoz de ser madres, lo que conllevaba a responsabilizarse de su hijo y a enfrentarse a una vida para lo cual aún no estaban preparadas, generando en ellas traumas y sufrimientos, que deberán ir subsanando sobre la marcha. Todo esto, obviamente, haciendo que se presente en las madres sentimientos de impotencia y de baja autoestima, al querer remediar la realidad, pero finalmente a lo que conduce esto, en algunas ocasiones es, a otros resultados que involucran la integridad física, moral o psicológica de las jóvenes, sumiéndolas en mayor tristeza e incertidumbre frente a su futuro.
- Además, algunas de las jóvenes implicadas, pensaron que traer un bebé al mundo arruinaría su juventud, por lo que no podían realizar las actividades a las que estaban acostumbradas antes. Su vida en el pasado no tenía muchas restricciones desde el punto de vista de ellas, las jóvenes realizaban salidas y otras actividades que no les eran del todo permitidas. Pero su objetivo, era el de ‘disfrutar al máximo la vida’ sin medir consecuencias; con todo, al comparar y observar su realidad pensaron que ya no podrán surgir, que sus metas se paralizaron y que su vida se frenó, creían que ya no podían salir adelante, porque todo lo que tenían y eran debían darlo a sus hijos, sintieron algunas que su mundo se había acabado, que no tenían salida y eso les causó mucha incertidumbre y sufrimiento y concluyeron diciendo que ‘su juventud llegó hasta ahí’.
- De otro modo, otras jóvenes superaron esta etapa, se sobrepusieron a estos sentimientos comunes a ellas y buscaron nuevas posibilidades, veían su futuro con otros ojos, vieron oportunidades de progreso en unión con su hijo y hasta con su pareja, decidieron continuar con sus estudios, trabajar cuando pudieran, cuidar y brindar apoyo a su hijo en lo que necesitaba. En realidad encararon con madurez la problemática y salieron adelante, vislumbraron el futuro desde otra óptica, de avance, de evolución, todo esto para brindar a su hijo un mejor futuro y nuevas alternativas que le garanticen una vida mejor.
- Es importante anotar, que las circunstancias de las adolescentes embarazadas no fue la misma en todos los casos, algunas contaban con apoyo familiar y apoyo del padre de su hijo, lo que ampliaba las posibilidades para que se adaptaran a la realidad y pudieran continuar con una vida, en donde logran avanzar ellas mismas y sus hijos, fomentando su adelanto intelectual, cultural y económico y lo hacían capacitándose para más tarde poder conseguir empleos consecuentes con su formación, que les garantizara posiblemente el sostenimiento propio y el de su hijo. Otras jóvenes en cambio, no contaban con el mismo apoyo y esto las condujo a que debían enfrentarse solas a su nuevo rol, convirtiéndose en mamás-papás, amas de casa y muchas inclusive continuaron teniendo hijos, lo que disminuyó las posibilidades de que pudieran estudiar o realizar alguna actividad lejos de ellos, ya que debían atenderlos permanentemente y no contaban con recursos para pagar quien lo hiciera.
- Quedó demostrado por los hechos que la subjetividad e identidad de estas jóvenes variaba considerablemente, antes llevaban un ‘rumbo’ en la vida, que definido o no, era completamente diferente a lo ocurrido y desde aquí la autoestima de algunas de estas madres se afectó, como consecuencia que el proyecto de vida de las jóvenes tomó otro camino, desde ahí ellas debían dejar de ser niñas o adolescentes y convertirse en mujeres adultas (aunque no lo fueran). Debían apropiarse de un nuevo rol al que no estaban acostumbradas y encarar una situación nueva como lo era: ser madres.
- Algunas en vista del rechazo del que fueron víctimas, buscaban afecto, cariño y comprensión, de su novio y en otros casos, dada su vulnerabilidad, se hicieron presa fácil de hombres aprovechados que las ilusionaron y terminaron repitiendo el ciclo y viviendo otra historia parecida a la primera o peor. De igual manera, como sus padres no les prestaban suficiente atención, en algunos casos, puesto que lo que hacían era juzgarlas y no brindarles el apoyo y la comprensión, las jóvenes se sintieron culpables y carecían de motivación para emprender una lucha para progresar y conquistar objetivos.
- Se destacó que las jóvenes implicadas aprendieron mucho de la experiencia, aunque en determinado momento presentaron confusión por su situación y hasta manifestaron rechazo hacia la nueva criatura; sin embargo pasado el tiempo, ellas mismas concibieron cambios favorables en sus vidas en torno a las nuevas circunstancias, se vieron ya como ‘mujeres’, con responsabilidad y madurez, con metas claras en torno a su hijo. Concibieron a la criatura como un aliciente que les impulsaría y generaría la posibilidad de continuar y emprender un camino de éxitos y prosperidad aunque tuvieran que asumir muchas veces el reto, solas.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.66-69)

#### Recomendaciones

No presenta.

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

Esta investigación trabaja adolescentes a partir de adolescentes embarazadas sus implicaciones en la construcción de identidad; subjetividad.

Descripción. “Tesis de grado para optar al título Magíster en Desarrollo Educativo y Social, de carácter cualitativo basada en entrevistas, construcción de categorías y análisis de datos. Allí las autoras pretenden detallar y conocer los procesos que incidieron en la situación de embarazo de mujeres adolescentes en periodo escolar, paralelamente se analiza cómo estos

procesos contribuyeron al desarrollo de la subjetividad en las adolescentes y a la construcción de identidad.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág. 3)

“En síntesis, para todas las jóvenes, enterarse que estaban embarazadas les creó una crisis de identidad generalizada, la sola noticia de saber que esperaban un bebé hizo que se sintieran como bloqueadas, que estaban en una situación sin salida, que el mundo se les venía encima, una situación difícil, fue como adelantar etapas, vivir la experiencia sin estar preparadas.

Estos comentarios y sucesos evidenciaron que estas madres no se encontraban listas aún para asumir este rol, que en su vida, faltaban etapas por vivir dentro de su desarrollo como jóvenes tanto en los aspectos psicológico, social y emocional.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.47)

“La verdad es que la llegada de un bebé cambia la vida, la identidad y las perspectivas de estas jóvenes y en esos momentos, ellas deben comenzar a afrontar la situación con realismo y con otra mirada.” (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.61)

Anexos

No presenta

## FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 2

1. ASPECTOS FORMALES	
Título	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá
Autor (res)	Alejandro Castillo Martínez, Gilma Durán De Garrido y Marina Gómez Tarazona
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intimidación escolar
Subtema	Violencia entre pares, agresores, víctimas, testigos, formas de agresión, derechos de la niñez, vulneración de derechos.
Problema	<p>“La intimidación escolar tipo de violencia, por abuso de poder que se conoce también como maltrato o acoso escolar, lejos de ser una forma esporádica e intrascendente de interacción entre iguales, es un fenómeno altamente preocupante. Cada vez son más los niños, niñas y jóvenes quienes denuncian la intimidación escolar como una grave situación que tiene como trasfondo situaciones de agresión en el colegio. Creemos que este fenómeno no puede considerarse parte del común y normal desarrollo del adolescente. Numerosos estudios lo han relacionado con problemas emocionales y de conducta.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.7)</p> <p>“Sabemos de numerosos artículos académicos que en países como España, Chile, Francia, México, USA, China, entre otros, quieren hacer aportes significativos a la comprensión del problema, pero no alcanzan a tocar nuestra realidad, dado que hay categorías que no aplican a nuestras culturas y realidades socio económicas y políticas.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.8)</p> <p>“Esta realidad nos lleva a la necesidad de ahondar en la intimidación escolar como fenómeno exclusivo de violencia entre pares, que afecta a las personas en sus dimensiones esenciales y merece ser abordado desde una perspectiva preventiva, como pretendemos en el presente estudio. La comunidad educativa debe plantear alternativas de intervención que mejoren el clima de convivencia escolar, incidiendo en la disminución de la violencia y en el favorecimiento de una cultura de paz en la que primen valores como el respeto y la tolerancia por la diferencia. Es necesario construir propuestas que procuren patrones de comportamiento para mejorar la interacción social de todos los sujetos implicados en la relación educativa.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.11)</p> <p>“...este estudio pretende generar una mayor comprensión y análisis de la realidad del fenómeno, explícitamente en nuestro contexto, de forma que podamos intervenir en la escuela. La intimidación escolar debe abordarse como elemento clave para enseñar a los niños, niñas y jóvenes, que esas formas de ejercicio del poder no son admisibles, que las rechazamos y que son socialmente indeseables. De esta manera estaremos haciendo prevención contra la intimidación en otros ámbitos como en el trabajo y en general, en la sociedad.</p> <p>Otro motivo que nos lleva a escoger esta temática es la defensa y protección de los derechos de la niñez. A partir de la expedición de la Convención de Derechos del Niño en el año 1989 en el ámbito internacional, y de la ley 1098 de 2006 en el ámbito colombiano, el niño es considerado sujeto de derechos, esto implica la obligación de las instituciones escolares de garantizar su sano desarrollo. Las situaciones de intimidación escolar atacan la dignidad e integridad de los niños y niñas, vulneran los derechos de protección, educación y participación atentando contra principios democráticos, toda vez que los modelos vividos en la escuela tienen altas probabilidades de ser reproducidos en la vida adulta.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.11)</p>
Pregunta	¿Cómo se manifiesta la intimidación en el contexto de los colegios objeto de estudio? ¿Quiénes hacen parte del fenómeno y cómo se perciben a sí mismos?, ¿Cuáles son las causales de la intimidación que reportan las víctimas y los agresores? ¿Qué consecuencias trae este fenómeno tanto para la comunidad educativa en general como para los actores en particular?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	<p>Colegios distritales mixtos, con poblaciones de 1350 (jornada mañana) y 1135 (jornada única).</p> <p>“...dos instituciones educativas públicas de Bogotá, Distrito Capital. I.E.D Colegio Restrepo Millán y Centro Educativo Distrital Don Bosco IV (colegio en concesión).</p> <p>Ubicado en la Localidad 18, Rafael Uribe Uribe, del Distrito Capital, el I.E.D Colegio Restrepo Millán atiende en la jornada de la mañana a una población total de 1350 estudiantes, de los grados 6º a 11º, repartidos en un total de 33 cursos. También atiende estudiantes en las jornadas de la tarde y de la noche. Para la presente investigación se tomó como población de estudio la jornada de la mañana. Es de carácter mixto: niños y niñas. Está ubicado en el barrio Quiroga, zona de ubicación de varias instituciones educativas distritales.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.94-95)</p>



	<p>“En tanto el Centro Educativo Distrital Bosco IV, está ubicado en la localidad 5, Usme, en el Barrio Chuniza. A este Centro asiste un total de 1135 estudiantes de grado 0° a 11°. Hay un total de 24 cursos, de los cuales 6 participaron en el estudio con un total de 127 hombres y 139 mujeres, de los cuales fueron encuestados 81 estudiantes de ambos géneros, equivalentes al 30% de la población; por cursos la distribución es, para grado 7° 39 hombres y 54 mujeres; para 8°, 41 hombres y 47 mujeres; para 9°, 47 hombres y 38 mujeres.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.95)</p> <p>“ Se escogieron 12 estudiantes hombres y mujeres identificadas como víctimas y/o victimarios, según el conocimiento previo que se tenía por quejas presentadas en las coordinaciones de convivencia de las 2 instituciones objeto de estudio. Las víctimas hombres y mujeres cursan actualmente diferentes grados: sexto, noveno, décimo y undécimo; estos dos últimos con situación ya superada. Los agresores por su parte son de los grados sextos, séptimos y octavos. Dentro de esta muestra se incluyeron también estudiantes que por sus características se ubican dentro del grupo de víctimas/agresores y cursan sexto y octavo. Llamó la atención haber encontrado que cinco de los entrevistados son alumnos repitentes.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.99-100)</p>
<b>Temporal</b>	2007-2008
<b>Sujetos Investigados</b>	Los estudiantes seleccionados pertenecen a dos colegios distritales mixtos, con poblaciones de 1350 (jornada mañana) y 1135 (jornada única). Las encuestas se aplicaron en los grados 7°, 8° y 9° con 156 hombres y 127 mujeres.
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	
<b>Describir y comprender el fenómeno de la intimidación escolar o maltrato entre niños y niñas en de los grados 7°, 8°, 9°, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años en dos colegios del Distrito Capital.</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verificar la ocurrencia del fenómeno de la intimidación escolar entre pares en dos planteles educativos de Bogotá.</b></li> <li>• <b>Caracterizar las formas como se manifiesta el fenómeno en los colegios seleccionados y las causas que lo generan.</b></li> <li>• <b>Caracterizar a las personas que hacen parte del fenómeno en los colegios seleccionados y su forma de percibirlo.</b></li> <li>• <b>Describir las causas y consecuencias de la intimidación escolar, a partir de los comportamientos, reacciones y sentimientos que expresan las víctimas, agresores y testigos.</b></li> </ul>	
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>Cualitativa y cuantitativa, mixta. Método: Etnografía</p> <p>“Este es un estudio descriptivo del fenómeno de la intimidación entre pares realizado mediante encuestas y entrevistas en profundidad. Se plantea un enfoque mixto, que parte de datos cualitativos y cuantitativos. (Hernández Sampieri y otros, 2006, p.697).</p> <p>Se trabaja el enfoque en paralelo que busca convergencia y resultados complementarios. Desde lo cuantitativo, se aplica una encuesta a la muestra seleccionada utilizando herramientas estadísticas que permitieron obtener datos para el abordaje del problema de investigación. Desde lo cualitativo se trabaja un diseño etnográfico en cuanto pretende describir un fenómeno cultural que se da al interior de una estructura educativa; el instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.xiii)</p> <p>“Esta investigación se ubica a nivel micro - etnográfico que consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en un campo delimitado a dos instituciones educativas y en grados concretos.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.94)</p> <p>“Es este, entonces un modelo integrado que pretendió triangular la información obtenida de los participantes en el fenómeno de intimidación escolar, a partir de los cuestionarios, y del estudio etnográfico de la investigación. La triangulación de esa información facilita un acercamiento equilibrado y objetivo a las situaciones del fenómeno en estudio.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.94)</p> <p>Variables: relevantes género y grado.</p> <p>“El cuestionario se diseñó a partir de instrumentos ya elaborados, principalmente de dos estudios sobre intimidación y maltrato entre iguales. El primero de ellos titulado “Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria”. Informe del Defensor del Pueblo - UNICEF (2006) y el segundo, “Violencia entre compañeros en la escuela” (2005). Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Adicionalmente, como fruto de inmersión en campo de los investigadores, en una etapa previa al estudio, fue complementado por nuevas preguntas, propias del contexto local y que se consideraron pertinentes para el cumplimiento de los objetivos planteados.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.96-97)</p> <p>Mapa conceptual: descripción de la intimidación escolar: Describir: Categorías: formas, causas, actores y consecuencias. Subcategorías: agresión verbal y agresión física directa o indirecta, exclusión social, amenazas y acoso sexual; causas y consecuencias. Preguntas. Desde las perspectivas de víctimas, agresores y testigos diferenciados por géneros. “las entrevistas fueron fragmentadas con la finalidad de establecer unidades de análisis siguiendo el método de codificación abierta y axial propuesto por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos”. (p.135).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.102)</p> <p>“Tabulación de encuestas y presentación en términos de frecuencias con porcentajes de respuestas, visualizadas en tablas, histogramas y figuras. A continuación la codificación axial exige unos pasos previos tales como: a) transcripción de los</p>

	<p>materiales de entrevistas y sesiones. b) organización de los datos obtenidos a partir de los reportes de las entrevistas de acuerdo a campos semánticos que permitan nominarlos y posteriormente codificarlos. (Anexos F, G y H) Este proceso implica la elaboración de categorías teniendo en cuenta propiedades y dimensiones, que en este caso, se constituyeron a partir de las preguntas objeto de la investigación. Las transcripciones de las entrevistas, los formatos y esquemas seguidos para identificar campos semánticos y la interpretación de categorías se encuentran detallados en los anexos.</p> <p>Surgieron así, dos tipos de categorías, las preestablecidas y las emergentes. Las primeras, del marco teórico y se corroboraron en las encuestas; las segundas emergieron de las entrevistas mismas.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.102-103)</p>		
<b>Técnicas</b>	Encuestas y entrevistas en profundidad.		
<b>Tipo de Investigación</b>			
	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>
	<b>X</b>		
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>			
<p>“Para el estudio se toma inicialmente documentación referida a los derechos de la niñez y estudios sobre violencia, violencia escolar realizados por UNICEF, y OMS. A partir de esta información se profundiza en el tema de violencia escolar desde los teóricos que han hecho estudios en diversos países especialmente el noruego Dan Olweus, y autores españoles como Rosario Ortega y Fuensanta Cerezo entre otros. Se amplían los referentes teóricos con aportes de la psicología sobre la etapa de la adolescencia, sus características y la relación con las conductas agresivas. Sirvieron también de apoyo los estudios realizados en España por el Centro Reina Sofía (2005) y el Defensor del Pueblo UNICEF (2006). De las investigaciones realizadas en Colombia se referencia principalmente las de Olga Hoyos (Barranquilla 2005), Enrique Chaux (2006) y María Clara Cuevas (Cali 2005).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.xii)</p> <p>Derechos de la Niñez: historia del reconocimiento de los derechos de la niñez, violencia y derechos de la niñez: ámbito familiar y ámbito escolar.</p> <p>Save the children, Organización de las Naciones Unidas, Declaración de los derechos de la niñez 1959, “El año de 1989 representa un acontecimiento en la historia jurídica de la infancia, se aprueba la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de la Niñez, entendida como un acuerdo al que se comprometen los estados firmantes para asegurar a la niñez el cumplimiento de sus derechos, jurídicamente adquiere carácter de obligatoriedad.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.15)</p> <p>Principios: Igualdad-Universalidad-No discriminación, Interés superior del niño (prioritario), autonomía, participación, corresponsabilidad, integralidad, prevalencia.</p> <p>Marco general sobre violencia entre pares en la escuela: agresividad, agresividad y adolescencia, dinámica de la intimidación escolar: definición y conceptualización, caracterización del fenómeno, protagonista de la intimidación y las causas de la intimidación escolar.</p> <p>“El Informe del estudio mundial sobre la violencia contra la niñez, de las Naciones Unidas (2006) muestra claras incoherencias entre los compromisos y pactos firmados por los Estados partes y la situación de vulnerabilidad de los derechos de la niñez.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.22)</p> <p>“Todos los hechos mencionados, son perpetrados en la mayoría de los casos por adultos. Son los padres, familiares, autoridades quienes se ven comprometidos en situaciones de injusticias, intolerancia, maltrato y violencia contra la niñez.</p> <p>Es necesario seguir avanzando en el análisis de estas temáticas desde los ámbitos sociales, políticos, educativos y académicos con el fin de posicionar el tema de niñez desde lo local y nacional; de esta manera se podrán generar planes y programas tendientes a mejorar su situación.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.22)</p> <p>“La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha clasificado la violencia según el autor del acto violento en: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones. La violencia interpersonal se divide a su vez en violencia intrafamiliar (sucesida entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, incluye el maltrato infantil, violencia contra la pareja, maltrato de ancianos) y violencia comunitaria (producida entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no, incluye la violencia juvenil, actos violentos azarosos, las violaciones y agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos). La violencia colectiva es la ejercida por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo que se manifiesta frente a otro grupo o conjunto de individuos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales (incluye conflictos armados, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, terrorismo, crimen organizado).</p> <p>La violencia interpersonal y comunitaria que abarca los ámbitos familia y escuela es tema de interés especial para este estudio, por tanto, haremos referencia a ellas en forma general como parte introductoria al tema de la intimidación escolar.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.22-23)</p> <p><b>Violencia</b></p> <p>“Para la Psicología Social el concepto de violencia designa, normalmente, el conjunto de actos considerados violentos; en este contexto aparece el término violencia escolar, violencia familiar, violencia juvenil, etc. También se relaciona a una estructura social o a determinadas formas de interacción entre personas o grupos. Es el caso del concepto de violencia sistémica o también de violencia estructural.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.23)</p> <p>Organización Mundial de la salud “En su “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (2002) definió la violencia como El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002)” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.24)</p> <p>“Además de institución natural, desde los marcos legales y constitucionales se le atribuye a la familia la corresponsabilidad de atención, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.24)</p>			

“El informe del estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas (2006), evidencia cómo en el seno de la familia se vulneran los derechos fundamentales, referidos a la integridad física y la dignidad humana. Diversos tipos de violencia se ejercen contra la niñez: castigos corporales crueles y humillantes (violencia física); las injurias, insultos, amenazas (violencia emocional); violencia sexual, abandono y prácticas tradicionales nocivas como la mutilación. Adicionalmente, menciona el informe el significativo número de niños que a diario presencian agresión y maltrato entre sus padres.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.25)

“La violencia, según un estudio sistemático realizado por la UNESCO en Brasil, afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes y cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar. Entre los factores que pueden generar violencia se señalan medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos, alumnas y profesores, grafiti, daños físicos a la escuela, reglas de organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios de cuerpo docente y administrativo, falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, falta de comunicación entre las familias y la escuela. En esta enumeración puede verse que no se entiende el problema como una cuestión simplemente de actitudes recíprocas, sino como una interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.28)

“Ante la problemática en general, se hace prioritario que las políticas públicas sobre niñez y adolescencia, y la interacción de los agentes del Estado con la población infantil partan de la premisa fundamental de que los niños y las niñas son titulares de derechos humanos. Las políticas estatales deben dirigirse a la garantía y protección de los derechos fundamentales y a la creación de oportunidades de vida digna, en la que se articulen esfuerzos en la prevención de la violencia, sobre la cual se reconoce el nefasto impacto en la salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes durante toda su vida.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.30)

“La violencia escolar se presenta de diversas maneras teniendo en cuenta la complejidad de la escuela; el fenómeno varía de acuerdo con diferentes factores: actores, currículo y contexto entre otros. Desde la perspectiva de los actores se evidencia violencia entre profesores vs. alumnos, profesores vs. profesores, personal administrativo y operativo vs. alumnos o viceversa; acudientes vs. alumnos; acudientes vs. profesores, y la que interesa a nuestro estudio, alumnos vs. alumnos.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.31)

“Según el informe mundial de violencia de 2006:

La violencia en las escuelas también se produce en forma de peleas y acoso entre estudiantes. En algunas sociedades el comportamiento agresivo, incluidas las peleas, se percibe como un problema menor de disciplina. El acoso entre compañeros a menudo está ligado a la discriminación contra los estudiantes de familias pobres o de grupos marginados por su etnia, o que tienen características personales especiales (por ejemplo su aspecto, o alguna discapacidad física o mental. (Informe mundial de violencia 2006)” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.31)

“El informe del centro Reina Sofía sobre violencia entre compañeros en la escuela (2005) en su prefacio aclara la necesidad de “distinguir entre violencia escolar puntual y frecuente, y entre estos tipos de violencia y el acoso propiamente dicho. El acoso escolar (llamado en inglés “bullying”) no es simplemente una forma de violencia escolar persistente. Es más que eso.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.31-32)

“Fuensanta Cerezo en “Conductas agresivas en la edad escolar” (1997) afirma: “La conducta agresiva que se manifiesta entre escolares se conoce, internacionalmente, con el nombre de “fenómeno bullying”. Es una forma de conducta agresiva”.

Podría continuarse con reportes de estudios sobre los significados de los términos violencia, agresión y bullying, pero sobretodo interesa, como bien lo expresaba Smith, dejar claro desde qué perspectiva se abordan los diferentes estudios. En este caso, la intimidación se aborda desde la perspectiva de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la que toda forma de violencia se considera como vulneración de los mismos.

Este tipo de violencia escolar se evidencia en las distintas formas de agresión entre pares, en la que se vulneran el derecho a la dignidad, a la integridad moral y física, a construir su propia vida, a la diversidad y a la diferencia entre otros. Tal como lo afirma Olweus (1998), la intimidación escolar es una cuestión fundamental de derechos humanos. “(...) es un derecho humano fundamental para un niño el hecho de sentirse seguro dentro de la escuela, y se le ha de evitar la opresión y la humillación repetitiva que implica el acoso escolar.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.33)

Teorías: activas y reactivas; clásica del dolor, de la frustración, sociología de la frustración, catártica de la agresión, etológica o de desarrollo instintivo, bioquímica de la agresión.

“Cómo se puede apreciar en la síntesis anterior hay diversas teorías sobre el mismo fenómeno, y aunque puede manifestarse de distintas formas, siempre tendrá como característica fundamental el deseo de herir.

Según la intencionalidad se han considerado dos tipos de agresión: “agresión hostil o emocional” cuya intención es herir a otro y la “agresión instrumental” cuyo objetivo es servir de instrumento para alcanzar un fin determinado bien sea acceder a algún bien deseado o demostrar posición de poder (Feshbach, 1971).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.38)

Erich Fromm (1975) “agresión benigna (impulso de defenderse, atacar o huir) y agresión maligna (destrucciona y cruel)”

“Los estudiantes en el rango de edad entre 11 y 18 años de las dos instituciones donde se analiza el fenómeno del maltrato o intimidación entre pares, viven el periodo, identificado desde la psicología, como adolescencia, en el cual se dan cambios de tipo físico- biológico, sexual, cognitivo, moral, afectivo y social; estos últimos condicionados por el entorno social y cultural.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.39)

Desarrollo: físico, sexual, cognitivo, moral, desarrollo social y afectivo,

“para el propósito de nuestro estudio interesa que según Kohlberg, desde los 13 años se debería desarrollar la moralidad post-convencional, por lo tanto sería de esperarse que los estudiantes objeto de esta investigación estén en esta etapa de su desarrollo moral. Cabe anotar que estudios recientes indican que hay diferencias en la forma como se comportan moralmente hombres y mujeres, “la moralidad masculina es mas de ley y orden, de justicia, de lo correcto y lo incorrecto. En cambio la moralidad femenina puede ser de solicitud y compasión” (Guy Le Francois, 2001, p.335).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.42-43)

Grupos: “élite”, “troncos”, “populares”, “parias”: “solitarios y ñoños”, drogos y vividores, “cerebritos” o intelectuales, “normales”,

“Quizá algunos de esos tipos se corresponden también con nuestra realidad, donde se percibe a los solitarios, consentidos y cerebritos (llamados nerds), como víctimas potenciales de intimidación.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.45)

En el intento por analizar la complejidad de la agresión y la violencia en la escuela es necesario considerar: factores:

biológicos, ambientales, cognitivos y sociales, personalidad,

“Los niños y jóvenes que son agresivos y/o violentos... Estos niños y jóvenes han sido producto y consecuencia de la conjunción de diversas causas y razones, sumamente complejas, complejidad que hay que escudriñar en equipo, utilizando los métodos de las Ciencias Sociales, los adelantos de la Psicología, la experiencia de la Educación y los exámenes médicos. (p.34)” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.47)

“La psicóloga Isabel Menéndez Benavente en su artículo “Adolescencia y violencia ¿crisis o patología?” (2006), después de realizar un recorrido conceptual de la etapa de la adolescencia y su relación con las conductas agresivas, concluye que los comportamientos violentos permanentes de los jóvenes no son resultado natural de su proceso evolutivo. A pesar de que la adolescencia es una etapa de crisis, en el individuo, como tal es pasajera y no constituye una causa evidente en la conformación de personalidades agresivas.

En nuestro estudio hemos encontrado situaciones de intimidación ya superadas, donde jóvenes agresores y/o víctimas vivieron problemas que les afectaron y que lograron superar. Sería importante ahondar en la forma como tales procesos se dieron a fin de evitar finales trágicos como los ocurridos en otras latitudes.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.48)

“La pretensión de este ejercicio analítico es hacer evidente, desde una apuesta conceptual, la problemática que subyace en torno a la intimidación entre pares, en los escenarios educativos. De esta manera, resulta clave mencionar que la intimidación escolar es un tipo de violencia por abuso de poder; se conoce también como maltrato o acoso escolar, o en términos anglosajones bullying.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.48)

“Olweus (1991) definió este fenómeno así: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.” Al delimitar “acciones negativas”, el autor hace referencia a las formas de hacer daño: física, verbal, gestual y por omisión. Es importante en esta definición el desequilibrio de fuerzas tanto físicas como psicológicas. Se identifica también el acoso directo o indirecto de la víctima y la exclusión deliberada de un grupo.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.49-50)

“...podemos afirmar que la mayor parte ellas tiene un común denominador, y es señalar que el “bullying” es un fenómeno de violencia escolar, manifestado a través de conductas específicas del comportamiento agresivo.

Las traducciones españolas vienen hablando del término “matoneo”, para identificar el fenómeno en cuestión; sin embargo, al paso del tiempo y al creciente esfuerzo de los investigadores aparecieron denominaciones más cercanas a la comprensión del problema: “maltrato e intimidación escolar” (Ortega 1994), “maltrato entre iguales” (Defensor del Pueblo, 1999 – 2006, Benítez y Justicia, 2006), “acoso escolar” (Serrano e Iborra, 2005).

En Colombia se han acuñado términos como “intimidación escolar” (Chaux, 2003) y se ha continuado con otros, acordes a la literatura española como “maltrato entre iguales” (Hoyos, Aparicio, Córdoba, 2005), los cuales han tratado de recoger la comprensión del fenómeno inserto en nuestro contexto.

. Esta situación ha demostrado el camino que aún se sigue construyendo en aras de lograr una definición más o menos consensuada entre los investigadores.

De hecho, para este estudio, se ha optado por dar continuidad al término “*Intimidación Escolar*”, por parecer el más adecuado al contexto colombiano y apropiado para delimitarlo. Así, pues, al hablar de Intimidación Escolar se entiende como el acto de causar o infundir miedo en el ámbito escolar, pero, se asume que dentro del concepto se asocia el término maltratar, como el ejercicio de tratar mal a alguien de palabra u obra, en directa relación con la conceptualización que en términos generales se ha logrado hasta ahora (Cerezo, 2001).

La Intimidación Escolar, así entendida, es una forma de conducta agresiva intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares; conducta que se expresa en procesos reiterados en los que uno o más alumnos intimidan o maltratan a otro —víctima— que está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, agresiones físicas y psicológicas.

Es importante acentuar que no se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar. Un rasgo específico de estas relaciones es que el alumno, o grupo de ellos, que es agresor, trata de forma tiránica a un compañero al que hostiga, oprime y atormenta repetidamente, y le atormenta hasta el punto de convertirle en su víctima habitual.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.50-51)

“...hace que muchas instituciones escolares prefieran ignorar el problema. De hecho, esto se constituye en uno de los problemas asociados a este fenómeno social: la negación de la violencia en la escuela.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.52-53)

#### Características específicas

Formas en que se presenta: exclusión social, agresión física, agresiones verbales, amenaza -chantaje, acoso sexual.

“ El triángulo formado por el agresor/a, víctima y espectador/a, con distinto grado de responsabilidad, es un esquema que se repite en todo fenómeno de intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, 1995).” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.57)

“En síntesis, como sucede con cualquier otra conducta agresiva, la intimidación que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que conviven en ella. En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en que se sufre esa violencia, con pérdida de confianza en sí mismo y en los demás; ello acarrea casi siempre problemas de rendimiento académico, baja autoestima, angustia. Sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de la autoestima y el auto concepto y dificultades en sus relaciones interpersonales, y si se prolonga pueden llegar a manifestar síntomas clínicos. Los agresores aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectarán a su desarrollo socio personal y moral. A los testigos les provoca sentimientos de miedo y culpabilidad, y puede producirse un refuerzo de posturas egoístas e indiferencia ante el sufrimiento ajeno.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.62-63)

“ En lo referido al tema de la intimidación ya sabemos que sus causas son múltiples y complejas, y es necesario buscarlas en la interacción problemática que el individuo establece con el ambiente que le rodea.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.65)

“para Belsky (1980), el exosistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar. Ésta incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.65-66)

“En el presente estudio retomamos el modelo ecológico aplicado por Belsky (1980). Es decir que, para acercarnos al fenómeno

de la intimidación como conducta agresiva, hemos de explorar al sujeto con todas sus variables internas y externas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, y éticas, así como todas las posibles interacciones que surjan del entorno, a diferentes niveles:...” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.66)

“ Cruzando las variables presentes en los sistemas del modelo explicitado por Belsky, con las variables de la investigación de Avilés y Monjas, 2003, surgen unas variables, muy concretas, de atribución causal de las conductas intimidatorias de los escolares:

**Variables Personales**

- 1 Temperamento.
- 2 Aprendizaje de conductas violentas o sumisas durante la infancia.
- 3 Experiencias previas de maltrato por adultos.
- 4 Falta de autocontrol personal.
- 5 Inhabilidad social.

**Variables Familiares**

- 1 Patrones educativos autoritarios, métodos coactivos, violentos y uso de disciplina autoritaria.
- 2 Incoherencia en el uso de la autoridad. Permisividad e inconsistencia educativa.
- 3 Ser educado con violencia enseña que esa es la forma como hay que comportarse.
- 4 Refuerzo por parte de los adultos de formas violentas y agresivas.

**Variables Escolares**

- 1 Metodologías no cooperativas.
- 2 Disciplinas autoritarias, punitivas, sancionadoras e inconsistentes.
- 3 Falta de normas establecidas democráticamente y asumidas por la comunidad.
- 4 Falta de canales de comunicación. Clima de clase insano.
- 5 Caos organizativo de los tiempos de recreo o tiempos libres en general. Falta de tutorización y/o monitorización.
- 6 Ausencia de programas preventivos de las conductas agresivas propias de la intimidación escolar en los centros educativos.
- 7 Falta de cultura informativa del fenómeno en la comunidad educativa.

**Variables Sociales y Culturales**

- 1 Violencia estructural.
- 2 Creencias y costumbres sociales frente a la intimidación escolar.
- 3 Medios de comunicación social y modelos que “extienden-reproducen”.
- 4 Anti - valores socialmente aceptados.
- 5 Altos umbrales de sensibilización hacia los modelos de dominio-sumisión y violencia.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.74-75)

Antecedentes investigados: en el ámbito internacional y nacional.

Estados Unidos y Chile, defensor del pueblo y UNICEF (2006)

Colombia Enrique Chaux (2006) Pruebas Saber del MEN 5to y 6to.

Olga Hoyos Universidad del Norte representaciones sociales sobre la intimidación

La secretaría de gobierno Distrital 2006 con la dirección de Regulación Planeación, Estandarización y Normalización Estadística del DANE la aplicación de una encuesta diseñada por Enrique Chaux y Ana María Velásquez investigadores del Dpto de Psicología de la Universidad de los Andes de Bogotá estudios Dimensiones de la Intimidación Escolar en la Capital.

**Conceptos principales**

Violencia

Intimidación

Formas de agresión

Adolescentes

Derechos de la Niñez: historia del reconocimiento de los derechos de la niñez, violencia y derechos de la niñez: ámbito familiar y ámbito escolar.

Marco general sobre violencia entre pares en la escuela: agresividad, agresividad y adolescencia, dinámica de la intimidación escolar: definición y conceptualización, caracterización del fenómeno, protagonista de la intimidación y las causas de la intimidación escolar.

Antecedentes investigados: en el ámbito internacional y nacional.

**Hipótesis**

No presenta

**7. RESULTADOS**

**Conclusiones**

“El fenómeno de la intimidación es percibido, más como un elemento normal de la cotidianidad escolar que como una forma de vulneración de los derechos por los propios compañeros. La forma más común de agresión es la agresión verbal, seguida de la agresión física y la exclusión. En el estudio se encontró que “mirar mal” es una forma de agresión frecuente que, generalmente, desencadena procesos de agresión verbal y física.

La polarización política y el desplazamiento que vive el país han trascendido los muros de la escuela y se han convertido en causas de intimidación.

Las condiciones familiares y culturales se constituyen en factor de riesgo o de prevención; Los niños y niñas que han sido maltratados tienen mayores posibilidades de ser agresores.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.xiv)

**Análisis**

**Perspectiva del estudio**

Intimidación escolar: “molestar” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.109)

Formas como se presenta la intimidación: agresiones de tipo físico y verbal, amenazas, hostigamiento, formas de exclusión y daños a los objetos personales de las víctimas. (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.109-110)

Formas predominantes de intimidación: mirar mal, insultar, poner apodos y hablar mal.

La intimidación y sus formas desde la perspectiva de víctimas, agresores y testigos

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. (CDN Art. 19)

En Colombia, por ser el fenómeno de la intimidación escolar, un tema que apenas se está visibilizando, las conductas intimidatorias presentan una incidencia mayor, que la encontrada en estudios similares en otros países, precisamente por la ausencia de programas de prevención e intervención, que en el fondo es la motivación final del presente trabajo investigativo.

Esta investigación de carácter descriptivo permitió evidenciar la existencia del fenómeno en los dos colegios objeto de estudio. La casi totalidad de los encuestados declaró haber sido testigo de algún acto de intimidación escolar de forma continua y en el último año. Cifra muy superior a la encontrada en otros estudios a nivel nacional e internacional.

Desde el lenguaje de los jóvenes se encuentra común y frecuente el uso de algunos verbos, utilizados para referirse a la forma como se manifiesta la intimidación escolar. Molestar, fastidiar, joder y montársela a alguien, tienen diversas connotaciones, desde la agresión física, la verbal y la exclusión. Pese a que distintos términos se utilizan para nombrarlo hay consenso en la percepción de este fenómeno incómodo y doloroso para ellos.

En la variable género los resultados generales arrojaron que el mayor número de quienes se declaran víctimas son los hombres, de igual manera sucede con los agresores. En relación con el grado, quienes más se reconocen como víctimas son los estudiantes de grado 7º. Los datos demuestran lo que otros estudios han hallado en relación con la disminución del fenómeno a medida que se avanza en los grados de escolaridad. (Pepler et al 1997). En cuanto a los agresores se encontró que a nivel general el grado 8º presenta un ligero aumento en relación con 9º, sin embargo al hacer el análisis detallado de cada una de las formas, los estudiantes de 9º mantienen cifras más altas en la mayoría de ellas.

Respecto a las formas como se presenta la intimidación, el presente estudio, incluyó dos formas particulares de agresión, emergentes a partir del análisis cualitativo, no citadas antes en estudios similares: “mirar mal” y la “ridiculización ante los compañeros”, La primera marcó unos niveles muy altos de incidencia según los diferentes actores.

Se puede afirmar que las tres cuartas partes de los estudiantes han recurrido alguna vez a la agresión no verbal con sus compañeros, lo cual, causa malestar e incomodidad en la comunidad educativa, y en ocasiones se convierte en detonante de agresiones físicas y enfrentamientos grupales. Esta forma de agresión se presenta con mayor frecuencia en las niñas, caso en el que superan con mayor diferencia a los agresores hombres. En razón a que es un hallazgo del presente estudio se considera pertinente ahondar en las características, sentidos y significados del tipo de agresión que hemos llamado no – verbal, de tipo simbólico.

La forma “ridiculizar delante de los compañeros” como ya se anotó, es una forma de agresión verbal que no ha sido específicamente contemplada por otros estudios y por ello se incluyó en el cuestionario, aunque los porcentajes de incidencia no son muy altos. En este caso, contrario a las demás formas, que disminuyen a medida que se avanza en la escolaridad, la ridiculización aumenta con la escolaridad.

Otras formas predominantes teniendo en cuenta actores, grado y género son las incluidas en la categoría Agresión Verbal: “Poner apodos”, “insultar” y “hablar mal”, coincidente con los demás estudios realizados al respecto. Desde la perspectiva de los agresores además de las mencionadas se destaca la exclusión mediante la categoría “ignorar” que no fue señalada como predominante por las víctimas.

Desde nuestra posición de educadores causó impacto el valor que se le asigna al lenguaje como instrumento de agresión atribuyéndole significados y connotaciones altamente ofensivas y humillantes especialmente en el caso de las niñas.

En el análisis de los perfiles de las víctimas y victimarios se encontró que no es posible identificar prototipos para cada uno de los actores. Aunque si se logró precisar algunos rasgos frecuentes tales como autoestima débil, inseguridad, fragilidad física, características especiales en su apariencia, torpeza social, buen desempeño académico, para el caso de las víctimas.

En el caso de los victimarios: superioridad física frente al promedio, bajo rendimiento académico, insensibilidad, popularidad/temor, con grupo de apoyo, problemas convivenciales, amantes de actividades de riesgo, amigo de películas y videojuegos violentos, dificultades familiares.

Se confirma en este estudio que algunos agresores lo son como resultado de procesos de victimización vividos en otras etapas de su vida bien sea en la propia familia, en el vecindario y/o en cursos anteriores o por condiciones propias de los conflictos sociales y políticos que vive nuestro país.

Quienes asumen el papel de testigos se ubican en los roles descritos en el círculo del bullying de Olweus: seguidores del agresor, defensores de las víctimas, indiferentes y los indecisos a la hora de actuar. En algunos testimonios se valora el papel mediador de las mujeres en los conflictos de los varones lo que contrasta con la agresividad que se nota en sus propios conflictos (rasguños, arañazos mechoneadas, insultos).

Este estudio permite enfatizar en que el papel de los testigos no toma únicamente forma pasiva, como meros observadores. Las intervenciones que se propongan para afrontar el problema deben ser integrales y abarcar a todos los actores, incluyendo a los testigos, quienes parecen ser los más invisibilizados en las incipientes estrategias de intervención para la prevención de la intimidación escolar.

Por las respuestas sobre el papel de los educadores se percibe que los estudiantes desearían una presencia más activa que contribuyera a evitar estas situaciones; 34% considera que los profesores no hacen nada sino observar, resultados que difieren del estudio de Olga Hoyos en Barranquilla en el que los estudiantes manifiestan con mayor incidencia que los profesores intervienen para detener la situación de maltrato. No obstante todos los alumnos entrevistados manifestaron haber acudido a los profesores en busca de apoyo, encontrando respuestas positivas a sus requerimientos, sobre todo aquellos que han superado la situación. Es necesario, que las instituciones educativas promuevan actividades informativas acerca de las dinámicas del fenómeno de la intimidación con el fin de concientizar más a los docentes y generar en ellos actitudes que ayuden a prevenir y/o detener este tipo de situaciones.

“Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.” (CDN. Art. 3 – 3)

Al indagar por las causas o razones que según los actores daban origen a la intimidación, se encontraron respuestas diferentes según el papel que ocupan en la dinámica de la misma. Las víctimas respondieron identificando el fenómeno como una situación normal de la vida escolar y por broma los agresores justifican sus comportamientos con argumentos débiles como “porque me provocan” , “porque me mira mal” ,“porque me cae mal” .El hecho de que las respuestas con mayor incidencia, frente a las posibles causas de la intimidación hayan sido las anotadas podría ser muestra de la invisibilización del fenómeno en la escuela. Este desconocimiento por parte de los estudiantes y docentes sobre la intimidación escolar permite su normalización como un factor más de los procesos socializadores de los estudiantes.

Precisamente las intervenciones que señalaron los estudiantes víctimas de sus educadores dan cuenta de las formas tradicionales y punitivas de intervención de los educadores, por desconocimiento del problema. En dichas intervenciones es evidente que no se afronta el problema en todo su conjunto, pues tanto testigos como víctimas quedan fuera de las medidas de intervención, que son más medida de represión. Es un hecho que los educadores en el país, apenas están abriendo los ojos al fenómeno, y aún son escasos los planes de prevención e intervención.

Al igual que en otros estudios se ha encontrado cómo se le resta importancia a las conductas de intimidación, aduciendo que son sólo manifestaciones de juego o broma, como se notó en el estudio.

Por ello urge intervenir con estrategias claras y participativas que permitan enseñar a los niños, niñas y jóvenes que las formas de agresión por las que se expresa la intimidación escolar no son un juego, ni son bienvenidas en la escuela; al contrario hay que enseñar que son conductas indeseables para los colectivos humanos.

Es un hecho que urge la formulación de políticas públicas que orienten a las escuelas y los maestros en la formulación de estrategias que visibilicen el fenómeno en nuestro contexto, para luego educar a las comunidades educativas en la forma de prevenir la intimidación escolar o intervenir en caso de la ocurrencia del fenómeno en sus múltiples formas.

La escuela, por el rol fundamental e indelegable que desempeña en el desarrollo infantil, debe ser el lugar por excelencia para liderar la promoción y defensa de los derechos de la infancia, así como la institución atenta a detectar a tiempo su posible vulneración. Es un papel fundamental pues permite abordar las situaciones de agresión y maltrato a tiempo, de manera preventiva, favoreciendo el crecimiento y desarrollo seguro de los niños, niñas y jóvenes

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (CDN. Art. 27-1)

A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para su desarrollo.” (CDN. Art.27-2)

En las entrevistas aparecen datos reveladores sobre causas inesperadas de índole socio-político. Es el caso del estudiante que manifiesta ser discriminado por sus ideas políticas no aceptadas por el resto del grupo; tipo de discriminación percibida por la víctima como una vulneración a su derecho de opinión y libre expresión. Igualmente casos de estudiantes nuevos en el curso ya sea provenientes de otras regiones y /o instituciones quienes encuentran rechazo por diferencias culturales, raciales, físicas entre otras; o quizás por ser percibidos por los agresores como potenciales rivales. Vale la pena reafirmar que las causas de la violencia en el ámbito escolar no provienen exclusivamente de factores internos de la Escuela. El estado y la sociedad deben propender por garantizar mejores condiciones de vida que promuevan entornos saludables para el desarrollo integral de las comunidades.

En el caso de los colegios estudiados se encontró que las condiciones del entorno familiar afectan notoriamente las interacciones propias de la dinámica escolar. Se percibe ausencia de uno o de los dos padres ya sea por recargo laboral o por separación. Consecuencia de esto es la falta de equilibrio en el ejercicio de la autoridad siendo en unos casos muy autoritarios o en otros laxos, así mismo se produce alteración en los roles al interior del hogar; encontrándose que hay estudiantes quienes deben asumir roles de adulto; vulnerando su derecho a “ser niño”. En la mayoría de las familias se encontró violencia Intrafamiliar.

La intimidación escolar deja profundas huellas en la afectividad de los estudiantes generando sentimientos encontrados de menosprecio así mismo, inseguridad, rencor, deseos de venganza, impotencia, culpabilidad que tarde o temprano inciden en sus comportamientos y en la manera como ven la vida. Esta se constituye en un factor de riesgo para la sociedad en la medida en que probablemente será un adulto con pocas habilidades sociales, sino como lo han afirmado otros estudios, posible infractor de normas.

Aunque es difícil establecer una comparación con los resultados hallados en otras investigaciones, la incidencia observada en éste estudio es superior a los resultados obtenidos por estudios europeos, en especial los españoles. Esto revela, entre otros, los resultados que han tenido en esos países los programas y planes de prevención de intervención para superar el problema, situación sobre la cual aún no se ha trabajado en Colombia.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.216-222)

#### Recomendaciones

“Al respecto una de las recomendaciones del informe de Naciones Unidas 2006 sobre la violencia contra los niños dice:

Los Estados tienen la responsabilidad primordial de hacer que se respeten los derechos de los niños a la protección y al acceso a los servicios, y prestar apoyo a la capacidad de las familias para proporcionar cuidados a los niños en un entorno seguro.

Como dijera Nelson Mandela, al final del prólogo del *Informe Mundial sobre la violencia y la salud (2002)*:

A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos por lograr la paz, la justicia y la prosperidad no sólo para los países, sino también para las comunidades y los miembros de una misma familia. Debemos hacer frente a las raíces de la violencia. Sólo entonces transformaremos el legado del siglo pasado de lastre oneroso en experiencia aleccionadora.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.27)

#### 8. OBSERVACIONES

##### Comentarios

La investigación concibe a la niñez como sujeto de derechos a partir de investigar la intimidación -entre pares- escolar en dos colegios de la ciudad de Bogotá, Colombia, en jóvenes o adolescentes. Investigación de tipo mixto cuantitativa y cualitativa.

Descripción:

“Informe de investigación sobre resultados de un estudio descriptivo del fenómeno de la intimidación escolar en dos colegios distritales de Bogotá. Se indaga sobre la existencia de la intimidación escolar en dichos planteles, así mismo busca identificar

características peculiares para el contexto local en las formas específicas como se manifiesta, sus causas y consecuencias para cada uno de los actores y la comunidad educativa en general. Por ser un estudio que se sirve de métodos cualitativos y cuantitativos amplía la visión del fenómeno descendiendo a detalles y dimensiones que se presentan como hallazgos en la medida en que no han sido encontrados en otros estudios. Considera las distintas formas de intimidación como casos de violencia escolar lo que hace que este fenómeno se convierta en un hecho que vulnera los derechos de la niñez.”(Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág xi)

“De hecho, a partir de la expedición de la ley 1098 de 2006, el niño es considerado sujeto de derechos, esto implica la obligación de las instituciones escolares de garantizar su sano desarrollo.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.5)

“Establece los derechos específicos de los niños, reconoce al niño como sujeto de derechos, es decir, son entes capaces de gozar de derechos y deberes humanos, teniendo como límites la autoridad de sus padres, tutores o responsables, las buenas costumbres y la ley. . Se supera así la visión del niño como “incapaz” objeto de caridad o beneficencia, que lo reducía a receptor de servicios y medidas de protección. Se convierte en persona que participa y aporta al cambio: los niños son los actores principales, los sujetos de intervención.” (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.15)

#### Anexos

Anexo A Encuesta

Anexo B Entrevista RK

Anexo C Entrevista RL

Anexo D Entrevista RD

Anexo E Entrevista A BJ

Anexo F Entrevista RP (Ejemplificación de proceso inicial de codificación abierta)

Anexo G Fenómeno de la Intimidación escolar Categorías entrevista (PF)

Anexo H Análisis de datos categorías y subcategorías

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 3

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar
<b>Autor (res)</b>	Luz Neira Cruz Hernández y Sandra Inírida Tellez Urbina
<b>Año de aprobación</b>	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Intimidación Escolar
<b>Subtema</b>	Violencia, abuso, indiferencia, maltrato, derechos, percepciones y comportamientos
<b>Problema</b>	<p>“La violencia secular que soporta la sociedad colombiana tiene una incidencia compleja en todos los ámbitos de su estructura y organización social. La escuela no es la excepción, y como se ha señalado, las formas que adopta en este contexto, tanto física, como psicológica y simbólica, son de tal magnitud y singularidad que es urgente buscar alternativas que ayuden a enfrentarla con toda propiedad. Creemos que en esta tarea es muy importante el rol que pueden jugar los adultos que acompañan, de una u otra forma, los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando tomen conciencia de su responsabilidad en ello y construyan estrategias consecuentes con el desafío que esto implica.</p> <p>Cabe anotar que hasta el momento no existen estudios que aborden la violencia escolar, en nuestro caso, las situaciones de Intimidación Escolar, tomando en cuenta el papel que ejercen los adultos como mediadores en la resolución de este tipo de conflictos; menos aún, en el sector semi-rural, objeto de estudio en esta investigación.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.19)</p> <p>“es incuestionable que es necesario buscar alternativas que permitan trabajar creativamente los conflictos y hacer de ellos una oportunidad de crecimiento. Los adultos no pueden ser ajenos a este llamado, con mayor razón si en el rol que les corresponde pueden intervenir o participar de manera activa, pero inadecuada, agravando aún más la situación con otras formas de IE, en razón de su poder, autoridad, inclusive, en su condición de adultos. De igual forma, es claro que pecar por omisión no los exime de la responsabilidad que tienen ni reduce de manera positiva en la resolución del conflicto mismo.</p> <p>Los especialistas, en general, sostienen que la intervención de los adultos (docentes, padres, etc.), suele ser “equivocada al no permitir la reflexión y el desarrollo de habilidades interpersonales en la resolución de conflictos de parte de los niños y las niñas”. A cambio, señalan, “prevalece (...) la mirada punitiva - normativa, y en otras ocasiones permisiva, tomando partido – como en el caso de los padres- por sus hijos e impidiendo llegar a acuerdos y a soluciones positivas del conflicto” (Chaux, 2003, citado por Amaya, M, et. al., 2007). Esto se agrava mucho más, si tenemos en cuenta el hecho de que algunos de los docentes pueden incurrir en actos de violencia como el acoso sexual, el maltrato verbal e inclusive el maltrato físico.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.23)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Cómo perciben los estudiantes el comportamiento del adulto frente a las situaciones de Intimidación Escolar?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
<b>Espacial (lugar)</b>	<p>El Municipio de Chía Cundinamarca,</p> <p>“La población objeto de este estudio, la conforman un total de 2018 estudiantes de los niveles de básica secundaria y media de tres instituciones educativas departamentales, ubicadas en la zona semirural del municipio (decimos semirural porque cuentan con vías de acceso adecuadas y están a 1 ó 2 km distantes del perímetro urbano del municipio). Estos niños, niñas y adolescentes se caracterizan por provenir de familias cuyos padres y madres tienen bajos niveles educativos y por ende de ingresos, además manifiestan serias problemáticas de orden familiar y social (violencia intrafamiliar, abandono, alto índice de desempleo en los padres, entre otros). En estas instituciones labora personal directivo docente (rectores y coordinadores), administrativos (secretarios, auxiliares operativos, aseadores y celadores)</p>



	contratados por la Gobernación de Cundinamarca y en particular los administrativos muy recientemente trasladados a las instituciones y con cierto desconocimiento de cómo opera y qué necesidades tiene una Institución Educativa.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.95)
<b>Temporal</b>	2008
<b>Sujetos Investigados</b>	Estudiantes de grado noveno, de tres instituciones oficiales semi-rurales, del Municipio de Chía (2008). “La muestra seleccionada para realizar esta investigación fueron los 238 estudiantes de noveno grado, cuyas edades oscilan entre 14 y 16 años los cuales hacen parte del total de la población objeto de estudio.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.95)
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	
<b>Describir el comportamiento de los adultos frente a situaciones de intimidación en el contexto escolar, según las percepciones de los estudiantes de los grados noveno de tres instituciones educativas semi-rurales del Municipio de Chía.</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Confirmar la existencia de la intimidación escolar en los grupos del grado noveno.</b></li> <li>• <b>Identificar los comportamientos intimidatorios que ejercen los distintos actores adultos dentro del contexto escolar, según la percepción de los estudiantes.</b></li> <li>• <b>Evidenciar la percepción que tienen los estudiantes del comportamiento que asumen los adultos frente a la intimidación entre pares.</b></li> <li>• <b>Identificar los lugares dentro del contexto escolar, en los cuales se presentan con mayor frecuencia casos de intimidación.</b></li> </ul>	
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“El estudio es de tipo descriptivo exploratorio, y se realiza a partir de un análisis hermenéutico de las descripciones realizadas por 238 estudiantes entre 14 y 16 años de edad, pertenecientes al grado noveno de una población total de 2018 de educación básica secundaria y media de tres instituciones semirurales del municipio de Chía. La selección de las tres instituciones, responde a las siguientes razones: la primera dar continuidad a una investigación iniciada en torno al Bullying llevada a cabo el año anterior en uno de los colegios la cual mostró un alto índice de violencia entre pares; la segunda razón, los pocos estudios sobre el tema en nuestro país y más específicamente en zonas rurales; y por último, ahondar en la manera como los estudiantes perciben a los docentes y a otros adultos que acompañan los procesos educativos dentro del contexto escolar en su forma de intervenir o participar en las situaciones de intimidación que surgen entre los estudiantes.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.12)</p> <p>“La metodología cualitativa se aplicó a través de un proceso inductivo que permitió profundizar en el conocimiento del objeto de estudio en su contexto natural. Se eligió este planteamiento por cuanto no se encontraron suficientes estudios relacionados con el tema en el medio colombiano, y se quiso indagar un subtema específico: el rol de los adultos frente a la intimidación entre pares. Adicionalmente se usaron algunos elementos de la metodología cuantitativa tabulando las respuestas obtenidas por frecuencias y porcentajes. En este sentido el estudio es de tipo mixto, que combina lo cualitativo con lo cuantitativo. No obstante sus resultados o hallazgos no fueron generalizados sino que se llevaron a hipótesis conclusivas.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.94)</p> <p>“El tipo de persona se incluyó con categoría predefinida así:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectora</li> <li>- Coordinador académico</li> <li>- Coordinador de convivencia</li> <li>- Profesor</li> <li>- Practicantes</li> <li>- Secretarios</li> <li>- Secretaria</li> <li>- Aseadoras</li> <li>- Vigilantes</li> <li>- Personal cafetería</li> <li>- Administrador papelería</li> <li>- Compañeros de clase” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.97-98)</li> </ul> <p>“Las categorías que surgieron relacionadas con la actuación de los adultos frente a la intimidación entre pares fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Comportamiento del adulto <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adulto desconoce la situación</li> <li>- Adulto intervino y las cosas no mejoraron</li> <li>- Adulto los separo</li> <li>- Adultos en la calle se ríen</li> <li>- Amonestación verbal</li> <li>- Anotación en el observador</li> <li>- Apoyó al intimidado</li> <li>- Citación a padres de familia</li> <li>- Dialogo</li> <li>- Firma el observador el estudiante</li> <li>- Indiferencia</li> <li>- Intervención oportuna</li> <li>- Llamado de atención</li> <li>- Presencia de profesores finaliza pelea</li> <li>- Remisión a un superior</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sanción</li> <li>- Utiliza apodo</li> <li>b) Tipos de intimidación entre pares <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violencia física</li> <li>- Violencia verbal</li> <li>- Violencia escrita</li> <li>- Acoso sexual</li> <li>- Robo</li> <li>- Apodo</li> <li>- Burla</li> <li>- Amenaza</li> <li>- Chisme</li> </ul> </li> <li>c) Lugar de ocurrencia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula</li> <li>- Colegio en general</li> <li>- Patio</li> <li>- Baño</li> <li>- Calle - salida</li> </ul> </li> <li>d) Formas de intimidación de los adultos hacia los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violencia física</li> <li>- Violencia verbal</li> <li>- Acoso sexual" (Cruz y Téllez, 2008, Pág.98-100)</li> </ul> </li> </ul> <p>Categorías emergentes</p>		
<b>Técnicas</b>	"Se utilizan las siguientes técnicas en la recolección y procesamiento de la información previa a la construcción del texto: Análisis documental de investigaciones realizadas en torno a la convivencia escolar en una de las instituciones. Observación Directa. Investigación Conceptual. Encuesta autoadministrada de pregunta individual. Análisis Cuantitativo y Cualitativo de Datos. Revisión y análisis de los Manuales de Convivencia." (Cruz y Téllez, 2008, Pág.13)		
<b>Tipo de Investigación</b>			
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
X			
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>			
<b>Violencia escolar</b>			
<p>"Existe ya un corpus de investigaciones y estudios teóricos que constituyen un marco de referencia desde donde se puede rastrear el concepto de violencia escolar y, a partir de allí, validar el de Intimidación en el contexto educativo. De igual forma, contamos con algunos trabajos realizados en el país, como los de Chaux (2001, 20003, 2007), que muestran los resultados de experiencias, análisis, proyectos en torno a la violencia escolar y que también aportan fundamentos y concepciones para el abordaje de nuestra investigación." (Cruz y Téllez, 2008, Pág.37)</p> <p>"La violencia estructural, sea política o común, que vive el país afecta a todos sin distinciones de clase, nivel educativo o cultural, recursos económicos, origen étnico y edad. Los niños, niñas y adolescentes, como es apenas obvio, son los más vulnerables. Inclusive, la franja de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 14 y los 17 años son los que tienen mayores probabilidades de aprender comportamientos agresivos y violentos, a menudo, debido a que viven en contextos violentos. Los informes sobre la violencia contra la niñez y la adolescencia (Naciones Unidas, 2002), señalan que frente a esta situación se da una preocupante tolerancia social, que por momentos raya en indiferencia o en apatía. En estas circunstancias, el problema puede alcanzar niveles de gravedad imprevisibles, debido a que en la escuela son muy frecuentes las agresiones tanto entre pares, como entre adultos y estudiantes." (Cruz y Téllez, 2008, Pág.38)</p> <p><b>Concepciones en torno a la violencia escolar</b></p> <p>"Las personas de acuerdo con sus vivencias, experiencias y conocimientos adoptan una forma para expresar y definir la violencia. En el contexto escolar, de forma particular, los estudiantes reaccionan con sus iguales de forma violenta y muy variada, y hasta en ocasiones parecen ser normales estas formas de interacción. Los adultos presentes en el contexto escolar frente a estas, adoptan o no correctivos dependiendo de la concepción de violencia y según la intensidad del acto violento en sí." (Cruz y Téllez, 2008, Pág.40)</p> <p><b>Agresión reactiva y agresión instrumental</b></p> <p>"Desde una perspectiva amplia, se habla del "ciclo de la violencia" (Chaux, 2003) como el conjunto de situaciones, factores, mecanismos y agentes socializadores que mediante su interrelación retroalimentan y reproducen la violencia en todos los ámbitos de la estructura social, como es el caso de la escuela. Esta violencia estructural que responde a la realidad y al devenir histórico del país, sea violencia política o común, penetra todas las organizaciones e instituciones, afectando a todos los individuos. De este modo, los estudios (Joanne, C. &amp; Roca, J., 1999) sostienen que niños que han mostrado comportamientos agresivos en edades tempranas y que han vivido en ambientes hostiles, son más propensos a desarrollar con mayor facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos en edades mayores. Esta continuidad de la violencia en un contexto determinado es lo que se conoce como "ciclo de la violencia". Así, por ejemplo, la violencia política que invade a Colombia, a través de este ciclo, podría estar aumentando la violencia común. En principio, retomando las concepciones que Chaux (2003) ha planteado al respecto, es necesario precisar que cuando se habla de "agresión", se entiende toda "acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona". Esta agresión puede ser: Física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas (p. 49)." (Cruz y Téllez, 2008, Pág.40-41)</p> <p>"...es fundamental diferenciar entre dos tipos de agresión: la reactiva y la instrumental. Según Chaux (2007):</p>			

Agresión reactiva se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La agresión instrumental (también conocida como agresión preactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consiguen que le entreguen algo. También es un acto de agresión instrumental amenazar a otra persona con divulgar un secreto si acaso no hace lo que se le pide. En este caso sería una agresión instrumental relacional (p. 49).” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.41-42)

Formas de violencia escolar

“La Organización Mundial de la Salud en su “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (1996) definió la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Así mismo, según el Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas ONU, la violencia es:

El uso de la fuerza física o el poder” comprende e incluye la negligencia y cualquier tipo de abuso físico, sexual o psicológico, el suicidio y otros actos auto-abusivos; definición que en síntesis cubre una amplia gama de consecuencias, incluyendo el daño psicológico, carencias e inadecuado desarrollo.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.45-46)

Violencia interpersonal y violencia colectiva.

“En lo que tiene que ver con los conflictos más habituales en los centros escolares, Casamayor (1998) realiza la siguiente clasificación:

- De relación entre el alumnado y entre éstos y el profesorado: encontramos actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física, violencia.

- De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.

- De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.

- De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio. (p.19)” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.47)

“Según Cerezo (1998), en el aula, para mencionar un lugar específico, muy susceptible de ser escenario de actos violentos, se puede presentar 4 formas de conflictos: Conflictos entre los valores culturales fuera del aula y las expectativas institucionales, sobre todo del profesorado, dentro de ella; Conflictos entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad del individuo; conflicto de rol y conflicto de personalidad.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.47-48)

Maltrato y uso de la fuerza o de la intimidación

“El maltrato infantil de acuerdo con el Consejo Europeo (1981) (citado por Cuadros Isabel, 2005) es el conjunto de “actos y carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o niña, ejecutados por los padres, cuidadores o personas adultas alrededor de él o ella”.

De otra parte, la Organización Mundial de la Salud (1999) considera que el

abuso o maltrato a la niñez lo constituyen todas las formas de maltrato físico y/ o emocional, abuso sexual, negligencia o trato negligente o comercial u otra forma de explotación que resulte en daño presente o potencial a la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.48-49)

Los adultos y la violencia escolar

“Los adultos presentes en los centros escolares tienen el deber de proporcionar un ambiente de seguridad para los niños e impulsar su dignidad y su desarrollo. Sin embargo, en muchos casos los centros educativos exponen a los niños a la violencia e inclusive pueden enseñarles a usarla. La violencia ejercida por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin aprobación de las directivas o autoridades educativas, puede revestir la forma de castigos corporales, castigos psicológicos crueles y humillantes, y violencia sexual o motivada por el género.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.51)

“Una mirada panorámica del problema revela que éste no es una simple cuestión de actitudes recíprocas, sino una interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar. Entre los factores más comunes que pueden generar violencia se señalan: medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos, alumnas y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela, reglas de organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, los salarios de cuerpo docente y administrativo, falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, falta de comunicación entre las familias y la escuela.

Cabe anotar, además, que tal como lo señalan los especialistas (Loredo, 2002, citado por Velásquez, 2005), las situaciones de violencia que pueden generar algunos adultos no siempre se detectan con facilidad. Inclusive pueden ser formas de agresión tan sutiles que suelen pasar desapercibidas.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.54)

Sentido y alcance del concepto intimidación escolar

“La pretensión que subyace a este ejercicio investigativo, más que hacer un rastreo desde lo conceptual de la problemática en torno a la violencia entre pares, que se genera en los escenarios educativos; pretende describir las percepciones que tienen los estudiantes de cómo intervienen los adultos en situaciones donde se percibe algún tipo de maltrato, agresión o intimidación.

En la actualidad la violencia entre pares, como casos de maltrato o abusos de poder es un tema controversial e incierto en diversos contextos de la vida escolar. Por esto, para un adecuado abordaje del problema debemos partir de las percepciones de los estudiantes frente a la forma como intervienen los adultos. Así, el concepto de intimidación escolar es el que con mayor frecuencia se cita en el rastreo bibliográfico, en términos anglosajones, bajo la denominación de bullying.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.56)

“El término «bullying», de difícil traducción al castellano con una sola palabra, se emplea en la literatura especializada para denominar:

Los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos reiterados en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro —víctima— que está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, etc., siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima (Ortega, R. & Mora, J., 1997, pp. 7-28).

Este término recibe otras denominaciones en otros países; así, en Francia lo llaman “harcèlement quotidien”; en Italia “prepotenza” o también “bullismo”; en Japón “ijime”, en Alemania “agressionen unter schülern” y, en Portugal, “malos-tratos entre iguales” (Picchia, C., 2005).

Entendiendo que la violencia escolar es toda forma, directa o encubierta de molestar, amenazar, golpear, atormentar, perseguir a una víctima (por parte de uno o más escolares), es indispensable definir intimidación con base a Ahmad y Smith (1994); y Smith y Sharpa (1994), citado por Benitez (2003), quienes consideran que son formas de intimidación directa y de agresión, sutiles o indirectas, que se manifiestan a través de conductas intencionadas y persistentes...”(Cruz y Téllez, 2008, Pág.57)

“Hemos delimitado las situaciones de violencia a las que se dan entre pares y a las que ejercen los docentes y otros actores adultos en contra de los estudiantes. El término intimidación, en un sentido amplio, permite involucrar dentro de él las agresiones físicas o verbales, reactivas o instrumentales, que pueden generar los docentes a los estudiantes. Es necesario advertir que así como pueden presentarse situaciones que no siempre se pueden considerar como violentas, el caso de una amonestación por no haber traído la tarea, también sucede que dada la creciente presencia de la violencia en la cotidianidad de algunos jóvenes, algunas de sus manifestaciones se tomen como situaciones naturales o consustanciales al desarrollo de la adolescencia y a las interacciones conflictivas que se generan en ese proceso. También es usual que se les vincule a la irreverencia, y los comportamientos agresivos y la lucha por el poder.”(Cruz y Téllez, 2008, Pág.59-60)

Perspectivas y acciones en torno a la intimidación escolar

“Las investigaciones avaladas por la UNESCO, con su enfoque de “buenas prácticas”; UNICEF, resaltando la violencia estructural, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia, plantean importantes propuestas para contrarrestarlas (Monclús, 2005).””(Cruz y Téllez, 2008, Pág.62)

“Durante las últimas décadas, en América Latina la violencia en las escuelas ha recibido una atención creciente. El proyecto Integración de los Programas de Prevención de la Violencia en la Educación de PREAL (2003), preparó para el año 2000 un catastro de programas y proyectos en toda América del Sur, que describe información obtenida de 37 programas en ocho países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela.

En síntesis el documento cita que “más de la mitad están orientados por una concepción amplia de la prevención de la violencia y encare de los conflictos (abarcando temas de convivencia escolar, derechos humanos, paz, desarrollo de habilidades, etc.), varios se centran en la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de capacidades de “mediación”, y en casi todos los casos, se trata de involucrar a una amplia gama de actores institucionales, procurando articular respuestas y generar sinergias que sustenten el trabajo de todos.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.63)

Los derechos de la niñez y la intimidación escolar

“A pesar de que desde la normatividad se ha buscado brindarle a la infancia y a la juventud la protección, el cuidado y el respeto por sus derechos, existen contradicciones entre las acciones que se realizan para su pleno desarrollo y lo que realmente ellos viven en determinados contextos, sobretudo, aquellas vivencias que impiden u obstaculizan a los niños, niñas y a los adolescentes el desarrollo normal y equilibrado de acuerdo con su edad.

Frente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes surgen interrogantes que cabe plantearnos en este capítulo: ¿Es posible que en Colombia los derechos de los niños y jóvenes hagan parte de lo teórico y de lo normativo que por lo general no se lleva a la práctica? ¿Es posible que todos hablemos de los derechos de los niños y jóvenes, pero no nos comprometemos en buscar y aplicar formas que garanticen su plena concreción?” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.65)

“Hay que reconocer que las concepciones que se tienen de infancia y adolescencia en Colombia se han visto afectadas por la globalización, el acelerado proceso de individualización, la sociedad del conocimiento y el mercado, los avances científicos y tecnológicos y de comunicación, la revolución de la informática, situaciones que de alguna manera influyen en los cambios que se dan en la educación. Muchas veces no se tienen en cuenta ni el contexto ni las características de la población para aplicar teorías, estrategias que se generan a partir de cada uno de esos cambios, los cuales repercuten profundamente en la ciudadanía y en las formas de ser ciudadano. A esto hay que agregarle las falencias que tienen los docentes para atender con plena responsabilidad la formación ciudadana en términos de una ciudadanía participativa, democrática, responsable y crítica que busca no solo el bien individual sino el bien común” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.66)

“Así, todas las personas menores de 18 años son sujetos titulares de derechos. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad, (Artículo 3), por lo cual asumimos en esta investigación hablar de niños, niñas y adolescentes.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.71)

¿Cómo contempla la ley 115 de 1994 la violencia escolar?

“La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), ofrece principios y normas que dan directrices claras con relación al respeto por la integridad física y moral de las personas que comprenden los derechos y deberes propios de esta condición. Así en el artículo 1.que habla del Objeto de la ley, “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.76)

“El papel que cumple el docente, tal como se estipula en el artículo 104, es fundamental puesto que él “es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.77)

Los estándares básicos de competencias ciudadanas una propuesta para contrarrestar la violencia escolar

“La formulación de los “Estándares de competencias ciudadanas” pretenden servir de guía tanto a los maestros como a los padres de familia sobre ese conjunto de principios con el fin de que todos podamos sumarnos al proyecto con metas claras y compartidas.

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo.

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Por primera vez en la historia de la educación de Colombia, en noviembre de 2003 más de un millón de estudiantes, de todos los colegios públicos y

privados, de grados 5° y 9°, presentaron la prueba de competencias ciudadanas. La idea fue que con base en los resultados, las instituciones, pudieran formular acciones encaminadas a fortalecer y mejorar los diferentes procesos relacionados con la convivencia, la participación democrática y la valoración de las diferencias. Enrique Chaux, investigador del Departamento de Psicología y del Centro de Investigación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes en Colombia y coordinador del grupo que produjo los estándares, y Rosario Jaramillo, asesora del Ministerio, presentan un panorama sobre qué son las competencias ciudadanas y los estándares correspondientes; y cómo es posible participar constructivamente en una sociedad democrática.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.80-81)

“Las competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Ellas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.81-82)

En el manual de convivencia, ¿qué lugar ocupa esta situación?

“El Manual de Convivencia de las Instituciones escolares, define los derechos y obligaciones de los estudiantes, desde la orientación señalada en la Ley General de Educación 115 de 1994, donde se exige a las instituciones educativas la elaboración y puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional, el reglamento interno y el manual de convivencia.

Pretende además, orientar el proceso formativo de los estudiantes desde unos Principios y unos Valores que han de reflejar la filosofía institucional. Por lo tanto, se convierte en herramienta, además de normativa, pedagógica, que condiciona y articula la naturaleza de las relaciones implicadas en lo formativo, comportamental y académico del ámbito escolar particular.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.90)

“La escuela debe mejorar la educación desde la implementación de manuales de convivencia que permitan la disminución de la violencia escolar y el fortalecimiento de las condiciones para la enseñanza aprendizaje, fomentando el reconocimiento y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, la academia y las organizaciones sociales en la formulación y gestión de las políticas de la institución.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.93)

#### Conceptos principales

Violencia escolar

Concepciones en torno a la violencia escolar

Agresión reactiva y agresión instrumental

Formas de violencia escolar

Maltrato y uso de la fuerza o de la intimidación

Los adultos y la violencia escolar

Sentido y alcance del concepto intimidación escolar

Perspectivas y acciones en torno a la intimidación escolar

Los derechos de la niñez y la intimidación escolar

¿Cómo contempla la ley 115 de 1994 la violencia escolar?

Los estándares básicos de competencias ciudadanas una propuesta para contrarrestar la violencia escolar

En el manual de convivencia, ¿qué lugar ocupa esta situación?

Hipótesis

No presenta.

## 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la escuela le exigen robustecer sus capacidades organizacionales e innovar sus políticas de manera que actúe de forma pertinente y eficaz en la resolución de sus conflictos internos; para brindar con calidad un proceso educativo que exige de los adultos presentes dentro del contexto escolar no sólo la formación académica sino también un desarrollo personal que posibilite la armonía y la sana convivencia. Lamentablemente el desconocimiento por parte de los docentes sobre las situaciones de intimidación que se presentan y en general por las diversas y erradas formas de interacción que se establecen, refleja que las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil y es allí, en el respaldo que algunos adultos hacen de las posiciones de poder preestablecidas que pueden surgir situaciones de intimidación escolar.

La forma como los adultos intervienen en las situaciones de intimidación entre pares, hace que se observen notables diferencias en la cultura que caracteriza a cada contexto para resolver los conflictos en pro de una sana convivencia; así que la indiferencia por parte de los adultos en el contexto escolar, frente a las situaciones de intimidación entre pares, garantiza la perpetuidad y el incremento de las situaciones de violencia.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.13)

“Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la escuela le exigen robustecer sus capacidades e innovar sus políticas para actuar de forma pertinente y eficaz en la resolución de sus conflictos internos.

La forma como los adultos intervienen en las situaciones de intimidación entre pares, hace que se observen notables diferencias en la cultura que caracteriza a cada contexto para resolver los conflictos en pro de una sana convivencia.

La indiferencia por parte de los adultos en el contexto escolar, frente a las situaciones de intimidación entre pares, garantiza la perpetuidad y el incremento de las situaciones de violencia.

Cuando se habla de calidad en la educación se hace referencia a la necesidad de un compromiso compartido por todos los adultos del contexto escolar, en la formación no solo académica sino también en un armónico desarrollo social.

El desconocimiento por parte de los docentes sobre las situaciones de intimidación que se presentan y en general por las diversas y erradas formas de interacción que se establecen, refleja que las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil.

La intimidación escolar no solo se da entre pares; sino que algunos adultos del contexto escolar la practican de manera activa, respaldados en las posiciones de poder preestablecidas.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.142-143)

#### Recomendaciones

“1. Los programas de capacitación para los recursos humanos, que laboran en las Instituciones Educativas, no deben

descuidar los temas referidos a los valores, y a la prevención de la Violencia Escolar; ya que esto contribuirá a que los trabajadores del sector educativo mejoren condiciones subjetivas favorables al cumplimiento del rol social que les corresponde por función y misión frente a la atención y prevención de la intimidación escolar.

2. Articular en las Secretarías de Educación Locales o Cadeles, el plan de desarrollo educativo, con programas de capacitación, que sensibilicen a los funcionarios, cualquiera sean sus niveles, cargos o funciones, en los que se desarrollen contenidos y experiencias favorables al desarrollo humano, habilidades sociales y prevención de la Violencia escolar, no solo desde la perspectiva cognitiva racional, sino fundamentalmente social, por ser la naturaleza de estos contenidos.

3. Desarrollar programas que favorezcan la motivación intrínseca, el mejoramiento del clima laboral la satisfacción e identificación de los docentes con su labor, a través de capacitaciones y promoción por méritos de manera continua y sostenida.

4. Facilitar y orientar a los estudiantes su participación en el diseño y construcción de los manuales de convivencia, con propuestas que hagan los distintos actores de la comunidad educativa.

5. Formular y profundizar investigaciones relacionadas al rol social de los actores del contexto escolar en la atención y prevención de los problemas sociales y psicosociales que se viven en la escuela y muy particularmente en el tema de la intimidación escolar como una forma de violencia.

6. Instaurar espacios de trabajo conjunto con padres de familia, comunidad y docentes para pensar, crear y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas y oportunas que incentiven el trabajo y la resolución de conflictos.

7. Así también, promover una actitud crítica y reflexiva en torno al tema de la violencia en la escuela y al respeto y promoción de acuerdos de convivencia.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.144-145)

#### 8. OBSERVACIONES

##### Comentarios

Esta investigación concibe a la Niñez como sujeto de derechos, a partir de investigar la intimidación escolar en adolescentes, en especial, cómo éstos perciben el rol de adultos cuando se presentan situaciones de intimidación entre los niños y niñas en la institución educativa.

“DESCRIPCIÓN: El estudio además de confirmar que existen diferentes formas de intimidación entre pares, aporta a un tema poco estudiado relacionado con el rol de los adultos cuando se presentan situaciones de intimidación entre los niños y las niñas en el contexto de la institución educativa, visto desde los propios estudiantes. El hallazgo central es que la indiferencia de los adultos es el comportamiento más frecuentemente percibido por los estudiantes. Adicionalmente en el transcurso de la investigación emergió el tema de la intimidación que ejercen los adultos a los y las estudiantes; aspecto que al ser categorizado y analizado, expone algunas modalidades de violencia y maltrato que surgen de la interacción entre los distintos adultos presentes dentro del contexto escolar con los estudiantes, y de forma relevante de estos con los docentes dentro del aula escolar. Se observa que a pesar de existir los manuales para una sana convivencia, estos son elaborados sin la verdadera participación de la comunidad educativa y muy especialmente la de los estudiantes, quienes sienten la violación constante de sus derechos y la falta de intervención apropiada por parte de los adultos.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.11)

##### Anexos

Anexo 1 Cuestionario de la encuesta

Anexo 2 Consolidado de información obtenida en la aplicación de la encuesta.

#### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 4

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño
<b>Autor (res)</b>	María Cristina Rojas Eraso y Naya Gutiérrez Pinzón
<b>Año de aprobación</b>	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Infancia -Primera Infancia-
<b>Subtema</b>	Representaciones sociales y relaciones Adulto-Niño
<b>Problema</b>	<p>“La infancia, como sujeto de derecho, vive hoy en Colombia un momento jurídico importante. La reciente aprobación y puesta en vigencia de la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, actualiza uno de los aspectos críticos en el sentido de identificar el lugar de los niños y las niñas en la sociedad; precisar en manos de quién o de quiénes está su formación y cómo se ha de garantizar su posibilidad de Ser y Estar en la sociedad.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.3)</p> <p>“Es en el campo de estas producciones sociales de la infancia que nos interesa abordar el problema investigativo optando por el camino de las representaciones sociales como un campo teórico y práctico a través del cual es construida la realidad social llamada infancia.</p> <p>Seleccionar el territorio de las representaciones sociales de la infancia implica revisar a profundidad los contextos donde se agencian dichas representaciones y se considera que en gran medida es en los entornos que rodean la primera infancia donde podemos encontrar algunas claves de lectura sobre el tema, por esta razón se ha seleccionado como entorno del trabajo el Hogar Comunitario, programa de atención a la infancia, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.4)</p> <p>“Es en este entorno donde surge el interrogante por las representaciones que sobre infancia tienen las mujeres que construyen relaciones con los niños y niñas desde el rol de Madres en los Hogares Comunitarios. Esta pregunta, precisa una reflexión acerca de la infancia desde la perspectiva del sujeto adulto, en este caso: la Madre Comunitaria, como la persona que comparte con la familia funciones para el cuidado, la atención, protección, crianza y educación de la niñez.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.5)</p>

<b>Pregunta</b>			
<i>¿Cuáles son las representaciones que sobre infancia tienen las mujeres que ejercen el rol de madres comunitarias en el proceso de socialización del Hogar Comunitario? Constituye el problema central de esta investigación, la cual conlleva a otros interrogantes que nos permiten contemplar un espectro más amplio de nuestro objeto de estudio y las posibilidades para su desarrollo, por ejemplo: ¿Cuál es el tipo de relación adulto-niño que se desprende desde las representaciones sociales de las Madres Comunitarias? ¿Cuáles son las características que tiene la socialización de los niños en los hogares comunitarios a partir de sus propias representaciones sociales? ¿Cómo afectan las representaciones del adulto el desarrollo de los niños?.</i>			
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>			
<b>Espacial (lugar)</b>	Asociación el Rocío de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Hogares Comunitarios de la Asociación El Rocío, en la Modalidad Tradicional, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Bucaramanga.		
<b>Temporal</b>	2008		
<b>Sujetos Investigados</b>	13 Madres Comunitarias		
<b>4. PROPÓSITO</b>			
<b>Objetivo General</b>			
Comprender las representaciones sociales que sobre la Infancia tienen las Madres Comunitarias de la Asociación El Rocío de los Hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en Bucaramanga, y reconocer sus implicaciones en las relaciones adulto - niño.			
<b>Objetivos Específicos</b>			
- Reconocer las características principales que demarcan la relación adulto-niño(a) en el contexto de los Hogares Comunitarios de Bucaramanga de la Asociación el Rocío.			
- Construir un aporte reflexivo al análisis teórico sobre la construcción de la infancia, incorporando la perspectiva de las madres comunitarias y las representaciones sociales que tienen de la misma.			
<b>5. METODOLOGÍA</b>			
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“Investigación cualitativa con enfoque comprensivo. Para el estudio específico de las Representaciones Sociales se optó por el enfoque Procesual. Se utilizaron herramientas cualitativas como: Observación participante, entrevista a profundidad focalizada y encuentros reflexivos.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.0)</p> <p>“Este estudio es de carácter cualitativo con enfoque comprensivo en razón que se centra en el trabajo sobre el sentido común y la experiencia vivida por las mujeres madres comunitarias alrededor del cuidado y la protección de los niños y niñas, y con ello la construcción que hacen acerca de la infancia.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.37)</p> <p>“El enfoque procesual “permite acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado en la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios”. Agrega otra estudiosa Latinoamericana, María Banchs que “el enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos”.</p> <p>La unidad de trabajo la constituye el material discursivo oral y escrito, recopilado a través de las diversas herramientas de investigación, y la unidad de análisis son todos aquellos enunciados que dan cuenta de las significaciones, sentidos y valoraciones que los sujetos hacen acerca de la infancia y la manera como construyen relaciones con los niños en marco del Hogar Comunitario.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.37-38)</p> <p>Afecto El cuidado, la protección Lo familiar La norma , los hábitos Las diferencias Nutrirse- el alimento El juego-los juguetes El espacio Representaciones de infancia en las madres comunitarias: niño representación del bien, niño lúdico, un adulto imaginado, niño universo de emociones, niño razón de vida.</p>		
<b>Técnicas</b>	Registros de observación participante, entrevista a profundidad y encuentros de reflexión.		
<b>Tipo de Investigación</b>			
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>			
<b>El devenir de la infancia</b>			
“La infancia como construcción social es relativamente reciente en la historia de la humanidad (mediados del siglo XIX), su aparición va de la mano con el desarrollo de disciplinas como la sociología, la pediatría y la psicología y los cambios sociales a través de la historia de la humanidad y con aspectos relacionados con el control, el poder, la transmisión y la instrucción social. Nos interesa mostrar un recorrido general sobre la construcción de la infancia a partir de las Representaciones Sociales que de ella se han construido, partiendo en reconocer que “Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que			

generan procesos que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica” (Casas, 1998).” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.11)

“Desde la perspectiva de las representaciones la infancia ha recorrido un camino que puede sintetizar momentos significativos que van de la invisibilización, la indefensión/visibilización (doctrina de situación irregular), la protección integral y recientemente los discursos sobre la nueva infancia que introducen la representación sobre la muerte de la infancia.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.12)

Casas, Ferrán, Ariés Philippe citado por Alzate María Victoria, DeMause, Lloyds, Norbert Elías, Postman, Buckingham) producción Europea

Cacilia Muñoz y Ximena Pachón rastreo sobre la vida de los niños en la ciudad de Bogotá, Colombia, a partir la revisión documental sistemática de los registros de prensa escrita. .

Zuleta una reflexión sobre la naturaleza de la infancia

Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga Mirada a la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1945 Ed. Universidad de los Andes. 2 Vol.

“En la medida que la modernidad configura la existencia del niño y la niña, también crea instituciones especializadas en su protección, formación e inserción social, las más convencionales han sido la familia y la educación, cada una de ellas con múltiples variables y particularidades de acuerdo a los distintos procesos que se han vivido en la misma modernidad y momentos posteriores. “La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado”.”(Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.15)

“Una vez se ha logrado la visibilización de la infancia por la separación de los universos de adultos y de niños la pregunta es ¿Cuál es la visibilización de los niños y niñas?, ¿en dónde o en qué situaciones podríamos decir que se configura ésta?”.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.17)

“La protección en la Doctrina de Situación Irregular “visibiliza” a los niños como aquellos menores con los que los Estados y la Sociedad de la posguerra no saben qué hacer pues están por fuera de las instituciones clásicas como la familia y la escuela, situación que es interpretada como alto riesgo de descontrol social. Esto condujo a la creación de instituciones llamados Tribunales de Menores o Centros de Protección que suplieran la carencia y regularan la anomalía.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.18)

“A mediados del siglo XX esta visibilización sufre un cambio radical, se allana un camino que proyecta una imagen del niño como sujeto de derechos.

El hito histórico lo marca la Convención Internacional de los derechos de los niños, cuando en 1989, predica hacer visibles todos los derechos de los niños al interior de la familia, la sociedad y el Estado.

La Convención nos traslada de la situación irregular a la noción de protección integral que se formula desde una perspectiva de derechos, lo que significa que el niño es considerado sujeto de derechos en permanente formación. La convención no es solo una carta magna de los derechos humanos de la infancia y de la adolescencia, sino que constituye la carta de navegación jurídica para reconceptualizar la noción de ciudadanía acorde con nuestro tiempo y los postulados de un Estado Social de Derecho.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.19)

“Sin embargo, para abordar el tema de los derechos es menester acoger una mirada que trascienda el ámbito jurídico y que adopte una perspectiva ética y política, asumiendo que los derechos tienen que ver fundamentalmente con el sentido de la vida de toda sociedad y como un horizonte válido por las condiciones de bienestar que contiene en su marco.

Esta representación de “sujeto de derechos”, es decir titular de unos bienes que le son inherentes a su condición humana, no se corresponde con la realidad social, económica y cultural de muchos niños en Colombia. Bastaría con mirar sus condiciones de vida para ver juzgar esta afirmación.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.20)

“De esta manera la Convención da el punto de partida para comenzar a trabajar desde una perspectiva cultural donde la expresión, la opinión, y la decisión de los niños cobra la envergadura de estos como personas.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.21)

“Recientemente un trabajo sobre la historia de la Infancia en América Latina en la cual se congregaron distintos autores de Latinoamericanos, se dio a la tarea de construir la historia de los niños y niñas de América Latina, aproximándose a múltiples biografías y situaciones que viven los niños y niñas del continente americano. Es la historia de la infancia andina, nativa, indígena, colonizada y explotada por un modelo económico que contradice la perspectiva de derechos.

Cabe desatacar que la historia de la infancia en Colombia y en América Latina ha estado muy marcada por la historia de la carencia, de la infancia que tiene problemas, de aquella infancia que ha sido olvidada y de la cual es necesaria rescatar su existencia. Sin embargo, es preciso anotar que gran parte de la historia de la infancia se encuentra en esos otros lugares que se le atribuyen como la Familia, y la Escuela, pero también la Iglesia, por lo que significaría un trabajo de revisión en estos ámbitos.”(Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.23)

Casas

“... se concretan en tres vertientes de representaciones sociales: Las representaciones sociales de infancia, Representaciones sociales sobre qué necesidades y problemas de la infancia son sociales y Representaciones sobre las formas óptimas de intervenir para mejorar la situación de la población infantil (y superar sus necesidades y problemas sociales)...” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.24)

“El rastreo de la historia infancia presentada, marca un horizonte de comprensión y de análisis en el trabajo investigativo, ofreciendo una mirada acerca sobre cómo han sido representados los niños y las niñas en diferentes contextos y momentos históricos. Así mismo sirve de puerta para la Primera Infancia, como categoría social de reciente construcción en el campo amplio de la infancia. Los desarrollos que desde hace más o menos dos décadas se han venido construyendo apunta una mirada detenida a aquella infancia de los primeros años de vida enfatizando una mirada neurobiológica que plantea giros acerca de la comprensión de la infancia y el papel de esta en la sociedad así como su cuidado y protección.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.24-25)

Primera Infancia -categoría más reciente-

“Como primera infancia se reconoce la etapa comprendida entre el momento de la gestación y los seis años de vida. Este



periodo se reconoce como uno de los más complejos y relevantes del desarrollo humano el cual está determinado en gran parte por el ambiente familiar, social y cultural en que le rodee y por ello la importancia de la corresponsabilidad de la triada Estado – Familia y Sociedad.

Los avances teóricos recientes sobre el desarrollo infantil desde la psicología y la neurociencia fundamentalmente han venido insistiendo en la relevancia y capacidad determinante de los primeros años de vida, denominados primera infancia, y su relación con el posterior desarrollo cognitivo, afectivo, y social de los niños. Se parte de que “el aprendizaje y el desarrollo cognitivo comienzan mucho antes de la educación formal, que el 90% de la células cerebrales se forman en la etapa prenatal y en los años siguientes al nacimiento, y billones de conexiones entre las neuronas, o sinapsis, se desarrollan poco después del nacimiento. El desarrollo del cerebro es extremadamente susceptible a las primeras influencias ambientales: Las primeras experiencias y la nutrición; entre otros factores, tienen consecuencias cruciales a lo largo de la vida (...) Los científicos han encontrado que sin juego, ni contacto corporal ni ninguna otra estimulación, el cerebro del bebé puede ser significativamente menos desarrollado, y en consecuencia hay menos sinapsis. En el momento que un niño o una niña lleguen a los 6 años, ya han desarrollado amplio perfiles de confianza en sí mismos, moralidad, sentido de la responsabilidad y empatía, aprendizaje y conductas sociales, así como también otros aspectos de la personalidad”” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.25-26)

“Estos estudios y afirmaciones en su conjunto han fortalecido la representación de crear y garantizar las condiciones de desarrollo en la primera infancia para que esto sea posible de superar, sobre todo en contextos de pobreza que ocurre en América Latina y particularmente en Colombia en donde el discurso ha cobrado tal importancia que acciones desde el campo de la sociedad civil han demandado al Estado la necesidad de precisar una política pública en primera infancia que integre muchos de los aportes teóricos al respecto y apropie además el argumento de tipo socioeconómico que para el ámbito de la planeación del desarrollo y de las políticas públicas es determinante: “la oportuna inversión en primera infancia reduce los costos posteriores en salud, bienestar y mejora la justicia social, la productividad económica y los ingresos por concepto de impuestos” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.28)

#### Representación social

“Teórica y metodológicamente esta investigación tuvo como referente y herramienta de análisis a la Teoría de las Representaciones Sociales por ofrecer un marco comprensivo amplio en cuanto, a los sentidos de las personas estudiadas en sus interacciones, en el espacio donde habitan, y además permite extenderse a un marco social y cultural más amplio dentro de las mismas estructuras sociales, históricas y políticas a donde pertenecen.

La Teoría de las Representaciones Sociales tiene su origen en la sociología clásica de Durkheim con el concepto de Representación Colectiva, como un concepto que se utiliza para designar el fenómeno social en el que hace referencia a la homogeneidad, a lo estático, a una sociedad conformada por grupos cerrados, a algo que preexiste al individuo, constituye una fuerza que ejerce coerción sobre la individualidad y se explicita en productos culturales colectivos como las creencias, los mitos, la religión. Este concepto o engloba el pensamiento social dominante, tradicional y conservador de la época.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.29)

“Serge Moscovici aporta a esta Teoría la perspectiva de lo individual, planteando que los seres humanos cotidianamente tenemos formas de conocimiento social y de organización la realidad espontánea a través del sentido común por lo que lo social no es una determinación externa sino una construcción al igual que las representaciones. Estas reflexiones dan paso a lo que hoy se conoce como la Teoría de las Representaciones Sociales, respondiendo al problema de la confrontación de ideas, a las polémicas y enfrentamientos de los diversos movimientos sociales en surgimiento, optando por la diversidad de ideas, por la dinámica y la pertinencia para el estudio de tales sociedades.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.29-30)

“Elisa Casado, investigadora latinoamericana sostiene que “las Representaciones Sociales expresan un producto, un conocimiento creado en la dinámica de la interacción y la comunicación social, que al permanecer en el tiempo, al incorporarse a la memoria colectiva, se autonomiza y se convierte en pensamiento social con el cual se construyen los procesos psicológicos y psicosociales que guían el comportamiento, la comunicación y las relaciones sociales.” (Casado, Elisa. La teoría de las representaciones sociales. En: Conocimiento Social y sentido común. Universidad Central de Venezuela, 2001.)

El recorrido teórico confirma un punto de acuerdo entre los investigadores acerca de que las representaciones sociales son antes que nada “productos socioculturales”, estructuras significantes que la sociedad produce y que informan sobre las mismas características de la sociedad. Este consenso entre los teóricos se extiende al carácter representativo y simbólico del conocimiento del sentido común.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.35)

#### Conceptos principales

El devenir de la infancia

Representación social

#### Hipótesis

No presenta

### 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“Las Representaciones Sociales sobre infancia de las madres comunitarias expresan una forma particular de movilizar en el conjunto de la sociedad un trato considerado y afectivo con los niños; dado que ofrecen a la madre una nueva condición maternal que las invita a estar mas atenta a lo que el niño propone, considerándolo un interlocutor válido, en la construcción de su cotidianidad. El contacto diario con los niños y niñas permiten a las madres la confrontación y actualización de sus vivencias de infancia aportándoles elementos para representar distinto al niño con el que hoy se encuentran.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.0)

#### Resultados

“El desarrollo de la investigación arrojó resultados en dos sentidos. De una parte la observación participante permite adentrarse en el mundo cotidiano de los hogares, en lo habitual y encontrar allí un territorio con movimientos y dinámicas en donde entran en tensión prácticas de cuidado de los niños con prácticas de la tradición familiar extensa y los cambios que sugieren el contexto social, cultural, institucional, barrial en que se construyen la relaciones adulto-niño en una etapa crucial como la llamada primera infancia.

El segundo resultado responde al objetivo principal de esta investigación en el que comprender el mundo de la infancia desde la perspectiva de la Madre Comunitaria es a través de la indagación de las Representaciones Sociales que se construyen sobre el

sujeto niño.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.45)

#### Discusiones

“El niño de carne y hueso, que corre, salta, llora, ríe, canta y baila, es el mismo hoy que el de hace décadas y siglos. Sin embargo la infancia como categoría de estudio no los ha puesto siempre como sujetos de derecho, es hasta ahora que a este niño se le reconocen derechos, se le estimula a que opine y participe y por sobre todo se le educa y se le corrige sin maltratarlo física, emocional o psicológicamente. El trato adulto-niño en los tiempos de hoy es diferente al de ayer. De la estructura vertical condicionada por la obediencia hemos dado el paso a relaciones horizontales en busca de consensos. Entonces ¿qué ha cambiado? ¿han cambiado los niños? o ¿los padres?. Aquí es importante considerar que si bien el discurso sobre la infancia ha cambiado esto no quiere decir que las prácticas en las relaciones con los niños los cambios hayan sido totales o definitivos, coexisten prácticas que conservan tratos que hacen sentir al niño en una posición de minusvalía y de sumisión frente al adulto con expresiones de mutualidad y respeto.

Lo que ha cambiado son las representaciones del mundo que tenemos y con ellas las representaciones sobre la infancia y sobre nosotros mismos. Esta lógica de las representaciones sociales, que no son estáticas sino cambiantes, y que están condicionadas por el entorno y la cultura, son las que permiten que haya una renovación constante en la forma de las relaciones humanas y en el caso particular de las relaciones adulto-niño. Sin embargo, no se puede hablar de cambios en un sentido lineal, así el movimiento entre tradicionales formas de ver a los niños forcejean con nuevas representaciones de infancia produciendo un complejo tejido vincular en el que coexisten, se adaptan, se moldean y se transforman dichas representaciones sin que con ello podamos afirmar categóricamente una relación directamente proporcional y automática entre una práctica social coherente con la representación social que se tiene.

La experiencia de las Madres de los Hogares Comunitarios del ICBF participantes de esta investigación, les ha permitido comprender esta dinámica cambiante en las representaciones sociales que tienen de la infancia. Las Madres Comunitarias han logrado identificar aquella representación de infancia mediante la cual ella fue formada y tratada, en su niñez, por padres, maestros y adultos en general del barrio y la comunidad (“es que antes uno de niña no lo dejaban hablar y había que respetar la palabra de los mayores” “a uno de niña no le daban afecto”); y diferenciarlas de aquellas representaciones que ha aprendido por medio de cursos y talleres de formación que les brinda el ICBF; y también, diferenciarlas de aquellas que observa en la televisión y revistas; y por último, también diferencia aquellas que a si misma se forma al interactuar con los niños en el día a día de su Hogar Comunitario.

En el primer caso, en el que la Madre revisa las representaciones desde su propia vivencia de la infancia, es importante establecer que la Madre es capaz de leer con la perspectiva de hoy, como adulto, la representación de ayer, donde ella como infante se encontraba en una posición subordinada a la del adulto. Sin embargo, esta mirada de "hoy" sobre algo de "ayer" es evaluativa, lo hace con capacidad de discernimiento para identificar aquellos elementos que recibidos en su formación pueden ser válidos y aquellos otros que de ninguna manera pueden repetirse.

En el segundo caso, el de las representaciones que le llegan a través de los cursos y talleres que les ofrece el ICBF, y que muestra las elaboraciones que hace la psicología con sus aplicaciones pedagógicas, y algunos referentes jurídicos de la ley de infancia, resultan algo abstractas para las Madres quienes toman aquello que consideran válido según su experiencia y propia reflexión ,dejando lo otro como un insumo necesario para algunas prácticas que exige el ICBF pero no como un elemento fundamental en su relación con los niños.

En el tercer caso, las representaciones que se reciben a través de la T.V (noticieros o telenovelas) o revistas comerciales, ponen a la Madre en su papel de crítico anónimo, la madre está frente a frente con alguien que les habla pero no es un interlocutor, eso les permite, desde su anonimato, criticar, proponer, plantear hipótesis, aconsejar, etc. La madre encuentra su representación como algo válido, útil y necesario de ser socializado.

Finalmente, todos los saberes, contruados, confrontados y contrastados, se ponen a prueba con la representación que se genera en el contacto directo con los niños. La Madre Comunitaria se da cuenta que, a pesar de sus amplios conocimientos en el trabajo con los niños y su amplia experiencia, cada grupo es diferente y cada niño tiene sus particularidades, no caben en ningún molde. Entonces comienza a refigurarse su representación de la infancia, la actualiza día tras día y contacto tras contacto. Este saber – saber de la Madre comunitaria le hace exigente su trabajo, pues sabe que lo aprendido en años anteriores es solo una base que debe actualizarse, que en el trabajo con los niños no hay un modelo estándar, todo esta por hacer y se recrea en cada momento.

Esta multiplicidad de representaciones sobre un mismo "sujeto" genera una dinámica de figuración y re-figuración continua que le permite a la Madre, llegar a una síntesis de esas múltiples representaciones para establecer con claridad su papel en la relación con los niños, con los padres y en la comunidad. Es decir, la representación social de la infancia que tienen las Madres Comunitarias además de ser un referente para el desarrollo de su experiencia pedagógica con los niños, también es un referente en su relación con los otros adultos y con el entorno.

En la relación con los niños, para las Madres el niño es un interlocutor valido en su propio proceso de formación, por eso hay que escucharlo y por sobre todo leerlo en sus actitudes, gestos y emociones.

Las representaciones citadas (niño bueno, lúdico, adulto imaginado, universo de emociones y razón de vida), tiene en común la idea de que de la manera como ellas establezcan su relación con los niños, éste se desenvolverá en otros espacios como la familia, el barrio y en el futuro próximo la escuela. Pero además que lo aprendido en ese espacio, del Hogar Comunitario, será vital para su desarrollo como persona y su desempeño como adulto en todas las esferas de la sociedad: como padre, empleado o ciudadano.

Las representaciones sociales que las Madres tienen de la Infancia constituyen un factor que incide profundamente en el proceso de socialización del niño, aun en otras esferas, pues la formación en principios de vida como la autoestima y el trabajo en equipo y en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, le permiten al niño no quedarse callado ante situaciones que considera que vulneran sus derechos como niño y por tanto cuestiona a los adultos que están en su entorno, forzándolos a examinar su propio proceder. De otro lado el niño formado en Hogares Comunitarios internalizan con mucha fuerza la idea de que ante un derecho hay un deber, que existen las normas y que todo es posible de aprender explorando, curioseando y re-intentándolo; esto le permite extrapolar sus aprendizajes a otros contextos, alcanzando niveles de comprensión de situaciones o lecturas de mundo, por encima de aquellos quienes no han tenido esta oportunidad formativa.

Por otro lado el hecho de que la Madre Comunitaria está la mayor parte del día con los niños, descubriendo con ellos algunas de las cosas o situaciones que le agradan o desagradan y compartiendo con ellos –escuchándolos- sobre las cosas que le

afectan de los que pasa al interior de sus hogares y, de alguna manera, consolándolos o animándolos, constituyen elementos que le confieren cierto "poder" a las Madres Comunitarias y éstas "aprovechan" para conversar con los Padres y Madres sobre posibles situaciones que les permita tener un mejor trato con sus hijos, proponer cambios en las dinámicas de relación familiar que mejore la condición y redunde en el bienestar de los niños en el hogar progenitor.

De la misma manera el Rol de Madre Comunitaria le otorga a la persona un estatus dentro de su comunidad. Se le reconoce que la labor que desempeña es útil no solo en la formación de los niños sino también, en la promoción de convivencia pacífica dentro del barrio. La presencia grupal de los niños en algunos escenarios del barrio despierta la solidaridad de los vecinos y las expresiones de afecto hacia ellos y hacia la Madre Comunitaria.

Este estatus de las Madres Comunitarias en su comunidad, y ante la sociedad, en general las ha convertido en un referente clave en las discusiones sobre el Desarrollo y los programas de Cultura Ciudadana. Además las ha constituido en un actor político significativo en la generación de procesos de empoderamiento comunitario." (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.84-88)

#### Conclusiones

"A diferencia de las representaciones sobre un "objeto social" de conocimiento como la salud, la educación, la economía entre otros, las representaciones sobre un sujeto o un grupo poblacional específico contienen una alta emotividad, un valor intrínseco a la manera como se ha vivido esa condición – en este caso infantil- y por lo mismo una cierta naturalidad que causa sorpresa el que se interroge por ella y en consecuencias muchos lugares comunes de aproximación.

Las representaciones sociales de la infancia en las madres comunitarias además de ser referentes para el desarrollo de prácticas y relaciones que construyen con los niños y de su experiencia pedagógica, también es un referente en su relación con otros adultos y su entorno como herramientas de comprensión de su realidad social. En si son representaciones del mundo compartido y de las propias experiencias que sobre la infancia construyen las madres comunitarias.

Sin embargo, como toda representación inmersa en una práctica en la que se hace evidente no se puede afirmar de una coherencia absoluta entre la representación y la relación que se asume en este caso con los sujetos representados ya que otros aspectos se ponen en juego en la construcción de las relaciones generando movimientos en un entramado de representaciones tradicionales de la infancia haciendo con ello alusión a prácticas de sometimiento, de sumisión, de minusvalía con representaciones que dan a la infancia un lugar como sujeto en la relación, asumiéndolo como persona que tiene características propias, que tiene capacidad de expresión, demandas propias y capacidad de interpelar el mundo de los adultos.

Las representaciones de niño bueno, lúdico, adulto imaginado, universo de emociones, razón de vida, comparten la idea que de acuerdo a la manera como las madres comunitarias establezcan su relación con el niño a sí mismo se desenvolverá en otros escenarios como la familia, el barrio y en futuro próximo la escuela. Pero además, que lo aprehendido en el espacio del Hogar Comunitario, será vital para su desarrollo como persona y su desempeño como adulto en diversas esferas de la sociedad.

El contacto cotidiano con los niños y niñas permiten a las madres de la experiencia la confrontación y actualización permanente de sus vivencias de infancia lo que les aporta elementos para representar distinto al niño con el que hoy se encuentran, así como reproducir algunos aspectos que consideran válidos de su propia experiencia vivida de ser niñas.

La actualización que hace la madre de las representaciones de infancia así como las que se movilizan en diversas instituciones y su propia experiencia familiar (con su hijos, nietos), ofrecen a la madre una nueva condición maternal que se traduce en estar más atentas a lo que el niño propone, considerarlo un interlocutor válido y producir con ellos encuentros en los que se moviliza una nueva relación y trato entre adultos y niños.

Así mismo podemos decir que las Representaciones Sociales que las madres comunitarias han construido acerca de la infancia expresan una forma particular de movilizar en el conjunto de la sociedad un trato considerado y afectivo con los niños teniendo en cuenta sus condiciones no sólo biológicas sino socio afectivas y valorando sus capacidades propias del ser niño.

Sin embargo, se traslapan e interactúan una serie de representaciones en una sola, las cuales se ponen en juego dependiendo de la relación con los niños, configurando un campo de representaciones que se moviliza entre el niño que hay que dominar y producir desde las regulaciones del mundo adulto y el niño como sujeto con quien se construye y se genera una condición de interacción y lo ubica como interlocutor válido.

La mirada como madre a los niños con quienes comparte a diario actualizan también el sentido de "buena madre" que han construido a través de su ejercer materno e incluso paterno con los niños del Hogar Comunitario. De allí que el cuidado, el acoger a los niños, ofrecer el alimento y garantizar la nutrición es algo que comparten tanto con el programa institucional del ICBF como de su construcción de buena madre.

Para algunas madres esta experiencia de ser madre comunitaria moviliza dos sentimientos importantes. Uno corresponde a la posibilidad de redimir su propia vivencia de madre con sus propios hijos, de la que hoy sienten pudo ser mejor cuando expresan "si yo hubiera sabido lo que sé hoy como madre comunitaria hubiera sido distinta madre con mis hijos". En otro plano emocional también redime la figura materna de su propia crianza, comprendiendo y resignificando dicha experiencia de su propia infancia.

En las Representaciones Sociales de la madre comunitaria habitan roles y funciones que se entrecruzan para construir la realidad llamada infancia. Los niños del Hogar Comunitario son sus hijos, sus niños, los niños que cuidan, los alumnos, los ciudadanos en formación. Se activan y cohabitan representaciones de maestra, madre, abuela e incluso de padre; roles estructurantes en la conformación familiar con status social de autoridad para los niños. Representaciones complejas, contradictorias que tensan la vida cotidiana entre ellos." (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.89-91)

#### Recomendaciones

No presenta

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

Esta investigación concibe a la Niñez como sujeto de derechos a partir de investigar sobre la representaciones sociales de las madres comunitarias de hogares infantiles de ICBF Bucaramanga sobre Infancia, Primera Infancia. Recorrido histórico de las representaciones de infancia en el marco teórico, primera infancia. Europa y Colombia.

"Descripción: Investigación que pregunta por las Representaciones Sociales de Infancia que las Madres Comunitarias han construido en la interacción cotidiana con niños y niñas de los Hogares Comunitarios de la Asociación El Rocío, modalidad tradicional, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Así mismo busca comprender las implicaciones de dichas

Representaciones en la relación adulto-niño.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.0)  
 “Las representaciones de infancia permitieron ver al niño como representación del bien, un niño lúdico, un niño como un universo de emociones, el niño como adulto imaginado y como razón de vida para las madres. En estas representaciones la madre conjuga una serie de sentidos y experiencias cotidianas de relaciones con el sujeto niño y niña.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.2)  
 “La infancia entonces representa a un grupo de sujetos dinámicos e interpelados por el conjunto de condiciones históricas, sociales, culturales en que es producido.”(Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.4)

**Anexos**

Anexo Protocolo Observación Participante  
 Anexo Protocolo de entrevista semiestructurada  
 Anexo Protocolo de encuentros

**FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 5**

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba
<b>Autor (res)</b>	Rafael Andrés Cano Ramírez, Liliana Rueda León y Sonia Gisela Ríos Cruz
<b>Año de aprobación</b>	2008
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Participación Primera Infancia
<b>Subtema</b>	Ciudadanía, formadoras, familias, formuladores de política, Representaciones Sociales.
<b>Problema</b>	<p>“El niño disfruta de los derechos civiles y económicos, bajo las reglas y el gobierno de los adultos; son los adultos quienes deciden si el niño está maduro o no para participar lo cual concluye en una decisión adulta acerca de asuntos que les afectan. Esta es una realidad que preocupa aún más cuando se hace énfasis en la primera infancia, etapa del ciclo vital que comprende desde la gestación hasta los seis años. Período fundamental para que las niñas y los niños sienten las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades.</p> <p>Aunque la participación es un derecho en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aún falta avanzar en la identificación de mecanismos y estrategias reales para hacer efectivo ese derecho en la vida cotidiana. Es así como la dificultad para reconocer la participación en la primera infancia, no solo se da en el plano conceptual sino que en la vida cotidiana existe resistencia y desconocimiento de muchos adultos para aceptar a los niños y niñas más pequeños como personas activas socialmente, con derecho a participar en la toma de decisiones que afecten su la vida cotidiana y su desarrollo; resistencia que puede comprendida a la luz de las representaciones sociales constituidas histórica y culturalmente y que se ponen en juego en la interacción con los niños.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Problema de Investigación)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las representaciones sociales de las familias y de las formadoras de jardines infantiles privados en la localidad de Suba y de formuladores de política pública, en torno a la participación infantil en primera infancia?
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	La presente investigación se realizó en el marco del proyecto de fortalecimiento y cualificación de 250 jardines infantiles privados distribuidos en 7 localidades de Bogotá. La investigación se desarrolla en la localidad de Suba, en las UPZ Tibabuyes (71), Rincón (28) y Suba Centro (27)
<b>Temporal</b>	2008
<b>Sujetos Investigados</b>	Formadores y formadoras, familias y formadores de política.
<b>4.</b>	
<b>5. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Indagar las representaciones sociales de las familias, de las formadoras de jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formuladores de política pública sobre la participación infantil en primera infancia.
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre participación en primera infancia.</p> <p>Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre la ciudadanía.</p> <p>Determinar las relaciones existentes entre los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública de participación en primera infancia y ciudadanía.</p>
<b>6. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“Se realizó una investigación de corte cualitativo, donde el enfoque hermenéutico permitió el acercamiento al grupo social estudiado. La Estrategia metodológica se desarrollo en tres momentos: Primer momento “organización logística”, en el cual se hizo la selección y la organización de la población participante. El segundo momento, “recolección y transcripción de la información” y el tercer momento “la interpretación y el análisis de la información.</p> <p>La indagación por las representaciones sociales de familias y formadoras se realizó a través de grupos de discusión y para los formuladores de política pública se utilizó la entrevista semiestructurada.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, R.A.E)</p>

	<b>Categorías de análisis</b> Participación en primera infancia y ciudadanía. <b>Categoría emergente:</b> desarrollo infantil
<b>Técnicas</b>	Grupos de discusión y entrevistas (semi-estructurada)

<b>Tipo de Investigación</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
------------------------------	--------------------	--------------------	---------------------	----------------------

## 7. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

“Abordar la participación y la construcción de ciudadanía en la primera infancia, requiere realizar aproximaciones sobre esta etapa del ciclo de vida; sobre la vida cotidiana y los ambientes de socialización en donde se da la interacción de niños y niñas con los adultos cuidadores y educadores y sobre las representaciones sociales; con el fin de darle sentido a la indagación sobre los contenidos de las representaciones de los agentes educativos, familias, formadoras y formuladores de política sobre estas categorías.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

#### Marco conceptual

##### Las Infancias y la Primera Infancia

“De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2007), la primera infancia comprende la franja poblacional que va desde la gestación hasta los seis años de edad. En los últimos años a raíz del conocimiento científico desarrollado en diferentes áreas como la Psicología, Neurociencia, la pediatría entre otras, se ha otorgado un reconocimiento a esta etapa del ciclo vital indicando que es allí donde se establecen las bases para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Álzate (2003) plantea siete concepciones de infancia: “Teoría Homunculista del desarrollo” es niño es considerado como un adulto en miniatura, “Nuturalista” importancia de la alimentación y de la salud en el desarrollo del niño, la teoría Roussoniana surge el concepto de infancia señala como propio de la naturaleza de los niños el ser inocentes y puros, se consideraron los niños como dependientes, necesitados de protección, teoría ambientalista John Locke la mente es una tabla rasa, los niños no tienen ningún tipo de conocimiento y son las experiencias sensoriales junto a la reflexión las que generan las ideas, la teoría innatista, el niño hereda el pecado original, la teoría voluntarista, posicionamiento del capitalismo, se considera que el hombre con su esfuerzo puede obtener lo que se proponga eso es transmitido a los hijos, dicha ideología.

“Si bien estas teorías del desarrollo infantil tienen gran importancia en tanto visibilizaron la niñez como etapa particular e impulsaron la investigación científica sobre esta etapa del ciclo vital; sin embargo definen niños y niñas con nulas capacidad para influir en su propio entorno y transformar la realidad social e individual, debido a que son incompletos, pasivos, corruptibles, homogéneos, y no son reconocidos como seres cognoscentes.

La última teoría denominada constructivista, desarrollada en el campo de la Psicología por Jean Piaget y posteriormente por Vigotsky y Bruner, reconoce a niños y niñas como sujetos sociales, culturales y cognoscentes y hacen especial énfasis en el papel protagónico de los niños como constructor de su propio desarrollo, se le atribuyen una serie de capacidades que al interactuar con su realidad le permiten alcanzar sus metas.

Esta teoría moderna, también reconoce el rol de la familia y las instituciones educativas - jardines infantiles -, como agentes socializadores primarios y secundarios fundamentales para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas desde los primeros años de vida.

Es esta última comprensión de la infancia sobre la que la presente investigación pretende abordar el tema de la participación y la ciudadanía.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Toda vez que lo que señalan las distintas posturas descritas anteriormente, se puede afirmar que la infancia es una categoría variada y heterogénea, que no es posible pensar en una única infancia homogénea e igual a partir de la cual se pueda comprender a los niños y niñas pues es evidente que pese a que el desarrollo conserva un conjunto de comunalidades, existen particularidades en esos procesos de desarrollo que están en función de la herencia, del ambiente y de la cultura, así como de las complejas interacciones que se dan entre esos factores.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

#### Participación en primera infancia

“La participación es una construcción social, fruto de la vida en comunidad que le permite a los individuos reconocerse como actores que a partir de intereses, expectativas, están en capacidad de actuar con cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.

Es reconocida como un derecho de todo ser humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos...”(Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“En el año 1989, la participación de los niños y niñas se reconoce como derecho, a partir de la Declaración de los Derechos de los Niños; Convención que al reconocerlos como sujetos de derechos, con potencialidades y capacidades para asumir una ciudadanía, para actuar y participar frente a los procesos políticos, culturales y sociales que van desde lo que se vive en el ámbito de lo privado, la familia, hasta visibilizarse en los ámbitos de lo público como lo son su escuela y su comunidad, en donde las decisiones afectan su cotidianidad.

En Colombia, a través del artículo 44 de la Constitución Nacional de 1991, se plantea como derecho fundamental “el goce de todos los derechos consagrados en la constitución”, acoge la obligatoriedad y la responsabilidad de los actores sociales en la protección y garantía para el ejercicio de todos los derechos, especialmente el derecho a la participación, que se constituye en eje central, en tanto posibilita el ejercicio de los otros derechos.

En esta misma línea, se formula la ley 1098 (2006), Código Ley de Infancia y Adolescencia, cuyo objeto es garantizar el ejercicio pleno de los derechos y las libertades de niños, niñas y adolescentes; en esta también se hace explícito el derecho a la participación...”(Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Roger Hart, quien ha trabajado sobre la concepción y los componentes para la participación en la infancia, comenta que al pensarse en la participación es difícil asumirla para y con los niños y niñas debido a que el adulto no ve el poder de decisión que ellos puedan tener, pero es también impensable comprender cómo se puede llegar a ser participe si no se ofrecen experiencias reales donde se pongan en juego las habilidades y responsabilidades que se requieran en una situación y en un contexto

determinado.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Es por lo tanto la participación el factor que ofrece garantías del cumplimiento de los Derechos del Niño, como también el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, situación esta que lo pone en condiciones de igualdad, equidad social.

Se puede determinar desde esta premisa de participación, que en la primera infancia se construyen las condiciones necesarias para la incorporación del niño y la niña a la vida social y cultural, que les permite construir, reconstruir, resignificar y asumir reglas sociales y culturales.

El binomio participación-ciudadanía visto desde los derechos de la primera infancia, reconoce que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primeros años de desarrollo.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

Aproximaciones conceptuales de la participación infantil

“El concepto de participación infantil puede ser abordado desde diferentes enfoques y perspectivas, de tal manera que los logros en los procesos de cambio y transformaciones en cuanto al reconocimiento social y cultural y al tipo de relaciones que se establecen con los niños y las niñas, dependen de estos; igualmente dependerá el reconocimiento que hacen los adultos responsables de su cuidado y educación, como actores en la construcción de sociedad a partir de la cotidianidad.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“El modelo de participación infantil y juvenil que plantea Hart (2001), divide los niveles de participación en dos grandes categorías, la Manipulación y simbolismo y los modelos genuinos de participación.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“De la misma forma, este modelo reconoce algunas otras condiciones que pueden potenciar o restringir la participación de niños y niñas, en mayor medida cuando estamos hablando de la primera infancia, la articulación del habla y la representación de niño y de desarrollo infantil que tiene el adulto.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Trilla y Novella (2001), quienes también han abordado el tema de la participación infantil “genuina”, es decir cuando niños y niñas hacen parte y proponen proyectos de vida en su cotidianidad, son motivadores y ejecutores de su proceso y el adulto solo acompaña la propuesta que ellos han creado, pero no media en ella; en esta participación el niño se confronta, pone en discusión sus ideas y mide su capacidad de decisión y acción frente al proyecto, empezando a generar niveles de conciencia de lo que le compete y le beneficia no solo a él sino al contexto en el que vive.”

Los autores plantean cuatro tipos de participación: participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

“En este modelo también se plantea que preparar a los niños para la participación es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitar a los individuos la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes: la de querer involucrarse en lo que a uno le concierne y, también de ciertas capacidades expresivas y dialógicas para dar forma comunicativa eficiente a los intereses, opiniones y deseos, y para negociar y llegar a acuerdos.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“De forma complementaria, Gaitán (1998), que define la participación infantil como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos”, cuyo énfasis esta puesto en las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción...” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Para Adriana Apud (2000), las etapas de participación son diferentes, de acuerdo a las necesidades de niños niñas, cada edad tiene niveles diferentes de participación y complejidad en la misma; los adultos cuidadores y educadores deben reconocer los diferentes lenguajes, las diversas formas de participación infantil, los procesos de desarrollo, y facilitar ambiente de aprendizaje mutuo, de construcción conjunta con el niño o la niña.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Para que sea genuina y transformadora, la participación requiere que la sociedad avance en el reconocimiento de los niños y niñas como parte de un proyecto de sociedad democrática e incluyente y en el que se les reconocen las capacidades para desarrollar la autonomía, autocrítica, toma de decisiones, resolución de conflictos, para pensar y actuar crítica, libre, reflexiva y comprensivamente en el mundo.

Estas aproximaciones aportan a la comprensión de la participación en primera infancia, en tanto centra la atención en la toma de decisiones, en el desplazamiento del poder del adulto al de los niños, de tal manera que la relación es cada vez más democrática, la reivindicación de los diferentes lenguajes como formas de expresión y de comunicación y de la importancia del diseño de estrategias que permitan que las niñas y niños puedan decidir e influir en su entorno y la necesidad de fortalecer la familia, la escuela, la comunidad y el estado.

La participación infantil es una condición fundamental para la construcción de ciudadanía y democracia, y posibilita una lógica del reconocimiento, de la singularidad y el valor del sujeto de vivir en una comunidad, esto hace del aprendizaje un proceso de apropiación de la democracia; que permite ejercer la participación plena de los individuos, otorga estatus social y jurídico al individuo convirtiéndolo en ciudadano con derechos y deberes que cumple con la nación, la sociedad y consigo mismo y en la que se sustenta el derecho a elegir y ser elegido (Estrada, M., Malo, E., GI, M. 2000).” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

Ciudadanía en construcción

“En cada escenario de socialización existe una lógica de relacionamiento, una forma de pensar, de expresión, de organización y de relación; la familia, la escuela, el barrio interactúan permanentemente y potencian u obstaculiza la consolidación de la ciudadanía.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Puede entenderse la ciudadanía desde dos grandes enfoques, el primero que nace con la polis griega, en la que se entiende como un título que es otorgado, por un “ciudadano” a nuevos miembros de una sociedad que cuentan con alguna característica especial, casi siempre características excluyentes de riqueza, género, clase, estatus. El segundo enfoque, la comprende como una construcción social, individual y que incorpora elementos fundamentales como el de ser una condición humana.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Thiebaut (1998) citado por Shaffer, D. (2000), define al ciudadano moderno como un sujeto que reconoce sus propios intereses, pero que reconoce y legitima su espacio social, para encontrar sus intereses representados, el concepto de ciudadano se constituye por lo tanto en un puente entre la dicotomía individuo-sociedad, pues hace referencia a un sujeto que solo puede ser entendido y solo puede entenderse a sí mismo a través de reconocerse como perteneciente a una sociedad, por ello la importancia de ejercer desde la primera infancia el derecho a la participación donde el interés individual, no solo estará referido al espacio de lo privado sino que se pondrá en relación con el espacio público para aportar y afectar al interés común.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

Feizi Milani (1999) dice “que la formación ciudadana empieza en la familia donde se aprenden cosas de la vida, como manejar los conflictos por medio de las relaciones dialógicas y democráticas, también se aprende a respetar y a comprender la diversidad.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Camilo Borrero , quien ha trabajado el concepto de ciudadanía, como una “ciudadanía social”, referida al ciudadano que abandona su individualidad y entra a hacer parte del escenario público; reconoce derechos y deberes, y estos últimos van más allá de lo constitucional y de lo jurídico, abordan la dimensión de lo ético del sujeto y la construcción del bien común.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“En este proceso de formación de ciudadanía y convivencia, la participación de los niños y niñas en los temas y decisiones de los grupos en la escuela y la promoción de este derecho en la familia, hace que cada sujeto sienta pertenencia a un grupo o comunidad social y afectiva, que se preocupe por su contexto, por lo público.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

#### Vida cotidiana

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

Berger y Luckman (1986), plantean que “la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros”, que se expresa y pone en juego las relaciones cara a cara, es la forma común y continua en que nos relacionamos, interactuamos y nos formamos; la cotidianidad permite construir categorías individuales y sociales de los modos en que las personas se comprenden unas a otras de acuerdo con sus comportamientos y actitudes, de las rutinas compartidas y construidas, la vida cotidiana es algo natural en la construcción de subjetividades, es lo que en realidad los niños y las niñas asimilan e interpretan acerca de lo que viven.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“La cotidianidad de los niños, se da fundamentalmente en dos escenarios, la familia y el jardín infantil, en los que se da la construcción de la subjetividad y la identidad, la incorporación en la sociedad y la cultura y las posibilidades de construcción de ciudadanía por medio de los procesos de socialización.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“En la medida en que en el ámbito educativo y las familias, se construyan ambientes democráticos, en términos de que se promuevan prácticas de crianza y pedagógicas que facilitan las posibilidades para pensar y actuar crítica y reflexivamente, solucionar conflictos, concertar y tomar decisiones, respetar la diversidad y la diferencia en la vida cotidiana; se impacta en el desarrollo de los niños y las niñas que participan de forma genuina y transformadora y se construyen como ciudadanos activos.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

#### Representaciones sociales

“El concepto de representaciones sociales, es un referente que puede orientar el análisis de la participación y la construcción de ciudadanía de manera directa. Se trata entonces, de relacionar los diferentes componentes del concepto y definición de las representaciones sociales a la luz de las precisiones que se realizaron en los apartes anteriores.

En la definición del concepto concurren elementos y procesos psicosociológicos, que reflejan las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales, ligadas a los sistemas de valores, ideas y prácticas que les permiten a los sujetos, por una parte establecer un orden para orientarse y dominar su medio social y por otra, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad.

Para Diaz, M., Bernal, G., (2001), son una forma particular de conocimiento que tiene un origen y una expresión social y una función práctica en la inducción de comportamientos y actitudes cotidianas, la cual posee una forma de conocimiento elaborado y compartido.

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales son:

“(…) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

Para Jodelet (1984), las representaciones sociales son, “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común en oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestra vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, es decir de la forma en que los sujetos actúan en el mundo. (Umaña, S. 2002)” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

“Las representaciones sociales se construyen a partir de diversas procedencias: a partir del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, en los procesos de comunicación social, los mecanismos de anclaje y objetivación.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Marco Conceptual)

#### Conceptos principales

Marco conceptual  
Infancias y Primera Infancia  
Participación en primera infancia  
Ciudadanía en construcción  
Vida cotidiana

<b>Representaciones sociales</b>
<b>Hipótesis</b>
“En este estudio se parte de la premisa que la participación se expresa en la vida cotidiana de las niñas y los niños, en donde las familias y formadores, como agentes socializadores, ejercen un papel fundamental en tanto potencian o restringen su construcción y consolidación.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Justificación)
<b>8. RESULTADOS</b>
<b>Conclusiones</b>
<p>“Los principales resultados muestran desencuentros entre el discurso sobre participación infantil y ciudadanía y las prácticas en torno a la promoción de la participación en formadoras y familias; mientras que el formulador de política pública la comprende como constitutiva e inherente a las relaciones humanas y fuertemente ligada a las construcciones históricas y sociales, reconociendo así la dificultad para hacerse realidad en este grupo de edad. Los contenidos de las representaciones, convergen en que la articulación del habla es una condición determinante para el ejercicio de la participación y la construcción de una ciudadanía activa.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, R.A.E)</p> <p><b>Resultados</b></p> <p>“Con respecto a las concepciones de participación infantil en la primera infancia se encontró que ésta está representada por unan serie de creencias, actitudes e informaciones que dan cuenta en general de cómo el niño y la niña a través de un proceso van consolidando su participación, la cual se evidencia en la posibilidad de expresión, en la toma de decisiones y en el desarrollo de actividades donde se asumen responsabilidades particulares.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Resultados)</p> <p><b>Discusión</b></p> <p>“Es preciso entonces identificar los hallazgos más importantes de la presente investigación, a partir del análisis de los contenidos de las representaciones sociales de participación infantil y de ciudadanía. Reconocer e interpretar los contenidos sobre la participación en primera infancia y ciudadanía, permitió determinar las pautas y prácticas de crianza utilizadas por las familias, como condiciones que favorecen o no la expresión de interés, necesidades, emociones y pensamientos de los niños, la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad y las relaciones de poder. En los contenidos se puede reconocer estrategias de las formadoras, para promover la participación y la construcción de la ciudadanía, dentro y fuera de del aula de los jardines infantiles privados de Suba que participaron en el estudio. Respecto a las pautas de crianza, hay actitudes, creencias y prácticas en las que se reconocen transformaciones, las familias en tanto reconocen elaboraciones cognitivas en los hijos e hijas, procuran establecer canales de comunicación orientados en primera instancia por la posibilidad de hablar con ellos con el objetivo de guiarlos, aconsejarlos y convertirse en amigos. Sin embargo, se evidencian aún, de forma muy marcada, prácticas que se encuentran polarizadas, de tal forma que, o llegan a la permisividad en la que el poder lo ejerce el niño o la niña y, en el otro extremo, se mantienen el castigo físico como práctica formativa necesaria y que es legitimada en el ámbito privado de la familia. En cuanto a las formadoras, las condiciones se propician en la medida en que se diseñan estrategias dentro y fuera del aula, en donde el niño pueda comentar lo que conoce, dándole importancia al conocimiento previo y la riqueza de vocabulario que el niño trae, por otra parte, recurren a “experiencias vivenciales” como una forma de involucrar el aprendizaje con actividades cotidianas. Es decir las estrategias pedagógicas tradicionales se transforman para dar paso a procesos de aprendizaje en donde el niño es agente activo, a través de la construcción y reconstrucción del conocimiento. A pesar de estos avances en las estrategias utilizadas por las formadoras, aun se evidencia que las posibilidades de innovación y creación por parte de los niños son limitadas, están reguladas y restringidas por la planeación. La expresión y la participación, se reducen a las intervenciones que hacen los niños en las actividades, mientras que sus intereses se diluyen en lo que ha sido programado por ellas. Evento que puede ser explicado también desde la rigidez de las condiciones institucionales y lo que allí está inscrito más que a las posibilidades reales de las formadoras pese a que lo quieran intentar. Al ser las familias y las formadoras quienes favorecen o restringen las condiciones para que niños y niñas participen, la responsabilidad del adulto es “dar” esas condiciones; lo que quiere decir que estas no se construyen en la relación intersubjetiva con el niño, por lo cual, el niño tiene pocas oportunidades para influir significativamente en la toma de decisiones sobre aspectos que los afectan o en la construcción de normas. De esta forma los niños y niñas pueden expresar sus necesidades e intereses, de acuerdo a esas condiciones, frente a esto las familias y las formadoras ven en el fortalecimiento de la comunicación, la mejor estrategia para favorecer la expresión de los niños y las niñas. En general identifican que se deben generar escenarios en los que los niños y las niñas pierdan el miedo a hablar, que no tengan temor a equivocarse, de “expresarse”, de esta manera se fortalece su autonomía y los procesos cognoscitivos relacionados sobre todo con el desarrollo del lenguaje. En cuanto a las formas de expresión, las formadoras privilegian la expresión verbal a través de la cual los niños pueden participar de las actividades, invisibilizando otros lenguajes utilizados por niños y niñas para expresarse, tales como el juego, el señalamiento, la risa y el llanto. Las familias, a parte del habla, reconocen que una forma de expresión muy utilizada por sus hijos e hijas es “la pataleta” como una reacción emocional ante una situación de conflicto que es leída como capricho por el adulto y ante la cual se termina cediendo; lo cual indica que prácticas como la negociación, la concertación o la mediación para solucionar conflictos no son parte del repertorio en la crianza y el ejercicio del poder esta o en el adulto exclusivamente o el niño. Tomar decisiones y asumir responsabilidades son parte de las prácticas tanto de crianza de las familias, como en las pedagógicas de las formadoras y en las que reconocen que niños y niñas va ganando autonomía y confianza y que van siendo cada vez más complejas de acuerdo a la edad. Sin embargo, tanto las familias como las formadoras ven como en la medida que los niños y niñas van creciendo se apartan de las responsabilidades y de la toma de decisiones de forma espontánea e irreverente, como capricho y no como un proceso de formación de la autonomía, de cambio de intereses y necesidades y resultado de la calidad de las interacciones y las formas de relación con su mundo social en la vida cotidiana. Los cambios son influenciados por variables sociales, contextuales y culturales, los modelos que se encuentran en las familias</p>



y en las formadoras son básicos para facilitar la participación infantil y la construcción de ciudadanía, situación que la formuladora de política reconoce, en la medida que plantea que, en tanto los padres no tomen acciones frente a las injusticias o a las condiciones que vulneran sus derechos en los escenarios público, difícilmente lo viven en lo privado y pueden enseñara a sus hijos.

En cuanto a la autoridad y el ejercicio de poder, hay coincidencias entre familias, formadoras y formuladora de política en que la evitación del conflicto es una constante de la cotidianidad y esto influye de forma negativa en el desarrollo de capacidades para dialogar y proponer, repercute en la solución de conflictos y por ende el desarrollo de la participación infantil y la ciudadanía; En este sentido, la relación de poder esta mediada por el autoritarismo del adulto.

También reconocen las familias, que los niños y niñas desde muy pequeños, inclusive desde el vientre, tienen derechos; y aunque esto implica, niños y niñas más activos en su medio y que se reconocen como sujetos de derecho; las familias lo perciben como una pérdida de autoridad, que hace que cada vez más temprano los niños y las niñas confronten a sus padres e impiden el ejercicio de su responsabilidad como agentes educativos en la formación de sus hijos.

Con respecto a la ciudadanía y su construcción, tanto familias como formadoras, la ven concretarse en tres formas, primero en el cuidado del medio ambiente, en la protección de espacios que son comunes en los cuales los niños y niñas no habitan pero que son frecuentados de manera esporádica, por ejemplo, el parque o la calle. En menor medida, en el cuidado por otras personas y finalmente en la comprensión y ejercicio de los derechos y los deberes.

Con respecto a la comprensión de lo público, familias y formadores coinciden en que no son asumidos y protegidos por los ciudadanos, por el contrario al no ser de nadie, no se asume su cuidado y protección.

Los derechos y deberes, en tanto que son mecanismos que regulan la convivencia, son elementos fundamentales en la construcción de ciudadanía. Las familias le dan mayor reconocimiento a los derechos de los niños desde su nacimiento, sin embargo, también los identifican como objetos de manipulación por parte de los niños y como elementos que impiden la formación y el ejercicio de su rol como padres.

Las formadoras sin desconocer los derechos y su exigibilidad, en sus prácticas pedagógicas privilegian la formación sobre los deberes de los niños.

En cuanto a la relación existente entre participación infantil y ciudadanía, llama la atención como las familias frente a los conflictos cotidianos provenientes de la interacción con sus hijos recurren a la complacencia o a la evitación de confrontación, lo cual puede llegar afectar la construcción de ciudadanía en tanto que el conflicto, que se constituye en una dinámica inherente a la interacción social, está siendo resignificada y manejada por otras vías diferentes a la concertación.

Otros elementos dentro de esta relación son los valores, que se constituyen como ejes trasversales y estructurantes tanto de la formación para la participación como para el ejercicio ciudadanía y que en el primero se relaciona con la responsabilidad, mientras que para el segundo, el respeto y solidaridad.

La participación infantil entonces, es una tarea eminentemente educativa y formativa, que requiere cambios en las actitudes y prácticas de los adultos, de tal manera que impacte en que los niños y las niñas se reconocen a sí mismos, mejoran su interacción con los otros y con el medio en el que se desenvuelven.

La formación en participación implica nuevas formas de analizar el mundo, de establecer categorías de desarrollo para los niños y las niñas, de acuerdo a su edad, a su nivel de desarrollo, a su género, a sus procesos cognoscitivos y sociales.

De igual forma la construcción de ciudadanía, implica el fortalecimiento de los derechos del niño y de sus capacidades como ciudadano responsable, en sus espacios de vida cotidiana, donde confluyen múltiples interrelaciones, muchas de ellas intangibles y difíciles de identificar.

Esta investigación aporta a la labor docente, en la medida en que se reconocen en las actividades diarias otras formas de expresión que favorecen la participación infantil, además proporciona elementos de análisis en cuanto a la manera en que se entiende la participación infantil y la ciudadanía, como ejercicios que tienen implicaciones más personales y sociales.

Cabe señalar que es importante trabajar con las familias, generando espacios en donde se permita la reflexión sobre las formas en que los niños y las niñas participan no solo en los hábitos y rutinas diarias sino en el construcción de sí mismo como ciudadano responsable y participativo, involucrándolo en decisiones trascendentales para la dinámica familiar.” Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Discusión)

#### Recomendaciones

No presenta

### 9. OBSERVACIONES

#### Comentarios

Esta investigación concibe a la niñez como sujeto de derechos a partir de investigar las representaciones sociales de las familias, las formadoras de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formadores de política pública sobre participación infantil en primera infancia y ciudadanía, y su incidencia en la práctica.

#### “Descripción:

Informe de investigación en el cual los autores, desde un enfoque cualitativo, indagaron por las representaciones sociales de las familias, las formadoras de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formuladores de política pública sobre la participación infantil en primera infancia. El abordaje de esta temática partió de la necesidad de conocer cuáles eran las actitudes, conocimientos y prácticas de las familias y las formadoras dado su rol socializador, el cual va facilitando u obstaculizando la participación y la construcción de ciudadanía en la primera infancia. A partir de los hallazgos se plantean elementos para la formulación de programas de formación a familias y formadoras orientados al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho.”(Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, R.A.E)

“En lo que respecta al concepto de primera infancia, es solamente hasta el siglo XIX que surge un interés particular en reconocer a niños y niñas en esta etapa como sujetos de derecho, basado en las evidencias de diferentes disciplinas y argumentaciones que la ubican como una etapa fundamental para que haya mayores posibilidades de construir capital social y alcanzar el bienestar general de todas las poblaciones.

De acuerdo con Estrada, V., Malo, M., Gil, M. (2000), a nivel del diseño de políticas en favor de la infancia, un eje central ha sido la promoción de los derechos de los niños y las niñas, de manera especial el derecho a la participación, porque por un lado, se constituye como uno de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que le da base a los niños y

niñas para acceder a los demás derechos, otorgándole estatus social y jurídico, convirtiéndolo en ciudadano, y por otro, porque se constituye en una condición indispensable para la construcción de la subjetividad y la identidad.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, Justificación)

#### Anexos

- Anexo 1 Guía para el desarrollo de los grupos de discusión de formadoras
- Anexo 2 Guía para el desarrollo de los grupos de discusión familias
- Anexo 3 Guía de entrevista a formuladora de Política pública
- Anexo 4 Carta de información y convocatoria para los grupos de discusión
- Anexo 5 Consentimiento informado
- Anexo 6 Categorías Inductivas

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 6

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.
<b>Autor (res)</b>	Sandra Patricia Lopez Salgado
<b>Año de aprobación</b>	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Educación y Nutrición Primera Infancia
<b>Subtema</b>	Propuesta de Atención Básica, Desarrollo Infantil
<b>Problema</b>	<p>“... acercarme a una problemática situacional de la infancia en el país donde se evidencian los vacíos en la seguridad alimentaria, manifiesta en niños con desnutrición severa, pues recientes investigaciones demuestran que entre 1998 a 2002 más de 39 mil colombianas y colombianos fallecieron por causa directa o indirecta del hambre , mientras en 2003, fueron registrados al menos 2092 casos en los que la muerte fue causada directamente por deficiencias y anemias nutricionales , y en falta de educación a la comunidad para que se apropie de conocimientos que permitan prevenir la morbilidad infantil y valorar la dimensión de la vida en el marco del desarrollo infantil.” (López, 2008, Pág. 4)</p> <p>“...Según datos de UNICEF (2005), más de 10.000 niños mueren diariamente en América Latina, por consumir agua contaminada.” (López, 2008, Pág. 9)</p> <p>“La temática de la desnutrición en los niños, es un tema que determina no solo atención especial de los estados sino que ha sido un tema de interés en las agendas internacionales. Considerando que los niños son las principales víctimas de la desnutrición, los estados que participaron en la Convención Mundial sobre los Derechos del Niño, 1989, (entre ellos Colombia) se comprometieron a “combatir las enfermedades y la malnutrición mediante el suministro de alimentos nutritivos y adecuados”.” (López, 2008, Pág. 11)</p> <p>“¿Por qué no se generan los impactos esperados en los programas que se desarrollan para la niñez en los municipios?; ¿qué percepción tienen los padres frente a la atención que se brinda a la primera infancia?; ¿son conscientes las entidades que implementan los programas de niñez, de las políticas que favorecen los procesos y de las limitantes y obstáculos que no permiten los logros deseados?” (López, 2008, Pág. 12)</p> <p>“La situación de la infancia en Colombia se enmarca en la problemática de la niñez en América Latina que proyecta una violencia que se incrementa no solo desde el conflicto armado sino desde el maltrato familiar, escolar y social, desde el acoso sexual, la contaminación, la pobreza, la exclusión, el Sida, la desnutrición, el desplazamiento forzado, entre muchos otros problemas, sumados a la gravedad de los problemas del país y su incidencia en la infancia, donde muchos niños viven una realidad degradante. Esto hace que persista una alta morbilidad infantil y permanentes situaciones violatorias de los derechos humanos en los niños que hacen manifiesta la debilidad de las acciones del estado en torno al cumplimiento de los derechos de la infancia.” (López, 2008, Pág. 13)</p> <p>“Con relación al aspecto nutricional que incide en las tasas de morbilidad se encuentran pocos estudios. Según Heredia, 1999, un estudio de Minsalud, y el INS, para el año 1998 en Colombia, reflejaba altas deficiencias vitamínicas en el 59.8% de la población infantil. Los datos de la secretaría de Salud para la misma ciudad, sobre el estado nutricional de niños menores de 7 años, mostraban en el 2001 un 41.8% de niños con desnutrición crónica y un 23.1% con desnutrición aguda durante 1998.” (López, 2008, Pág. 13)</p> <p>“Estudios preliminares en el municipio de Chía, localidad donde se realiza este estudio, han permitido determinar, que la tasa de desnutrición es de aproximadamente el 10% de niños y niñas menores de cinco años que viven en el área rural. Pero esta tasa puede tornarse variable en tanto al municipio han llegado varias familias de desmovilizados y de población desplazada que no están registradas en los datos actuales del municipio; y hasta no obtener dichos datos, el municipio no puede establecer si la tasa mencionada es real, pues según datos hospitalarios, muchos niños llegan por urgencias con sintomatologías de desnutrición.” (López, 2008, Pág. 14)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Cuál sería la propuesta de intervención que propendería por un bienestar en nutrición y educación a partir de las necesidades que perciben los padres de los niños y las niñas de cero a cinco años, en dichos aspectos, en el municipio de Chía, destacando que no pertenecen a ningún programa?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
<b>Espacial (lugar)</b>	Municipio de Chía, zona rural
<b>Temporal</b>	2007-2008
<b>Sujetos Investigados</b>	9 Padres de familia (promotores de salud), niños y niñas 0 a 5 años

4. PROPÓSITO			
<b>Objetivo General</b>			
Construir una propuesta de atención básica en nutrición y educación para los niños de cero a cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención, a partir de las necesidades expresadas por los padres de familia.			
<b>Objetivos Específicos</b>			
Explorar las necesidades frente a la nutrición y a la educación percibidas por los padres de niños y niñas entre cero y cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.			
Analizar las necesidades expresadas por los padres de los niños y niñas entre cero y cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención frente al tema de nutrición y educación			
Articular la propuesta de educación y nutrición a partir de las necesidades detectadas y el marco de referencia.			
5. METODOLOGÍA			
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“La metodología se trabajó desde el enfoque cualitativo, y el instrumento utilizado: la entrevista personal estructurada. La propuesta se realizó de acuerdo a los postulados planteados en el marco teórico: fundamentos sobre el desarrollo infantil en torno al aprendizaje y la nutrición de los niños. Los participantes fueron 9 padres y/o madres de las veredas del municipio de Chía que no tienen acceso a los servicios de atención en nutrición y educación. En un primer momento se hizo una revisión del material trabajado en la línea de niñez, se realizaron acercamientos a los promotores de salud, para conocer a los posibles participantes de la investigación; se eligió a los participantes con los promotores de salud, teniendo en cuenta los criterios de selección; se aplicaron las entrevistas a los padres seleccionados, y se realizó el análisis desde las categorías y la elaboración de la propuesta de atención.” (López, 2008, Pág. 3)</p> <p>Investigación cualitativa Categorías Asesoría y capacitación frente a los temas de salud de los niños Aprendizajes vivenciales Desarrollo del niño Necesidades específicas Expectativas</p>		
<b>Técnicas</b>	Entrevista personal, estructurada, preguntas: abiertas o cerradas.		
<b>Tipo de Investigación</b>			
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
6. ENFOQUE TEÓRICO			
<b>Referentes teóricos</b>			
<b>Desarrollo Infantil – Primera Infancia</b>			
“El desarrollo del presente proyecto se inscribe en el marco de la teoría del desarrollo de Jean Piaget, teniendo en cuenta que la etapa denominada por él, la etapa de la Infancia, se concentra en los niños de 0 a 5 años.” (López, 2008, Pág. 17)			
“Todos los niños crecen y se desarrollan siguiendo un modelo similar, pero cada uno se desarrolla a un ritmo propio. No todos los bebés se desarrollan de la misma manera, porque los bebés no tienen la misma conformación genética, la misma estimulación paterna, y tampoco crecen en el mismo ambiente. Hay diferencias individuales en su desarrollo; sin embargo, hay ciertos parámetros que determinan un desarrollo normal.” (López, 2008, Pág. 18)			
<b>Etapas y principios del desarrollo</b>			
“el desarrollo se despliega a través de etapas que tienen características muy especiales. Cada una de ellas se funde gradualmente en la etapa siguiente. Si un niño no alcanza ciertos hitos de desarrollo, los padres necesitan aceptar que podría haber una potencial demora en el desarrollo y cuanto más pronto busquen ayuda, mejor; cuanto más pronto se identifiquen estos problemas, más pronto se empezará la intervención y mayor será la probabilidad de que estas demoras en el desarrollo se superen. Los padres y los cuidadores pueden ayudar a crear un ambiente positivo de aprendizaje para el niño a través del reconocimiento y los elogios. El padre debería reconocer cuando el niño hace algo bien y elogiarlo. Esto promueve un ambiente donde el niño desea alcanzar el siguiente intervalo.” (López, 2008, Pág. 18-19)			
<b>Desarrollo socio-emocional</b>			
“... es el que crea vínculos afectivos y posibilita un apego saludable que es importante para el desarrollo social, emocional y del cerebro. El vínculo de cariño es el estado mental que conecta al niño con los padres o con la persona que le proporciona cuidados. Es clave para los niños apegarse a la gente porque ellos desarrollan un sentido de ser propio y de confianza. Son esos básicos y cruciales primeros tres años los que determinarán cómo se sentirá el niño por el resto de su vida. El apego crea seguridad, buena salud, y una visión positiva de la vida. Esto significa que serán capaces de lidiar mejor en la sociedad en el futuro.” (López, 2008, Pág. 19-20)			
<b>Desarrollo cognoscitivo: periodo de inteligencia sensorio-motora y de la inteligencia concreta.</b>			
“comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Mediante la asimilación y la acomodación se va reestructurando cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).			
Piaget concibe la inteligencia como adaptación al medio que nos rodea. Esta adaptación consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: la acomodación y la asimilación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.” (López, 2008, Pág. 20-21)			
<b>Desarrollo psicomotor: desarrollo motor fino y motor grueso.</b>			
“se hace referencia al niño abarcando la complejidad de su estructura orgánica, inseparablemente de la estructuración psicológica en tanto persona social. Dentro de la etapa de desarrollo infantil, los primeros cinco años constituyen un periodo de crecimiento y cambio en muchas áreas, pero cabe resaltar que el crecimiento muscular y la aparición de habilidades motrices			

son claves para la capacidad del niño de aprender sobre el mundo que lo rodea. El desarrollo muscular y motor está separado en dos categorías: desarrollo motor fino y desarrollo motor grueso.” (López, 2008, Pág. 21)

#### Desarrollo del lenguaje

“La comunicación es un sistema de pensamiento, imitación movimiento e interacción. El lenguaje constituye un método de comunicación. Los bebés aprenden a hablar mejor cuando se encuentran constantemente expuestos al habla y lenguaje de otros y cuando el medio que los rodea está lleno de sonidos y estímulos visuales”. La comunicación empieza cuando el bebé aprende que mediante el llanto puede conseguir alimento, comodidad y compañía. Los recién nacidos automáticamente crean llantos que no tienen significado. El llanto puede ser una señal de fastidio, dolor o cansancio. “Los intercambios vocales o el balbuceo que tienen lugar entre padres y bebés desde el nacimiento, constituyen una parte importante del desarrollo del lenguaje. Los bebés también utilizan el lenguaje corporal (postura, expresiones faciales, músculos tensos o tiesos, lágrimas, sudor o temblores) como un medio para que la gente sepa qué necesitan.” (López, 2008, Pág. 22)

#### Desarrollo neurológico

“Existe una interacción entre crecimiento y desarrollo. Los cambios cualitativos implican nuevas funciones que requieren de nuevas estructuras y de estructuras más complejas, con aumento del número de neuronas, de las sinapsis, de la vascularización, etc. Todo esto lleva a un aumento del volumen cerebral y como consecuencia lógica, a un aumento del tamaño craneano. Los cambios que se van observando en las distintas edades implican mayor complejidad funcional, que es necesaria para una mayor adaptabilidad a los cambios funcionales de las distintas áreas cerebrales y también para los cambios madurativos de otros órganos. Esto lleva también a mayor interacción entre distintas funciones.

Para algunos autores, bajo el concepto de desarrollo se incluye el crecimiento (incremento en peso, talla y otros parámetros físicos) y también el desarrollo propiamente (maduración de funciones de diferentes órganos). Sin embargo se prefiere reservar el término para este último caso y en esta instancia se hace referencia en particular al desarrollo neurológico.” (López, 2008, Pág. 24)

“Entre las necesidades que los niños deben satisfacer y que aportan a un mejor desarrollo está el juego, como una necesidad lúdica. Los niños juegan para divertirse, pero el juego también es un aspecto importante de su aprendizaje y su desarrollo. El juego ayuda a niñas y niños a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza. Los niños aprenden intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas metas y buscando la manera de alcanzarlas. El juego también favorece el desarrollo del dominio del lenguaje y de la capacidad de razonamiento, planificación, organización y toma de decisiones. Alentar a los niños a jugar y explorar les ayuda a aprender y desarrollarse social, emocional, física e intelectualmente. Los niños aprenden intentando algo hasta que lo consiguen. Los niños cambian constantemente y desarrollan nuevas capacidades. Los adultos deben darse cuenta de estos cambios y seguir la iniciativa del niño para ayudarlo a desarrollarse más rápidamente.” (López, 2008, Pág. 25-26)

#### Nutrición

“Para la UNICEF, es muy elevado el riesgo de muerte y de graves limitaciones en el desarrollo de los niños desnutridos menores de 5 años. Particularmente en Colombia, “muchos de los niños y niñas que hoy son desnutridos no recibieron los beneficios de la leche materna o pertenecen a familias desplazadas por la violencia. La mujeres, niños y niñas con desnutrición se concentran en estas últimas familias, en las cuales también existen serios obstáculos para cuidar a los bebés, brindándoles el tiempo y la atención general requerida, incluyendo los cuidados de higiene y la adecuada preparación de alimentos. La región de la Costa Pacífica, particularmente el Chocó, continua siendo la que más concentra menores de 5 años que sufren de desnutrición crónica”.

El estudio realizado por la UNICEF, pone de manifiesto que “más del 60% de los niños y niñas menores de 5 años de los países de la región, es decir, cerca de 37 millones, están desnutridos. En Colombia, 13.5 % de los niños y niñas menores de 5 años sufren de desnutrición crónica y 6.7% de desnutrición global. El problema es aún más grave en los dos primeros años de vida, en los que se concentra el mayor porcentaje de desnutrición, con alto riesgo de mortalidad o de un inicio de vida de baja calidad”.” (López, 2008, Pág. 26-27)

“Para distinguirla se la clasifica según el déficit en leve o de grado 1, con un déficit del 10 al 25%, moderada o de grado 2, con un déficit del 25 al 40 % y grave o de grado 3, con un déficit mayor del 40 %. Esto vincula el peso con la edad en los menores de 12 meses y relaciona peso con talla en los mayores de 12 meses:

Lo anterior muestra cómo la alimentación del niño significa más para su crecimiento y desarrollo que la simple actitud de suministrarle los elementos nutritivos que cubran sus necesidades y su crecimiento vegetativo. El exceso de alimentación puede llegar a producir un aumento en la masa corporal pero no en la talla, mientras que el déficit de nutrientes cualitativo o cuantitativo, produce una pérdida de peso y, si se prolonga en el tiempo, también determinaría una disminución en la talla.” (López, 2008, Pág. 29)

Desarrollo tres áreas: físicamente, mentalmente y emocionalmente.

#### *Crecimiento y desarrollo en la infancia*

“La infancia es un período biológico evolutivo del ser humano que va a condicionar el resto de su vida, sobre todo porque es en este momento cuando sufre mayores cambios en cuanto a crecimiento y desarrollo. “El término crecimiento se utiliza corrientemente como expresión del aumento de talla, que viene determinado por el incremento diferencial de cabeza, tronco y huesos largos de las piernas. El aumento de talla, sin embargo, no es más que una faceta del crecimiento. Dentro de este concepto hay que incluir también el aumento de masa corporal y el crecimiento de todos los órganos y sistemas”.” (López, 2008, Pág. 30)

*Fases del crecimiento:* crecimiento acelerado, transición, crecimiento lento y estable, primer año de vida: crecimiento acelerado, segundo al tercer año fase transición, a partir de los 3 ó 4 años crecimiento lento.

#### Peso y talla

La infancia en el marco del contexto internacional

“La Cumbre Mundial convocada por la ONU el 30 de septiembre de 1990, para desarrollar los principios de la Carta de las Naciones Unidas, presenta un panorama desolador en torno a la infancia. Considera que día a día, innumerables niños de todo el mundo se ven expuestos a peligros que dificultan su crecimiento y desarrollo, padecen grandes sufrimientos como consecuencia de la guerra y la violencia; como víctimas de la discriminación racial, el apartheid, la agresión y la ocupación extranjera; también sufren los niños refugiados y desplazados, que se ven obligados a abandonar sus hogares y sus raíces; algunos sufren por ser niños impedidos, o por falta de atención o ser objeto de crueldades y explotación.

Día a día, millones de niños son víctimas de los flagelos de la pobreza y las crisis económicas, el hambre y la falta de hogar, las epidemias, el analfabetismo y el deterioro del medio ambiente. Sufren los graves efectos de la falta de un crecimiento sostenido y sostenible en muchos países en desarrollo, sobre todo en los menos adelantados, y de los problemas de la deuda externa. Cada día mueren 40.000 niños por la malnutrición y diversas enfermedades, por el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA), falta de agua potable y de saneamiento adecuado y por los efectos del problema de la droga.” (López, 2008, Pág. 33)

#### *Las agendas internacionales y la infancia*

“En la Primera Cumbre Mundial de la Infancia, en 1990, se plantearon siete metas, como plan de acción a favor de la Infancia. Estas fueron:

1. Reducir, con respecto a 1990, la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años en una tercera parte o a un nivel de 70 por 1000 nacidos vivos, si ello representa una mayor reducción.
2. Reducir la tasa de mortalidad materna en un 50% con respecto al nivel de 1990.
3. reducir la tasa de malnutrición grave y moderada entre los niños menores de 5 años en un 50% con respecto al nivel de 1990.
4. Dar acceso a todos al agua apta para el consumo y los servicios sanitarios de eliminación de excrementos.
5. Lograr que por lo menos el 80% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria tenga acceso a la educación básica y termine la enseñanza primaria.
6. Reducir la tasa de analfabetismo de los adultos a por lo menos la mitad del nivel registrado en 1990 (cada país determina el grupo de edades correspondientes), otorgando particular importancia a la alfabetización de las mujeres.
7. dar protección a los niños en circunstancias especialmente difíciles, sobre todo en situaciones de conflictos armados.” (López, 2008, Pág. 34-35)

#### *Convención sobre los derechos del niño*

“La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. La Convención establece en forma de ley internacional que los Estados Partes deben asegurar que todos los niños y niñas -sin ningún tipo de discriminación- se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa.” (López, 2008, Pág. 36)

#### *Sesión especial a favor de la infancia*

“En el mes de mayo de 2002, más de 7.000 personas participaron en la conferencia internacional más importante dedicada a la infancia en el último decenio, en la cual los países de todo el mundo se comprometieron con una serie de objetivos encaminados a mejorar la situación de los niños y los jóvenes.

La Sesión Especial estuvo dedicada exclusivamente a la infancia y fue la primera que incluyó a niños y niñas como delegados oficiales. Se organizó para analizar los progresos alcanzados desde la Cumbre Mundial en favor de la Infancia de 1990 y renovar el compromiso internacional en favor de los derechos de la niñez.” (López, 2008, Pág. 37)

#### *La infancia en el contexto nacional*

“En general, la situación de los niños, niñas y los adolescentes tienen un panorama oscuro ya que son afectados por las condiciones de pobreza, dificultad en el acceso a los servicios públicos, la salud y la educación y además se convierten en las principales víctimas del conflicto armado.

Según los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, Colombia contaba el año 2007 con 42'888.592 habitantes, de los cuales, el 38% son niños y niñas entre los 0 y los 17 años, y veintidós de cada mil niños mueren en Colombia por causas diversas como trastornos respiratorios, infecciones intestinales, malformaciones congénitas, deficiencias nutricionales, muertes violentas, muertes accidentales, presuntos homicidios y accidentes de tránsito.” (López, 2008, Pág. 39)

#### *Políticas y programas dirigidos a la Primera Infancia en Colombia*

“...las políticas se entienden en contextos específicos tanto para la decisión como para la implementación, en donde se tiene en cuenta el contexto internacional, el proyecto político nacional y la problemática social.

... las políticas públicas de infancia se concretan en planes y programas que se apoyan en la normatividad existente.” (López, 2008, Pág. 40)

“Los desafíos de la política de infancia son, entre otros:

“Mirar el enfoque de la política de infancia desde la perspectiva de derechos en torno a género, grupos étnicos, áreas rurales, desplazamiento, etc. para no descuidar las inequidades que hay.

“Ajustar la legislación nacional a la convención de los Derechos del niño.

“Consolidar la política nacional de seguridad alimentaria y nutricional.

“Aumentar la educación en primera infancia con programas alternativos que cuenten con recursos disponibles en la comunidad

“Fortalecer la inclusión de la perspectiva de primera infancia en la agenda local

“Elevar la calidad de la educación infantil.”” (López, 2008, Pág. 43)

#### *Programas de atención en Primera Infancia en el país*

“A raíz de la visibilidad y reconocimiento que se genera alrededor del tema de la infancia y su problemática se inician en el país, programas dirigidos a la atención en primera infancia, los cuales se podrían entender como una política aplicada de atención. Indagar sobre estos programas muestra cómo las instituciones del Estado empiezan a responder a un clamor nacional en el marco de un referente internacional. Algunos programas que se destacan por su cobertura y participación a nivel de familias son:

ICBF-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, adscrito al ministerio de Salud Nacional fue creado por la ley 75 de 1968 y reglamentado por el decreto 398 de 1969 en el cual se reglamenta la atención de la población menor de cinco años y a sus familias.

#### *Los hogares comunitarios de bienestar HCB*

Descripción del programa.

Este programa propone mejorar las condiciones de vida de las familias y el desarrollo armónico de los niños y niñas menores de 7 años en sectores de extrema pobreza y que presentan riesgos en su normal crecimiento desarrollo y socialización. La

atención al preescolar se realiza a través de una madre comunitaria capacitada y con el apoyo y organización de los padres. Uno de sus objetivos principales es vincular a la población infantil a programas de salud, prevención de enfermedades y vigilancia del estado de salud; además de mejorar las condiciones de vivienda de las familias vinculadas al programa con apoyo interinstitucional y participación de la comunidad. También se busca la organización y participación de la comunidad alrededor de acciones que conlleven a mejorar la vida diaria de la población y a crear nuevas formas de relación entre padres e hijos, entre vecinos y pobladores, entre adultos y niños y niñas con el fin de lograr formas de vidas más humanas.” (López, 2008, Pág. 43-44)

#### Proyecto Familia, Mujer e infancia FAMI

##### “Descripción del Programa:

Los FAMI es una de las modalidades de prevención que dentro del ICBF se ha condensado como fortalecimiento de la familia para atender el desarrollo de los menores de dos años, las madres gestantes y las madres lactantes.” (López, 2008, Pág. 45)

##### Salud Integral para la Infancia SIPI

“Descripción del Programa. Es una propuesta de innovación a los programas de crecimiento y desarrollo. Se pretende cambiar su orientación hacia la construcción de una cultura de la salud, en donde se promueva la salud y se prevengan las enfermedades. Se promueve el trabajo grupal más que la atención individual. Se aporta la visión antropométrica y psicomotora de la atención, y se centra el acompañamiento del niño y la niña en su proceso de crecimiento y desarrollo. Su propuesta apunta a impulsar 7 manejos: salud, autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad y resiliencia.” (López, 2008, Pág. 46)

##### Programa para el mejoramiento de la educación, la salud y el medio ambiente. PROMESA

“Este programa se enmarca dentro de la política de creación de modelos de desarrollo educativo y social, orientados hacia el sano desarrollo de los niños y las niñas que el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- desarrolla.

Este programa se inicia en 1978 en cuatro comunidades de la costa pacífica colombiana en el departamento del Chocó.

##### Descripción del Programa

Este programa tiene tres etapas:

1. Creación y experimentación (1978-1985) se diseñó el modelo de atención a la niñez y se pone a prueba en cuatro comunidades del Chocó.
2. El programa se inicia con 100 familias. Las madres fueron capacitadas por las promotoras para estimular el sano desarrollo físico e intelectual de sus niños y niñas entre cero y seis años.
3. Consolidación y expansión (1986 -1990). En 1985 se amplió su cobertura a trece comunidades, en 1988 había ascendido a 24 comunidades, haciendo énfasis en los agentes multiplicadores comunitarios.
4. Diseminación (1991 hasta la fecha). Se ha diseminado dentro y fuera del país a través de programas de capacitación, pasantías y asesorías nacionales e internacionales, maestrías, especializaciones y producción de materiales.” (López, 2008, Pág. 47-48)

##### Alianza Buen Comienzo

“La alianza buen comienzo por la infancia de Medellín es el compromiso público de personas, instituciones y sectores para entender la primera infancia como el ciclo vital y fundamental donde se establecen las bases del desarrollo humano de una sociedad. Este programa está incluido en el plan de Desarrollo para Medellín 2.004-2.007

##### Descripción del Programa

Este programa busca promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y las niñas menores de 6 años desde una perspectiva de derecho y por ciclos vitales de desarrollo humano mediante un trabajo interinstitucional, dirigido a la formulación e implementación de una política de infancia para la ciudad de Medellín. Este proyecto busca la articulación de las secretarías de salud, bienestar social y el Inder; su finalidad es de cumplir con la convención Internacional de los Derechos de los niños y demás pactos en los que Colombia se compromete con el bienestar y el desarrollo de la Infancia. El programa cuenta con una Gerencia Estratégica que articula las acciones y proyectos de la Administración Municipal, desde un trabajo intersectorial con entidades del sector Oficial y privado en el desarrollo del proyecto.” (López, 2008, Pág. 50-51)

#### FESCO

La infancia a nivel local- municipal

Contexto Municipal – Chía

Población, actividad socioeconómica, descripción general de los servicios del municipio, atención de salud en Chía, situación nutricional: morbilidad.

Plan de atención básica 2005

La educación en el Municipio de Chía

##### Conceptos principales

Desarrollo Infantil – Primera Infancia

Etapas y principios del desarrollo

Desarrollo socio-emocional

Desarrollo cognoscitivo: periodo de inteligencia sensorio-motora y de la inteligencia concreta.

Desarrollo psicomotor: desarrollo motor fino y motor grueso.

Desarrollo del lenguaje

Desarrollo neurológico

Nutrición

Desarrollo tres áreas: físicamente, mentalmente y emocionalmente.

Crecimiento y desarrollo en la infancia

Fases del crecimiento: crecimiento acelerado, transición, crecimiento lento y estable, primer año de vida: crecimiento acelerado, segundo al tercer año fase transición, a partir de los 3 ó 4 años crecimiento lento.

Peso y talla

La infancia en el marco del contexto internacional

Las agendas internacionales y la infancia

Convención sobre los derechos del niño

Sesión especial a favor de la infancia  
 La infancia en el contexto nacional  
 Políticas y programas dirigidos a la Primera Infancia en Colombia  
 Programas de atención en Primera Infancia en el país  
 ICBF-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar  
 Los hogares comunitarios de bienestar HCB  
 Acciones directas con niños y niñas y familia  
 Proyecto Familia, Mujer e infancia FAMI  
 Salud Integral para la Infancia SIPI  
 Programa para el mejoramiento de la educación, la salud y el medio ambiente. PROMESA  
 Alianza Buen Comienzo  
 FESCO  
 La infancia a nivel local- municipal  
 Contexto Municipal – Chía  
 Población, actividad socioeconómica, descripción general de los servicios del municipio, atención de salud en Chía, situación nutricional: morbilidad.  
 Plan de atención básica 2005  
 La educación en el Municipio de Chía

**Hipótesis**

No presenta.

**7. RESULTADOS**

**Conclusiones**

“En la medida que los padres y todos aquellos actores que se encuentran involucrados con la primera infancia, conocen, comprenden y se apropian de los programas de atención, se producirán efectos en el crecimiento físico e intelectual de los niños, que a su vez redundarán en las comunidades locales.

Es urgente brindar atención a los niños y entregar a los migrantes posibilidades reales para sus hijos, pues como parte de sus derechos fundamentales se les debe ofrecer oportunidades iguales a todos y todas las niñas de la región y a los que a ella lleguen.

Es necesario crear espacios lúdicos formativos para los padres, docentes, niños y jóvenes del municipio promoviendo la posibilidad de crear y eliminando la de destruir

Es importante evaluar los procesos de ingreso de los niños y adolescentes a los centros educativos, intentando ofrecer soluciones para las mencionadas causas de desescolarización a las que pueden estar expuestos los niños y niñas. Se recomienda realizar con mayor intensidad y frecuencia actividades de promoción y prevención de los factores de riesgo para la salud.” (López, 2008, Pág. 3)

“Chía es un municipio con un comportamiento de inmigración alto, dada su cercanía a la capital, sus universidades, un centro comercial que ofrece todo el comercio necesario para suplir las necesidades de la población. Cuenta además con numerosos restaurantes, cinemas, parques, bancos, supermercados de gran competitividad, la riqueza de terrenos no poblados, lugares turísticos, ambiente agradable, gente cordial, lo que lo hace apetecido por muchas personas que llegan con diferentes expectativas. Es esta una de las razones que motiva a trabajar por la infancia del municipio. Es urgente brindarles atención a los niños y entregar a los migrantes posibilidades reales para sus hijos, pues como parte de sus derechos fundamentales se les debe ofrecer oportunidades iguales a todos y todas las niñas de la región y a los que a ella lleguen.

La información de casos de violencia intrafamiliar y maltrato infantil ha aumentado por la misma notificación y el reporte de la misma comunidad. El problema de desempleo y estructura familiar crea ambientes propicios para la violencia intrafamiliar. En el municipio se tiene una problemática social marcada por la violencia intrafamiliar, pandillas juveniles y consumo de sustancias psicoactivas generando situaciones de desintegración familiar, social e inseguridad para la población de Chía. Es importante entonces capacitar no solo a los padres de los niños, sino velar por la formación integral de los niños y jóvenes del municipio, que expuestos a la violencia intrafamiliar, huyen encontrando realidades callejeras más complejas. Es necesario crear espacios lúdicos formativos para los padres, docentes, niños y jóvenes del municipio promoviendo la posibilidad de crear y eliminando la de destruir.

Se requiere de un censo real de la población de Chía. Se hace muy difícil ofrecer servicios de salud y educación a la población cuando no hay datos exactos, pues según la oficina del SISBEN, se encuentran inscritas 79.636 personas; según datos suministrados por el DANE, hay 69.441 inscritas y según la oficina de Emserchía y planeación se detectan mas o menos 120.000 personas como el total de la población del Municipio. Logrando estos datos, se hará posible la cobertura a toda la población. Y coordinar con las IPS el total de casos atendidos para establecer valores reales de los casos de morbi –mortalidad en los niños menores de cinco años, generado acciones conjuntas para prevenir dichos casos.

En el municipio se cuenta con instituciones oficiales y privadas que suplen la demanda de estudiantes que se tiene. Los niños desescolarizados viven esta situación por otras causas como la situación económica, la falta de proyección, las malas costumbres etc. Y es clara la preocupación de los padres en este aspecto, pues muchos de ellos consideran que la educación será el único pilar que han de heredar sus hijos. Es importante evaluar los procesos de ingreso de los niños y adolescentes a los centros educativos, intentando ofrecer soluciones para las mencionadas causas de desescolarización a las que pueden estar expuestos los niños y niñas.

Se propone realizar con mayor intensidad y frecuencia actividades de promoción y prevención de los factores de riesgo para la salud.

Tal como es recomendado en el perfil epidemiológico, es “necesario seguir implementando programas de promoción y prevención que conlleven a una sensibilización en la comunidad para el manejo de los problemas sociales que afectan a la niñez”, es por ello, que por medio de este programa se convoca a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a ofrecer servicios de atención a la población en general con el fin de erradicar los problemas que afectan al municipio.

Capacitar a las familias y cuidadores para detectar, prevenir y atender los casos de maltrato y abuso infantil, y ofrecer alternativas y soluciones viables a los casos denunciados.

Se recomienda a la alcaldía, como ente encargado del municipio, apoyar la creación de programas y proyectos encaminados al fortalecimiento de la población, y aportar en jornadas de capacitación de salud alimentaria. Y generar convenios interinstitucionales en pro del fortalecimiento de la atención básica a la primera infancia.” (López, 2008, Pág. 88-89)

Recomendaciones

No presenta.

## 8. OBSERVACIONES

Comentarios

La investigación concibe a la niñez como sujeto de derechos a partir de investigar sobre la nutrición y la educación en niños y niñas de 0 a 5 años que no tienen ninguna atención en salud y educación, en consecuencia se diseña una propuesta de atención básica que articula estos dos aspectos.

“Descripción:

El objetivo de la presente investigación consistió en elaborar una propuesta de atención básica en nutrición y educación, para niños de cero a cinco años en el municipio de Chía, teniendo en cuenta las necesidades de los padres frente a sus hijos en estos aspectos.”(López, 2008, Pág. 2)

Anexos

Anexo No. 1 Entrevista

Anexo No. 2 Entrevista 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

Anexo No. 3 Categorías

## FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 7

1. ASPECTOS FORMALES	
Título	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital
Autor (res)	Consuelo Yasmid González Moreno y María Consuelo Sánchez Plazas
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Gestión de Calidad
Subtema	Construcción Participativa e Instituciones educativas
Problema	“El problema que desencadeno el proceso fue identificado por la comunidad educativa.” (González y Sánchez, 2008, Pag.32)
Pregunta	¿Cuáles son los elementos claves de la calidad de las instituciones desde la perspectiva de los maestros, cómo puede articularse en un modelo pertinente que aplicado a tres colegios permita demostrar la eficacia del modelo?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Instituciones educativas ubicadas en los siguientes barrios: Cazuca (Ciudad Bolívar y Soacha) colegio ubicado en la comuna 4, el sector Luis Calos Galán 1, No. Total de estudiantes: 1085. Santa Fe No. Total de estudiantes: 707 Lucero Alto colegio que se encuentra ubicada en la localidad 19 ciudad Bolívar al sur de la ciudad, No. Total de estudiantes: 806 Las instituciones educativas se encuentran en contextos vulnerables, las familias requieren mayor atención (generación de ingresos). El componente comunitario en el modelo pedagógico se requiere de una mayor preparación por parte del personal.
Temporal	2004-2008
Sujetos Investigados	Estudiantes, maestros, directivos y coordinadores, familias (encuestadas No. total 1807)
4. PROPÓSITO	
Objetivo General	Implementar un modelo participativo de gestión que identifique y articule los aspectos centrales que determinan la calidad de educación en tres instituciones escolares.
Objetivos Específicos	Concientizar a la comunidad educativa sobre la construcción de un modelo de calidad articulado en su visión a la realidad educativa en sus necesidades, en los factores que dan su perspectiva y que movilizan o inhiben la búsqueda de la calidad. Facultar a la comunidad educativa de un conjunto de herramientas cognoscitivas, metodológicas y procedimentales que les facilite la toma de decisiones sobre los factores a tener en cuenta en el modelo a construir. Movilizar el conocimiento, la acción de la comunidad educativa en el hallazgo de la meta para desarrollar la acción transformadora tendiente a la consecución de la calidad en la institución educativa. A partir de las acciones generadas reconstruir el proceso de gestión puesto en escena y explicitar los factores tenidos en cuenta así como la articulación entre ellos.
5. METODOLOGÍA	
Enfoque Metodológico	“... desde finales del año 2004 se inicia un proceso de investigación, durante el cual se aplican diferentes instrumentos a los actores de la comunidad educativa, se aplican encuestas, se realizan grupos focales que ofrecen información para posteriores acciones. La comunidad educativa dejó de ser objeto y paso a



ser sujeto de la investigación: en este proceso se identificaron los insumos en la realidad de las instituciones, los cuales puestos en común ante el grupo de investigación permitieron concretar acciones conjuntas que promueven la autonomía de las instituciones y fueron dando vía a la construcción del Modelo de calidad, esto se va registrando y analizando desde un marco teórico, la validación se da en la medida en que se documentan procedimientos, que dan paso a un sistema de gestión de calidad. Se conjuga el conocimiento científico y el saber popular, el equipo de investigación observó y analizó la realidad, argumentó y fundamentó las acciones que posibilitaron la construcción de un nuevo Modelo pedagógico acorde a la filosofía e intencionalidad de la organización.” (González y Sánchez, 2008, Pag.4)

Fundamento epistemológico crítico-social enfoque de la investigación.  
Elementos del enfoque: relación sujeto-objeto, objetividad e intereses.  
Características, núcleos temáticos, hipótesis cuantitativas y cualitativas, unidad de trabajo, representatividad, consideraciones metodológicas globales: el objeto de investigación acción se define en función de: una realidad problemática concreta de un sector de la población y de las relaciones sociales que lo determinan.  
Lo importante es la acción participativa.  
Instrumentos: encuesta social, diario de campo, planes de acción y de mejora, encuentros y talleres.  
Fundamento metodológico  
Investigación Acción Participación IAP  
“IAP es la sigla de: Investigación - Acción - Participación. Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) en torno a como investigar<sup>10</sup>. Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico diferente a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque. La novedad puede ubicarse en el sentido e implicación de las dos palabras que acompañan la primera (investigación): Acción - Participación. No es solo investigación, ni solo investigación participativa, ni solo investigación -Acción; implica la presencia real, concreta y en interrelación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación.” (González y Sánchez, 2008, Pag.31)

Proceso de investigación  
“Conformar un equipo de investigación y uno de gestión ampliado, que incluya a personas de los diferentes niveles en la institución educativa y ejecutores en los diferentes componentes (teleológico, pedagógico, administrativo, comunitario). Identificar los actores sociales (instituciones, grupos, personas) interesados en el problema de investigación, mencionados ellos en las caracterizaciones elaboradas en cada contexto. Identificar líderes en las instituciones (directores, coordinadores, equipo de apoyo) con quienes se dinamice los diferentes procesos. Capacitación (miembros del equipo de investigación, otras personas de la comunidad educativa, se diseña el manual de capacitación (anexo 5) y otros materiales de trabajo con la comunidad)  
Definir los roles y formas de participación social de los diferentes actores/as (instituciones, grupos, personas) en todo el proceso. Diseñar estrategias comunicativas para motivar la participación de los diferentes actores. Elaborar y/o elegir técnicas de investigación, evaluación y seguimiento apropiadas a las características de la comunidad educativa.” (González y Sánchez, 2008, Pag.31-32)

Diagnósticos ubicando los componentes o dimensiones del PEI –documentación de un sistema de gestión de calidad.

**Técnicas** Instrumentos: encuesta social, diario de campo, planes de acción y de mejora, encuentros y talleres.

Tipo de Investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional

## 6. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

#### Construcción de un horizonte teórico (González y Sánchez, 2008, Pag.36)

##### Proceso de construcción

##### Orientaciones teóricas (conceptos)

##### LA CALIDAD

“Entendida como el grado en el que un conjunto de características inherentes cumplen con los requisitos<sup>13</sup>. Desde el punto de vista de las organizaciones educativas el dar respuesta a las expectativas de docentes, estudiantes, padres y comunidad, se convierte en la razón de ser de las instituciones y por ende se determina la calidad del servicio que se está prestando.

La búsqueda de la calidad es parte esencial de un proceso complejo como lo es la educación, que tiene como objetivo mejorar el aprovechamiento académico y el desarrollo integral no solo de los estudiantes sino de la comunidad o del contexto en donde se encuentra ubicada la institución. Se piensa que el concepto de calidad tiene interés científico como instrumento de evaluación de la actividad educativa, así como interés práctico para la toma de decisiones respecto a la política educativa.” (González y Sánchez, 2008, Pag.37)

##### Evaluación de la calidad

“Black (1993, citado por Fairbrother, Black y Gill, 1995) y Díaz-Barriga y Hernández (2002), refieren que los propósitos de la evaluación educativa son: 1) Registrar los logros individuales de los alumnos con el propósito de certificación; 2) Registrar los logros de grupos, clases o escuelas, por razones de política educativa, y 3) Retroalimentar la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Valdéz (2001), los modelos de evaluación del desempeño educativo son los siguientes: 1) Centrado en el perfil del maestro, en este se evalúa al docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente establecido de lo que constituye un profesor ideal; 2) Centrado en los resultados obtenidos, la principal característica de este consiste en evaluar al maestro a través de los resultados obtenidos por sus estudiantes; 3) Centrado en el

comportamiento del docente en el aula, el cual propone que la evaluación se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos, y 4) De práctica reflexiva, en el que se desarrolla conjuntamente con los maestros una reflexión supervisada acerca de su práctica.” (González y Sánchez, 2008, Pag.38-39)

#### Calidad y participación

“La construcción de la calidad en el ejercicio de la educación y en la evaluación y seguimiento de los indicadores que permiten determinar los alcances requieren de una continua participación; al igual que la democracia y los valores, la participación es una construcción social: es fruto de la vida en comunidad, y su significado ha variado en el curso de la historia, hasta constituirse social y jurídicamente en derecho fundamental de la ciudadanía. Hoy en día la participación puede definirse como : una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.<sup>14</sup> El hacer, el practicar la participación, implica un proceso en el cual cada individuo y cada grupo delimita sus roles y sus acciones.” (González y Sánchez, 2008, Pag.39)

“En síntesis, la participación consiste en: Un Intercambio de experiencias real y libre. Tener derecho a expresarse y ser escuchado. Establecer contraste y pareceres, y Elaborar consentidamente las decisiones.” (González y Sánchez, 2008, Pag.40)

#### La investigación acción participativa

“Este enfoque implica un replanteamiento epistemológico, político, y por tanto metodológico ; no es hacer lo mismo de antes, pero ahora con la participación de la comunidad, sino investigar desde una nueva óptica - perspectiva en - con - para la comunidad; Epistemológicamente, supone romper con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación. Esto supone un cambio grande en las concepciones de trabajo científico, de la metodología y de la teoría misma. Acá todos son sujetos y objetos de investigación, lo cual implica que la verdad - ciencia - teoría se va logrando en la acción participativa comunitaria. La teoría va a ser resultado del aporte popular, leído, justificado, convalidado, orientado por los métodos científicos ; desde ese punto de vista, todos aportan : el pueblo - miembros de una comunidad, los técnicos, los expertos... Políticamente, supone el que toda investigación parta de la realidad con su situación estructural concreta, la reflexión, para ayudar a transformarla creativamente, con la participación de la comunidad implicada. El objeto final es la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas; esto implica operar también al interno de sistema vigente. Metodológicamente, supone un proceso modesto y sencillo al alcance de todos ( “la ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta” Fals Borda), pero a la vez que lleve : a la participación procesual, a asumir crítica y estructuralmente la realidad, a la reflexión seria y profunda de sus causas y tendencias , a conclusiones científicas, a estrategias concretas y realizables, a una planeación, a una praxis - acción renovada y transformadora en la que vaya interviniendo toda la comunidad, a una continua reflexión sobre la praxis para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad.” (González y Sánchez, 2008, Pag.42)

#### La institución educativa

“La construcción de una institución educativa, es el reconocimiento de la entidad social con sentido de pertenencia, capaz de formular participativamente propósitos relacionados con el desarrollo de sujetos, es decir con la apropiación crítica y la apropiación de los códigos de la cultura con el propósito de alcanzar el mejoramiento en la calidad de vida. Se Construye la institución educativa en la medida en que se hace evidente la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en la determinación de áreas de trabajo, definición de objetivos y metas comunes, elaboración de planes de trabajo, desarrollo de procesos de evaluación, elaboración e implementación de planes de mejoramiento.” (González y Sánchez, 2008, Pag.42)

“Una Escuela de Calidad es aquella que...

Cuenta con una comunidad educativa integrada y comprometida que comparte una visión y propósito comunes para la escuela.

Asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos. (equidad interna)

Se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. (diverso punto de partida)

Garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.” (González y Sánchez, 2008, Pag.43)

#### La Calidad y la Gestión Escolar

“La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan. Es por ello que cobra mayor relevancia el componente de Gestión escolar que es en últimas el elemento que genera un esquema en la organización de la institución educativa que dinamiza el desarrollo de procesos en los diferentes componentes que se implementan en el ámbito escolar y que promueve los diferentes niveles de participación de los actores de la comunidad educativa en la construcción del servicio de calidad.” (González y Sánchez, 2008, Pag.43)

“La gestión es un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que se emprenden en una institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica y en últimas del cumplimiento de la misión con la participación activa de toda comunidad educativa. El equipo de gestión, tiene como objetivo CENTRAR, ORIENTAR, DINAMIZAR las acciones que se realizan en la institución, en torno al logro de aprendizajes para la comunidad educativa.

Se convierte en un desafío para la Gestión Escolar el dinamizar los procesos y generar la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

La Gestión Escolar permite: Intervenir sobre la globalidad de la institución.

Recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa.

Incorporar a los sujetos de la educación como protagonistas del cambio educativo.

Construir procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Identificar las debilidades y dificultades en forma oportuna para dar pronta respuesta.

Ser integrante de un equipo de gestión de una institución educativa es ser responsable de conducir la gestión de esa institución, teniendo en cuenta los diferentes componentes del accionar en ella, considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización: La dimensión de lo pedagógico – curricular: hace referencia a los fines y objetivos. La dimensión comunitaria – entorno: relación entre comunidad y escuela. La dimensión administrativa de recursos: incorpora el tema de recursos humanos, financieros y físicos.

La dimensión teleológica o filosófica: constituye el soporte de los anteriores, es llevar la palabra a la acción pero enmarcada en

unos principios y en una cosmovisión.

Es en estos aspectos que intervienen los docentes, los padres de familia, los estudiantes y otros actores de la comunidad, todos construyendo una unidad que se manifiesta con un Proyecto Educativo Institucional y en nuestro caso en un modelo pedagógico soportado en un sistema de gestión de calidad. En este nuevo accionar la comunidad educativa enfrenta la gestión escolar de manera: Integral. Consciente. Transformadora. Participativa.” (González y Sánchez, 2008, Pag.44-45)

**Construcción del modelo pedagógico**

Ruta: formulación, implementación, consolidación y ampliación. Formación de ciudadanos del Reino interrogantes: por qué?, cómo?, para qué?, quienes?

**DIOS**

Ciudadanos del reino Intelectuales y productivos

**Momentos pedagógicos:**

Principios metodológicos

Principios pedagógicos:

Aprendizajes básicos

Misión-vision, referentes, caracterización, fundamentación espiritual pacto de vida, fundamento social, antropológico, psicológico, pedagógica y legal.

Vida salvadora de nuestro señor Jesucristo

Aprendizaje básicos en la implementación del modelo pedagógico

Jacques Delors Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI La educación es un tesoro.

Aprendizajes básico ser, conocer, hacer, vivir juntos modelo pedagógico CDA Colombia

Dimensiones para el desarrollo del estudiante

Dimensión afectiva, social, intelectual, espiritual, física, productiva.

Principios pedagógicos y metodológicos para la implementación del modelo

Pedagógicos: amor, obediencia, integralidad, reconocimiento, respeto a la diferencia.

Metodológicos: planeación, dirección, negociación, integración, apropiación, testimonio.

Momentos metodológicos en los que se desarrollan las clases en el marco del modelo

Saberes previos, otros saberes, negociación de saberes, aprender y hacer, compromiso e influencia en el contexto.

En busca de programas y proyectos orientadores

Formación de maestros.

Componentes de intervención: teológico, pedagógico, comunitario y administrativo.

Indicadores que miden la gestión de los componentes: ausentismo, deserción, fracaso escolar, satisfacción de beneficiarios y éxito escolar.

Procedimientos transversales: proceso de evaluación, proceso de construcción e implementación del modelo pedagógico, procesos de desarrollo e intervención con la comunidad.

¿Qué es el programa de formación docente CDA Colombia?

“La reflexión de la práctica pedagógica y el proceso mismo de educación que se desarrolla en la Corporación Dios es Amor, ha conducido al grupo de investigación<sup>22</sup>, a un trabajo constante en el cual se establezca y perfile un Modelo Pedagógico pertinente para la población vulnerable en la cual se interviene en cada uno de los proyectos. Consideramos que aún no encontramos un modelo de educación cristiana en implementación que permita evidenciar una clara integración y fundamentación bíblica, los colegios cristianos, están utilizando materiales que el mundo les ofrece, con los cuales se promueve la vivencia de valores, pero de unos valores en los cuales los principios no son exactamente los principios de la palabra.” (González y Sánchez, 2008, Pag.60)

Desarrollo de un proceso que fortalece: componente filosófico y de horizonte institucional, pedagógico, comunitario y administrativo.

Como se orienta el programa de formación en la construcción del modelo?

“Teniendo en cuenta el propósito del programa de formación docente, se diseñaron 2 áreas de intervención que permitieron que los docentes adquirieran o reforzaran conocimientos y habilidades para la construcción de un sistema de gestión de calidad en educación y para que construyan e implementen un modelo pedagógico enmarcado en ese sistema de calidad, lo cual favoreció notablemente los resultados de su gestión, lo más importante fue la unidad conceptual que se alcanzó con todo el equipo para hacer una construcción en un proceso participativo, que definiera procesos, procedimientos, y los diferentes elementos del modelo para hacer un solo diseño de modelo de calidad, logró impactar en las comunidades y a los cooperantes.” (González y Sánchez, 2008, Pag.62)

Plan de formación desarrollo en sistema de gestión de calidad: diagnóstico, sensibilización, planificación del sistema de gestión de calidad, capacitación e implementación.

Construcción e implementación del modelo pedagógico

Plan de formación desarrollado para la construcción e implementación del modelo pedagógico

Elaboración de diagnóstico de las comunidades intervenidas, cumplir con la reglamentación y normas del MEN adquisición permanente de normas y actualización de directivos docentes, crear un modelo pedagógico/currículo adecuado a las necesidades del entorno teniendo en cuenta la filosofía de la corporación, los principios y valores cristianos, capacitación y fundamentación adecuada a docentes y directivos/participación en seminarios y foros, afines al servicio que presta la organización, contar con la infraestructura adecuada para el número de niños que se atienden en cada colegio, contar con recursos didácticos y ayudas audiovisuales suficientes y apropiadas a las necesidades del educando y del docente, desarrollo de proyectos de aula, dotación actualizada de las bibliotecas, contar con aulas amplias y especializadas, equipos de comunicación adecuados para alcance de la población infantil, conformación y operacionalización de un grupo de investigación con docentes para dinamizar la construcción del modelo pedagógico, boletín informativo de la corporación con la información de avances en educación que se presente en cada periodo.

Manual de formación docente CDA Colombia: componente horizonte institucional, pedagógico, comunitario, administrativo.

Instituciones educativas y actores escolares

Punto de partida, evaluación en las instituciones, evaluación padres de familia, evaluación estudiantes.

Implementación cómo se lleva a la acción el modelo?

Fases preliminar. Investigación exploratoria o diagnóstica, proceso organizativo. Identificación de participantes potenciales, recopilación y análisis de la información, uso de los resultados, elaboración de los programas y proyectos de acción educativa, implementación de los programas y proyectos de acción comunitaria: escuela para padres, escuelas de desarrollo infantil, escuela de liderazgo.

Resultados, qué se logró con la puesta en marcha del modelo

Planes de mejoramiento

Sistema de evaluación- control de indicadores

Cumplimiento de una programación en la cual intervienen los diferentes actores de la comunidad educativa en la construcción y puesta en marcha del modelo de calidad.

Estructura operativa del modelo de calidad cómo pueden otros adoptar el modelo puesto en marcha?

Diagnóstico, planeación de actividades, sensibilización, planificación del sistema de gestión de la calidad, capacitación e implementación, verificación y mejora continua, ventajas de la implementación del sistema de gestión de calidad, formación del equipo en el tema de gestión escolar, conceptualización y documentación de equipo, definición de las acciones de los equipos de gestión, evaluación de procesos y elaboración de un plan de mejora.

Aprendizaje del proceso participativo de autogestión del modelo de calidad: aprendizajes para CDA, aprendizajes para la comunidad educativa, aprendizajes y conclusiones para la construcción teóricos.

#### Conceptos principales

Construcción de un horizonte teórico

Proceso de construcción

Orientaciones teóricas

La calidad

Evaluación de la calidad

Calidad y participación

La investigación acción participativa

La institución educativa

La calidad y la gestión escolar

Construcción del modelo pedagógico

Reflexiones para la construcción del Modelo

Elementos definidos en el proceso de construcción del modelo

Aprendizajes básicos en la implementación del modelo

Momentos metodológicos en los que se desarrollan las clases dentro del modelo

En busca de programas y proyectos orientadores

Formación de docentes

Que es el programa de formación docente de CDA Colombia?

Cómo se orienta el programa de formación en la construcción del modelo

Sistema de gestión de calidad

Construcción de un modelo pedagógico

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y ACTORES ESCOLARES

PUNTO DE PARTIDA

Evaluación de las institución

Evaluación padres de familia

Evaluación de estudiantes

IMPLEMENTACIÓN, COMO SE LLEVA A LA ACCIÓN EL MODELO

Fase preliminar

Proceso Organizativo

Recopilación y análisis de la información

uso de los resultados

Elaboración de los programas y proyectos de acción educativa

Implementación de los programas y proyectos de acción comunitaria

Escuela para padres

Escuelas de desarrollo infantil

Escuelas de liderazgo

RESULTADOS QUE SE LOGRARON CON LA PUESTA EN MARCHA DEL MODELO

Planes de mejoramiento

Sistema de evaluación – control de indicadores

Cumplimiento de una programación en la cual intervienen los diferentes actores de la comunidad educativa en la construcción y puesta en marcha del modelo de calidad

ESTRUCTURA OPERATIVA DEL MODELO DE CALIDAD - ¿CÓMO PUEDEN OTROS ADOPTAR EL MODELO PUESTO EN MARCHA?

Diagnostico

Planeación de Actividades

Sensibilización

Planificación del Sistema de Gestión de la Calidad

Capacitación e Implementación

Verificación y Mejora Continua

Ventajas de la implementación del sistema de gestión de calidad

Formación del equipo en el tema de gestión escolar

Conceptualización y documentación del Equipo Operativo

Definición de las acciones de los equipos de gestión

Evaluación de procesos y elaboración de un plan de mejora

<b>Hipótesis</b>
No presenta.
<b>7. RESULTADOS</b>
<b>Conclusiones</b>
<p>“Referirnos a un Modelo de calidad de educación, significa replantear al interior de las instituciones imaginarios y reflexiones en torno a sistemas de gestión de calidad y a la puesta en marcha de un modelo pedagógico pertinente. La construcción del Modelo de calidad debe ser el producto o resultado de un ejercicio participativo entre los diferentes actores en la comunidad educativa, ejercicio que debe ser registrado y evaluado en forma permanente.” (González y Sánchez, 2008, Pag.4-5)</p> <p>“Este trabajo presenta la aplicación del concepto de calidad orientado a un conjunto de acciones a seguir tales como formulación de diagnósticos y caracterizaciones, construcción participativa de planes de mejora, acreditación y certificación, entre otros para llegar y mantener niveles óptimos en áreas específicas de la institución donde interactúen estudiantes, maestros, directivos y contextos, nos referimos específicamente a la corporación CDA COLOMBIA. (González y Sánchez, 2008, Pag.13)”</p> <p>“La experiencia vivida en torno a la construcción y puesta en marcha de un modelo de calidad, que no sólo aborda el tema pedagógico sino el de gestión, es una oportunidad que permite el crecimiento personal de quienes estuvimos al frente del ejercicio, es el escenario que permitió la continua reflexión del deber ser de la educación como responsabilidad de la organización y como derecho para quienes son los beneficiarios, el transcurrir esa ruta genero aprendizajes:</p> <p><b>APRENDIZAJES PARA CDA:</b></p> <p>El transcurrir en procesos que construyen día a día la calidad en la prestación del servicio, le permitió a CDA: Importancia de Organizar un mapa de procesos que determinara las funciones e implicaciones de cada uno de los actores de la comunidad educativa en la prestación del servicio. Incidencia de una cosmovisión cristiana de la educación, en el quehacer diario de la organización. Identificación de las condiciones y características de los docentes para intervenir efectivamente en el proceso educativo dentro del marco de la cosmovisión cristiana y de un sistema de gestión de la calidad. Importancia de la implementación de un sistema de gestión de calidad. La ruta de construcción de un modelo pedagógico en el que se construyen e identifican los principios pedagógicos, principios metodológicos, aprendizajes básicos, y estrategias metodológicas. Incidencia de los programas en el impacto de las comunidades y contextos más cercanos. Claridad frente a la responsabilidad de la organización como agente transformador de las realidades de las comunidades, a partir de cambio de culturas y costumbres en las personas para la búsqueda de mejoramiento de la calidad de vida. Importancia del proceso de evaluación y seguimiento como insumo para la retroalimentación en las diferentes áreas y mejoramiento continuo en la implementación del sistema de gestión de calidad.</p> <p>Importancia de un proceso de formación continua de los diferentes actores de la comunidad educativa. Que la construcción ordenada de procesos de calidad se puede implementar a partir de la experiencia vivida en la organización.</p> <p><b>APRENDIZAJES PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b></p> <p>La importancia de la conformación de equipos de gestión y su efectiva intervención. La constante búsqueda de calidad permite un mejoramiento continuo de los diferentes procesos La acción educativa no solamente se da dentro de las aulas, estas acciones son parte de un currículo que debe construirse en comunidad. Es importante incidir en la vida de la comunidad o contextos a partir de acciones concretas y planeadas desde el componente comunitario. La evaluación permite la verificación de avances con lo cual se evidencia el mejoramiento a través de la comparación de resultados anuales. Es importante crear estrategias de trabajo acordes con la realidad de cada una de las instituciones. Todas las acciones deben estar enmarcadas en procesos y procedimientos definidos en el sistema de gestión de calidad para dar paso a unas tareas ordenadas al interior de las instituciones educativas. Para alcanzar la calidad se deben determinar principios y criterios que enmarquen el accionar de las instituciones, este puede ser un modelo para la articulación entre instituciones educativas.</p> <p><b>APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA</b></p> <p>Para el ámbito educativo, esta investigación representa una serie de aportes y aprendizajes: La calidad en la educación no sólo requiere de la formación en el área educativa de las personas, sino que se hace imprescindible una sensibilización y motivación que permita realmente generar equipos de gestión que dinamicen los diferentes aspectos de la institución educativa. Razón por la cual se hace necesaria la formación en gestión escolar. La rotación en la planta de personal no es nada beneficiosa, por cuanto los aprendizajes se van construyendo en un colectivo, por lo tanto se sugiere se mantenga la planta docente por lo menos los tres años en los que se construye, se implementa y se consolida el modelo pedagógico y el sistema de gestión de calidad.</p> <p>La educación no contempla únicamente los aprendizajes como temáticas y conceptos se debe orientar en la aprehensión de valores y vivencia de principios rectores de la institución. Se puede hablar de una perfecta articulación de la gestión en un grupo de instituciones educativas, pues la experiencia vivida no sólo se desarrolla con instituciones de Bogotá, sino con otras instituciones del país, lo importante es definir un sistema de gestión que permita la parametrización o normalización de procesos y procedimientos que cualifiquen el quehacer educativo. La importancia del trabajo con la comunidad es determinante en la construcción de un currículo y en las intenciones de modificar conductas y comportamientos que propicien un cambio cultural que conduzca al mejoramiento en la calidad de vida de las personas. La construcción participativa de principios pedagógicos y metodológicos, definición de estrategias metodológicas es lo que genera la sostenibilidad y sustentabilidad de un modelo pedagógico desarrollado. No Se puede hablar de un Modelo de calidad, si no se tiene previsto un sistema de gestión de calidad para implementar y un modelo pedagógico definido que articulados ofrezcan las directrices toda acción en la institución educativa.” (González y Sánchez, 2008, Pag.94-96)</p>
<b>Recomendaciones</b>
No presenta.
<b>8. OBSERVACIONES</b>
<b>Comentarios</b>
La investigación concibe a la niñez como sujeto de derechos, a partir de diseñar un modelo de gestión de calidad, privilegian do la participación de los sujetos, con una fuerte convicción religiosa cristiana, diseño de un modelo pedagógico.
Descripción: “Esta tesis de grado da cuenta del proceso investigativo - cualitativo que se desarrolla a partir de la construcción y

puesta en marcha de un Modelo de gestión de calidad, que determina la importancia del sistema de gestión y de un modelo pedagógico articulado en la búsqueda de la calidad en el servicio educativo de la Corporación CDA Colombia. El proceso de investigación se da por espacio de tres años en tres instituciones educativas del Distrito Capital, todas ellas encaminadas a la atención de población vulnerable.” (González y Sánchez, 2008, Pág.4)

#### Anexos

ANEXO A. CDA COLOMBIA – INFORMACION GENERAL  
 ANEXO B. ASPECTOS GENERALES ENCONTRADOS EN LAS INSTITUCIONES  
 ANEXO C. CONTEXTO CARACTERIZACIÓN GENERAL  
 ANEXO D. BATERIA DE INSTRUMENTOS INVESTIGACIÓN  
 ANEXO E. INDICADORES 2006  
 ANEXO F. PROCEDIMIENTO MODELO PEDAGOGICO  
 ANEXO G. SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD  
 ANEXO H. INFORME DE GESTION Y EVALUACIÓN 2006

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 8

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá
<b>Autor (res)</b>	Doris Marcela Hernández A. y Luz Myriam Sierra Bonilla
<b>Año de aprobación</b>	2008
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Desigualdades Sociales y Ciudadanías
<b>Subtema</b>	Ciudadanía Desiguales, socialización política, primera infancia, pautas de crianza, autonomía, participación, derechos y deberes, corresponsabilidad, lo público y lo privado.
<b>Problema</b>	<p>“Desde uno de los conceptos de ciudadanía cada ciudadano posee derechos materiales, al trabajo, los derechos liberales desde un contexto histórico como la propiedad privada, derechos sociales de salud y educación protegidos por el Estado, para desarrollar un tipo de vida digna y con calidad y unos derechos políticos inherentes a la vida democrática que son los de participación y de asociación. Sin embargo, aunque se nominan, se legislan, se legitiman, debe ser claro que no se logran si en primer lugar, no hay condiciones generadas para ellos y en segundo lugar, si no existen procesos de formación que desarrollen las capacidades de cada sujeto, potencien el desarrollo humano, y una vinculación importante con lo público.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración I Capítulo)</p> <p>“La investigación entonces, busca identificar las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales diferentes de la ciudad de Bogotá, y su incidencia en la construcción de ciudadanía; entendiendo estas como una situación de desigualdad social en cuanto al acceso a los derechos de niños y niñas; es decir, poblaciones vulneradas en sus derechos y poblaciones con la garantía de estos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración I Capítulo)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá y qué incidencia tienen en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años?
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	<p><b>Altos de Cazucá</b> (estrato uno) población desplazada y desarraigada de su territorio, espacios denominados cinturones de miseria o barrios subnormales. Organizaciones gubernamentales (ONGs) como: Médicos Sin Fronteras, Pies Descalzos, UNICEF, Naciones Unidas e instituciones de carácter religioso, Universidad Pedagógica Nacional. Institución organizada por la comunidad la escuela social educativa <b>“El Futuro son los niños” y los círculos de Aprendizaje.</b></p> <p>Localidad de Fontibón (estrato 3) denominado como “La puerta turística de Bogotá” Instituciones de jardines Infantiles: “Patoso” y “Pitufos” Prácticas Educativas Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación Preescolar (antes) Educación Infantil (ahora).</p> <p>Localidad de Suba (estrato cinco) Colegio de la Unidad Pedagógica de carácter privado Pág. 479</p>
<b>Temporal</b>	
<b>Sujetos Investigados</b>	Maestra y Maestros de Primera Infancia, y niños y niñas 0 a 6 años, padres de familia
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Identificar las diferencias en los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales de Bogotá que inciden en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años de edad.
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Establecer desde la observación y el análisis de los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales, las diferencias en cada una de las categorías de ciudadanía.</p> <p>Identificar la incidencia de las diferencias que se suceden en las relaciones de los adultos cuidadores, padres y maestros, de los tres estratos sociales en la construcción de ciudadanía en los grupos de niños y niñas de tres a seis años.</p> <p>Proponer estrategias y mecanismos en la construcción de ciudadanía que garanticen oportunidades iguales a niños y niñas de los diferentes estratos socioeconómicos en primera infancia.</p>
<b>5. METODOLOGÍA</b>	

<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“La investigación que se llevó a cabo fue de estudio comparativo cualitativo, que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación e indagación sobre la pregunta de investigación. Apoyada en este tipo de investigación la recolección de los datos se abordó desde la observación participante, el registro del diario de campo y las entrevistas focalizadas a padres, maestras (os) y a niños y niñas.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración I Capítulo)</p> <p>“La investigación comparativa se adelantó en tres colegios de Bogotá, de tres estratos sociales, un colegio por estrato, aplicando los instrumentos con todos los grupos escolares presentes en cada colegio por cada una de las edades de entre tres a seis años, los padres y maestros de estos grupos. Altos de Cazucá, (estrato uno), Fontibón, (estrato tres), Suba, (estrato cinco).” (Hernández y Sierra, 2008, Pág.57)</p> <p>“Para la recolección de la información se llevaron a cabo registros y grabaciones con fuentes primarias: población de niños y niñas de la primera infancia, padres de familia y maestros en ejercicio de los estratos sociales seleccionados.</p> <p>Para la obtención de información con las fuentes primarias, se llevó a cabo un trabajo de campo que se constituyó en entrevistas focalizadas a docentes, padres y madres de familia y niños y niñas que hacen parte de las instituciones escolares seleccionadas para la investigación.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág.57)</p> <p>Categorías: Autonomía en niños y niñas, la participación en niños y niñas, derechos y deberes (corresponsabilidad) y sentimiento de vínculo cívico como ciudadano.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración RAE)</p> <p>“La investigación que se llevó a cabo es de tipo cualitativo de corte comparativo, que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación e indagación sobre la pregunta de investigación.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración I Capítulo)</p>		
<b>Técnicas</b>	<p>El registro y observación participante La entrevista focalizada</p>		
<b>Tipo de Investigación</b>			
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>			
<p>“El marco teórico de esta investigación aborda categorías que le son relevantes como ciudadanía, participación, cotidianidad, lo público, lo privado, subjetividades y autonomía; categorías que están articuladas a la primera infancia; desde donde se construyen las reflexiones críticas y conclusiones...”(Hernández y Sierra, 2008, Pág. 60)</p> <p>“El tema de primera infancia está en la mesa no solamente de investigaciones de desarrollo humano, sino que se ha posesionado en los gobiernos y programas de políticas públicas, por la obligatoriedad constitucional e internacional en razón a la suscripción de Colombia a la Convención de los Derechos de la Niñez, y a exigencias de organizaciones internacionales que trabajan por y con la infancia; de igual manera, la sociedad civil reconoce la trascendencia del tema y se ha incorporado de manera importante en la corresponsabilidad de las acciones por la infancia, ha hecho presión en la construcción de políticas y compromiso de los dirigentes. Lograr avances en las políticas, acciones y comprensiones de la niñez, hace de las sociedades caminos y escenarios de relacionamientos más democráticos entre los individuos y de estos con las instituciones, esta comprensión es la base para una sociedad con un sentido de justicia, equidad más avanzado, lo cual generaría condiciones para el desarrollo.</p> <p>De los avances importantes en el tema, el reconocimiento por parte del adulto de que los niños y las niñas son sujetos plenos de derechos, ha tenido su mayor expresión en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)<sup>3</sup>, en la cual las Naciones manifiestan su voluntad política hacia el reconocimiento de la capacidad política de los niños, vinculándolos con ello a una ciudadanía plena que construya y legitime su capacidad civil, como a la vez su capacidad de actuación protagónica en el contexto en el que se desenvuelven y desarrollan; esto ha dado pie a un cambio en la concepción de la infancia y en la percepción de esta etapa significativa del hombre.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)</p> <p><b>Estado de la Primera Infancia</b></p> <p>“La edad que la ONU y UNICEF han delimitado para la Primera infancia es de cero a seis años, sobre esa edad una serie de investigaciones en neurociencias demuestran la importancia de atender la primera infancia o la dimensión de capital humano que se pierde al no hacerlo y es hacia este punto el que la investigación busca indagar e incidir en tanto es la edad fundamental para formar y construir junto con niños y niñas referentes de autonomía, bases para la participación en el mundo y la relación vinculante con su entorno; además de hacer énfasis frente a la responsabilidad con los niños y niñas que nacen y crecen en nuestras sociedades.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)</p> <p>“... las políticas internacionales, el año 1979, denominado Año Internacional del Niño, se sucedieron sucesos significativos como la Declaración de la Convención Internacional del Niño en Noviembre de 1989, donde la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó oficialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, dando como resultado que 191 países hasta Septiembre de 1997, tomaran la iniciativa de aceptar dichas disposiciones jurídicas relacionadas con establecer políticas y normas básicas donde se reconoce el derecho de supervivencia, al desarrollo, la protección y participación a la infancia en todos las instancias.</p> <p>Tal instrumento internacional actúa como un “ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia” y ha possibilitado la organización de las políticas de infancia desde una perspectiva de derechos y no desde una perspectiva centrada en la protección asistencialista, esto hace que la lectura de la niñez de un salto trascendental que debe involucrar cambios en las relaciones con los niños y niñas, en las prácticas y pautas de crianza, pero que sin embargo, culturalmente y las ciencias aun no se transforman porque aun no existe la incorporación consciente de las sociedades de las demandas que implican estas nuevas lecturas, para revertir la condición del niño como objeto por parte de las instituciones o de los actores sociales, para proyectarlo como un actor social pleno, como sujeto de derechos y como ciudadano potencial. El reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales, como sujetos de derecho, ha dado un importante paso para avanzar hacia la constitución y garantía de sus derechos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)</p>			

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

“La Organización de las Naciones Unidas (ONU), es una Organización Internacional basada en la igualdad soberana de sus miembros; según su Carta Fundacional - en vigor desde el 24 de octubre de 1945 - fue establecida para “alcanzar una cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales o humanitarios” y fomentar “el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales<sup>4</sup>”. Esta organización, en su mandato constitucional, busca garantizar de manera integral el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derecho; de allí parte en 1924, debido a la difícil situación de los niños y niñas víctimas de la Primera Guerra Mundial, se realiza la Declaración de Ginebra, primera manifestación de la Comunidad de Naciones en torno a los problemas de la infancia.

En 1946 con el fin de prestar ayuda de emergencia a los niños desvalidos, víctimas de la segunda guerra mundial, las Naciones Unidas crean el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ( en inglés United Nations International Children's Emergency Fund UNICEF), que es la única entidad encargada de la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas alrededor del mundo, de satisfacer sus necesidades básicas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que puedan alcanzar plenamente sus potencialidades, en este aspecto se centra la investigación y es justamente como las capacidades de niños y niñas no pierden su oportunidad para fortalecerse.

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

En este sentido la CDN, extiende su acción hasta diferentes actores sociales y políticos que asumen responsabilidades para con la niñez, que nunca deben entenderse como actos de favor para la niñez, sino por el contrario de otorgar desde la carencia de acciones para la infancia de los Estados y organismos, proporcionar a la niñez a nivel mundial unas condiciones que transforme los estados vergonzantes en que se encuentran niños y niñas, que no tienen justificación alguna; en este sentido es el soporte internacional de responder a la infancia, crear las condiciones para su desarrollo integral, desde los derechos fundamentales hasta la igualdad de oportunidades en la formación como sujetos activos, como ciudadanos en sus entornos y participes de decisiones que les afectan.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“El desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como “un bien” asequible a todos, independiente de la condición personal o familiar; pero este desarrollo integral debe hacer referencia explícita al tipo de capacidades cognitivas, sociales, afectivas, de construcción de pensamiento lógico, capacidad reflexiva, igualdad de oportunidades, tipo y grado de responsabilidades propias de la niñez, en donde se forma el sentido de pertenencia y corresponsabilidad.

El concepto de niño y de su desarrollo ha venido cambiando de acuerdo a las tendencias culturales, políticas, religiosas y socioeconómicas, propios de cada sociedad y de su momento histórico; pero no ha sido aun un logro el avance de estas concepciones en las prácticas culturales de educación y crianza en las familias, la educación, las comunidades y los diversos grupos sociales, de alguna manera aun en las políticas de desarrollo no dimensionan el significado de esta nueva lectura de la niñez.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Derechos a un nombre, una nacionalidad, al registro, a conocer a sus padres, a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares, a permanecer en su país, respeto a su vida privada, a que en caso de adopción el interés superior del niño sea la consideración primordial, a la protección, a ser protegido, a la participación.

“sin embargo, no se hace explícito como la garantía de derechos de niños y niñas, se articulan, conducen o garantizan un camino hacia la construcción de ciudadanía en niños y niñas, con el significado que incorpora esta categoría, ya que la ciudadanía genera participación, exige formación, desarrollo de capacidades y reconocimiento de derechos de actuación desde la institucionalidad y de una nueva relación del sujeto con el entorno, demanda nuevas formas y calidades en el ejercicio de los derechos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

#### Contextualización de la Infancia desde el Marco Legal Nacional

“Colombia firma la CDN en 1990, y la ratifica en la consagración de los Derechos Fundamentales de la Niñez en su Constitución Política de 1991, como en el artículo 44: son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Esta cubierto el abandono, la violencia física o moral, el secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, salud, la educación, aunque solo va desde los cinco años hasta los quince, hoy comprende un mínimo de un año de preescolar; la Ley 833 de 2003, relativo al reclutamiento de menores de 18 años en las fuerzas armadas, (“solo con consentimiento de los padres”); la Ley 765 de 2002, relativo a la venta de niños y niñas, a la prostitución infantil y uso en la pornografía; la Ley 1098 de 2006, Ley de Infancia y la Adolescencia marca un hito en la legislación colombiana y abre una nueva etapa para los 18 millones de niños, niñas y adolescentes colombianos. Tras siete sesiones, el Senado de la República aprobó los artículos que tiene en cuenta a los niños como sujetos de derecho y no como objetos de protección, principal cambio en la concepción de los niños y niñas.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“La situación para la aplicación de las políticas es aún más compleja teniendo en cuenta que se unen permanentemente la inequidad, la pobreza y la exclusión, factores agravados desde la violencia, la presencia y vigencia del narcotráfico y la crisis política del país. Así más del 50% de las familias en Colombia no tienen garantizadas sus condiciones mínimas de existencia amparadas en la Convención, como tampoco sus hijos menores de edad.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

#### Contextualización local de la infancia

“La Infancia es el tema fundamental a atender por la importancia de la riqueza de esta edad, la formación en capacidades de participación, opinión y poseedor de derechos, donde los resultados en términos de desarrollo humano y social dependen de la inversión en el presente, el futuro depende de ciudadanos participes y propositivos colectivos, sino sujetos incapaces de construir cooperativamente.



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

Bogotá tiene una magnitud de problemas de la infancia, es una ciudad donde el 50% de los niños y niñas, de acuerdo a indicadores de calidad de vida, viven en señalados por debajo de estos indicadores de pobreza<sup>10</sup>, “una realidad intolerable”, fue el calificativo del gobierno distrital, (2004 -2007); intolerancia que debe expresarse desde todos los ámbitos institucionales y sociales; ninguna sociedad puede permitirse la indiferencia frente a dramas sociales en donde todos los derechos de niños y niñas están vulnerados, hasta el de la vida misma; no es admisible, menos en tiempos contemporáneos, que niños, niñas y adolescentes sean agredidos o mueran por causas evitables, hambre y desnutrición, maltrato, abuso, agresión sexualmente, que trabajen en vez de estudiar, que estén solos y que sean marginados por estar en situación de discapacidad.

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

Para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años<sup>11</sup> se lanza la “Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá. “Quiéreme bien, quiéreme hoy”; que propone combatir la insolidaridad, la indiferencia y se posiciona en la lucha por una calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes desde acciones concretas y proyectos contextuales y significativos. Reconoce la familia como espacio primario de socialización, donde se den las bases de una sociedad participativa, solidaria e incluyente, a la vez, se generan las posibilidades de la construcción y fortalecimiento de las redes sociales indispensables para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes estableciéndolos como criterios ordenadores de actuaciones y decisiones, desnaturalizando las actuaciones que son intolerables, en busca de una ciudad moderna, humana, justa y solidaria.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Una ganancia es que se ha generado un amplio consenso sobre la necesidad y la urgencia de invertir en la primera infancia como una estrategia fundamental para el desarrollo de la sociedad y el desarrollo humano.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“Políticas, leyes, programas y proyectos en la búsqueda de la garantía de los derechos de niños y niñas; aunque estas políticas deben seguir avanzando, ser garantía de derechos es necesario invertir esfuerzos en la comprensión, análisis y conocimiento de las prácticas cotidianas de padres y maestros que inciden en la formación de ciudadanía y de los procesos de socialización política que se desarrollan en la cotidianidad. (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

La vida cotidiana base de la construcción de ciudadanía

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

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

La vida cotidiana presenta fenómenos que se imponen, que ya están objetivizados antes de que los sujetos los puedan construir, es decir se presentan como parte de la realidad de los sujetos para que sean tomados, interiorizados y aprehendidos; de los fenómenos de la vida social que se impone está el lenguaje, que da sentido y significado a la vida cotidiana en una red ordenada y en una construcción de relaciones, al igual el concepto de ciudadanía que subyace en los cuidadores de niños y niñas está preconcebida y de una u otra manera afectan las construcciones que se dan en la infancia.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“El mundo de la vida cotidiana, es un mundo compartido, que es tan real para el sujeto como lo es para el otro que comparte los mismos espacios y los mismos intereses, es por lo tanto la vida cotidiana intersubjetiva, representada en las relaciones con el otro y en la comunicación, aunque existan intereses diversos entre los de un sujeto y otro, algo es cierto, que “hay una correspondencia y un sentido común de la vida” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Lo público genera y organiza contextos colectivos donde se desarrollan las vidas privadas, donde lo democrático se pone en juego para la transformación de las condiciones de vida de los sujetos y de la comunidad. Lo público deja de ser considerado como el espacio ajeno, para convertirse en un espacio de saberes, conocimientos y relaciones del mundo de la vida, donde los sujetos están afectados por procesos políticos en el cual se hace posible los intereses y propuestas como ciudadano, como familia y como sociedad. De tal manera que lo público y lo privado en el terrero de la vida cotidiana se entretejen en corresponsabilidad como fundamentación de la socialización de los sujetos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Relaciones y escenarios en la vida cotidiana

“La interacción social de la vida cotidiana se determina en las relaciones con el otro y con los escenarios de socialización

primario y secundario, el resultado de esta relación es el reconocimiento de las expresiones individuales y colectivas, como también la comprensión del ejercicio de las prácticas educativas de los agentes socializadores. Las formas de relación que se dan en estas interacciones son abundantes y significativas en la medida de la cercanía que se tenga y de la interpretación que se dé de ella, esto implica que se pone en juego la subjetividad de cada uno de los sujetos, donde se puede reproducir la conducta del otro que está al alcance en la relación “cara a cara”, la acción de imitación que se aprende sin reparo, es debido a que no se hace una reflexión del conocimiento propio “de lo que yo soy.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Las nociones que elaboran niños y niñas en los espacios de socialización formales e informales, se enmarcan por su interpretación subjetiva y por su contexto, allí construyen los conceptos de lo que está “bien” o lo que está “mal”, “lo bueno o lo malo”, ésta interpretación lleva a los niños a establecer normas de supervivencia. La norma creada en el día a día se constituye como plataforma de las conductas sociales, nominadas en el tejido social como aceptables o reprochables, esta internalización de normas constituyen en los sujetos los máximos y mínimos que se deben asumir como convivencia democrática.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Una de las teorías, la perspectiva ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner hace hincapié en requisitos que son indispensables para la constitución óptima de la vida cotidiana en la infancia y a la vez revertirá hacia una verdadera democracia: es necesario que se propicie un ambiente sano para la salud de niños y niñas; es vital que el entorno posea un cubrimiento de las necesidades básicas: agua, salubridad e higiene; se hace también imperioso un ambiente físico enriquecido de experiencias, que permita a los niños y niñas explorar, manipular, investigar, construir y descubrir un mundo para crear un mundo posible.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

**Comprensiones sobre ciudadanía**

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

Cuando se aborda el tema de ciudadanía es necesario comprender el reconocimiento y la configuración de la participación infantil, debido a que la ciudadanía se determina por la categoría del derecho a la participación de los sujetos en una sociedad. Es por lo tanto la participación, el factor que ofrece garantías del cumplimiento de los Derechos, de las capacidades de incidencia, de hacer parte de decisiones, es entonces el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia, situación ésta que lo pone en condiciones de igualdad y de equidad social.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“El binomio participación-ciudadanía vistos desde los derechos de la primera infancia, es reconocer que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primera etapa de desarrollo, los cuales deben ser incluidos desde el presente como ciudadanos plenos de derecho, para que en el futuro se tengan ciudadanos críticos y comprometido con las situaciones que le afecten y le interesen a nivel individual y social.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

**El concepto de ciudadanía desde una perspectiva histórica**

Visión Griega cívica-humanística tradicional -sumisión y obediencia-, Roma Cristiana la reivindicación frente a la autoridad – perspectiva individual y excluyente- el cumplimiento de la ley y el gobierno sobrenatural –ciudad de Dios-, Renacimiento voluntad de los sujetos una ciudadanía activa basada en una moral de conducta pública -autocontrol-, El Estado Soberano – igualdad en relación con ciudadanía-, Revolución Francesa –Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano- reconocimiento de la libertad individual...

“En la noción moderna de ciudadanía Zapata Barrero evidencia tres construcciones semánticas que fortalecen su connotación: Una de ellas es la noción de igualdad y el reconocimiento entre estratos producto de las relaciones económicas, políticas y sociales, la segunda noción se determina por la relación ciudadanía y nación y la última tienen que ver con la noción de emancipación universal.

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

El proceso de nacionalización de la ciudadanía favorece el principio de igualdad en la edad moderna, adquiriendo connotaciones democráticas. Thomas Humphrey Marshall quien presenta su trabajo de “Ciudadanía y Clases sociales” contribuye a esclarecer el papel de los tipos de derechos que el ciudadano va adquiriendo en la edad moderna, refiriéndose por lo tanto a que los derechos civiles corresponden al siglo XVIII, los derechos políticos al siglo XIX y los derechos sociales al siglo XX.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

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

La corriente del republicanismo cívico, que intenta integrar elementos del liberalismo y del comunitarismo, enfatiza en la

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

Los Pluralistas culturales, como corriente filosófica actual del concepto de ciudadanía surgen en el marco de los procesos de internacionalización y globalización, quienes enfatizan el “reconocimiento de las diferencias”, frente al supuesto de igualdad que implicaría una heterogeneidad de lo social. Esta corriente sustenta su propuesta desde el reconocimiento de los movimientos sociales que se han dado, como el movimiento feminista, movimientos étnicos y movimientos ecológicos y ponen en evidencia un nuevo fenómeno que es la de las migraciones y desplazamientos, que liga el concepto de ciudadanía al concepto de nacionalidad.

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

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

Este recorrido histórico nos pone en la compleja tarea de mirar desde donde se va abordar la construcción de ciudadanía para la infancia en la primera edad, determinar qué expresiones de ciudadanía son acordes a un sujeto de derechos y libertades y a mirar, que sujeto se está constituyendo en las diversas clases sociales de nuestra nación.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

**Nuevas propuestas para la construcción de ciudadanía**

“Educar las acciones ciudadanas en prosocialidad -sugiere Roche- es formar a los niños y niñas en habilidades y competencias de iniciativa, creatividad y asertividad frente a sus acciones con el colectivo. Como componente educativo para la construcción de ciudadanía, vale la pena pensar y recontextualizar las llamadas competencias ciudadanas, su desarrollo base implica, reconocer el bien común, la interacción que se tiene con el otro, la asertividad en el trato con los pares desde la diversidad de género, edad, cultura y religión; pero también es alcanzar su capacidad de autoestima que permita que niños y niñas asuman una imagen positiva de sí mismos que les posibilite creer en lo que saben y pueden hacer, que no se conformen con lo que se les dice o asigna, sino que su autonomía y auto imagen les permita sentar una posición frente al otro.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Enrique Chaux un ciudadano es “un hombre o una mujer que contribuyen con sus acciones a fortalecer la democracia, se preocupa por sí mismo y por los demás”.

**Competencias ciudadanas: comunicativa, asertividad, empatía.**

**Camilo Borrero “ciudadanía social activa” desarrollar en el individuo el sentido de lo público.**

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

La ciudadanía es también una construcción social que parte desde el primer reconocimiento del sujeto como quien nace en una sociedad de derechos y democrática, pero que tiene la responsabilidad de formar en y para el bien común.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

**Escenarios constructores de ciudadanía**

**Familia y ciudadanía**

“La socialización primaria que desarrolla la familia suele ser la socialización más importante para los sujetos, todo niño y niña nace en una estructura social objetivada con unos significantes que se encargan de transmitir e impulsar la socialización, son los socializadores primarios y de mayor peso en el proceso de socialización y socialización política que tienen niños y niñas; sin embargo, es claro que, toda socialización que ofrecen los padres de familia está cargada de una idiosincrasia, de una cultura propia del núcleo familiar, de sus historia e historias de vida y de sus prioridades de formación, que le muestra a niños y niñas lo que ellos y ellas de una u otra forma han vivido, maneras distintas de percibir el mundo, perspectivas de interminables significados y actitudes, de sumisión, de dolor, de dificultad, de vida, de pro actividad, de alianzas, confianzas, empoderamientos, o dominación o insatisfacción, pero a su vez de creación y transformación, lucha y búsqueda de igualdad de oportunidades.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

La familia se ha caracterizado por su función como agente formador en lo privado, las dinámicas que se dan a su interior se convierten en espacios reservados y de privacidad de lo que allí sucede no estaba expuesto a los demás, a lo público, por lo tanto no se le ha dado la importancia suficiente en la constitución de un sujeto social, en cuanto a la participación, la negociación y el dialogo; además que niños, niñas y mujeres estaban excluidos, en lo público, noción que culturalmente se sigue asumiendo en buena parte de la población Colombia, excluidos ellos de los derechos ciudadanos; que a hoy, son reconocidos; los derechos políticos son uno de los derechos donde aún muchas mujeres y con mayor razón los niños son invisibilizados.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“El autoreconocimiento como sujetos de derechos, reconocimiento del otro, diferenciación del otro, construcción de identidad, son funciones del grupo familiar, es una primera construcción de los procesos de socialización política; es este espacio de socialización primario que debe propiciar la formación en la capacidad de negociación, de deliberación, subjetividad e identidad, es el grupo mediador entre lo público y lo privado. Es así como “la familia dejó de ser privada para convertirse en un actor público” (Juan Bernardo Zuluaga – Cinde); la familia es el primer conector con el mundo social, el puente entre lo privado y lo público, en donde ya la frontera no es definida.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

**Escuela y ciudadanía**

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

Para la construcción de la ciudadanía, la escuela debe abordar y dejar explícito para todos sus miembros, niños, niñas,

maestros y padres de familia su ethos de ciudadanía, en algunas escuelas puede estructurarse desde modelos autocráticos y otras desde una cultura de participación, convivencia, solidaridad, respeto, inclusión y dialogo, para lograr esto, se hace necesario que maestros y niños estén involucrados permanentemente, donde se den procesos de discusión, reflexión, negociación y acuerdos de normas, compromisos y deberes de cada uno.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

Construir referentes éticos.

Contexto y ciudadanía

“El proceso por el cual se constituye el hombre como hombre, es la interacción que se tiene con otros sujetos, con el ambiente natural, con la cultura y con el orden social, relación dada por la internalización de los significados que el sujeto le ha dado al contexto.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

Propósitos de una Nueva Ciudadanía

“La familia, la escuela y el contexto cumplen con roles complementarios para la formación de la ciudadanía, es por lo tanto fundamental en la relación que se tienen con niños y niñas tener presente lo que se dice, lo que se hace, pero también lo que no se dice, debido a que el tipo de relación que se establece en la infancia influye y potencia unos modelos e imaginarios sociales, que el niño asume y construye, como es el caso de la concepción de ciudadanía, por ello la importancia de promover en los diversos ambientes, que los niños descubran lo que son capaces de hacer, de decir y de decidir.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

Los autores retomados para la argumentación Hart, Chaux, Cortina, Gordillo, Oraison y Pérez no directamente han construido su categoría y reflexiones entorno a la primera infancia, pero sí, desde su construcción teórica permite que éstas se retomen y ponga en discusión, en lo que sería la construcción de ciudadanía en niños de la primera infancia, población en que se adelanta la investigación en particular.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

Categorías básicas para la Construcción de Ciudadanía en la Primera Infancia

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

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

Las categorías surgieron de las comprensiones que los diferentes autores plantean en su definición sobre ciudadanía y desde el postulado de Adela Cortina, quien reúne a la autonomía, la participación, la comprensión de los derechos y deberes y el vínculo cívico, como pilares básicos de la construcción de ciudadanía y de ciudadano.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

La autonomía personal

“Piaget mencionado por Hart afirma “La cooperación y el acuerdo mutuo entre iguales es necesario para el desarrollo de la autonomía.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

“Adela Cortina manifiesta que la autonomía construida posibilita ideas regulativas para pasar del yo quiero al “nosotros preferimos”, al igual fomenta el respeto y la capacidad de poder llegar a acuerdos mutuos, donde lo individual pueda dar vía al pensarse mutuamente, pero para este acuerdo solo es posible alcanzarlo a través del dialogo.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

Participación genuina

“En esta categoría expondremos las perspectivas de algunos autores que nos son pertinentes para la comprensión de ella, sin embargo la profundidad estará abordada desde Roger Hart, quien desde su investigación con niños de la calle y niño trabajadores plantea lo que es la participación de la infancia y sus implicaciones.

Cuando se habla de participación se habla de un acontecimiento voluntario en el cual, quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para que se dé una real participación, es fundamental que quien participe este abierto a la escucha y dispuesto a transformar su saber a favor de acoger el saber del otro si fuera necesario, como diría Paulo Freire “permitir el encuentro de saberes, para lograr transformar la realidad” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

“Para Mercedes Oraison y Ana María Pérez la participación “es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas”,<sup>46</sup> por lo tanto, es para nuestro caso fundamental que los niños de la primera infancia se les vaya acompañando para una participación espontánea y permanente cuando se pone de presente aquello que les atañe e interesa.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

Conciencia de derechos y Deberes (corresponsabilidad)

Derechos de primera y segunda generación

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

Se hace necesario crear procesos de aprendizaje democráticos en niños y niñas para que logren comprenderla, es el caso de la noción de equidad donde el otro tiene tanto valor como lo posee él, donde las condiciones de educación, juego, salud y alimentación puede ser brindadas para todos y no para unos pocos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

Se comprende en el dialogo que cada persona no es un fin, ni tampoco un medio, sino que cada persona es valiosa en sí misma, es fin en sí misma, por lo tanto una actitud dialógica debe contener: una actitud de valoración por el otro, reconociendo su derecho de expresión, sus intereses y su argumentación para hacerlos ver posibles.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

Cuando se comprende el dolor o el malestar del otro, se evitara dicha situación o acción y se intentara por todos los medios si ocurriera reparar el daño ajeno, ya sea en la persona misma o en algún bien común, en los niños es recurrente buscar el perdón y la reconciliación, esto demuestra que la empatía hace parte de su cotidianidad y de su desarrollo personal.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

**Sentimientos de vínculo cívico como ciudadano**

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

“Educar para valorar es distinto a educar en valores.... La primera se refiere a reconocer que las posiciones axiológicas son plurales y la segunda es la que utiliza la escuela u otros agentes socializadores para el adoctrinamiento moral y político, donde se constituyen más súbditos que ciudadanos” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

“Adela Cortina al respecto manifiesta “la ciudadanía es una relación de doble vía entre sujeto y comunidad..... donde se establecen lazos sociales más que políticos, que responde a ciertas demandas socioafectivas, puesto que el ciudadano es un miembro de la sociedad civil, a pesar de su carácter eminentemente social, la ciudadanía tiene múltiples dimensiones dependiendo de las actuaciones concretas del sujeto, como la lealtad entre los miembros del colectivo, que permite constituirse en vínculos de una ciudadanía dialógica y ética”.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

**Socialización Política**

“La construcción de ciudadanía en la infancia y la primera infancia, empieza con el reconocimiento como sujetos de derechos, con capacidades plenas para la participación, decisión y reflexión; en donde los procesos de socialización política hacen parte de los espacios cotidianos de niños y niñas, las practicas y pautas de crianza de los adultos identifican como importante que niños y niñas incorporen el sentido del colectivo y referentes éticos de cuidado, auto cuidado, de lo público, a través de los cuales asimila mecanismos de construcción tanto cognitiva como emocional, afectiva y social de ciudadanía; esto implica que se desarrolla una construcción subjetiva de la ciudadanía desde la subjetividad política, que incorpora elementos de construcción moral; es decir, la formación ciudadana es una construcción compleja, llena de subjetividades y relaciones de unos con otros, de relaciones del sujeto con el entorno, de subjetividades y condiciones sociales y culturales particulares.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

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

Esta construcción parte desde la relación con el otro, el reconocimiento del otro, hasta la relación sujeto – entorno, colectivo; es también la construcción de unos mínimos para la convivencia; esto es, la vinculación con lo público. Esta relación que se va estableciendo con el entorno, con la vida pública y el bien común es lo que identificamos como socialización política; es el conjunto de contenidos, de referentes, de valores, de significados que va adquiriendo el grupo social de referencia, el lugar que ocupa el sujeto en la comunidad.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

**Lo público en la construcción de ciudadanía**

“El concepto de lo público, no hace referencia exclusiva a lo estatal, sino a espacios de deliberación de intereses colectivos de las comunidades, donde los actores son los ciudadanos que viven cotidianamente inmersos en la organización social, que forman desde aquellos espacios una cultura civilista de lo público, con la legitimidad necesaria e institucionalizando la participación, como elemento fundamental de la construcción democrática y solo los actores sociales le otorgan la legitimidad, no es el Estado el que legitima este proceso de lo público.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

“Lo público como la construcción de unos mínimos para la convivencia y la construcción de ciudadanía. Lo público implica dos asuntos fundamentales, la participación de los ciudadanos y reconstrucción del tejido social.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capitulo)

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

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

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

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

Es un nuevo rol político de los ciudadanos para construir un estado social de derecho.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Lo claro para Colombia es que aún no existe un empoderamiento de lo público y de la ciudadanía por las condiciones anteriormente descritas; sin embargo crecen expresiones sociales, espacios de articulación y debates desde lo público que aunque son precarios en su incidencia en las políticas, han sido visibles de una u otra manera; por ello la importancia de consolidar en la primera infancia una construcción de ciudadanía desde una perspectiva de democracia real, sujetos apropiados de su papel de participación y de corresponsabilidad, para que se avance a la consolidación de un Estado Social de Derecho.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Lo privado en la construcción ciudadana

“Lo público y lo privado coexisten en la vida cotidiana de todos los sujetos, niño, niñas, hombres, mujeres y jóvenes, lo público y lo privado son instancias simbólicas que permiten la construcción de la realidad de la vida cotidiana, se puede hablar de lo privado, si hay referencia de lo público, como es el caso de los derechos hay derechos individuales (que pertenece a lo privado de los sujetos) como hay derechos colectivos (refiriéndose a unos derechos adquiridos para todos en calidad de lo público).” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“La posibilidad que de lo privado se pueda abordar lo público, se constituye en un nivel significativo de la participación, la inclusión y el reconocimiento del sujeto individual al sujeto en colectivo, los movimientos que se pueden dar de lo privado a lo público crean alternativas de transformación de orden social, con incidencias democráticas reales.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Desigualdades Sociales y ciudadanía

“A pesar de ser Colombia uno de los países que mas ha avanzado y participado en la construcción y aportes de políticas de infancia, con gran aporte de la sociedad civil en producciones, investigaciones, escenarios, actores y alianzas, que ha logrado el posicionamiento político, social y cultural; la situación de nuestra niñez es de privación, pobreza, miseria, violación y vulneración de los derechos de niños y niñas, con una alta dosis de impunidad y en muchos otros casos de indiferencia y de ausencia de conciencia frente a lo que sucede con la niñez, situación que al parecer, aun nos encontramos lejos de mejorar, y a la cual se suma la exclusión de todo tipo de derechos y de calidad de vida para niños, niñas y familias.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“Entender las nociones sociales de ciudadanía en el sistema escolar y educativo con niños y niñas de la Primera Infancia, es entender que la socialización política se hace desde los primeros años, donde el aprender y el interesarse de lo que les acontece, nos llevará a establecer otros principios interpretativos de las prácticas colectivas de ciudadanía de hombres y mujeres.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

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

Partimos de una primera diferencia y es el nivel de ingreso de las familias, las condiciones de vida, las condiciones sociales y una distancia de condiciones entre los tres estratos sociales.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

“La ciudadanía desde nuestro enfoque, significa la superación de la exclusión presente en cualquiera de los ámbitos del individuo, no la legitimación de la desigualdad; es el reconocimiento del sujeto en toda su dimensión, y es un sujeto colectivo que comprende y actúa desde su reconocimiento al de los demás, en esta construcción de ciudadanía hay responsabilidad de todos los actores, del Estado, de las instituciones democráticas, de la sociedad, de todos los sectores que hacen parte de la sociedad, es un proceso de integración social, se busca la igualdad, es el respeto por los derechos humanos, económicos, sociales, culturales, civiles, políticos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

En esta investigación “... su mirada se ubica en la igualdad de oportunidades y de calidades desde las construcciones sociales, desde los significados que se construyen en la cotidianidad con niñas y niños, es lo que ellos y ellas van interiorizando para ellos mismo, de sí mismos y frente al otro, frente a los demás, frente a la comunidad, frente a su contexto y a su ciudad.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración II Capítulo)

Concepto de ciudad en primera infancia

Conceptos principales

Estado de la Primera Infancia

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

Contextualización de la Infancia desde el Marco Legal Nacional

Contextualización local de la infancia

La vida cotidiana base de la construcción de ciudadanía

Relaciones y escenarios en la vida cotidiana

Comprensiones sobre ciudadanía

El concepto de ciudadanía desde una perspectiva histórica

Nuevas propuestas para la construcción de ciudadanía

Escenarios constructores de ciudadanía

Familia y ciudadanía

Escuela y ciudadanía

Contexto y ciudadanía  
Propósitos de una Nueva Ciudadanía  
Categorías básicas para la Construcción de Ciudadanía en la Primera Infancia  
La autonomía personal  
Participación genuina  
Conciencia de derechos y Deberes (corresponsabilidad)  
Sentimientos de vínculo cívico como ciudadano  
Socialización Política  
Lo público en la construcción de ciudadanía  
Lo privado en la construcción ciudadana  
Desigualdades Sociales y ciudadanía

Hipótesis

No presenta.

## 7. RESULTADOS

### Conclusiones

“(1)La educación, entendida desde el término amplio de su práctica, escuela, familia, contexto, es el medio que garantiza formar el sentido de civilidad, construyendo un tipo de sujeto y de sociedad democrática, con ciudadanos reconocidos desde sus derechos que son capaces de participar en escenarios públicos con capacidades de análisis, reflexividad, pensamiento lógico y conocimientos.

(2)La construcción de ciudadanía en una sociedad está definida en gran medida por el fortalecimiento de lazos entre los ciudadanos, en que estos han construido vínculos de responsabilidad y corresponsabilidad con lo público, el reconocimiento de sus derechos y los de los demás, en donde los intereses particulares son tenidos en cuenta por otros y por las instituciones y están puestos en los escenarios colectivos, en el caso de niños y niñas en los escenarios de socialización, quienes además van formando criterios y juicios, sentidos de justicia y oportunidad.

(3)Todos los ciudadanos deben contar con oportunidades, libertades, derechos y responsabilidades con los demás y con el entorno, cuando ésta base ética se forma, se garantiza una plataforma para la civilidad y la ciudadanía.

(4) El cumplimiento de los acuerdos debe beneficiar a todos y ser cumplidos por todos, no puede legitimarse los derechos para unos y deberes para otros, por lo tanto al desarrollar una educación integral, la vida cotidiana de los niños cobra valor en cualquier espacio de socialización.

(5) Todos los niños reivindican las enseñanzas y prácticas cuando son reconocidos, en este proceso ellos atienden y comienzan a aportar sobre temas y se vuelven en muchas ocasiones su bandera y van asumiendo procesos de autonomía y participación.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración RAE)

“La construcción de ciudadanía en la primera infancia desde las categorías planteadas y con los insumos que se obtuvieron a través de todo el proceso de entrevistas con padre, niños y maestros y observaciones del desarrollo de las jornadas en los tres colegios de los tres estratos sociales y de todos los grupos que se ubicaban en el rango de edad de tres a seis años, dan la posibilidad de llegar a unas inferencias que de una u otra manera han sido planteados a través de los capítulos anteriores, serán planteadas en este segmento, en donde hacemos énfasis en las conclusiones y proponemos unas sugerencias y unas preguntas para nuevos estudios.

La construcción de ciudadanía en una sociedad esta definida en gran medida por el fortalecimiento de lazos entre los ciudadanos, en que estos han construido por muchas vías y recursos vínculos de responsabilidad y corresponsabilidad con lo público, desde el reconocimiento de sus derechos y los de los demás, en donde los intereses particulares son tenidos en cuenta por otros y por las instituciones y están puestos en los escenarios colectivos, en el caso de niños y niñas en los escenarios de socialización, quienes además van formando criterios y juicios, sentidos de justicia y oportunidad.

La educación en el sentido amplio, escuela, familia, relaciones interpersonales, es la que garantiza formar el sentido de civilidad, solo con ella se construye un tipo de sujetos y de sociedad democrática, con ciudadanos reconocidos y que participan en los escenarios con capacidades de análisis, reflexivas, con pensamiento lógico y conocimientos. En ella están involucrados la escuela, los padres y las instituciones del Estado.

Todos los ciudadanos deben contar con oportunidades, libertades, derechos y responsabilidades con los demás y con el entorno, si esta base ética no solamente se forma sino se garantiza desde lo institucional, se lograra una plataforma para la civilidad y la ciudadanía.

El cumplimiento de los acuerdos debe beneficiar a todos y ser cumplidos por todos, no puede legitimarse los derechos para unos y deberes para otros, y es esto lo que de una u otra manera se observó en los diferentes grupos de niños y niñas observados; a pesar de que en la escuela de Cuzucá las maestras intentan dan forma a ciertos derechos de niños y niñas, aun no existe la integralidad de los derechos, y de los diferentes derechos; es decir, ni la autonomía, ni la participación, que son las categorías que incorporadas en los conceptos pedagógicos y estrategias de las maestras, aun no están desarrollados integralmente, están otorgados de una manera limitada y reducido a espacios específicos, no considerados como parte de la vida cotidiana de niños y niñas.

Por otra parte, la categoría de derechos y deberes, es una de las que marca una diferencia entre los estratos, específicamente las responsabilidades de los niños y niñas el estrato uno.

Una de las categorías en que más se acercan, pero sin ser consientes para padres o maestros es en la construcción de lo cívico, aunque lo hacen de manera diferentes y con referentes específicos en cada uno de los estratos; especialmente en el colegio de estrato cinco, hay un énfasis importante en esta categoría, en tanto padres y maestros hacen énfasis en la relación de los niños y niña con los demás y el entorno, con su realidad, en los otros dos estratos se realiza pero desde lo más inmediato y el énfasis está en la socialización de niños y niñas, su relación y respeto por el otro, la relación con espacios públicos es a través de lo más inmediato que le da su entorno y pocos padres los vinculan y les hacen conocer o muestran la comunidad en la que viven, los niños de estrato cinco se relacionan con lo público y sus espacios a través de lecturas, participación en festivales, ferias y vinculación a través de viajes con otras culturas.

Es desde la educación y la escuela, donde se puede garantizar trabajar unos lineamientos en la formación para la formación de unos sentidos colectivos, éticos, morales, que busquen, promuevan la igualdad de oportunidades; no es posible garantizar

igualdad de oportunidades en una sin sentidos morales.

Los que en primer lugar garantizan el cumplimiento de acuerdos y sobretodo en Estados desinstitucionalizados son los mismos individuos, quienes lograrían actitudes cívicas y ciudadanas; educar moralmente a los niños como hombres y como ciudadanos, desde la educación coherente y que proporcione reconocimiento, hará motivar a los individuos hacia la construcción de un tipo de sociedad con democracia.

Los maestros tienen una apuesta similar especialmente en los estratos uno y cinco, se distancian más en las concepciones, actitudes y metodologías los maestros del estrato tres, quienes no tienen una conceptualización clara acerca de los derechos y reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Una de las diferencias en los maestros está en la formación de argumentación por parte del maestro y el énfasis que se da en la relación de los niños con los pares y con los adultos, y una conceptualización más avanzada en cuanto a derechos y a los procesos de construcción de los mismos.

Al parecer la construcción de autonomía es más espontánea en maestros de estrato cinco, permiten la opinión desde la acción, llevan al niño a la reflexión, a la puesta en común de sus intereses y negociación entre todos; la maestra de Cazucá lo posibilita desde lo planeado de la formación pedagógica y el concepto aun no es amplio, pero la maestra abre el espacio e inicia de algún modo el espacio para la participación; en cuanto a la formación de autonomía existen algunas pautas que la impulsan pero aun no existe una lectura amplia sobre esta categoría.

Formar en autonomía, es más allá de darles la opción de elegir entre una actividad u otra, es formar su capacidad de decidir, de formar criterios para opinar, para elegir, de enfrentar y asumir sus decisiones; tampoco podemos llamar autonomía cuando al niño o a la niña se le posibilitan ciertas flexibilidades pero no se permite su libre expresión.

Los maestros del estrato tres tienen una menor reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y menos frente a las categorías estudiadas en la construcción de ciudadanía; la pregunta es si es debido al estrato, al colegio, o al tipo de docente. Al parecer, esta variable, tipo de docente, incide en la construcción de ciudadanía además del estrato y el enfoque del colegio.

Este tipo de maestra utiliza la emocionalidad de niños y niñas para ejercer su labor; formar con las emociones es sumamente importante y efectivo, pero terriblemente contra productivo cuando se hace de la manera que se observó en el estrato tres.

La participación es la categoría menos fortalecida en todos los estratos, aunque en el cinco está más avanzada en cuanto a su desarrollo y formación conceptual, aun no es fuerte, no predomina, ya que, por ejemplo, espacios que el común de los niños y niñas no quiere, no se les escucha, en muchas ocasiones no son escuchados y no participan de construcciones como el manual de convivencia, al cual hubieran podido decir desde su contexto lo que quieren y no del colegio y de todos los estudiantes, pero aun allí se considera que son demasiados pequeños para participar en la construcción del manual de convivencia. Participación en estrato tres es aun más curricular que convicción, destreza y práctica pedagógica.

Los niños tienen la capacidad y la flexibilidad de asimilar sin dificultad ni resistencia los procesos de socialización, negociación, y aprendizaje rápidamente, cuando están viendo coherencia en las enseñanzas y sus maestros, les interesa cumplir y que se cumplan los acuerdos y que los cumplan sus compañeros, por ejemplo llegan peleando al iniciar el colegio, se pegan y golpean, luego van dejando los golpes y recurren a la aplicación de los acuerdos. Los niños se toman los liderazgos solos, aquellos que tienen mayor iniciativa y conocen sus habilidades.

Todos los niños reivindican las enseñanzas y prácticas cuando son reconocidos, en este proceso ellos atienden y empiezan a apartar sobre estos temas y se vuelven en muchas ocasiones su bandera y van asumiendo procesos de autonomía y participación; otros niños, aquellos en quienes menos posibilidades de autonomía tienen, hacen las cosas por no perder afecto y reconocimiento de los adultos cuidadores, ya que se sienten amenazados de perder afecto por la bravura de sus papas o maestros cuando no obedecen los mandatos; en este sentido, se identifican dos tipos de reconocimiento de los niños y niñas; uno como sujetos de participación y derechos y otro como niños sumisos que hacen lo que el adulto espera, por temor a perder su amor.

Dice Adela Cortina, “Por otra parte, efectivamente todos somos parte súbditos, parte ciudadanos, parte autónomos, parte heterónomos, pero a mí lo que me da miedo es que hay mucha tendencia a ser súbdito. Demasiada tendencia, porque encuentro que es verdad que es más cómodo, a fin de cuentas es más cómodo en la vida dejar que otros hagan y acabar entregándose, que tomarse la molestia de forjarse la propia opinión, etc. Creo ese porcentaje, en cada uno de nosotros, tendría que estar más o menos equilibrado”.

A todos los niños les gusta ayudar, y hacer parte de un grupo, todos podrían ser partícipes desde su propia motivación, pero ello depende de cómo el adulto lo invita a participar, o le ordena cumplir o hacer; es una diferencia importante frente a la cual los niños no pasan desapercibidos y reaccionan frente a lo que se piensa de ellos y ellas.

Otra de las observaciones importantes es la dramática diferencia de responsabilidades entre niños y niñas de los diferentes estratos, y aquí es donde en la revisión de este tipo de categorías de ciudadanía se evidencia el problema de la desigualdad; los niños de estrato uno, los pocos derechos que se otorga son en la escuela y con limitaciones en su concepción y metodología, en casa no son reconocidos sus derechos pero sí tienen unas obligaciones para con el grupo familiar grandes y de adultos. No hay noción de los que se les solicita, de lo que los hacen sentir responsables en su hogar y la ausencia de reconocimiento de derechos. Sin embargo tienen los niños y niñas toda la disposición para ser, hacer y establecen vínculos importantes de solidaridad con sus pares y amigos, de respeto hacia los compañeros y el cumplimiento de acuerdos y con su vecindario, con el parque y el cuidado hacia estos espacios.

Es claro que, la importancia de la articulación y coherencia entre escenarios de socialización, entre los adultos cuidadores en la construcción de ciudadanía y garantía de derechos de los niños y niñas de todos los estratos sociales, sin entrar aquí en otro tipo de condiciones de vida, la necesidad de trabajar con padres y maestros es un punto de partida para esta garantía de derechos de la niñez; se requiere el equilibrio entre la garantía de las categorías y los actores, o adultos cuidadores, equilibrio entre los actores; el trabajo con padres de todos los estratos, estaría enfocado en algunos énfasis sin decir que no se requiere la formación integral:

Énfasis:

1. Con padres de estrato uno: Trabajar sobre ese concepto de deberes de los niños y niñas.
2. Con padres de estrato tres: la capacidad de niños y niñas para participar, aportar, opinar y decidir.
3. Con padres del estrato cinco: diferencia entre autonomía y necesidades de ayuda de los niños y niñas; fortalecimiento del vínculo con lo cívico, con la ciudad y claridad sobre derechos de la niñez.

Con maestros:



1. Estrato uno: la amplitud del concepto de autonomía y participación, metodología y enfoques pedagógicos.

2. Estrato tres: actitud de los docentes frente a los derechos y capacidades de niños y niñas. Trabajo desde la concepción de derechos de la niñez, reconocimiento como sujetos de derechos y metodologías.

3. Estrato cinco: fortalecer el concepto y las estrategias de participación de niños y niñas. Fortalecer el vínculo con la ciudad. Usar y fortalecer esos espacios y acciones y hacer de la cotidianidad Ambientes de Aprendizaje, espacios informales en los que realmente se construye, se transmiten enseñanzas, se aprende de los niños y niñas, se les posibilita participar y actuar en su entorno. Es fundamental que niños y niñas sientan la pertenencia a comunidades, la necesidad de hacer acuerdos, la necesidad de normatividad y que cuenten con una construcción de una estructura moral.

Como dice una maestra del estrato cinco: “La escuela no está sola, somos una comunidad educativa; papas, niños, maestros, y nos conectamos desde ahí y eso nos permite ayudarlo al niño...”; por otra parte no podemos olvidar las responsabilidades del Estado: en salud, en educación, en la garantía de derechos, en lo público, en la articulación entre los ciudadanos y de estos con las políticas públicas que les atañen.

Es hacer parte del entorno del cual cada niño, niña, hombre, mujer se siente afectado, esta relación está constituida por referentes éticos, por valores, por sentidos, por pertenencias; por sentido de lo público, sentido del bien común y de la responsabilidad como sujeto que hace parte de él, de su cuidado; la solidaridad social, la capacidad de comunicar son todas formas que hacen parte de la ciudadanía, la capacidad de hacer consensos y decidir en grupo en asuntos públicos, que es cuestión de todos, la dignidad humana que exige respetársele a cada niño y niña, que aprendan a que su dignidad se respeta y ellos igualmente la de los demás.

Es entonces, la importancia de la reflexión y la capacidad de diálogo, donde puede darse la igualdad, donde todos son iguales, del criterio de justicia, equidad, solidaridad, comunidad es en los niños y niñas el punto de partida, luego de su propio reconocimiento, se requiere aprendizaje para ser solidarios, para ser sociales y políticos en términos de preocupación por lo público, a organizar ideas sobre un suceso social, afectivo a opinar y valorarlo y sobre todo, a ser autónomos.

El sentido de lo público en el niño y la niña, es aprender que pertenecen a una comunidad, a un grupo donde todos hacen parte, donde todos opinan, donde ellos y ellas deben resolver situaciones grupales, donde se toman decisiones por y para todos, donde todo-as se deben escuchar, que la argumentación es fundamental y el acuerdo colectivo.

La ampliación y fortalecimiento de los escenarios de participación en todos los espacios de socialización, como la escuela, la familia, en donde las relaciones deben ser mas horizontales, sin perder los referentes como orientadores, la habilidad del docente, por ejemplo, es la que hace que los chicos y jóvenes entiendan y asuman la diferencia de roles.

Esta posición debe ser extensiva a los grupos familiares, los cuidadores, en los espacios de socialización de los niños y niñas, ellos deben vivir la experiencia de la participación desde las edades más tempranas, no desafortunadamente hasta que sean adultos y que ese concepto de lo público sea tan difícil construirlo en los sujetos. Los niños y niñas deben contar con el sentido de los hechos, el para que, el porqué, comprender sentidos e intencionalidades de temas, eventos, acciones, de todo aquello cuanto participan y por supuesto saber porque lo hacen.

Una de las dimensiones que están presentes en el vínculo cívico, es cuando los sujetos, en nuestro caso niños y niñas de primera infancia “Toman parte de”, lo cual no implica otra cosa que asumir compromisos y responsabilidades ya sea para el bien individual como colectivo, situación sujeta por las acciones voluntarias y el deseo de aportar para el bienestar de todos.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración Conclusiones)

**Recomendaciones**

No presenta.

**8. OBSERVACIONES**

**Comentarios**

**Descripción:** “Este documento de investigación presenta un estudio comparativo cualitativo de las pautas de crianza y los procesos de socialización que se observan en padres y maestros, niños y niñas de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá, y analizar acerca del como los elementos constitutivos de ciudadanía: autonomía, participación, vínculos cívicos y la comprensión de los derechos y deberes construyen ciudadanía desde las relaciones cotidianas entre los adultos cuidadores y los niños y niñas, de la primera infancia. Como se desarrollan los procesos de socialización política en cada uno de los estratos y si conducen o no a ciudadanías en condiciones de desigualdad.

La educación, las relaciones sociales y afectivas potencian capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos para ejercer el derecho de ciudadanía, con un sentido de lo público, desde un sujeto analítico, crítico y participativo de una sociedad democrática.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág.9)

**Anexos**

No presenta.

**FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 9**

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas
<b>Autor (res)</b>	María del Pilar Buitrago Peña, Karol Andrea Cabrera Cifuentes y Mónica Constanza Guevara Jiménez
<b>Año de aprobación</b>	2008
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Representaciones sociales de género y castigo
<b>Subtema</b>	Familia, Padres y Madres, Niños y Niñas, correctivos, pautas y prácticas de crianza, socialización, creencias, violencia.
<b>Problema</b>	“La violencia contra la niñez constituye un tema de gran preocupación desde tiempo atrás, que evidencia variaciones en sus

formas de manifestación y se multiplica en diversos escenarios (en los hogares y familias; en la escuela y otros entornos educativos; en la comunidad y en las calles; en las instituciones y en ámbitos laborales). Los informes de infanticidio, castigos crueles y humillantes, trato negligente y abandono, abuso sexual y otras formas de violencia contra los niños y las niñas, existen desde la época de las antiguas civilizaciones, y en la actualidad, se reseña como un problema global, sustantivo y grave, a menudo profundamente arraigado en prácticas culturales, económicas y sociales.

De los múltiples escenarios en los que se evidencian prácticas violentas contra los niños y las niñas, la familia como principal ámbito de socialización primaria, crecimiento y desarrollo, es quizá el que merece mayor y pronta atención. En primer lugar porque existe una determinada vinculación entre la violencia que se ejerce al interior de los hogares o en las familias y la violencia social: “décadas de investigaciones sobre el comportamiento demuestran que la violencia en los hogares y la violencia social forman parte de un todo integrado, articulado y mutuamente reforzado. Teniendo en mente que la violencia es aprendida, las primeras oportunidades para su aprendizaje radican en el hogar de sus propios padres, hermanos o de otras personas que se desempeñan como figuras modelo”<sup>2</sup>. Y en segundo lugar, porque el maltrato infantil y todo tipo de violencia ejercida contra los niños y las niñas por parte de un adulto responsable de su cuidado y protección, significa una violación de sus derechos, además de una lesión física y psicológica, en tanto es difícil comprender cómo alguien vinculado afectivamente con ellos, es capaz de causarles daño.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.3-4)

Modalidad más frecuente de castigos (encuesta): reprimenda verbal, los golpes y las palmadas, golpes con un objeto.

“A partir de esta descripción podemos afirmar que comprender la realidad de la violencia física, expresada en el castigo que se ejerce sobre los niños de acuerdo a su género, implica adentrarse no sólo en la descripción de las experiencias vividas y de las prácticas implantadas al respecto por las personas, sino en tratar de desentrañar el sentido y el significado que se le asigna al hecho de ser niño o niña, a través de creencias explícitas y de expresiones sobre las ideas, sentimientos, motivaciones y propósitos que se tejen alrededor de las situaciones de castigo, a través de la formación y transformación de las representaciones sociales de género y castigo.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.12)

#### Pregunta

¿Cómo influyen las representaciones sociales de género y castigo en los correctivos usados por padres y madres con los niños y las niñas?

### 3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

**Espacial (lugar)** Departamento de Cundinamarca, residentes en Bogotá, Girardot y Sibaté

**Temporal** 2007-2008

**Sujetos Investigados** 5 Familias, Padres y madres, de estrato socioeconómico 1 y 2, con características de familias nucleares y monoparentales.

### 4. PROPÓSITO

#### Objetivo General

Comprender la influencia de las representaciones sociales de género y castigo en los correctivos usados por padres y madres según el sexo de los niños y las niñas.

#### Objetivos Específicos

- Identificar la formación y transformación de las representaciones sociales de género y castigo en padres y madres de niños y niñas.
- Establecer la relación entre las representaciones sociales de género y las prácticas de castigo ejercidas por los padres y madres contra sus hijos e hijas.
- Conocer las formas que emplean los padres y madres de familia para castigar y corregir a los niños y las niñas.
- Identificar las diferencias existentes entre las formas de castigar y corregir a los niños, frente a las formas de castigar y corregir a las niñas.

### 5. METODOLOGÍA

#### Enfoque Metodológico

“Es de orden cualitativo, se utiliza la técnica del estudio de caso. Donde se seleccionaron cinco familias pertenecientes al departamento de Cundinamarca, residentes en Bogotá, Girardot y Sibaté, de estrato socioeconómico 1 y 2. Los tipos de familias seleccionados corresponden a familias nucleares y monoparentales.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.viii)

“Se pretende dar respuesta al problema planteado mediante un tipo de investigación de orden cualitativo, donde se estudia la realidad en su contexto natural intentando identificar los sentidos dados a los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas, en este sentido es holística, además es empírica en tanto el investigador se acerca al campo para dar respuesta a descripciones en contextos naturales en términos de especificidad y singularidad, es interpretativa porque da relevancia a la intuición y atención a los hechos importantes y empática dado a que atiende a los actores principales o investigados. Este tipo de investigación no pretende hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado, hace descripción en términos de individualidad.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.46)

Fases: “...exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos, que puede ser materia o fuente de los datos, y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. En este método lo que se persigue es: i) determinar los rasgos que son comunes a todos los casos en general; ii) obtener características que no son comunes y iii) las conclusiones se formulan sobre la base de las comparaciones de estas similitudes y diferencias.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.46-47)

#### Categorías de análisis

“... se consideran tres categorías a analizar que son las representaciones sociales de castigo, de género y la relación que existe entre las representaciones sociales de castigo y género, a su vez se indagará sobre la formación y transformación de las representaciones sociales en cada categoría de análisis.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.47)

#### Técnicas

Estudio de caso  
Entrevista semi-estructurada

Tipo de Investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional

## 6. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

“El estudio que se pretende desarrollar merece una revisión minuciosa y puntual acerca de algunos temas relevantes para la investigación. Las representaciones sociales constituyen el eje fundamental para comprender la dinámica de la interacción y de las prácticas sociales a partir de la visión o pensamiento que los individuos tienen sobre los objetos de la realidad cotidiana. Su origen social evidente en la interiorización de experiencias, de modelos, de conductas y de pensamientos socialmente transmitidos, requieren referirse a la socialización y a la crianza como una de sus expresiones más importantes. El estudio de este último tema, implica además el abordaje de las prácticas, las pautas, las creencias y los estilos de crianza, aspectos mediados por los aprendizajes propios de cada uno de los padres o cuidadores y las necesidades y/o demandas de la sociedad actual frente al desarrollo de los niños y niñas. Los estilos de crianza muestran dos dimensiones posibles que conducen al siguiente tema: el soporte emocional o apoyo afectivo y la regulación o el control del comportamiento, cuando el control es negativo, las correcciones que se le hacen a los niños y las niñas son intrusivas y entonces es preciso referirse al castigo y a la violencia como concepto que lo contiene. Ahora bien, los patrones de lo femenino y lo masculino, lo esperado y deseable tanto para un hombre, como para una mujer influyen de una manera u otra las formas de interacción y exigencias dadas a los niños y las niñas, en este sentido es ineludible hablar de género e incluso plantear algunas relaciones entre dichas representaciones y las formas de castigo.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.18)

### REPRESENTACIONES SOCIALES

“El concepto de representaciones sociales (RS) presenta un desarrollo amplio y complejo en las ciencias sociales. Su origen se remonta a la noción de representaciones colectivas, introducida por Durkheim a finales del siglo XIX, quien inicialmente la definió como un conocimiento o ideación que se construye socialmente y que no puede explicarse como epifenómeno de la vida individual o a partir de la psicología individual<sup>18</sup>. En la década de los 60s. Moscovici inicia una línea de investigación sobre las representaciones sociales que rompe con el paradigma positivista. Se opone a los reduccionismos psicólogos o sociólogos y da paso a una perspectiva integradora de lo individual y lo social, donde lo importante son los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social, ilados a través de la interacción comunicativa, en una ideología y una cultura que otorgan los contenidos con los cuales se construyen la visión y el conocimiento de sí mismo, de los otros, de las relaciones entre ellos y de la realidad.

De acuerdo con Moscovici se puede afirmar que las RS son productos que emergen de la interacción social comunicativa, y a la vez se convierten en una dimensión constituyente de la interacción social misma. Gracias a la interacción social se transforman las mentes individuales en mentes socialmente estructuradas, porque la interacción entre sujetos crea productos colectivos que son internalizados por los individuos, creándose estructuras sociocognitivas que afectan los juicios, la percepción, el comportamiento y la comunicación entre individuos y entre grupos. Para el autor, las RS "... antes que nada conciernen a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano..." (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.19)

Las RS implican un conocimiento compartido y consensuado. Negociación, intersubjetiva, dependiente de las circunstancias y los contextos particulares.

“Ibáñez comparte con Moscovici la idea de que las representaciones colectivas son producciones mentales que trascienden a los individuos y forman parte del bagaje cultural de una sociedad, recíprocamente a través de la vivencia de esa cultura se forman las representaciones individuales, que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.21)

“...Denise Jodelet<sup>23</sup>, quien plantea que la noción de representación social concierne a:

- La manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas de nuestro entorno próximo o lejano.
  - El conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común por oposición al pensamiento científico.
  - El conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.
  - El conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social, intenta dominar esencialmente ese entorno y comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida.
  - Son al mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.21)
- “Posteriormente, Jodelet incorpora nuevos elementos a su definición refiriendo que las representaciones sociales son “... imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento práctico que forjan las evidencias de nuestra realidad consensual...”

María Auxiliadora Banchs es otra de las investigadoras que ha trabajado sobre esta temática y ha expresado con respecto a las representaciones sociales su propia definición, en la que remarca el doble carácter de éstas como contenido y proceso: en tanto es una forma particular de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.22)

“Sin embargo, y para efectos del trabajo investigativo planteado concluimos definiendo las RS, de manera inclinada a las propuestas de Moscovici, como la visión o pensamiento que los individuos o grupos tienen y utilizan para comprender el mundo y elaborar información sobre los objetos de la realidad cotidiana; que tienen un origen social pues son la interiorización de experiencias, de modelos, de conductas y de pensamientos socialmente transmitidos, y por tanto, resultan esenciales para comprender la dinámica de la interacción y de las prácticas sociales.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.23-24)

Dinámica en la formación y transformación de una representación social

“A través de la investigación que buscaba estudiar el proceso de penetración de una ciencia -el psicoanálisis- en la sociedad francesa de los años cincuenta, Moscovici pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.24)

“De manera sintética, Moscovici aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer. Mientras que la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y la manera en que se expresan.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.25)

“Lo expuesto anteriormente hace pensar que las RS surgen de esquemas referenciales a partir de los cuales lo desconocido se hace familiar, en este sentido las creencias, las teorías y los esquemas conceptuales influyen en la selección, recepción, valoración, interpretación y asimilación de los nuevos datos. Mientras que las transformaciones de las RS son introducidas por cambios en las circunstancias externas o experiencias concretas vividas por los individuos o grupos, que modifican una práctica social. Ahora bien, tanto la objetivación como el anclaje son posibles en una interrelación continua y permanente de los saberes y aprendizajes adquiridos por cualquier individuo.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.26)

#### Dimensiones de las representaciones sociales

“Las representaciones sociales definidas por Moscovici como “universos de opinión”, pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.26)

#### Funciones de las representaciones sociales

“Moscovici, Abric y Banchs, sustentan que las RS cumplen tres funciones específicas<sup>31</sup>: a. Una función cognitiva de integración de la novedad, la cual permite entender y explicar el mundo a partir de la apropiación de un conocimiento y un sentido común que facilita la comunicación, la transmisión del conocimiento y el desempeño de los sujetos. b. Una función de interpretación de la realidad que permite explicar y justificar los comportamientos y las formas de pensamiento que se dan en la interacción entre los sujetos y su grupo. c. Una función de orientación de las conductas y las relaciones sociales, las cuales guían el comportamiento a partir de tres factores: la determinación de una finalidad de la acción, la conducción de las prácticas sociales y la facilitación de un sistema de anticipación.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.27-28)

Factores: condiciones socioculturales, sociorelacionales y socioestructurales.

“El encuadre teórico expuesto, nos permite entender que las representaciones sociales contribuyen a la producción de aquellos significados a partir de los cuales los individuos comprenden el mundo, actúan y se orientan en su medio social, y al mismo tiempo posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social de su historia individual y grupal. Las representaciones sociales que dirigen las acciones y los discursos son aprendidas en la interacción con los otros, en los procesos de socialización que desde temprana edad y de manera continua forman y transforman esas ideas o pensamientos rectores.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.29)

#### SOCIALIZACION Y CRIANZA

“Por medio de la socialización los seres humanos obtienen e interiorizan la información necesaria sobre la realidad y aprenden como utilizarla para actuar o interactuar, con independencia y compromiso, dando origen a su identidad individual y social, y a la posibilidad de generar vínculos sociales. En primera instancia, la identidad individual “le da a la persona el sello distintivo frente a los demás miembros de su comunidad, constituyéndose en el registro de toda la experiencia vivida por el individuo, la cual se refleja en su personalidad y en sus relaciones con las otras personas. Además, la identidad no está dada desde el inicio de la vida sino que ésta se produce, se construye, en las múltiples interacciones, alcanzando en la vida adulta la sedimentación de sus principales rasgos”<sup>33</sup>. Y en segunda medida “gracias a la socialización el individuo, que posee un variado potencial de conducta, es conducido a desarrollar un comportamiento según los niveles propuestos por el grupo al cual pertenece”.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.29)

“... permiten abordar de manera articulada, para efectos de esta investigación, los conceptos de socialización, crianza y representaciones sociales, pues son elementos que interrelacionados dan cuenta de la complejidad de la dinámica social en la que las familias conciben las formas de educar a sus hijos e hijas. Las representaciones sociales son fundadas en los procesos de socialización, y la crianza es la primera forma de socialización a la que nos enfrentamos los seres humanos. Los pensamientos, intereses y creencias propias de los padres y/o cuidadores, frente al deseo de formar a sus hijos e hijas hacen referencia a representaciones sociales que posiblemente surgieron durante su crianza y se solidificaron o modificaron a través de otras experiencias de socialización.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.31)

#### Creencias, pautas prácticas y estilos de crianza

“En el estudio de la crianza, se han identificado varios aspectos que pueden ser abordados de manera integral o independiente: las prácticas, las pautas, las creencias y los estilos. Las prácticas se conciben como acciones, comportamientos intencionados y regulados, “...es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea”. Mientras que las pautas tienen que ver con los cánones que dirigen las actuaciones de los padres, esto es, con el orden normativo que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños y las niñas. También, puede ser “el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar, por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo”.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.31)

“Las creencias hacen alusión a las explicaciones y certezas compartidas por los miembros de un grupo, sobre la manera como orientan las acciones de los niños y las niñas fundamentando seguridad al proceso de crianza. “Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder la cual se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad”. Además, “en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en niveles que priorizan unos valores frente a otros. Se puede decir, que las creencias (explicaciones) de los adultos frente al comportamiento que asumen en la crianza de sus hijos están marcadas por la tradición y por la necesidad de justificar sus actos”.”

El estilo puede definirse como “el conjunto de acciones, sentimientos y actitudes que los padres manifiestan hacia los niños y que tomadas como un todo, generan un clima emocional favorable o desfavorable en el desarrollo de los niños”, el mismo

facilita la predicción del tipo de influencia que ejerce la crianza sobre el futuro comportamiento de los niños. Estudios desarrollados por varios autores citados por Aguirre(Baldwin, Schaefer, Becker, Block, Baumrind, Maccoby & Martin, Darling & Steinberg,), han identificado dos dimensiones importantes sobre los estilos de crianza: el soporte emocional o apoyo afectivo y la regulación o el control del comportamiento.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.33)

“La interacción de estas dimensiones, apoyo emocional y control del comportamiento, han constituido varios estilos de crianza que organizan las prácticas concretas: autoritario, con autoridad (authoritative), permisivo o indulgente y negligente. El desarrollo de estos estilos o modelos de crianza no se presentan por lo general de manera pura sino mezclados.

En relación con la forma en que las pautas y los estilos de crianza se mantienen o se transforman, debe tenerse en cuenta que si los procesos de crianza son aprendidos dentro de los procesos primarios de socialización, es decir los vividos en la familia y con una fuerte carga emocional y afectiva, las probabilidades de que se apropien como adecuados es bastante alta. De esta manera se hace esencial recoger en esta investigación a partir de entrevistas, las experiencias de la infancia de madres y padres, de tal manera que dichos relatos posibiliten dar cuenta de las diferencias existentes en las creencias, pautas, prácticas y estilos de crianza a lo largo de varias décadas y cómo ello ha permitido construir ideas diferencias de las formas de control o regulación del comportamiento, del uso de correctivos violentos y de las perspectivas de crianza según el género.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.34)

#### **VIOLENCIA Y CASTIGO**

“Según el autor del acto violento, la OMS ha clasificado el fenómeno en violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones. La violencia interpersonal se divide a su vez en violencia intrafamiliar (sucedida entre miembros de la familia o compañeros sentimentales y en ella se incluye el maltrato infantil, violencia contra la pareja y maltrato de ancianos) y violencia comunitaria (producida entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no. En ella se comprende la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos). La violencia colectiva es la ejercida por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo que se manifiesta frente a otro grupo o conjunto de individuos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales (incluye conflicto armado, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, terrorismo y crimen organizado).

Desde esta perspectiva podemos determinar que el maltrato infantil es una forma de violencia. Aunque existen diferentes formas de definir y categorizar el maltrato, tomamos como referencia la del Consejo Europeo hecha en 1981 y citada por Isabel Cuadros Ferré, en la que se entienden los mismos como “actos y carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o niña, ejecutados por los padres, cuidadores o personas adultas alrededor de él o ella”.

Así mismo la OMS, desde 1999 considera que el “Abuso o maltrato a la niñez lo constituyen todas las formas de maltrato físico y/ o emocional, abuso sexual, negligencia o trato negligente o comercial u otra forma de explotación que resulte en daño presente o potencial a la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder”.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.35-36)

“En este contexto, el castigo físico y cualquier forma de castigo humillante o degradante es una forma social y legalmente aceptada de violencia contra los niños y niñas que vulnera sus derechos fundamentales a la integridad física y la dignidad humana<sup>48</sup>. Los castigos son acciones caracterizadas por ser una forma de violencia física o psicológica que causan dolor y/o daño en el cuerpo o en la psiquis de un niño o niña, y que al ser infringidas por una persona contra él o ella, busca castigarle con la creencia de que tal modo le educa o le corrige una conducta no deseable. La violencia presente en los castigos, se valora por los efectos producidos en la víctima y no por las intenciones del victimario. A través de la violencia se daña a la persona a quien se violenta física o psicológicamente; aunque no se tenga la intención de ejercer violencia y se crea que así se corrige, al golpear o al gritar se lastima al otro u otra y en consecuencia se ejerce un poder violento.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.36)

“El castigo, el abuso físico y el maltrato emocional o psicológico pueden adoptar diversas maneras. Save the Children propone y conceptualiza dos categorías de castigo que pueden ocurrir juntos o separados: a. Castigo físico o amenaza del mismo, que incluye golpear a un niño con la mano o con un objeto (como un palo, un cinturón, un látigo, un zapato...) patear, sacudir o lanzar a un niño, tirarle del pelo, forzarle a estar en una posición humillante o dolorosa, forzarle a hacer excesivo ejercicio físico o quemarle. b. Castigo degradante o humillante que toma diversas formas como el castigo psicológico, el abuso verbal, la ridiculización y aislar o ignorar a un niño o niña. (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.37)

#### **EL GENERO Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES**

“En la crianza, los patrones de lo femenino y lo masculino, lo esperado y deseable tanto para un hombre como para una mujer, influyen de una manera u otra las formas de interacción y exigencias dadas a los niños y las niñas. Las representaciones sociales de hombre y mujer se vuelven directrices para educar a un infante según las ideas aprendidas de la sociedad y validadas por la misma, toman más relevancia las exigencias culturales que las necesidades o intereses de cada individuo. En ese sentido, nada es producto único del interés particular de un padre o una madre, es todo el conjunto cultural y social, es decir un patrón que está constituido por consensos de conducta u opinión<sup>54</sup> del querer ser y formar de acuerdo al género.

Comprender mejor esta relación implica aclarar varios términos, en principio género y sexo. El género hace referencia a la realidad psicosocial que se instaura en la variable del sexo y que interactúa con ella a lo largo del ciclo vital<sup>55</sup>, mientras que el segundo término, hace referencia a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer.

El género se entiende como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, está fuertemente imbricado en las jerarquías sociales y constituye una forma a través de la cual se estructuran las relaciones de poder entre las personas. De este concepto se desprende el de identidad de género, que es el proceso a través del cual se incorporan, cuestionan y/o manifiestan deseos, percepciones, valoraciones, actitudes y acciones respecto a los procesos y productos (económicos, políticos, sociales y culturales) de una sociedad dada, pertenecientes y -en contrapartida-excluyentes para el género femenino y para el masculino, o para las terceras clasificaciones<sup>58</sup>. La identidad de género depende de la sociedad en que el sujeto vive, y de cómo encarna las asignaciones que la sociedad le hace; por ello, también desde el punto de vista individual, la identidad de género cambia a lo largo del ciclo vital en cuanto a sus contenidos.

La identidad de género se incorpora y se presenta en las situaciones cotidianas familiares y escolares: tareas asignadas y asumidas donde sobresalen para la mujer las relacionadas con las labores domésticas y el cuidado de la familia, y para los hombres las que suponen mayor esfuerzo físico o actividad fuera del hogar” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.39-40)

“En la construcción de roles de género, también se encuentran los roles sociales, concepto utilizado por la sociología para definir los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos, este concepto se articula con el de status, definido como el aquel comportamiento que asume una persona de acuerdo a la posición que ocupa al interior de una estructura, de manera que el individuo por imitación e instrucción desarrolla hábitos que lo llevan a desempeñar su papel social; no sólo con eficacia sino de una manera inconciente. El termino rol es considerado como un aspecto procesual, que es lo que el actor hace en sus relaciones con otros y se encuentra concadenado al aspecto dinámico del status, en tanto que mientras el individuo hace uso de los derechos y obligaciones que le confiere su status, desempeña su rol.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.41)

#### Conceptos principales

#### REPRESENTACIONES SOCIALES

Dinámica en la formación y transformación de una representación social

Dimensiones de las representaciones sociales

Funciones de las representaciones sociales

#### SOCIALIZACION Y CRIANZA

Creencias, pautas practicas y estilos de crianza

#### VIOLENCIA Y CASTIGO

#### EL GENERO Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES

#### Hipótesis

No presenta.

### 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“1.En cuanto a la perspectiva de género, las familias perpetúan prácticas de crianza mediadas por el machismo. 2. A la mujer se le asigna el papel del cuidado de la familia y el hogar, mientras el hombre representa un rol de proveedor y una figura de autoridad. 3. Se evidencia la transformación del papel de la mujer y la reivindicación de sus derechos y de la necesidad de un cambio social de orden personal, político y cultural. 4. Existe flexibilidad al interior de las familias para comprender que sus hijos e hijas merecen un trato equitativo donde el lenguaje y la comunicación son el medio vehiculizador de intereses, deseos y expectativas. 5. El género femenino se caracteriza por la delicadeza, ternura y cuidado y el masculino; agresividad, brusquedad y expresiones inadecuadas. 6. Las familias monoparentales femeninas muestran transformaciones en las representaciones de género. Los castigos se relacionan con las pautas de crianza, en tanto se consideran propios de la forma de educar.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.viii)

#### Hipótesis conclusivas

- “Al identificar las diferencias entre la formación y crianza dada a los niños y las niñas, desde cada una de las familias seleccionadas para este estudio, se denota una mayor movilización y transformación respecto a las representaciones sociales de castigo y género en las familias monoparentales femeninas, evidenciando una ruptura del tradicional modelo patriarcal de la crianza y posibilitando así el desarrollo de las niñas y los niños mas desde el desarrollo de sus competencias y no desde el rol esperado para hombres y mujeres. Planteamos como hipótesis que ante la presencia de la figura masculina, como ocurre en las familias nucleares, se hace más difícil la negociación entre padre y madre frente a la crianza de sus hijos e hijas y de los patrones que regirán dicha formación, lo que genera una polarización de ideologías e intereses por parte de cada uno de los padres, lo cual sólo prolonga el desarrollo de patrones culturales que generalmente promueven los modelos de familias patriarcales y aún más las diferencias en cuanto a roles de género.
- El ejercicio de poder y dominación ejercido por el hombre produce en su familia temor y rechazo, ya que principalmente esta asociado al empleo de castigos corporales, humillantes y degradantes, que atentan contra el desarrollo de los niños y de las niñas, donde existen un sin número de prohibiciones y limitaciones relacionadas con lo que es el deber ser de un niño y una niña, partiendo de concepciones que no reconocen la integridad del individuo en tanto sus competencias, capacidades y derechos, y por el contrario, acotan solamente la condición sexual y biológica de los individuos. Con ello se justifica la idea cultural y socialmente dominante de la presunción del hombre como ser que ejerce el poder en una sociedad y por ende en el núcleo de la sociedad que es la familia y la mujer en consecuencia como una persona que debe vivir bajo la influencia del hombre.
- Las transformaciones de las representaciones sociales en relación con el género son mayores en las mujeres y en especial, al menos en éste estudio, por las madres que han conformado familias monoparentales, porque quizás sus interacciones les han permitido cambiar sus esquemas mentales y comprender de manera más amplia las dinámicas relacionales entre los sexos, sin sobrecargar dimensiones constitutivas de poder y dominación, sino más bien desde las posibilidades de interacción y de relación que desde su condición masculina pueden retroalimentar su ejercicio de ser mujer.
- Algunos padres de familia, en especial los hombres persisten en la creencia muy marcada de conceder un cuidado y atención especial a sus hijas, bajo la representación social que sugiere que las niñas por su nobleza, delicadeza y hasta ingenuidad son más proclives a alguna afectación en su desarrollo o crecimiento, asociada principalmente al cuerpo femenino, tales como, violaciones, embarazos tempranos entre otros. Dicha representación aún es muy difícil de ser transformada pues a ella se suma otra representación asociada al sexo masculino, como un agente que representa daño, sufrimiento e irresponsabilidad para la sociedad, pero en especial por la visión de mujer que se asocia a la madre intocable y eso se desplaza a la hija mujer.
- Al develar las representaciones sociales de género en los padres entrevistados, vemos unos aspectos que se perpetúan y otros que se transforman. Las representaciones sociales de niña - mujer siguen siendo asociadas a actitudes como la delicadeza, la ternura y la sumisión, continúa entendiéndose relevante el cuidado del cuerpo reflejado básicamente en la sexualidad y desaparecen las limitaciones para actuar en el ámbito público o ejercer tareas que antes eran propias del hombre. Para los niños- hombres también desaparecen ciertos cautiverios, reflejados principalmente en la posibilidad de expresar su sensibilidad y de efectuar tareas en el ámbito privado o familiar. El cambio en las representaciones sociales de género influye en la disminución de las diferencias respecto al motivo para usar el castigo con las niñas y con los niños. Al deshacerse de los cautiverios, dejan de ser motivos exclusivos para agredir a las niñas, el realizar actividades por fuera del hogar o incumplir con las labores domésticas.

- Existe un elemento que en las transformaciones se muestra y es justamente lo afectivo y emocional al ejercer el castigo, mostrando que efectivamente en la infancia de estos padres y madres poco se revelaba, conocer a profundidad lo que lleva a que ahora se tenga en cuenta resulta ser una explicación importante para lo que se ejerce en la actualidad con respecto al castigo.
- El tipo de familia determina los procesos de crianza desarrollados al interior de la dinámica familiar, es decir en las familias nucleares los roles de cada uno de los padres determina la forma y el tipo de castigo, aspecto que no se evidencia en las monoparentales masculina y femenina.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.117-119)

#### Recomendaciones

- “Es importante continuar la indagación sobre el tema de legalidad frente al castigo, en tanto no se evidencia por parte de los padres y madres, una postura clara y conciente de la razón por la cual se introduce en las dinámicas sociales y familiares este ejercicio jurídico.
- Indagar si el ejercicio de poder de los padres y madres se va modificando a medida que se avanza en los diferentes ciclos de vida de los hijos e hijas, podría dar respuesta a la razón por la cual el castigo y todas sus formas disminuyen de la niñez a la adolescencia.
- Realizar estudios de caso similares a los efectuados, en familias de diferente estrato socioeconómico y mayores niveles educativos, que permitan entender el por qué de las representaciones sociales en otros grupos que aparentemente han modificado sus formas de castigar a los hijos e hijas.
- Trabajar con los padres de familia, frente a la perspectiva de género desde la transformación de representaciones sociales, pautas y patrones que tienen de la formación y tipos de correctivos ejercidos a sus hijos e hijas, ya que estos procesos se están dando desde la experiencia positiva o negativa que ellos en su infancia tuvieron, sin reconocer el desarrollo infantil de los niños y niñas y las demandas que tienen esta sociedad para las nuevas generaciones que se están formando.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.120)

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

“Descripción: El tema que se aborda en esta investigación es de carácter cualitativo y busca principalmente conocer las dinámicas que se generan alrededor de las representaciones sociales RS que existen en adultos con respecto al género y castigo ejercido en niños y niñas entre los 0 y 18 años de edad. Otro aspecto importante de anotar es encontrar respuesta a la formación y transformación de las RS de los padres de familia en las acciones y razones que los llevan a cometer castigos según el género. El soporte teórico se fundamenta en las RS ya que permitirán dilucidar sobre las concepciones de género y castigo en cada uno de los entrevistados visibilizando la comprensión racional de la realidad, en términos de especificidad y singularidad.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.viii)

“Este trabajo de investigación cualitativa nace de una reflexión que aporta a la comprensión del fenómeno sobre las representaciones sociales (RS) de castigo y género presentes en los adultos, en relación a los correctivos implementados hacia los niños y las niñas. Los estudios de caso constituyeron la técnica de recolección de información donde no sólo se buscó profundizar en las RS, sino en encontrar respuesta a la formación y transformación de estas, dando cuenta de su influencia en las acciones y razones que actualmente ejercen los adultos frente al castigo según el género. Se eligió como muestra poblacional cinco familias de tipo nuclear, monoparental femenina y masculina; donde al confrontar la información suministrada por ellas, se concluyó que el proceso de construcción de las RS está dado por las formas de crianza, en cuanto a creencias, pautas, prácticas y estilos que regulan las perspectivas según el género.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.ix)

“Esta investigación busca conocer las diferentes dinámicas alrededor de las representaciones sociales que existen en adultos sobre el género y el castigo ejercido en niños y niñas en infancia, entendiendo ésta como una etapa comprendida cronológicamente entre los 0 y 18 años de edad, etapa que la establece la Convención de Derechos del Niño.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.1)

“En conclusión, buscamos tener nuevos elementos de discusión dentro de una problemática como la de la violencia hacia nuestros niños y niñas, reconociéndolos como sujetos de derechos, inmersos dentro de una familia y una sociedad que debe proveerles todas las condiciones para su desarrollo, garantizándoles la creación de ambientes sanos y enriquecidos, donde puedan potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas de acuerdo al momento del ciclo vital en el que se encuentren, promoviendo pautas de relación y crianza positiva, donde se exalte la igualdad, el diálogo y el afecto, por encima del poder, la autoridad y el maltrato en todas sus manifestaciones.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.16)

#### Anexos

##### Anexo A Entrevista

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 10

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia
<b>Autor (res)</b>	Erika Elizabeth Cruz Velásquez y Juliana Hernández Camargo
<b>Año de aprobación</b>	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Primera infancia, Participación Infantil
<b>Subtema</b>	Interacciones comunicativas, pautas y prácticas de crianza, desarrollo
<b>Problema</b>	“La participación, reconocida como categoría de derecho está siendo pensada por la sociedad de forma diferente, pasando de la visión adulta asudida como una concesión, al reconocimiento del protagonismo de la infancia y a la posibilidad de hacer de éste un derecho exigible. Este ejercicio de reconfiguración demanda de los adultos, en conjunto con los niños y niñas el reconocimiento de la participación como una necesidad, “como un modo de vida cotidiana, que imprime características

relevantes al ejercicio de la participación como un factor de creación de democracia, de experiencia de pertenencia, de afianzamiento de identidad personal y social, de prefiguración simbólica y real de una sociedad de todos y para todos” (Cussiánovich, Alejandro; Marquéz, Ana María, 2002).” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.64)

“... se encuentra un gran vacío en el estudio acerca de cómo se generan condiciones reales para el ejercicio de este derecho en la primera infancia, la mayoría de estas propuestas no dan cuenta de cómo se concibe y promueve la participación de los 0 a los cinco años de edad.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.64)

“Por lo tanto es de vital importancia comprender las concepciones que han construido los adultos (padres o cuidadores) frente a la participación y sus implicaciones en el desarrollo integral de niños y niñas, evidenciando los supuestos que respaldan sus prácticas para brindar elementos que ayuden a transformar esas pautas de crianza, posibilitando el ejercicio de los derechos de los niños y niñas.

De esta forma, el cometido necesario para generar elementos de reflexión que permita a los adultos volcar la conciencia sobre sus pautas de crianza, ajustadas a la práctica de la imposición, la homogenización, el castigo y la violencia por la conciencia de la necesidad de forma para la participación en el reconocimiento de la diferencia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde la más temprana edad.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.66-67)

“Esta investigación centra el marco de reflexión sobre las formas y la calidad de las interacciones comunicativas que el adulto-cuidador propicia o promueve en el marco de la crianza para la promoción de la participación como derecho fundamental de los niños y las niñas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.67)

#### Pregunta

¿Cuáles son los sentidos otorgados al concepto de participación en la primera infancia a partir de las voces de los cuidadores de los niños y niñas de las familias bogotanas de diferentes niveles socioeconómicos?

¿De qué forma las interacciones comunicativas en la crianza se convierten en una oportunidad para promover la participación infantil en los niños y niñas durante su primera infancia?

### 3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

**Espacial (lugar)** Estratos 1 y 2, Estrato 3, y Estrato 4, 5 y 6. Bogotá, Colombia.

**Temporal** 2007-2008

**Sujetos Investigados** Familias con hijos e hijas con edades 0 a 5 años. Madre de 25 años, Madre 21 años, Madre de 40 años (niños y niñas 3 a 12 meses), Madre 18 años, Abuela de 41 años, abuela (niños y niñas 1 a 3 años), madre de 24 años, madre, madre 32 años (niños y niñas 3-6 años). Total entrevistas 9; es decir, 9 casos de estudio.

### 4. PROPÓSITO

#### Objetivo General

Establecer un marco de reflexión en torno a la participación infantil como categoría fundamental de derechos de los niños y las niñas, relacionada directamente con las interacciones en los procesos de crianza como escenarios propios para garantizar mejores oportunidades para su desarrollo.

#### Objetivos Específicos

- Comprender los sentidos otorgados por los adultos cuidadores a la participación de los niños y niñas más pequeños y su implicación en el desarrollo.
- Identificar cómo desde las interacciones comunicativas entre el cuidador y el niño y la niña, se pueden promover desde la primera infancia, habilidades y competencias para el pleno ejercicio de la participación infantil.
- Proponer recomendaciones para el trabajo con familias y para la formación de talento humano relacionadas con la generación de condiciones de participación infantil.

### 5. METODOLOGÍA

#### Enfoque Metodológico

“La investigación asume un enfoque metodológico cualitativo, y asume el paradigma epistemológico hermenéutico-interpretativo. Los estudios de casos, representan en la investigación una estrategia de reconstrucción en profundidad de las prácticas de crianza para ser tipificadas y comprendidas de acuerdo con las categorías previas. Se empleó la herramienta Ti versión 5.0 para la organización y análisis de la información de las categorías analizadas y las emergentes, producto del discurso de los participantes.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.4)

“La investigación cualitativa tiene así como objetivo la comprensión y la construcción de sentidos, se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan a una realidad, es decir aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos, por lo tanto, cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes (Carrillo: 2002).” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.68)

“... la sociedad es dinámica, la constituye y está constituida por significantes y significados.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.68)

Selección de eventos: alimentación, sueño, higiene, juego.

“La investigación buscó indagar la manera como el adulto interactúa con el niño y la niña, a través del uso del lenguaje y su relación con la promoción de potencialidades para el ejercicio de su participación.”

#### Categorías de análisis

- Sentidos otorgados por el adulto –cuidador a la participación infantil en la primera infancia.
- Papel del adulto-cuidador en la promoción de las interacciones comunicativas.

Formas en que la comunicación puede manifestarse, según la calidad de las interacciones:

- Comunicación pre lingüística
- Comunicación lingüística.
- Comunicación discursiva.

#### Categorías emergentes

“Son las que proceden a partir del discurso de los participantes de la investigación”. Cruz y Hernández, 2008, Pág.76)



<b>Fases de la investigación</b> Primer momento: proceso de construcción de la problemática de investigación. Segundo momento: delimitación y encuadre de la investigación. Tercer momento: definición de categorías conceptuales y analíticas. Cuarto momento: articulación de los intereses investigativos con el marco de investigación institucional. Quinto momento: diseño de instrumentos para la recolección de información conjunta con el equipo de investigación interinstitucional. Sexto momento: trabajo de campo y recolección de la información. Séptimo momento: organización y análisis de la información. Octavo momento: reporte de resultados.			
<b>Técnicas</b>	Estudios de casos “... representa de este modo para la investigación, una estrategia de reconstrucción en profundidad de las prácticas de crianza para ser tipificarlas y comprendidas de acuerdo con las categorías previas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.72) “Para la construcción de cada uno de los casos, se desarrolló una guía de entrevista a profundidad como instrumento para la recolección de información, en diversos escenarios con cuidadores o adultos significativos a cargo de la crianza de los niños y niñas de diferentes niveles socioeconómicos.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.72) Guía cuestionario abierto.		
<b>Tipo de Investigación</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>
			<b>Correlacional</b>
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>			
<b>Elementos del contexto</b>			
<b>Evolución en las concepciones de infancia</b>			
“Las concepciones de infancia en las sociedades occidentales, han evidenciado un cambio progresivo dadas las coyunturas históricas, los modelos de re-organización socioeconómica, la transformación y adopción de nuevas pautas y prácticas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas y el impacto que han tenido en la sociedad civil, la era tecnológica y las nuevas culturas mediáticas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.6)			
“De esta misma manera, los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como es común en nuestro contexto hoy día. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar.			
Por todo ello, la infancia más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social, puesto que mantiene una estrecha relación con las formas de organización, imaginarios y representaciones de la sociedad vigente.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.6)			
“Un reconocido trabajo sobre estos acercamientos históricos e interpretativos con respecto a los cambios de imaginarios y representaciones sociales en las concepciones de infancia, se le otorga a Philippe Ariés, quien ha mostrado cómo, durante muchas décadas, la infancia fue un sentimiento de carácter invisible (Ariés: 1987). La antigua sociedad tradicional occidental no reconocía al niño, la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad y debilidad; pero cuando podía desenvolverse física y laboralmente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos, incorporando a la vida productiva y a las labores que demandaba la organización familiar para suplir con sus necesidades básicas.			
De esta forma, se puede relacionar como las concepciones de la infancia se han construido y están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza y el tipo de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.7)			
Perspectiva Psicológica infantil moderna “... las formas de concebir los procesos educativos que surgían en esta época, impactó al mundo con las investigaciones de corte experimental de Jean Piaget, valorando la denominada infancia en términos de estadios y etapas, considerando éstas como modelo fijos e inmutables en el desarrollo infantil; repercutiendo de esta forma en los lineamientos educativos, que sin darle mayor relevancia a su contexto, a sus necesidades específicas, a su historicidad como sujetos, se implementaban dogmatismos entre maestros, padres, psicólogos, y comunidad en general, quienes veían a la infancia como una tabula rasa, emblanquecida y con disposición a ser domesticada.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.7)			
“Sin embargo y viviendo un período histórico de grandes remezones, cambios y agitaciones sociales, inconformes con esta hegemonía conceptual y experimental, surgen observaciones más críticas que se preocupan por comprender a la infancia desde características socio-históricas y nacientes en contextos particulares.			
En una perspectiva de análisis histórico las imágenes de la infancia han sufrido variaciones en el espacio y en el tiempo, lo prueba su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. (Valera: 1986)” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.7)			
<b>Los niños y las niñas como sujetos de derechos</b>			
“otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas en la sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.7)			
El 20 Noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó oficialmente la convención sobre los Derechos del Niño. Disposiciones jurídicas relacionadas con establecer políticas y normas básicas donde se reconoce el derecho de supervivencia, desarrollo, protección y participación de la infancia.			
“Esta apertura a la concepción política social sobre la infancia apunta a replantear las relaciones bidireccionales entre Estado-			

Niñez, mundo adulto y mundo infantil; tanto a nivel macro social como en sus contextos particulares: escuela, familia y comunidad. Tales escenarios considerados como contextos socializadores deben estar comprometidos con el reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, superando de esta forma los antiguos paradigmas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.8)

Conferencia sobre Educación Para Todos 1990, Tailandia, Universalizar el derecho a la educación básica adecuada, se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación básica para Todos y se aprobó un Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Un desarrollo adecuado de niños y niñas a partir de la educación. Erradicar la pobreza. Se fija metas para el año 2000. Mejorar la calidad de vida.

Segundo Foro Oficial (EPT), Dakar, 2000, Presentar los resultados globales de la evaluación de la década de “Educación Para Todos” (EPT), fundamentalmente para continuar la tarea. Plazo 15 años más 2015. Planes Nacionales.

2003 Sesión Especial de las Naciones Unidas a favor de la Infancia, Informe de seguimiento del 1 año a los planes Decenales por la Niñez. Metas y Objetivos, Un Mundo apropiado para los Niños, marco básico para avanzar.

“En conclusión, y en el marco de este contexto, se puede afirmar que definitivamente la CDN, marcó sin lugar a dudas un hito en la historia de las sociedades contemporáneas; influyó radicalmente en las representaciones y, a su vez, en las implicaciones de concebir a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos.

La descripción realizada en este apartado de los diferentes avances jurídicos y acuerdos internacionales, permite evidenciar, la responsabilidad del Estado-Nación Colombiana, al instaurar y hacer un seguimiento juicioso de las políticas sociales que permitan reconocer a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas que repercutan positivamente en mejor las condiciones de vida de la población infantil.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.13)

La situación de la niñez en Colombia

“En el marco de los años 70´ donde se gesta un movimiento por la concientización de la precaria situación que vive la infancia, surgen investigaciones y movimientos mundiales que permiten a Colombia iniciar un proceso de análisis y comprensión de la situación de deterioro del bienestar infantil, reconociendo de esta manera la crucial importancia del desarrollo en los primeros años de vida de los niños y niñas. (UNICEF: 1998).” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.13)

“Al respeto, Colombia en la Constitución de 91, en el artículo 44 consagró que:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre...”

De esta manera Colombia se acoge a los principales planteamientos por la convención de los Derechos de los Niños; reconociendo además de la obligatoriedad de cumplir las demandas ambientales y condiciones para el desarrollo integral de la infancia, la responsabilidad fundamental en el cuidado, la protección y aseguramiento en la ejecución, colocando los derechos de los niños como prevalecientes sobre los derechos de los demás.

La Convención de los Derechos de Los Niños dio paso así a una nueva mirada de la infancia. Los niños y las niñas ya no son objeto de derecho y compasión, invisibilidades por su condición de “menor”, comienzan a ser reconocidos como sujetos de derechos, capaces de asumir una ciudadanía con beneficios y deberes que corresponden a su momento de desarrollo, como actores de sus procesos de formación en todas las dimensiones, con capacidades para opinar, tomar decisiones, participar, es decir, ser parte de todos os procesos sociales y políticos que viven desde sus hogares en lo privado, pasando por la comunidad hasta llegar a los ámbitos de decisiones políticas en lo público” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.13-14)

La educación se convierte prioridad de las políticas públicas. “La responsabilidad de la familia y de la comunidad en el educación de los niños comienza a ser compartida por el Estado.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.14)

Ambiente de participación alimento la propuesta de la Ley General de Educación, aprobada 1994, “... como un avance importante en materia de educación infantil, esta Ley ratificó la obligatoriedad de un grado de transición y estableció en tres años de duración el preescolar formal. La atención prioritaria a la primera infancia y las metas relacionadas se definieron en función del mejoramiento de la calidad de los programas de atención preventiva a los niños menores de siete años y a la ampliación de oportunidades de educación temprana mediante estrategias formales y no formales.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.15)

Código del menor – Proyecto de ley de infancia y adolescencia.

Nuevo código Acción liderada por “...“Alianza por la Niñez Colombiana”, red conformada por la Defensoría del pueblos, la Alcaldía mayor de Bogotá, CINDE, bienestar Familiar, Universidad Nacional, OTI, OMI, UNICEF, Naciones Unidas, Visión Mundial, Red Antioqueña de Niñez, Save The Children, entre otras instituciones, las cuales trabajan de manera articulada por el reconocimiento y la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Así mismo, la campaña “vota por mí” ([www.alianzaporlaniñez.org.co2006](http://www.alianzaporlaniñez.org.co2006)) liderada por la alianza tiene como objetivo posicionar a la niñez dentro de la agenda pública, reconociendo la situación de la infancia y la importancia de los derechos de los niños y niñas como ejes fundamentales en los programas y/o políticas que propongan los candidatos, dirigidas a la infancia y la juventud dentro de sus campañas electorales, como medio para establecer un compromiso social que permita el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.16)

La alianza realiza otros esfuerzos...

“Con lo anterior se busca que en Colombia exista una verdadera política de inversión para la niñez y la juventud que contribuya al mejoramiento de su calidad e vida, fomentando la alfabetización en temas económicos y de gasto público, y generando espacios para la movilización social por la niñez.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.16-17)

“... el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá Sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” consagra una de sus políticas generales la prevalencia de los derechos de los niños y niñas sobre los derechos de los demás y sobre todas las normas y consideraciones cuando ellas impidan su garantía o satisfacción, para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2004).” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.17)

Se han adelantado programas por parte del Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento de Planeación: 2005. PAI

El programa de desayunos infantiles (2002-2004)

Los Hogares de bienestar ICBF

El programa de Restaurantes escolares.

“... Plan decenal para la infancia: “Plan país plan decenal de infancia (2004-2015) para Colombia. El cual tiene como propósito

ser: una guía para las políticas públicas nacionales, regionales y locales que se desarrollen en Colombia en materia de primera infancia, niñez y adolescencia en los próximos diez años; un proceso, contenido por un conjunto de acciones que emprenden de manera conjunta la familia, la sociedad y el Estado, en general y la cooperación internacional, para hacer de Colombia un país para los niños. ([planpais@icbf.gov.co](mailto:planpais@icbf.gov.co): 2006". (Cruz y Hernández, 2008, Pág.18)

Convenio de cooperación por la Primera Infancia No. 1536 de 2006 busca "aunar esfuerzos y recursos técnicos, físicos, administrativos y económicos entre las partes para contribuir y apoyar la construcción de ambientes que protejan la vida, propicien el desarrollo y reconozcan la ciudadanía de los niños y niñas menores de 6 años, a través de la cualificación de los programas de atención integral a la primera infancia". (Cruz y Hernández, 2008, Pág.18)

"A pesar del creciente interés por mejorar las condiciones de la niñez en Colombia, por superar los mínimos establecidos por medio de los acuerdos internacionales aún se siguen presentando situaciones que ponen en riesgos la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños y niñas en nuestro país." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.19)

Informe presentado por la UNICEF (2002) "La niñez colombiana en cifras"

Elementos Conceptuales

Enfoque interaccionista – perspectivas holísticas

"Con el tiempo y evolución de algunas teorías de desarrollo, diferentes autores han aportado a la construcción de un enfoque interaccionista que pretende caracterizar el impacto que puede llegar a tener en el desarrollo del niño y la niña las interacciones en los diferentes niveles del sistema o ámbitos de socialización que le posibilita su mundo circundante y los agentes significativos que participan en ellos.

La interacción por tanto, se constituye tanto por las oportunidades del medio, y los ámbitos en los cuales el niño se desarrolla, pero principalmente por el rol de sus agentes en contexto y como éstos generan ambientes apropiados en los que el niño y la niña pasan a concebirse como sujetos protagonistas e interlocutores.

En la primera infancia, las interacciones no pueden limitarse con exclusividad a los actos de habla desde la oralidad; por el contrario, las formas de interacción pueden ser tan ricas, como lo constituye el proceso de comunicación diádica entre la madre y su hijo en los primeros años de vida, en donde la ausencia del código oral, devela en los lenguajes no verbales, corporales y pre lingüísticos interacciones de una lata reciprocidad y participación conjunta." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.22)

"... La interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico y establece que son esenciales al menos dos personas que intercambien información, además la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.22)

"... la teoría del apego (Bowlby, 1969) por ejemplo, permite identificar y comprender la importancia que diferentes relaciones íntimas tiene para su sano desarrollo social y emocional. (Cruz y Hernández, 2008, Pág.23)

"Por lo tanto, en la familia, como ámbito de socialización primaria y como microsistema de la sociedad, es relevante como la tradición cultural en este caso las pautas de la crianza, constituyen formas de proceder generacionalmente. Sin embargo, las coyunturas sociales y la inversión de nuevos discursos difundidos por otras fuentes como los medios de comunicación, la institucionalidad de la escuela o los centros de educación inicial, las políticas gubernamentales y locales y la movilización comunitaria, entre otras; hacen que se puedan resignificar y configurar nuevos sentidos de la calidad e intencionalidad de las interacciones que allí se gestan." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.23-24)

En este marco, el término de interacción hace referencia, antes que nada, a la emergencia de una nueva perspectiva epistemológica, ya que los procesos de comunicación entre seres humanos pasan a ocupar un lugar central para la comprensión de los fenómenos sociales. Todo esto se relaciona con la comprensión de la persona como un ser social, un ser que sólo puede desarrollarse como ente de la sociedad a través de la comunicación con sus semejantes." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.24)

La primera infancia y sus implicaciones en el desarrollo social y humano

Primer Foro Internacional: "Primera Infancia y desarrollo. El desafío de la década" 2003.

"Programa de apoyo para la formulación de la política de la primera infancia en Colombia" 2005.

Segundo Foro Internacional: "Movilización por la Primera Infancia", 2005

"En el marco del desarrollo de estos foros, se despliega todo un programa de acciones y establecimiento de acuerdos interinstitucionales que permiten a las organizaciones promover y posicionar la imperiosa necesidad de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años, constituyéndose este objetivo, como la columna vertebral de la política pública orientada a la primera infancia.

Considerar a la primera infancia como una etapa del ciclo vital fundamental para el desarrollo humano, ha tenido su respaldo conceptual y experimental, en lo resultados y recomendaciones de múltiples investigaciones de diferentes campos académicos y de conocimiento. Para la –biología, neurociencia, ciencias del comportamiento, psicología del desarrollo, educación y economía- es indiscutible que el periodo desde la gestación y hasta los cinco años, constituye una ventana de oportunidades y potencialidades, además de su influencia positiva o negativa, en el desarrollo de sus dimensiones –cognitiva, comunicativa-corporal-estética-afectiva-emocional-biológica y social-.

Dentro de esta concepción amplia de niño, como sujeto en desarrollo, como sujeto biológico y sociocultural, la primera infancia es considerada como etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa 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. (Republica de Colombia. Política de Primera Infancia: 2006)" (Cruz y Hernández, 2008, Pág.26)

"La primera infancia, también se ha considerado como "una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano" (UNICEF: 2006) y como un punto de partida para la inversión económica y social..." (Cruz y Hernández, 2008, Pág.26)

"En conclusión, asegurar el desarrollo, cuidado y educación de la primera infancia, por su efecto sobre el desarrollo social, humano, cultural y económico, implica una corresponsabilidad ética entre Estado y Sociedad civil, en su compromiso por la construcción de sociedades más justas, equitativas y con mejores oportunidades y calidad de vida para sus ciudadanos.

Por todos los argumentos anteriormente mencionados, y por la responsabilidad que asumimos como agentes de promoción del desarrollo humano y educativo; la línea de investigación en Niñez, permeabilizada por la "Movilización por la primera infancia"; asume ésta como su objeto de búsqueda, reflexión, debate investigación y producción; con el ánimo de contribuir como comunidad académica a su comprensión y a la promoción plena de sus derechos" (Cruz y Hernández, 2008, Pág.27)

Los niños y las niñas como sujetos de derechos

“Hoy en día, los niños y niñas representan aproximadamente el 35% de la población mundial, sin embargo, sabemos poco acerca de lo que les gusta o lo que les gustaría que cambiase. Tal vez, en otras palabras, les ofrecemos pocos espacios y oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones. La necesidad de considerar a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad es cada vez más grande y, también. La necesidad de formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones en sus familias, escuelas y comunidades.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.26)

“Una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional es la elaborada por Roger Hart (1993), quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que vive”. La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.27-28)

La Convención sobre los Derechos del Niño categorías básicas:

- Derecho a la supervivencia.
- Derecho al desarrollo.
- Derecho a la protección.
- Derecho a la participación.

“La participación infantil, implica reivindicar el papel de los niños en sus relaciones con el Estado y el mundo adulto.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.29)

“Existen tres espacios básicos donde se puede desarrollar la participación:

1. Nivel familiar.
2. Nivel escolar.
3. Nivel local o municipal.

Medios de comunicación.

Perspectivas y enfoques que asumen la participación infantil

La Convención de los Derechos de los Niños, 1989 por Naciones Unidas, reconocimiento del derecho de niños y niñas a participar toma gran fuerza e importancia posicionándolos en su capacidad de ser vistos como sujetos de derechos.

Hart R. (2001) hace una clasificación de los artículos presentados en la Convención que estarían implicados en la participación a través de siete enunciados...

Algunos factores que afectan la capacidad de participación...

Propuestas de la participación de niños y niñas:

Hart R. (1993) categorización de ocho niveles de participación: manipulación y simbolismo, consideradas como formas de no participación y modelos genuinos de participación reconocidos como grados de participación, representados gráficamente dentro de la “escala de la participación”. Manipulación y simbolismo, la decoración, participación simbólica, asignados pero no informados, consultados e informados, iniciados por adultos, iniciados y dirigidos por el niño, y iniciados por los niños.

Jaume Trilla y Ana Novella: participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

Ángel Gaitán: nivel de conciencia, capacidad de decisión y capacidad de acción.

Rogoff (1993): orientación socio-cultural, participación guiada, se refiere a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en actividades cotidianas para que un niño avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado.

“En este punto de la revisión bibliográfica realizada, es posible evidenciar la importancia de la participación y la necesidad de concebir a la primera infancia dentro de la vida social, política, cultural, económica y medio ambiente, por medio de la participación en diferentes instancias socializadoras, no solo en la familia y la escuela sino también en la comunidad y la ciudad para que desde allí los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse de manera integral, como ciudadanos activos e incidentes de sus propias realidades, de manera que puedan participar aportando ideas e iniciativas, siendo portadores de voces efectivas, construyendo e intercambiando saberes y conocimientos, siendo referentes de consulta y opinión, defendiendo sus ideas y desarrollando su capacidad propositiva y de liderazgo. Todo este trabajo encaminado a lograr que sean visualizados y reconocidos como “sujetos de derechos” asegurando el desarrollo integral como medio de mejorar sus oportunidades de calidad de vida.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.36)

La familia como ámbito para la promoción de la participación infantil

“La familia como contexto de desarrollo se comprende como un sistema dinámico en permanente evolución y cambio, que actúa como ámbito íntimo de la vida en común para el desarrollo de la existencia del individuo, posee identidad propia y evoluciona en un contexto socio-cultural, participando de la confluencia de los sistemas psicosocial, biológico y ecológico, con diversidad de formas de existencia. De acuerdo con Garzón (2004), la familia es el contexto relacional fundamental para construir comportamientos y creencias, los espacios familiares son formadores por excelencia. En el ámbito del hogar es posible encauzar y orientar el amplio espectro de valores y actitudes en virtud de los cuales, sus miembros aprenden a pensar y a reaccionar de una manera determinada, llegando a generar modelos de participación, democracia y respeto por el otro, de reconocimiento y garantía de derechos y de actuación interpersonal en relación con normas del medio en el cual la familia se desarrolla, arista desde las cuales se visualizan las competencias del padres y madres para gestionar el desarrollo integral de sus hijos e hijas. (Cruz y Hernández, 2008, Pág.36)

“Las pautas de crianza constituyen entonces el conjunto de acciones que los sujetos adultos de la cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños, del grupo. Las prácticas de crianza obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas, (las creencias y las pautas) tiene un carácter orientativo del desarrollo. Asuntos como el desarrollo infantil y la crianza deben ubicarse en su escenario natural que son los procesos de socialización cuyo escenario fundamental es la vida cotidiana; en este sentido, la investigación sobre la crianza infantil debe aproximarse a la experiencia de vida cotidiana de los sujetos.

En este sentido, las pautas y prácticas de crianza orientadas para formar para la participación infantil, reconocen la diferencia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde la “ más temprana edad” desarrollando en los niños y niñas la capacidad de ser interlocutor con el medio que lo afecta directamente, expresar sus opiniones, sus gustos y desagrados, elaborar un discurso propio, no sólo por medio del uso de la palabra como resultado de sus dominancia sobre le lenguaje oral,

sino también a través de otras manifestaciones expresivas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.39)

“Por lo tanto es de vital importancia comprender las concepciones que han construido los adultos (padres, cuidadores) frente a la participación y sus implicaciones en el desarrollo integral de niños y niñas, evidenciando los supuestos que respaldan sus prácticas para brindar elementos que ayuden a transformar esas pautas de crianza, en posibilidades para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.40)

Crianza y desarrollo comunicativo

“Los niños y las niñas al estar en un medio socio-cultural, establecen interacciones desde las cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir construir los significados. De esta manera las interacciones comunicativas se constituyen en proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante diversas formas de uso del lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.41)

“La apropiación, entonces de una actividad comunicativa requiere de su utilización en situaciones concretas, con un objetivo determinado y en unas condiciones particulares, lo cual supone una reflexión sobre las acciones y operaciones que implican.

Es evidente que en la teoría sociocultural propuesta por (Vigotsky: 2000) entre los signos, el lenguaje es determinante ya que tiene un lugar fundamental en el acceso a la cultura (reciprocidad entre individuo y la sociedad) y en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, ya que por medio de este, se entra en contacto con el contexto cultural y de manera progresiva va empleando y apropiándose del sistema lingüístico, usándolo con fines comunicativos sociales para incidir y comprender la realidad y luego para influir en sí mismo, de manera que el lenguaje se convierta en el mediador entre pensamiento y acción” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.42)

Lenguaje social, lenguaje egocéntrico y lenguaje como función psicológica superior.

Toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual.

“De esta manera, es importante esclarecer la forma cómo la comunicación y el desarrollo del lenguaje, permean significativamente las prácticas de crianza y de la misma manera cómo el reconocimiento que pueda hacer la madre-adulto hacia esas formas expresivas, podrá generar ambientes más ricos para la promoción de sus derechos, y en especial lo que interesa a esta investigación, el agenciamiento de la participación en su primera infancia.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.43)

La comunicación prelingüística

“El dominio sociocultural de la comunicación, permite reconocer dos momentos fundamentales en su apropiación, la comunicación pre-lingüística y la comunicación lingüística; proceso en los cuales la interacción diádica inicialmente juega un papel fundamental y es la que se encarga de abrir caminos para la ampliación de las interacciones con otros agentes significativos en la crianza.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.43)

“Lo anterior, lleva a concluir que si bien el niño posee una predisposición biológica, un mecanismo para la adquisición de ciertos componentes del lenguaje, éste no obra por sí sólo si no tiene la ayuda del medio social. Es debido al papel que juegan los adultos en el desarrollo lingüístico del niño que Bruner planteó la existencia de un Sistema de Apoyo para Adquisición del Lenguaje (LASS). Si para el desarrollo del lenguaje, es necesario que exista un dispositivo por parte del niño, también es importante el componente sociocultural que soporte y ayude a ese desarrollo.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.44)

“En este sentido, Bruner en sus investigación sobre la relación comunicativa que se establece entre la madre y el niño, hace ver la relevancia de que el bebé desde su nacimiento, está inverso en un medio sociocultural que le posibilita establecer una interacción que va a ser fundamental tanto para su desarrollo lingüístico como físico, emocional y cognitivo. Es a partir de estas interacciones que aprende los marcos de referencia desde los cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir de co-construir los significados.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.44)

“La apropiación del lenguaje, implica el juego de palabras y sonidos propuso del balbuceo, mediante el cual se crean las bases para producir los fonemas de su lengua, el balbuceo revela el deseo del niño de comunicarse puesto que trae la presencia e interlocución del adulto, el intensifica la emisión de sonidos, varía el tono y presta atención a las reacciones de éste.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.46)

Funciones lingüísticas básicas como indicar y pedir.

“En síntesis, los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos necesario para que el niño pueda señalar intenciones, actuar indicativamente y luego intralingüísticamente, todo ello en el marco de las interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje. En un principio, el formato está bajo el control del adulto, luego éstos se hacen cada vez más simétricos y el niño puede iniciarlos también.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.47)

El niño aprende a usar el lenguaje en su relación con el mundo, especialmente con el mundo social.

La comunicación lingüística y desarrollo de la oralidad

“Las primeras palabras que emite el niño. Están estrechamente ligadas al gesto y su significación depende de la situación práctica de las acciones, de los gestos indicativos y de la entonación. Según Luria (1995) esto constituye el carácter simpráxico del lenguaje.

La comprensión del significado de la palabra en esta etapa, está relacionada con factores no verbales (posición del cuerpo, gestos, la persona quien pronuncia y su tono de voz) los cuales, de manera gradual el niño va dejando hasta que el significado de la palabra logra cierta independencia de estos factores. El elemento sociocultural es fundamental en dicho proceso, pues como se expresó anteriormente, es gracias a la interacción con los “otros”, básicamente con la madre, que el niño aprende los marcos de referencia para co-construir significados y negociarlos, proceso que es anterior al aprendizaje de la estructura sintáctica.

Por consiguiente, el dominio progresivo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo psicológico del infante y son a su vez interdependientes del medio social y cultural en el que se desenvuelven, por cuanto la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.47)

“Se puede reconocer además que en la etapa lingüística, el niño comienza a usar activamente los signos a fin de influir en otras personas y obrar sobre los que se hallan a su alrededor. La palabra, como signo provisto de significado socialmente compartido, es el signo más útil en el intento del niño por dominar su entorno. Así, los procesos básicos se transforman fundamentalmente en función del uso que el niño hace del habla como instrumento para planificar y guiar su actividad. El habla que media la interacción social es empleada como mediadora de la actividad cognitiva.

Inicialmente el niño emplea el habla para rotular distintos aspectos de su entorno y describir su actividad en curso. Poco a poco la relación temporal de esa habla comienza a cambiar con respecto a la actividad en curso, deja de acompañarla para precederla

y asume una función de planificación y guía.

Así, en el desarrollo de una tarea cognitiva los niños empiezan a hablar fundamentalmente cuando se enfrentan con algún obstáculo o dificultad. Al presentársele alguna dificultad, el niño intenta inicialmente resolver el problema con una actividad práctica. Si con ésta no logra resolverlo, el niño transfiere sus esfuerzos a la esfera verbal. El habla del niño empieza por describir la situación y por señalar las dificultades; después desemboca gradualmente en la planificación de un posible curso de acción. Las funciones de planificación, guía y regulación que el habla adquiere derivan de un diálogo social, sin reflejo o copia de la guía verbal del adulto.

Posteriormente el lenguaje precede a la acción, cumpliendo una función planificadora ( lenguaje interior) y a medida que el niño acumula experiencia pasa de la planificación verbal a la solución de tareas concretas en el plano del razonamiento verbal.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.48)

La comunicación lingüística discursiva

“Esta dimensión del lenguaje se enfatiza en la pragmaticidad y uso del lenguaje en las interacciones comunicativas entendiéndola esta como la capacidad que tiene el sujeto para analizar y producir discursos de tal manera que en el proceso de aprendizaje de niños y niñas accedan a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía, y aprobación gradual de modelos de organización de los textos; lo que les permitirá descubrir no sólo las formas de construir, sino también de conocer y procesar la información eficazmente, desarrollando principios básicos de adquisición y generación de conocimientos, análisis y construcción de discursos/textos.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.49)

El lenguaje se usa para regular el comportamiento, analizar una situación y solucionar problemas.

“La narrativa como estrategia discursiva entonces, “proporciona en el niño el placer de ser escuchado y la confianza en el poder de la palabra y se convierte en un excelente medio para construir en el niño la imagen de sí mismo como locutor del otro, como interlocutor y de la situación como referente del discurso”. (Jaimes y Rodríguez, 1996:77)

De esta manera, se visualiza cómo el dominio progresivo del uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general y más específicamente en el desarrollo cognitivo y social del infante.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.51)

Otras estrategias comunicativas: la explicación, el diálogo y la argumentación, que se deberían desarrollar.

Se favorece el desarrollo discursivo y a su vez, el pensamiento crítico y reflexivo.

“Así, a través del uso de estas estrategias discursivas, el niño aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, aprende a ligar el discurso propio con el del “otro”, a convencer, a compartir con “otros” y obviamente aprende a llegar acuerdos.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.52)

El adulto debe saber qué se busca a nivel comunicativo con las propuestas que se lleven a cabo, “... debe ser consciente y reflexivo frente a las propuestas lúdicas y pedagógicas en torno al desarrollo del lenguaje y la cognición.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.52)

La comunicación no verbal

“...considera la proximidad espacial, como criterio que hace referencia a la dimensión o el espacio que se deja entre los interlocutores, según el vínculo, el apego y la familiaridad de los oyentes, por ejemplo: los roces, las caricias, la presión fuerte, entre otros. En la primera infancia, el contacto corporal es el medio principal con que el niño pequeño se comunica con su entorno, solo al aumentar la edad se suman otras modalidades de comunicación (auditivas y visuales)”. (Cruz y Hernández, 2008, Pág.52)

Pérez (2001) “Entre las cualidades no verbales se consideran el timbre de la voz, el volumen, la entonación, la risa duración silábica, entre otros; aspectos que son lingüísticos pero no verbales o lo que se le denomina como paralingüísticos. A su vez lo no lingüístico comprende un conjunto de signos que tienen que ver con la gesticulación, mímica, el movimiento, la posición del cuerpo, proximidad espacial, la mirada y aspectos del entorno.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.52-53)

“Kinesis se puede definir como los movimientos y posiciones conscientes o inconscientes que poseen valor comunicativo intencionado o no. En este campo se ubican los movimientos de la mano, brazos, piernas, tronco y cabeza.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.53)

Formas de ayuda del adulto-cuidador para promover la interacción comunicativa

“Un punto central de la teoría de Vigotsky es la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos paralelos implicados en el componente de instrucción, el cual ha de darse conectado con el desarrollo cognitivo del niño y su contexto. En este marco, un adulto que le ofrece apoyo ampliará su capacidad de conocimiento y habilidad. A través de las acciones realizadas por la diada adulto-niño, mediadas por instrumentos semióticos, verbales y no verbales, los sujetos construyen sentidos, comparten intenciones, establecen controles y se crean condiciones de apoyo.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.53-54)

Interacción de forma colaborativa y bidireccional –niveles de reciprocidad- producen diferentes tipos de interacción. Ello depende de: el contenido, el contexto y las funciones de las interacciones.

Garton (1994) interacciones: entre madre-niño, entre pares, entre un adulto (maestro) o par más avanzado y el niño.

Comunicación funcional. Participantes con un papel activo. Adulto guía.

Andamiaje

La pregunta. Comunidad de la indagación. Curiosidad. Turnos. Escuchar al otro.

Los formatos Bruner (1995) son los contextos comunicativos en los que le niño llega dominar el lenguaje.

El juego se convierte en impulsor para la comunicación.

Los modelos. Se refiere al lenguaje gramatical y significativo dirigido a los niños, como reacción al lenguaje incorrecto. Se espera que el niño aprenda a partir del uso correcto que hace el adulto.

La instrucción directa. Se refiere a la enseñanza explícita del lenguaje y de las formas lingüísticas a los niños pequeños.

Papel mediador del adulto.

#### Conceptos principales

Elementos del contexto

Evolución en las concepciones de infancia

Los niños y las niñas como sujetos de derechos

La situación de la niñez en Colombia

Enfoque interaccionista – perspectivas holísticas

La primera infancia y sus implicaciones en el desarrollo social y humano

Los niños y las niñas como sujetos de derechos

Perspectivas y enfoques que asumen la participación infantil  
La familia como ámbito para la promoción de la participación infantil  
Crianza y desarrollo comunicativo  
La comunicación pre lingüística  
La comunicación lingüística y desarrollo de la oralidad  
La comunicación lingüística discursiva  
La comunicación no verbal  
Formas de ayuda del adulto-cuidador para promover la interacción comunicativa

Hipótesis

## 7. RESULTADOS

### Conclusiones

“la participación infantil se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos. El discurso de la participación infantil debe desbordarse y volcarse a la vida cotidiana y los contextos reales de desarrollo de los niños y las niñas a través de su vivencia en lo cotidiano. La participación en la primera infancia, es un proceso constructivo y en desarrollo; por tanto está constituida por las potencialidades de los niños y las niñas expuestas a determinadas formas de interacción y en determinadas condiciones del contexto.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.4)

“Las prácticas de crianza hacen parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Éstos, generalmente, tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y además son capaces de desarrollar teorías sobre la mejor forma de realizar esta tarea. Si bien los padres o cuidadores, pueden alcanzar la habilidad necesaria para orientar el comportamiento de los niños y las niñas, éstos no siempre cuentan con una explotación satisfactoria y coherente de su comportamiento.

Es un factor determinante la ausencia de conciencia frente al por qué o para qué de sus prácticas, lo que impide que estas acciones se lleven a cabo de manera intencionada y se reflexione sobre las mismas, en tanto su incidencia en el desarrollo del niño y la niña. La justificación de las prácticas de crianza, especialmente en padres con bajo nivel educativo, no es clara y en muchos casos se alejan de las reales circunstancias en las que se generaron, y tienen a reducirse significativamente la complejidad de este tipo de relaciones familiares.

Una aproximación inicial al concepto de crianza nos indica que este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder y la influencia mutua entre los dos participantes del vínculo, en otras palabras, los niños y las niñas son también capaces de ejercer control sobre la conducta de sus padres, lo que quiere decir que cuentan con la habilidad necesaria para orientar las acciones de éstos.

En nuestra cultura, la crianza de los niños y las niñas, puede referirse a distintos aspectos: la nutrición, el cuidado, la educación o el acompañamiento a las niñas y niños en su proceso de crecimiento y desarrollo, de acuerdo con las necesidades y demandas correspondientes a su etapa del ciclo de vida; sin embargo, el posicionamiento cultural con respeto a garantizar la promoción de la participación infantil de los niños y niñas más pequeños en el ámbito familiar, aún carece de permeabilidad y reflexión en los adultos significativos que lo constituyen. Esta categoría de derecho, aún evidencia estar subordinada ante la supervivencia del infante y la atención a sus necesidades básicas.

Existe por parte del adulto-cuidador un ambiguo reconocimiento de la participación infantil y su vinculación estrecha con el desarrollo de potenciales como agentes sociales y como sujetos que pertenecen a unos ámbitos de socialización con posibilidades de construir conocimiento social desde los procesos de interacción. Podría decirse entonces que la participación no es promovida para fortalecerse como derecho, sino que algunas de las acciones que se llevan a cabo para que los niños y las niñas tengan mejores desarrollos personales y colectivos, tienen resultados secundarios en el ejercicio de este derecho, o al contrario, que características de la participación infantil, como la toma de decisiones, el establecimiento de interacciones comunicativas y habilidades corporales, entre otras, sirven como instrumento para que los niños y niñas alcancen niveles mayores de desarrollo.

Las prácticas de crianza se constituyen en procesos de socialización y configuran sus sentidos en la vida cotidiana de las familias; proceso en el cual se construyen entramados de sentidos y se entretienen contenidos aptos en categorizarse en creencias (valores, mitos, prejuicios), pautas (patrones, normas, costumbres) y prácticas (acciones), desde las cuales los adultos cuidadores determinan las formas, las expectativas frente al desarrollo y el tipo de comportamientos y conductas que rodean al niño en su infancia.

Ahora bien, el tipo de interacción que establecen las cuidadoras con los niños y niñas en los procesos de desarrollo, se ve determinada por las dinámicas que se realizan en la crianza y las actividades laborales que tengan a cargo (ama de casa, profesional, oficinista o nana). En ocasiones estas actividades limitan la interacción en rutinas de sueño, alimentación, baño y juego, entre otras, determinando la posibilidad de propiciar interacciones que promueven el desarrollo, limitando las comprensiones antes las señales y acciones comunicativas de los niños y las niñas en determinadas edades, y por consiguiente lograr avances intencionados en el desarrollo.

La participación en la primera infancia real, efectiva y genuina, implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del niño y la niña como sujeto pleno de derecho a participar y garante de un reconocimiento social que lo viabiliza; voluntad, disposición y competencias familiares necesarias para ejercerla; y existencia de los medios o los espacios adecuados para hacerla posible. Lo que demanda, en primer lugar, que la sociedad misma modifique su concepción y reivindicar socialmente a los niños y las niñas, valorar sus capacidades en el aquí y en el ahora y su potencial como ciudadanos del presente; en segundo lugar, que los adultos aprendan a escuchar y respetar el interés personal de los niños, para que puedan ser dinamizadores para que el niño y la niña puedan ser escuchados, consultados, reconocidos como interlocutores válidos, negociadores, líderes, deliberadores y protagonistas; y en tercer lugar generar los ambientes propicios para el desarrollo de sus capacidades de participar.

De esta manera al convertirse la participación infantil en una acción social y en interacción con otros, las habilidades sociales de sus protagonistas, como lo representan las competencias lingüísticas y dialógicas, la capacidad de negociación, las estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la opinión y punto de vista del otro, forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa, lo que se traduce en la posibilidad de hacer de la infancia

un grupo social coincidencia en la construcción de ciudadanía y estado.

El niño y la niña desde su proceso de gestación empiezan a ser participes de una sociedad, configurando formas particulares de interacción con los otros, procesos que se robustecen en la medida en que los niños evolucionan y maduran en su desarrollo; en este sentido, el niño y la niña tiene las plenas potencialidades para participar de su dialéctica a través de la mediación de las múltiples formas y usos del lenguaje que posibilitan la tensión entre el yo y los otros, la internalización del ser del otro y la comprensión de las subjetividades con las que interactúa.

En el núcleo de las primeras interacciones comunicativas en la primera infancia, especialmente con la madre-cuidadores u otros adultos significativos, los niños y las niñas tienen la capacidad de leer los gestos, las miradas, los movimientos, las imágenes y las voces de quienes interactúan con él. Desde la primera infancia por tanto, se construye, resignifica y asume las reglas de la vida social y cultural, pues allí va aprendiendo a negociar procedimientos, significados y a construir una realidad socialmente compartida.

Por lo tanto, el derecho a la participación de los niños y niñas más pequeños exige no sólo que se abran rutas posibles en donde sus opiniones puedan ser comprendidas y escuchadas sino, que los adultos comprendan que la expresión del niño y la niña, no necesariamente se remite a los códigos lingüísticos convencionales y universales, o al dominio de la palabra. Por el contrario, desborda estas lógicas: que pasa por una diversidad de posibilidades de comunicación e interacción, tales como el llanto, el balbuceo, el juego, la comunicación no verbal, las que permiten a los niños y niñas expresar sus sentimientos, deseos, necesidades y manifestar el “Yo estoy aquí” ante el mundo.

El reconocimiento de las voces de los niños más pequeños, no sería posible si no hay una disposición por parte del adulto y la capacidad de entender y establecer lecturas de sus señales. En esta perspectiva es importante reconocer que la edad cronológica del niño y la niña no es impedimento para manifestarse al mundo social, como un sujeto dotado de potencialidades y formas expresivas; es una ventana de oportunidades para promover su desarrollo.

La participación infantil como proceso social, se desarrolla y constituye intersubjetivamente impactando no solamente, al ámbito y los sujetos donde actúan e intervienen los niños y las niñas, sino que al mismo tiempo impactan su propio desarrollo personal y social. Dichas elaboraciones son posibles mediante la comunicación intersubjetiva que el niño desarrolla a través de los usos y las múltiples formas del lenguaje, por medio de las cuales el niño y la niña se apropian tanto de las significaciones de los adultos como de las que logran construir en sintonía con ellos y en donde se constituyen las capacidades de los niños para diferenciar su rol de otros.

Es así como a partir de los análisis realizados se evidencia cómo los niños y las niñas comienzan a asumir su rol y a constituirse como sujetos sociales y ciudadanos, desde las actividades más elementales desarrolladas en el hogar, y cómo son establecidas estas relaciones a partir de las interacciones comunicativas empleando el lenguaje como instrumento inicial que posibilita el establecimiento de vínculos con el entorno y encuentro con el contexto familiar.

De esta manera, el adulto-cuidador en este caso, se muestra como un mediador que da sentido a las acciones del mundo por medio del lenguaje, a partir de las interacciones que establece, develándose sus pautas y prácticas de crianza, a partir de las cuales va descubriendo las deferentes formas que va estableciendo el niño y la niña para comunicarse y por ende relacionarse de manera efectiva con su entorno inmediato.

Así pues, al adulto-cuidador, en contexto familiar puede por medio de sus prácticas de crianza potencializar las habilidades, competencias, destrezas, y saberes, para que el niño participe inicialmente en el ámbito familiar, tendiendo la oportunidad de ser escuchado y tomado en cuenta, siendo reconocido en su singularidad, haciendo parte de la toma de decisiones, promocionando su procesos de contribución de autonomía utilizando “el lenguaje” como herramienta que media y posibilita estas actividades, jalonando el desarrollo de las condiciones necesarias para generar escenarios de participación en la primera infancia.

Por ello es indispensable que la ciudadanía en la primera infancia se asuma desde los estilos y las pautas de crianza como posibilidad de apropiación de lo público, desde una mirada distinta de las relaciones de poder y la concepción de la infancia y la sociedad, para afectar los ámbitos educativos y comunitarios, mediante el establecimiento de vínculos entre la familia y la ciudad, es decir, abrir las fronteras y establecer límites desde los derechos, los deberes y responsabilidades como formas de inclusión social y política.

Es importante redimensionar el sentido de la participación, en tanto que desborda sus marcos conceptuales y se constituye como un derecho legítimo de todo ser humano, un derecho ligado al desarrollo natural de las personas, de los seres humanos, que se desarrolla dependiendo de las oportunidades que el medio le provee, y como seres sociales; la participación se construye en contextos de interacción social, con otros y por medio de los otros; esto no quiere decir que sea inherente a la condición humana, sino que obedece a procesos de voluntad de los actores implicados en ella.

En este sentido, la primera infancia como ventana de oportunidades para el desarrollo humano, constituye un momento en la vida del ser humano, que le demanda a los adultos y demás agentes significativos involucrados en su desarrollo, capacidades y competencias comunicativas para reconocer en las expresiones y actos del lenguaje de los niños y niñas más pequeños, formas legítimas de participar en su propia realidad y de incidir en la dinámicas más próximas de su ámbito familiar.

La participación infantil se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos. Por tanto, nadie puede saber qué es participar si nunca lo ha hecho legítimamente, es decir para aprender a participar, otros deben estar dispuestos a generar espacios para ello, en donde sean reconocidos los sentidos que atraviesan las decisiones de los niños y niñas y se les permita tomar conciencia de los procesos de toma de decisiones que llevan a cabo. La participación siempre implicará una interacción y relación social, porque es quien la interpreta, quien brinda las oportunidades para que suceda o no y la encargada de hacer posible que se consolide como una capacidad.

El discurso de la participación infantil debe desbordarse y volcarse a la vida cotidiana y los contextos reales de desarrollo de los niños y las niñas a través de su vivencia en lo cotidiano. La participación en la primera infancia, es un proceso constructivo y en desarrollo; por lo tanto está constituida por las potencialidades de los niños y las niñas expuestas a determinadas formas de interacción y en determinadas condiciones del contexto.

La visibilidad lingüística del desarrollo de la oralidad, no es prueba exclusiva de la participación infantil. Las interacciones comunicativas por tanto, pueden convertirse en campos posibles para el establecimiento de indicadores observables, según los momentos de maduración y desarrollo, en la relación de las oportunidades que promueve el mundo social del niño y la niña y sus capacidades para interactuar y en ese contexto participar.

Para los cuidadores, el grado de participación en la toma de decisiones es progresivo, puesto que está ligado a los procesos de



maduración en el desarrollo infantil, en particular los de carácter cognitivo, motor y las capacidad de comunicación; siendo estos dos últimos los más evidentes en su crecimiento y que a su vez se convierten en indicadores perceptivos que miden su capacidad de opinar y tomar decisiones.

Las formas de interacción comunicativa que caracterizan las díadas en los primeros meses de vida, constatan que el lenguaje verbal no es el único indicador de participación, por el contrario constituyen ambientes propicios de participación, las reciprocidades que configuran el lenguaje no verbal y su grado de proximidad corporal con el vínculo que configuran sus primeras relaciones afectiva, en especial con su madre, siendo este universo el entorno más próximo ara él, sobre el cual él tiene la posibilidad de actuar. En este sentido, es evidente la manera como durante el primer año de vida, el bebé posee sistemas de trasmisión y recepción de información y sistemas de acción cuya articulación le posibilita determinar el caudal de las interacciones, puesto que a tan temprana edad tiene el pleno potencial de involucrarse como protagonistas en la construcción dialéctica de códigos y actos de habla de orden paralingüísticos.

La participación infantil está mediatizada por la calidad de las interacciones entre sus protagonistas, de tal manera que el establecimiento de vínculos afectivos estrechos entre le niños y uno o más adultos que lo rodean constituye un requisito básico para la construcción de la autonomía del niño y la comunicación en te él y su mundo. El mundo próximo para los bebés lo constituyen los objetos más cercanos, los adultos con quienes establece un apego y su capacidad de relacionarse con ellos.

Dichas relaciones son inicialmente perspectivas y luego se vuelven representativas, luego se vuelven simbólicas, y por último se vuelven lingüísticas lo que le permite construir símbolos y significados. La relación entre el adulto y el niño empieza a ser mediada por los objetos, recobran mayor protagonismo al cuerpo como canal comunicativo por excelencia y por medio del cual cobra forma un proceso de intersubjetividad secundaria que da paso al uso del lenguaje por parte del niño.

La participación infantil se hace cada vez más compleja en la medida que se diversifican las formas de comunicación con el mundo exterior, por lo que es de gran importancia que el niño y la niña pueda explorar por medio y a través de su cuerpo y con los objetos su mundo circundante y en interacción con los adultos significativos para él.

Las múltiples capacidades que tiene el niño y la niña para construir y participar en interacciones con el medio físico y social, y las formas en que va descubriendo a través de éstas, la relación entre su actuación sobre le medio y sus repuestas, y la capacidad que él tiene para poderlo transformar, se convierten en elementos claves de participación en esta etapa específica del desarrollo, puesto que así se llega a la capacidad de decidir.

Los niños y las niñas, que en sus primeras etapas de su desarrollo pueden llegar a establecer códigos y sintonías comunicativas que le permiten interpretar ya las emociones de los adultos y construir configuraciones de sentido a partir de estas, desarrollando la capacidad de acudir a los adultos frete a una situación nueva para recibir información relativa a la manera de actuar en la situación, lo cual es un elemento fundamental para la construcción de una subjetividad política desde la primera infancia.

Las oportunidades de participación y el ejercicio del derecho a la misma son determinantes en el proceso de desarrollo de la primera infancia, en la medida en que se forman y se dan oportunidades para elegir, desarrollar habilidades para tomar decisiones, preguntar y argumentar ante las situaciones que le competen directa o indirectamente, reconocer al otro como sujeto de gustos, disgustos, y preferencias distintas. Ello conduce a la formación de ciudadanos distintos, capaces de participar en la vida social y política y por lo tanto estaremos también preparados para una sociedad distinta, fundamentada en la convivencia y en la búsqueda de soluciones concertadas.

Es posible que los niños y niñas más pequeños realmente puedan incidir en la toma de decisiones y ejercer una interlocución con un escenario político, como lo representa la familia como el núcleo fundamental de socialización y como unidad fundamental en la cual el niño y la niña se desarrollan y potencie las capacidades para participar, para decidir, para respetar y reconocer la diferencia y para aprender a reconocer las diversas formas de resolución de conflictos. Es por esta razón, que si se anhelamos una democracia realmente participativa, tenemos que formar para la paternidad y la maternidad participativa. El ejercicio de los derechos tiene que ver con la democratización de la familia y sus modelos de comunicación. Es en el ámbito familiar, en donde el niño y la niña comienzan a elaborar un discurso en torno a la participación, como un espacios de confianza y respeto mutuo que permite el desarrollo de su identidad personal y social.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.104-110)

#### Recomendaciones

No presenta.

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

“Descripción: Investigación empírica, que centra su estudio sobre las interacciones comunicativas en los procesos de crianza, entre la diada: adulto cuidador (madre o persona que pase la mayor parte del tiempo a su cuidado) y niños y niñas que atraviesan por su primera infancia, como oportunidades en la construcción de ambientes propios para el agenciamiento de la participación infantil.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.4)

#### Anexos

Anexo No.1 Guía complementaria a las entrevistas para la indagación del objeto de estudio de la investigación. Entrevista Familias.

Anexo No. 2 Articulación del cuestionario. Entrevista para familias. Guía de preguntas para la entrevista por evento.

Anexo No. 3 Estudios de caso de prácticas de crianza. Caso No. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 11

1. ASPECTOS FORMALES	
Título	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.
Autor (res)	BALANTA ALVAREZ, Aminta
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	

<b>Tema</b>	Concepciones de Familia y Creencias sobre el Desarrollo Infantil		
<b>Subtema</b>	Relaciones Familiares y Formación de Padres de Familia		
<b>Problema</b>	La investigación asume la problemática desde la crisis que en la actualidad presenta la familia, especialmente en lo cotidiano, teniendo en cuenta que una de las formas de afectación del desarrollo de los niños y niñas, es el desconocimiento total o parcial de su desarrollo por los padres y madres de familia. Además, percibe la investigadora situaciones de maltrato infantil al interior de la familia, este puede ser: físico, psicológico, o de negligencia; es decir, por la falta de aseo personal que presentan algunos niños y niñas cuando asisten al hogar infantil, demoras en asistir o participar en consulta médica, entre otras. Así mismo, se agrega factores condicionantes de la situación de las familias como son entre otros, que los padres poseen bajos niveles de formación, ello se traduce en escasas oportunidades laborales, por consiguiente bajos ingresos económicos que los mantienen en constante vulnerabilidad y por consiguiente a sus hijos. Limitaciones y obstáculos para acceder a conocimientos y escenarios de formación.		
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las creencias, la concepción de familia, las relaciones familiares, el cuidado y las expectativas que los padres-madres del jardín San Bernardo tienen respecto del desarrollo en la primera infancia?		
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>			
<b>Espacial (lugar)</b>	El Jardín Infantil San Bernardo pertenece a la red de Jardines de la secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), es una entidad del orden Distrital que hace parte de la Alcaldía Mayor del D. C.		
<b>Temporal</b>	2007-2008		
<b>Sujetos Investigados</b>	31 Padres y Madres de los niños y las niñas con edades entre 4 y 5 años, del nivel de Jardín, vinculadas al Jardín Infantil San Bernardo, población vulnerable, la mayoría de las familias son familias monoparentales. "Las familias que se caracterizan por; bajo nivel de ingresos, situaciones de empleo informal o desempleo, bajo nivel educativo, vivienda en inquilinatos con hacinamiento y déficit de servicios sanitarios, condiciones de abandono de uno de los padres o rompimientos familiares".		
<b>4. PROPÓSITO</b>			
<b>Objetivo General</b>	Reconocer cuál es la concepción de familia, las relaciones familiares, las expectativas, las creencias y necesidades de formación que tienen los padres y madres de familia del Jardín Infantil San Bernardo, en relación con el Desarrollo Infantil.		
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir la concepción de familia que tienen los padres y madres del Jardín Infantil San Bernardo.</li> <li>• Describir e Interpretar las relaciones familiares que establecen los padres – madres del jardín infantil San Bernardo con sus hijos-as.</li> <li>• Interpretar la importancia que tiene para ellos el conocimiento del desarrollo infantil en cada una de las dimensiones del desarrollo de sus hijos e hijas.</li> <li>• Conocer creencias y expectativas de la educación familiar a favor del desarrollo de la primera infancia.</li> <li>• Proponer un plan de trabajo de formación que genere procesos pedagógicos prácticos para el desarrollo de los niños las niñas y familias como vínculo para la escuela de padres.</li> </ul>		
<b>5. METODOLOGÍA</b>			
<b>Enfoque Metodológico</b>	Investigación de carácter descriptivo que busca identificar las creencias, expectativas, relaciones familiares y la concepción de desarrollo infantil. A partir de la Caracterización de los padres en el año 2007 Se realizó una aplicación piloto con padres de otro nivel y, posteriormente, se aplicó a los padres del nivel de jardín. Para el análisis de la información se establecieron las siguientes categorías: concepción de familia, desarrollo infantil, relaciones familiares, creencias, expectativas, cuidado y necesidades de formación. Se hace una propuesta de trabajo para los padres de "manera conjunta que permitan favorecer las inquietudes planteadas", según resultados de la encuesta. Así mismo, se propone trabajar con otras entidades como La Comisaría de Familia, la Red del Buena Trato, el equipo de Juventud y Hospital Centro Oriente.		
<b>Técnicas</b>	"Para la elaboración del instrumento se parte del referente teórico" y fue sometido a la opinión de jueces. Se aplicó una encuesta abierta que contenía 32 ítems a los 31 padres y madres "para identificar en ellos las creencias, expectativas, relaciones familiares, y concepción de desarrollo infantil", la cual permitiera conocer la opinión de los padres y sus saberes. Análisis de contenido "teniendo como referencia el marco teórico".		
<b>Tipo de Investigación</b>	Descriptiva	Explicativa	Exploratoria
	X		Correlacional
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>			
<b>Referentes teóricos</b>	Contexto sociopolítico actual centrado en entidades del Estado como: la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) y Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., encargadas de prestar el servicio de atención a la primera infancia. Concepciones y enfoques sobre Familia: estudio de la medicina desde el enfoque ecológico, es integrador, este habla del ambiente familiar; de factores biológicos, psicológicos y sociales y afectan al individuo. La organización Mundial de la Salud dice sobre Familia "los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio". Se retoman conceptos de familia de autores como son: Bottomore (1986), Murdock (1949), Malinowsky (1929), Minuchin (1977),		

Erik H. Erison (1944).

Enfoque de sistemas: las Familia es un subsistema de la organización social, los miembros cumplen roles y funciones, los cuales les permiten relacionarse con otros subsistemas como el barrio, el trabajo, la escuela, etc. Es un sistema familiar.

Bronfenbrenner (1979) ecosistema.

Desarrollo Infantil se entiende inscrito en el desarrollo humano y como proceso integral, como ciclo vital. Autores que se retoman: Meyers Roger (1993),

Primera infancia Convenio de Cooperación por la Primera Infancia y la educación Inicial en el Distrito Capital (2006) la define como “una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación y hasta los cinco años”

Neurociencia: neurocirujano J. Fraser Mustard (2003) desarrollo cerebral en los primeros 5 años de vida de un individuo, desarrollo de las neuronas.

Pautas y prácticas de crianza. Familia transmisora de patrones de crianza.

Acción para el desarrollo de los adultos.

Conceptos principales

Contexto sociopolítico

Concepciones y enfoques sobre Familia

Desarrollo Infantil

Hipótesis

No se identifica explícitamente.

## 7. RESULTADOS

Conclusiones

“Los desafíos de la sociedad actual les exigen a los entes gubernamentales plantearse políticas que lleguen, no solo a satisfacer una necesidad, sino, que posibilite a la familia desarrollarse en su entorno familiar y social y coadyuvar a mejorar su calidad de vida”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“Los desafíos de la sociedad actual plantean a las entidades de carácter público y quizás privado, el desafío e innovación de políticas que permitan favorecer las familias con alta fragilidad social tener unas competencias mínimas para mejorar su calidad de vida”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“A las instituciones que adelantan un trabajo a nivel de educativo con población de primera infancia, trabajar aunadamente para contribuir en el territorio a mejorar las relaciones familiares y el conocimiento de las etapas del desarrollo los padres y madres de familia”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“A las diferentes entidades Gubernamentales y ONG’s que operan en un territorio trabajar de manera integral para contribuir con el desarrollo de una comunidad”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“Los Padres y Madres consideran importante conocer el proceso del desarrollo de sus hijos, en cada etapa del ciclo vital”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“Promover el conocimiento de los derechos de los niños y niñas para evitar dentro del hogar cualquier índice de maltrato con los niños y niñas”. (Balanta, 2009, Pág 53)

“Los padres y madres anhelan ver a sus hijos e hijas como unos ciudadanos de bien y ejerciendo una profesión, ya que ellos no tuvieron esa oportunidad y desean esforzarse para hacerlo real en sus hijos”. (Balanta, 2009, Pág 53)

Concepción de Familia

“Al entender que la familia es el primer y principal espacio de desarrollo del niño en edades tempranas que garantiza su supervivencia, su seguridad, su socialización, su potencial de aprendizaje y sus actitudes hacia la vida, los otros y el mundo, se observa que la familia sigue siendo un núcleo fuerte para el desarrollo de los sujetos durante el ciclo vital especialmente durante el periodo de primera infancia...” (Balanta, 2009, Pág 35)

“Como lo plantea Erikson, es en la familia donde transcurren los primeros años de vida del individuo, y en ella recibe la información y los estímulos más determinantes para su estructuración biológica, y psicológica, así como para su socialización. En el desarrollo del proceso de identidad son muy importantes para el individuo las figuras de la madre y del padre, porque se identifica parcial o totalmente con ellas. Aunque en la actualidad se puede observar que existan variados modelos de conformación familiar, ya que la organización social y cultural actual hacen que existan muchos tipos, cada cual con sus características específicas”. (Balanta, 2009, Pág 35)

“Por ello, la importancia de vincular e incorporar al quehacer pedagógico del jardín, padres, madres, abuelas y acudientes se hace prioritaria para continuar fortaleciendo vínculos y estímulos que permitan una adecuada socialización, apropiación de su entorno que conlleven a favorecer el desarrollo de la primera infancia y un desarrollo armónico para la vida; *ya que los padres y madres manifiestan lo importante que son sus hijos para ellos...*” (Balanta, 2009, Pág 36)

Desarrollo Infantil

“Investigadores como Jacques Van Der Gaag, y Mary E. Young (citado en el desafío de la década 2003), vinculan el desarrollo Infantil Temprano con el Desarrollo Humano, de allí que se diga que el desarrollo se produce a lo largo de la vida, comenzando antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida.” (Balanta, 2009, Pág 36)

“Roger Meyers (citado en el desafío de la década 2003), define el desarrollo como un proceso de cambio en el que el niño y la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás.” (Balanta, 2009, Pág 36)

“De igual manera la Primera Infancia es una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación y hasta los cinco años. Es la etapa en la cual las niñas y los niños sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. Los padres y madres consideran importante las características del desarrollo infantil, en cada uno de los aspectos: Físico, Psicosocial, Cognitiva, juego y lúdica, la nutrición, hábitos alimenticios y la atención en salud.” (Balanta, 2009, Pág 36)

“Los avances en neurociencia por Feser Mustard (citado en el desafío de la década 2003), permite observar la importancia de las experiencias estimulantes tempranas que van a influir posteriormente en el desarrollo, ya que el desarrollo es un proceso integral, hace referencia a los diferentes elementos del desarrollo del niño que están interrelacionados y deben ser considerados en su conjunto; es decir, que los cambios que se producen en una dimensión influyen en el desarrollo de las

otras y viceversa.” (Balanta, 2009, Pág 38)

“Se evidencia apertura de los padres y madres para conocer el ciclo vital que se encuentra su hijo e hija y potenciar las áreas del desarrollo, aspecto importante que permite adelantar un trabajo conjunto con las familias del Jardín Infantil.” (Balanta, 2009, Pág 39)

#### Relaciones Familiares

“Entendiendo las relaciones familiares, como las interacciones que permiten crear una convivencia sana, un nicho afectivo y cultural de los seres humanos en donde se aprende y se construyen normas, valores y se permite el desarrollo integral de sus miembros.” (Balanta, 2009, Pág 39)

“Sabemos que el proceso socioafectivo se inicia desde la concepción, continuando con el vínculo emocional más importante en la primera infancia, el apego, vínculo afectivo que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar; de allí la importancia que el niño adquiera un estilo de apego seguro porque ello le permite unas relaciones más confiadas y eficaces con el mundo social y físico en etapas posteriores. Por ello, los padres comparten los juegos con sus hijos e hijas que contribuye a fortalecer y estrechar vínculos de afecto y amistad una relación basada en el gusto de estar juntos, es decir, una relación basada en la reciprocidad...”(Balanta, 2009, Pág 39)

“La Resolución 1001, la cual reglamenta y adopta los lineamientos ordenados por el decreto 243 de julio 11/2006, en el artículo 36; habla del Cuidado Calificado, entendiéndose como el conjunto de prácticas que se realizan con el objetivo de garantizar la seguridad y sano desarrollo de los niños y las niñas en estricto respeto de su dignidad humana; los padres y madres coinciden que dentro de sus posibilidades y según el presupuesto familiar procuran ofrecer a sus hijos e hijas...”(Balanta, 2009, Pág 40)

“Una alimentación balanceada, que incluya frutas, verduras, proteínas, carbohidratos porque esto les ayuda a crecer. También reconocen que es importante el lavado de las manos, comer en el comedor, utilizar los cubiertos. Algunos reconocen el mal hábito de dulces y golosinas.” (Balanta, 2009, Pág 40)

“Se resalta el hecho que los padres y madres establecen con sus hijos e hijas relaciones afectivas de cordialidad y respeto en su mayoría, no obstante por la irascibilidad de algunos se debe continuar con el fomento de unas relaciones que permitan crear una convivencia sana.” (Balanta, 2009, Pág 40)

#### Creencias

“Como lo plantea el equipo de investigación de Cinde, en su informe final sobre las pautas y prácticas de crianza, para los padres su propia historia infantil no desean repetirla con sus hijos e hijas, ya que para algunos la violencia intrafamiliar, la escasez económica y afectiva, determinaron situaciones adversas para ellos, que no desean que se repitan en sus hijos.” (Balanta, 2009, Pág 40)

#### Expectativas

“Entendida como aquellos proyectos y deseos que los padres tienen con sus hijos, asociados con un status particular que incluye las actividades, valores y conductas adscritas por la sociedad a las personas que hacen parte de un grupo familiar, es considerada aquí a partir de la visión de futuro que los padres tienen con sus hijos.” (Balanta, 2009, Pág 42)

“Todos los padres consideran que a ellos les corresponde cuidar y proteger a sus hijos porque es su responsabilidad de dar valores y además conocen sus sueños; algunos diferencian los roles que debe desempeñar la pareja - mamá, tiene más paciencia y conoce mejor a sus hijos, - el padre, porque es el ejemplo a seguir, da estabilidad y protección. Algunos consideran que también les corresponden a los abuelos, hermanos, y profesores en alguna medida.” (Balanta, 2009, Pág 42)

“Una expectativa de los padres es que ellos puedan obtener una beca o un mejor trabajo el 38.8% anhela mejorar sus ingresos, poder sostener y brindar a su familia una mejor calidad de vida.” (Balanta, 2009, Pág 42)

#### Cuidado

“La Resolución 1001, la cual reglamenta y adopta los lineamientos ordenados por el decreto 243 de julio 11/2006, en el artículo 36; habla del Cuidado Calificado, entendiéndose como el conjunto de prácticas que se realizan con el objetivo de garantizar la seguridad y sano desarrollo de los niños y las niñas en estricto respeto de su dignidad humana. Por ello cuando se observa un niño decaído inmediatamente se da aviso a los padres para su remisión al médico y así garantizar su seguridad, de otra parte con el Hospital Centro Oriente se establece comunicación para dar continuidad al proceso de vacunación, el suministro de sulfato ferroso, y charlas en el cuidado de la IRA Y ERA, además de las eruptivas como sarampión, rubéola, hepatitis ente otras.” (Balanta, 2009, Pág 43)

“Por otra parte, la política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, resalta algunos intolerables como el que mueran los niños y niñas por causas evitables; es decir, que pudiendo evitar accidentes caseros, llevar a tiempo los niños al médico se agraven y mueran, acciones como estas se deben continuar trabajando con padres y madres para ellos (los que aún hacen falta) se hagan más consientes y actúen con prontitud y así evitar muertes lamentables.” (Balanta, 2009, Pág 44)

#### Recomendaciones

No presenta.

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

##### Descripción:

“El propósito fue conocer las percepciones de los padres y madres sobre las percepciones de la familia, desarrollo infantil del Jardín Infantil San Bernardo de la Localidad De SantaFe- Candelaria en Bogotá D. C.” (Balanta, 2009, Pág iv)

La investigación presenta una concepción de niñez centrada en concebir a los niños y las niñas como sujetos de derechos. En este sentido, se ubica la concepción de Niñez en la de Primera Infancia a partir de lo que se dispone en el Convenio de Cooperación por la Primera Infancia y la Educación Inicial en el Distrito Capital (2006) el cual dice: “una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación y hasta los cinco años”

También se tiene una concepción de familia como subsistema de la organización social, en consecuencia, los integrantes tienen unos roles y funciones.

Así mismo, una concepción de desarrollo infantil inscrito al desarrollo humano.

La lectura de este trabajo permite reconocer la relación Familia-Niñez y la necesaria integración a ésta relación, de las instituciones que prestan el servicio de atención a la infancia como para éste caso del Hogar Infantil y de manera más amplia, de la necesaria implicación del Estado con planes, programas y políticas públicas que mejoren las condiciones sociales, culturales

y educativas de las Familias y de la Niñez; los niños y las niñas.  
En este sentido, se visualiza un interés y disposición por los padres y madres por querer aprender y/o capacitarse en relación con temas como el desarrollo infantil, entre otros.

#### Anexos

Anexo No. 1 Caracterización realizada a padres – madres Jardín San Bernardo y Cuestionario aplicado a madres y padres (deserción escolar y la no terminación de sus estudios: bachillerato)

Anexo No. 2 Cuestionario: Investigación sobre concepciones de familia, relaciones familiares y creencias, acerca del desarrollo infantil. Aplicado a padre y madre de familia, o acudiente.

Anexo No. 3 Observaciones generales frente al instrumento por María del Pilar Buitrago Peña.

## FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 12

1. ASPECTOS FORMALES	
<b>Título</b>	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007
<b>Autor (res)</b>	María Fernanda Cañón Rodríguez
<b>Año de aprobación</b>	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
<b>Tema</b>	Salud; Infantil y Escolar, Desarrollo Infantil
<b>Subtema</b>	Experiencia AIEPI; actores maestros (rol del docente), desarrollo humano, importancia de la salud; infantil y escolar promoción, bienestar y calidad de vida.
<b>Problema</b>	<p>Problemática de salud a nivel internacional y nacional en la población infantil; es decir, altas tasas de Mortalidad infantil, algunas de sus causas en menores de un años “son trastornos respiratorios específicos del periodo perinatal, malformaciones congénitas, deformidades cromosómicas y anomalías cromosómicas, sepsis bacteriana del recién nacido, otras afecciones originadas en el periodo perinatal, infecciones respiratorias agudas” y de 1 a 4 años “son infecciones respiratorias agudas, ahogamiento y sumersión accidental, deficiencias nutricionales y anemias nutricionales, malformaciones congénitas, deformidades y anomalías cromosómicas, enfermedades infecciosas intestinales” y morbilidad infantil; en el mundo y en particular, en Colombia.</p> <p>“De la población colombiana 42.090.502 habitantes, el 10,5% corresponde a niños y niñas menores de 5 años, en quienes según el perfil de salud país (OPS-OMS 2001) “la mortalidad por enfermedades transmisibles era tres veces mayor en las áreas en las cuales entre 90 y 100% de la población tienen necesidades básicas insatisfechas comparada con las áreas en las cuales el porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) era menor que 20%”<sup>10</sup> Se cuenta a nivel país con tasa de mortalidad infantil de 15.9 por 1000 nacidos vivos, 27,53 en hombres y de 20,42 por 1000 nacidos vivos en mujeres y mortalidad en menores de 5 años de 321.9 por 100000 menores de 5 años para el año 2007. Con una razón de médicos de 1,3 por cada 1000 habitantes, enfermeros profesionales de 0,7 y de auxiliares de enfermería de 0,4 por cada 1000 habitantes. Mortalidad neonatal precoz 7,4 por 1000 nacidos vivos y mortalidad materna de 73.1 por 100000 nacidos vivos<sup>11</sup>”</p>
<b>Pregunta</b>	¿Qué aprendizajes (habilidades, conocimientos, prácticas) se derivaron en las instituciones educativas pertenecientes a la caja Colsubsidio, a partir de la puesta en marcha de la estrategia AIEPI comunitario, actor maestros desde febrero de 2006?
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL	
<b>Espacial (lugar)</b>	Red educativa Caja de compensación familiar COLSUBSIDIO “Por conveniencia de la investigadora se escogieron 10 de las 20 experiencias desarrolladas al interior de la Red Educativa Colsubsidio, en donde se observa el desarrollo posterior a la capacitación realizada en Agosto de 2006”. Se trabajó con 3 Jardines sociales: Santa Marta, Nueva Roma y El Tesoro; 2 de ellos con capacitación previa en Agentes Comunitarios en Salud; 3 colegios en Concesión: Colegio San Cayetano, Colegio Torquigua, Colegio Las Mercedes; 3 colegios propios, CEIC Chicalá, CEIC Ciudadela y CEIC Sopo; y 1 colegio privado que administra Colsubsidio”. Colegio San Vicente, Colegio Nueva Roma, Colegio Fundación Colombia, Experiencia Ludotecas.
<b>Temporal</b>	2006-2007
<b>Sujetos Investigados</b>	Maestras de Jardines Infantiles Sociales
4. PROPÓSITO	
<b>Objetivo General</b>	Sistematizar la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros desarrollada en las instituciones de la red educativa pertenecientes a la Caja Colombiana de Subsidio Familiar Colsubsidio.
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, evidenciar, comprender y mejorar las diferentes formas de apropiación y manejo (aprendizajes) de las 16</li> </ul>

<sup>10</sup> Citado en: Ministerio de la Protección Social. Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia AIEPI. Curso clínico para profesionales de la salud. 2005.

<sup>11</sup> OPS, Ministerio de la Protección social. Situación de la salud en Colombia. Indicadores Básicos 2007.

<p>prácticas clave en cada una de las instituciones capacitadas en AIEPI comunitario de dicha red.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el rol como actores sociales de los integrantes de la comunidad de la red educativa de Colsubsidio.</li> </ul>							
<b>5. METODOLOGÍA</b>							
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>Investigación Cualitativa</p> <p>Esta sistematización de experiencias “pretende indagar por la apropiación de la red educativa en términos de comunicación, aplicación y comprensión las 16 prácticas saludables en su cotidianidad, evidenciar que la estrategia AIEPI es una potenciadora de espacios y vivencias cotidianas hacia el desarrollo infantil y el desarrollo humano que desde la cotidianidad realizan los actores sociales capacitados”.</p> <p>Sistematización de Experiencias “hace referencia a ordenar, clasificar, reelaborar momentos que en conjunto hacen parte de una experiencia de industria comunitaria, cuya intención es la reconstrucción histórica, las dinámicas que generan, los procesos que se desarrollaron, los aprendizajes que se lograron para así generar conocimiento a partir de esta y modificar aspectos que aseguren los objetivos propuestos por la misma experiencia.”</p> <p>La investigación inicia con una “reconstrucción historia de la experiencia (antecedentes, origen, puntos problemáticos, relación con el contexto, personas, hechos, momentos).”</p> <p>Luego se hace un “análisis e interpretación, identificando relaciones entre los elementos, entre el conocimiento teórico y el que surge en la práctica, entre lo local y lo global, entre elementos no considerados inicialmente y que emergen, ente lo pasado y lo futuro.”</p> <p>Después, se socializa la experiencia, la cual “genera puntos de análisis que nuevamente dan giro hacia la formación y transformación del conocimiento o... de la experiencia”</p> <p>“El camino recorrido en la presente sistematización fue el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboración del marco contextual sobre la estrategia AIEPI, componente comunitario a nivel internacional y nacional.</li> <li>2. Elaboración del marco conceptual sobre los elementos que permiten el desarrollo de procesos de gestión social, desarrollo humano, planificación de base.</li> <li>3. Asistencia a taller de AIEPI comunitario actor maestros y primer taller de seguimiento dirigido a la red educativa de Colsubsidio.</li> <li>4. Lectura de los planes de acción realizados en febrero y agosto de 2006, de los avances que envían las instituciones sobre el proceso que adelantan al interior de las mismas.</li> <li>5. Descripción de cada uno de los procesos de las instituciones que asisten a los talleres mencionados.</li> <li>6. Visita a instituciones y entrevistas con quienes lideran el proceso desde el Departamento de Educación y de Salud de la caja, con los líderes de 10 de las 20 experiencias e indagar sobre elementos que permitan ampliar sobre la experiencia en sus instituciones.</li> <li>7. Sistematización: recolección y reconstrucción de las experiencias en la Caja de compensación Colsubsidio.</li> <li>8. Análisis de la información.”</li> </ol>						
<b>Técnicas</b>	<p>Taller de abogacía dirigido a rectores de las instituciones educativas</p> <p>Taller para docentes (representantes) de todas las instituciones, se generaron planes de trabajo de la red y al interior de la institución, compromiso de poner en marcha el componente Actor maestros.</p> <p>Taller de seguimiento</p> <p>Visitas de seguimiento a algunas instituciones educativas (objetivo era profundizar en los desarrollos, los aprendizajes, logros y dificultades).</p> <p>Plan de Acción: cada una de las instituciones lo realiza.</p> <p>Mesas de Trabajo: se comparten avances y logros.</p> <p>Bitácoras o cartillas de rutinas.</p>						
<b>Tipo de Investigación</b>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td><b>Descriptiva</b></td> <td><b>Explicativa</b></td> <td><b>Exploratoria</b></td> <td><b>Correlacional</b></td> </tr> </table>			<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>				
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>							
<b>Referentes teóricos</b>							
<p><b>Referentes contextuales: Realidad internacional y la estrategia AIEPI</b></p> <p>Constitución Política de Colombia 1991 “la protección de los derechos de niños y niñas se consagran en el artículo 44 donde reza “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos (...) La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”</p> <p>Ley de Infancia y adolescencia</p> <p>Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN)</p> <p>Se presenta una preocupación “mundial por la disminución de las tasas de mortalidad y la morbilidad infantil en el mundo, la Organización Mundial de la Salud y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 1996, diseñan la estrategia Atención Integral a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI), que surge como respuesta a la mortalidad infantil por causas prevenibles. Dicha estrategia trasciende en mejorar la calidad de vida, la eficiencia del primer nivel de atención en salud, mejorar conocimientos y prácticas de la familia para el cuidado de niñas y niños, además se convierte en herramienta clave para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) planteados en el año 2000 y las metas de la Cumbre Mundial de la Infancia”.</p>							

La estrategia AIEPI desarrolla tres componentes que corresponden con las causas identificadas en la mortalidad infantil, estos son;

- **Sistemas de salud:** dirigido a los niveles jerárquicos altos de los servicios de salud, con el fin de entrenar, supervisar y proveer guías adaptadas localmente en la estrategia AIEPI.
- **Clínico:** dirigido a prestadores de servicios de salud, personal médico, enfermería, con el fin de mejorar la calidad de los procesos de atención.
- **Comunitario:** *incorpora las prácticas familiares y comunitarias clave, destinadas a la supervivencia infantil y a su crecimiento y desarrollo saludables.*

Las 16 prácticas saludables se agrupan en cuatro grupos: Desarrollo físico y mental del niño, prevención de enfermedades, asegurar atención adecuada en el hogar y búsqueda de ayuda fuera del hogar como se demuestra a continuación

Para el crecimiento físico y el desarrollo mental:

1. Amamantar a los lactantes exclusivamente durante por lo menos cuatro meses y, si fuera posible, hasta seis meses. (Las madres que resulten seropositivas al VIH deben recibir consejos del personal de salud acerca de posibles opciones diferentes a la lactancia materna.)

2. A partir de los seis meses de edad, dar a los niños alimentos complementarios, recién preparados que sean ricos en calorías y micro nutrientes (vitaminas y minerales), a la vez que se prolonga la lactancia materna hasta los dos años o más.

3. Ofrecer a los niños cantidades adecuadas de micro nutrientes (vitamina A y hierro, en particular), ya sea como parte de su régimen alimentario o mediante la administración de suplementos.

4. Estimular el desarrollo mental y social del niño respondiendo a sus necesidades de afecto, conversación, juego y físicas en un entorno estimulante.

Para la prevención de enfermedades

5. Llevar a los niños de acuerdo a un cronograma establecido a objeto de que reciban todas las vacunas necesarias (BCG, DPT, OPV y sarampión) antes de su primer cumpleaños.

6. Eliminar las heces, incluidas las heces de los niños, de manera inocua, y lavarse las manos después de la defecación, antes de preparar las comidas y antes de alimentar a los niños.

7. Proteger a los niños en las zonas donde la malaria es endémica haciéndolos dormir bajo mosquiteros tratados con insecticida.

8. Adoptar medidas de prevención del VIH/SIDA y mantener el comportamiento apropiado en la atención a las personas afectadas con la infección, en especial los huérfanos.

Para la asistencia domiciliaria apropiada

9. Continuar dando la alimentación usual y ofrecer más líquidos, en especial la leche materna, a los niños cuando están enfermos.

10. Dar a los niños enfermos el tratamiento apropiado en casa para las infecciones.

11. Tomar medidas apropiadas para prevenir y controlar lesiones y accidentes en los niños.

12. Evitar el maltrato y el descuido de los menores y tomar las medidas apropiadas si acaso ocurriera.

13. Compartir con el padre el cuidado de los niños, y las cuestiones de salud reproductiva de la familia.

Para buscar atención fuera del hogar

14. Reconocer cuando los niños enfermos necesitan tratamiento fuera del hogar y buscar atención de los proveedores apropiados.

15. Seguir los consejos del trabajador de salud acerca del tratamiento, el seguimiento y el reenvío a otro servicio.

16. Asegurarse de que toda mujer embarazada tenga atención prenatal adecuada. Esto incluye asistir por lo menos a consultas prenatales con un proveedor de asistencia sanitaria apropiado, y recibir las dosis recomendadas de vacunación con el toxoide tetánico. La madre también necesita apoyo de su familia y de la comunidad al buscar atención en el momento del parto y durante el período del posparto y de lactancia.

“Como experiencias a nivel nacional de AIEPI comunitario: en Colombia se inició con el componente maestros en Pasto en el año 2000, que posteriormente se trabaja en el marco del 4 Objetivo de Desarrollo del Milenio como lo evidencia en el informe del PNUD sobre el cumplimiento de los ODM en el país. Desde las otras ciudades se le ha dado prioridad al *componente Agentes Comunitarios*, siendo el Distrito Capital uno de los líderes en la expansión de dicho componente”.

Salud Escolar

Concepciones sobre salud como valor social

Enfoque subjetivo, basado en el bienestar, soportado por la definición que la OMS publica en 1948, entendiendo a la salud como “un estado de completo bienestar físico, emocional y social y no solamente la ausencia de enfermedades”

Enfoque funcional, salud comprendida como el estado de capacidad óptima para realizar eficazmente las funciones, definida también por la OMS en 1997 como “...aquello a conseguir para que todos los habitantes puedan trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad donde viven”. Esta concepción se deriva de la estrategia Salud para todos que prioriza la Atención Primaria en Salud.

Enfoque ecológico, salud concebida como la adaptación adecuada y permanente del organismo a su entorno, en la cual se involucran dimensiones que corresponden a la vida del individuo, y se determina por la interacción entre múltiples factores.

“La salud escolar hace parte de la promoción de la salud”

Conceptos principales

Referentes teóricos conceptuales:

AIEPI

Salud infantil en Colombia

Salud escolar

Sistematización de experiencias

Hipótesis

No presenta

## 7. RESULTADOS

Conclusiones (Lecciones aprendidas)

“AIEPI es una estrategia que empoderó a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, el que los identifica como líderes y los posiciona al interior de la misma, con estas herramientas se favorece en la comunidad procesos de participación y esta a su vez ejercicio de ciudadanía” (Cañón, 2009, Pág 3)

“Como aprendizajes en la experiencia se establecen relaciones entre la concepción de salud, participación social, ejercicio de ciudadanía, la defensa de derechos de niños y niñas, elementos que aportan al desarrollo humano y social, ubicadas al interior de comunidades educativas y trascienden a la comunidad en general”. (Cañón, 2009, Pág. 101)

“Se escogen los espacios educativos por ser ambientes donde se conjugan diferentes actores, espacios, momentos cotidianos donde estudiantes, maestros, administrativos, padres de familia y comunidad en general interactúan permanentemente, trasciende el espacio tanto físico como social y logra incursar en la vida de los individuos permitiendo la continua transformación”. (Cañón, 2009, Pág. 101)

“Estrategias como la planteada a lo largo de esta sistematización, Atención Integral a las Enfermedades Prevalentes de la infancia priorizan los problemas más relevantes en las comunidades en materia de salud infantil y los ofrece a los diferentes sectores similar a una carta de navegación, para que cada uno de ellos mejore sus habilidades, la calidad del servicio, los conocimientos y prácticas que a su interior se desarrollan. Resalta la salud como un Valor Social, sustentado como la misma estrategia lo describe "una de las razones para involucrar a los actores sociales y sus redes, es que la salud del niño y la mujer gestante, en la mayoría de lugares, no es un valor social. Al no serlo, no es prioridad en la agenda local de dichos actores. Y no es agenda social porque existe aún el concepto muy parcial de que la salud y el cuidado de la misma están asignados a las instituciones de salud. Este es uno de los principales retos, y al mismo tiempo justificación, para pasar a la práctica del concepto: *Salud como derecho de todos y un deber de todos el cuidarla y promoverla*"<sup>12</sup>(Cañón, 2009, Pág. 101-102)

“Particularmente el componente Comunitario Actor Maestros plantea que<sup>13</sup>: "El objetivo final del componente comunitario de la estrategia AIEPI es que las familias y la comunidad incorporen prácticas saludables en la crianza del niño o niña y proteger y mejorar la salud de la mujer gestante, y que el aplicar las prácticas clave constituya un valor social"<sup>14</sup>.” (Cañón, 2009, Pág. 102)

“En la red educativa de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar COLSUBSIDIO fue fundamental para el proceso, la identificación de problemas que se presentaban en la comunidad, y aunque no son directamente los que llevan a la muerte si son barreras que compiten con la atención oportuna para niños niñas y madres, algunas instituciones, como es el caso del jardín santa marta que encuentran como problema que los hospitales de la zona no trabajen con estrategia AIEPI, en el momento de alguna reunión con la coordinadora distrital de la red en la estrategia, le plantean su inquietud con posterior mejoría del proceso.” (Cañón, 2009, Pág. 103)

“La estrategia les permite integrar varias acciones en una sola, teniendo como norte el desarrollo humano entendido “Desarrollo como derivado de la capacidad de las personas de una región o país de dar direccionalidad y sostenibilidad a los procesos que orienten hacia la realización de su visión de futuro. Y esta capacidad de las personas, los grupos y los países, se fortalece cuando en su enfoque de desarrollo se reconoce la atención integral a la niñez como un eje articulador de las políticas sectoriales e institucionales”<sup>15</sup> (Cañón, 2009, Pág. 103)

“Es un proceso que permite pensar la calidad desde diferentes puntos de vista, de relaciones, de accesos, de servicios, de vida. Bajo esquemas escolares donde se conjugan los actores y el ambiente, se problematiza la relación existe entre esos determinantes de la salud y las realidades que se están observando, usando como instrumento un estetoscopio, de esta forma se construye Salud como valor. Es rescatable que en el sector educativo sea donde se construya este concepto, como parte de la comunidad, donde todos los actores son responsables de su cuidado.” (Cañón, 2009, Pág. 104)

“El común denominador de la red respecto a los factores que permitieron trabajar con las 16 prácticas familiares clave se enumeran a continuación:

1. Es un proceso que es derivado de políticas públicas de infancia y adolescencia.
2. El liderazgo desde la Coordinación del Departamento de Educación, hecho que hace la estrategia institucional y un compromiso con la Caja.
3. El trabajo en equipo, permite un ejercicio de participación ciudadana.
4. El interés y la necesidad por parte de las y los docentes, trabajadores sociales, psicólogos de adquirir nuevos conocimientos en pro de mejorar su labor cotidiana.
5. Ofrecer programas a la comunidad dirigidos a problemas relevantes, como es la reducción de la mortalidad y morbilidad infantil.
6. Resolver situaciones cotidianas que se presentan que amenazan la integridad de niños, niñas y jóvenes.
7. Mejorar condiciones de vida, que estas se volvieran prioritarias para los padres y de esta forma mejorar los indicadores de salud a nivel local y nacional.

Se ven los resultados a corto plazo, niños y niñas manejan las prácticas saludables además que se puede vincular con los proyectos de la institución.” (Cañón, 2009, Pág. 104-105)

“A partir del ejercicio de planificación de base las instituciones identifican tanto sus problemas, como sus prioridades y sus recursos, se identifican como actores sociales, líderes en su propio espacio, generan espacios de participación, se vinculan como integrantes de la comunidad a otras redes de la misma, permiten la articulación entre instituciones con objetivos comunes, promueven la participación en los integrantes de la comunidad, movilizan procesos solicitan mejoras en ellos, formulan nuevas estrategias de cambio social, se hace un ejercicio de diálogo intercultural y de gestión intersectorial” (Cañón,

<sup>12</sup> OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para los coordinadores locales, la Cruz Roja y el personal de salud. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004

<sup>13</sup> OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para los maestros, la Cruz Roja y el personal de salud. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004

<sup>14</sup> OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para el maestro. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004

<sup>15</sup> Acosta A, A. La planeación participativa de base para el desarrollo humano y el proceso de diseño y programación de proyectos. Módulo Maestría en desarrollo educativo y social. CINDE – UPN 15. 2006



“Como resultados vale la pena destacar:

1. Es tal la adherencia a la estrategia que en algunas instituciones, como los Jardines sociales Santa Marta y San Vicente el proyecto AIEPI se convierte en el eje de su trabajo como docentes, lo demuestran en la elaboración de la Bitácora o cartilla de rutinas. De lo que concluye que el sector educación es un sector importante para trabajar la estrategia AIEPI dada su posibilidad de impactar a un gran número de personas de la comunidad y el compromiso que tienen con la misma. Hecho que deriva en adopción de prácticas saludables al interior de las familias y de los cuidadores de niños y niñas.
2. Fortalecimiento del dialogo cultural, el cual se puede identificar a partir de las experiencias y de la comunicación entre los mismos docentes, quienes consideran que parte de su labor docente es la preocupación por la salud integral de niños y niñas, así como el dialogo con los padres de familia sobre las prácticas comunitarias perjudiciales para salud de niños y niñas.
3. Sinergias entre sector salud y educación, centros de la zona y los jardines sociales, que permite fortalecer los programas.
4. Compromiso de las instituciones con el desarrollo integral de niños y niñas que generaron estrategias intersectoriales, innovadoras y que han evidenciado resultados: Salas amigas de la lactancia materna, Foro local de madres gestantes y lactantes en la localidad de Engativá, Desarrollo del programa de agricultura Urbana, Club de Madres gestantes y lactantes.
5. En las instituciones con mayor recorrido han identificado el impacto que por sí mismas generan y la necesidad de evaluación permanente” (Cañón, 2009, Pág.114-115)

“La solución a los problemas de salud de la población gestante e infantil, implica un serio compromiso y acciones que evidencien la inversión en mejorar las condiciones de base de dichos problemas, de igual forma, las actividades económicas de la población vulnerable o afectada también influyen en la forma y tipos de enfermedades que aparecen. Al trabajar sobre estos problemas y tener impacto en ellos, las instituciones perciben esa contribución, se empoderan como actores sociales, dominan un tema que no es de directa competencia de ellos, lo hacen propio y lo defienden.” (Cañón, 2009, Pág.116)

“Favorecer los derechos de la infancia y su ejercicio pleno permite que los actores sociales generen también procesos de participación y directamente el ejercicio de la ciudadanía, entendida como el ejercicio activo de los derechos por parte del individuo. El derecho a la salud es uno de los derechos fundamentales, complejo y con dificultad de garantizar a plenitud, fundamental porque se liga a la vida, integridad moral, psíquica y física condiciones base del ejercicio de todos los derechos humanos. Salud por tanto la define como una condición esencial, un atributo sustantivo y una prerrogativa inalienable de la dignidad de las personas como seres individuales y sociales<sup>16</sup>.” (Cañón, 2009, Pág.116-117)

“El ejercicio de la ciudadanía genera aprendizajes que alimentan y hacen que la salud y educación se fortalezca su relación, involucrada como trabajo en red, con la red educativa. La evaluación de los aprendizajes modifica la concepción de salud de los actores, generándose una negociación cultural y por tanto asumir la participación como la base del trabajo en red.” (Cañón, 2009, Pág.117)

“AIEPI es entonces una estrategia que empodera a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Este empoderamiento los identifica como líderes y los posiciona al interior de la misma, con estas herramientas se favorece en la comunidad procesos de participación y esta a su vez ejercicio de ciudadanía.” (Cañón, 2009, Pág.121)

“El conocimiento más profundo de cada una de las prácticas, el saber por qué son estas y no otras es una de las solicitudes de las instituciones, que a su vez sugieren y solicitan mejorar sus propias habilidades en estos temas, los cuales desde mi punto de vista no dependen de la profesión, sino del interés de cada líder por fortalecer algún tipo de conocimiento.” (Cañón, 2009, Pág.121)

#### Recomendaciones

“Como recomendaciones del primer taller de seguimiento se planteó la necesidad de continuar con el seguimiento de los procesos por parte de la coordinación del departamento de Educación y de la división salud, se sugirió la realización de un taller para crear indicadores AIEPI de seguimiento y auto monitoreo, con base en las lecciones aprendidas de este proceso la Dra. Martha Idalí Saboyá (OPS) resaltó la necesidad de realizar un Taller AIEPI Comunitario con la Secretaría Distrital de Salud para armonizar las acciones que le corresponden a los Agentes Comunitarios y al fortalecimiento de los roles de cada actor, Juan Manuel Combariza del Instituto PENSAR anotó la importancia de fortalecer los procesos de comunicación, las participantes del Ministerio de la Protección Social resaltaron la importancia de este proyecto e invitaron a los participantes a seguir con sus planes de acción y se ofrecieron a apoyar la red virtual educativa.” (Cañón, 2009, Pág.48)

“...es importante la participación de los diferentes Actores sociales, identificándolos como aquellos individuos, grupos, organizaciones o instituciones que hacen parte de una comunidad e interactúan en ella, son las unidades reales de acción<sup>17</sup>, tomadores y ejecutores de decisiones que inciden en la realidad local. Entre los que se pueden relacionar a las organizaciones de base, iglesias, organizaciones no gubernamentales, instituciones gubernamentales, gremios, movimientos, maestros, agencias de cooperación internacional, entre otros.” (Cañón, 2009, Pág.103)

#### 8. OBSERVACIONES

##### Comentarios

Esta investigación concibe la Niñez como sujeto de derechos, a partir de lo que se dice en la constitución 1991 de Colombia, la ley de infancia y adolescencia, La Convención Internacional de los Derechos del Niño, UNICEF, UNESCO, se privilegia la salud como un valor social, el desarrollo infantil y el desarrollo humano desde la estrategia y programa AIEPI, a partir de los actores

<sup>16</sup> OPS. Derechos humanos y derecho a la salud: construyendo ciudadanía en salud. Lima, 2005.

<sup>17</sup> Pirez, P. Actores Sociales y Gestión de La Ciudad. En: Ciudades 28, oct-dic 1995. Ponencia presentada el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.

sociales y comunitarios, maestra de jardines sociales, trabajadoras sociales, enfermeras, rectores y coordinadoras de colegio y jardines infantiles, familias, otros.

**Anexos**

Anexo 1. Plan de acción Febrero 2006. Elaborado por los asistentes al Taller Actor Maestros.

Anexo 2. Plan de acción desarrollado del 30 de agosto de 2006. Elaborado por los asistentes al Taller de seguimiento

Anexo 3. Entrevistas a ser respondidas por los que viven la experiencia

Anexo 4. Entrevista semi-estructurada realizada a quienes lideran el proceso en COLSUBSIDIO.

**FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 13**

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas Y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.
<b>Autor (res)</b>	Mercedes Cárdenas Navas y Carmen Alarcón González
<b>Año de aprobación</b>	2009
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Derecho de la Participación Infantil
<b>Subtema</b>	Toma de decisiones, Libertad de expresión y Reconocimiento.
<b>Problema</b>	<p>“... se hace necesario profundizar en el análisis de lo que entienden los niños, niñas y jóvenes acerca del derecho a la participación...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 9)</p> <p>“Lamentablemente, la mayoría de la población adulta aún no es consciente de su responsabilidad con la educación y formación ciudadana para los menores, inclusive existen aun deficiencias en las autoridades y gobiernos nacionales, a la hora de impulsar y garantizar los derechos de la infancia y la adolescencia. Esta situación despierta preocupación en la comunidad internacional, y se han generado leyes, acuerdos, convenciones a favor de la niñez y la adolescencia pero es necesario que los estados busquen los mecanismos y metodologías de aplicación real y efectiva.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 23)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Qué es lo que comprenden los estudiantes del Programa “Volver a la Escuela”, Mis Primeras Letras del Colegio Distrital España en la jornada de la tarde, del Distrito Bogotá, sobre el derecho a la participación?
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	Institución Educativa Distrital España Sede A y el Centro Educativo Cundinamarca, sede B, en la localidad de Puente Aranda, provienen principalmente de las localidades de Bosa y Kennedy, Rafael Uribe, de los barrios como, Bosa- Laureles- La Estación- La Amistad -El Recreo, Roma y Diana Turbay. Otros estudiantes viven en barrios como son: Galán, Ciudad Jardín, Pradera, Torremolinos, Milenta, Primavera, Valla Mayor, Carmelia y La Colombianita (carrilera del tren) “Programa “Volver a la Escuela. Mis Primeras Letras” de la Institución Educativa España, J.T en el Distrito Capital de Bogotá.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 92)
<b>Temporal</b>	2009
<b>Sujetos Investigados</b>	“El grupo de 24 estudiantes del Programa Mis primeras Letras, son niños, niñas y jóvenes, que se encuentran en un rango de edad entre los 8 a los 17 años. En el grupo, 11 son mujeres y 13 hombres, pertenecen a los estratos 1 y 2; la mayoría forma parte de familias recompuestas.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 74)
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Identificar la comprensión que tienen los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al programa “Volver a la escuela”, Mis Primeras Letras, del Colegio Distrital España en Bogotá, frente a su derecho en la participación.
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indagar acerca de los aspectos más relevantes sobre la toma de decisiones en los estudiantes de este programa.</li> <li>✓ Identificar la forma como es asumida la libertad de expresión por estos niños, niñas y jóvenes.</li> <li>✓ Detectar la manera como conciben el reconocimiento como elemento fundamental en la participación.</li> <li>✓ Generar recomendaciones para fortalecer el derecho de la participación en el ámbito escolar.</li> </ul>
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“Desde un enfoque cualitativo, a través de las diversas expresiones de niños, niñas y jóvenes, se partió de la realización y observación de diferentes actividades formales e informales en el contexto escolar y se pretendió así lograr una aproximación de las concepciones que ellos y ellas tienen acerca de la toma de decisiones, la libertad de expresión y del reconocimiento, como aspectos fundamentales del derecho a la participación.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 6)</p> <p>“Este proyecto se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, ya que como lo plantea Sandoval C (1997:31), esta trabaja sobre la base de la comprensión, que implica la identificación, a través de la interpretación y el diálogo, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir, pero también desde la posibilidad de la construcción de generalizaciones que permitan comprender los aspectos comunes en determinados grupos sobre lo que producen o viven, en lo que se refiere a la realidad social y cultural.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 68)</p> <p>“... este proyecto tiene énfasis en lo fenomenológico dado que la pregunta de investigación está centrada en la descripción de la experiencia de los niños y jóvenes del programa, sobre cómo conciben y cómo viven aspectos fundamentales del derecho a la participación.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 69)</p>

	<p>“La propuesta metodológica se plantea sobre la base de un enfoque descriptivo interpretativo, que permite identificar los contenidos de las comprensiones frente a la toma de decisión, la libertad de expresión y el reconocimiento en el marco del derecho a la participación.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 69)</p> <p><b>Categorías:</b>  Toma de decisiones  La libertad de expresión  Reconocimiento de sus aportes  Organización y análisis de la información ruta: lectura de las narraciones y de los registros a partir de las observaciones, construcción de matrices por categoría,</p>			
<b>Técnicas</b>	Las entrevistas (Briones, 1999 y Valles, 1993) y la observación no participante. Diario de Campo Actividades: elección del personero, dos dinámicas: “El cruce del río” y “Al son del baile” guías, elaboración y desarrollo de la actividad de las cometas, dos entrevistas a profundidad.			
<b>Tipo de Investigación</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
	X			
<b>6. ENFOQUE TEÓRICO</b>				
<b>Referentes teóricos</b>				
<p>“marco conceptual con aspectos fundamentales así: Antecedentes del derecho a la participación; la participación en el marco del enfoque de derechos; la categoría de infancia; y algunas entidades, establecimientos y/u organizaciones que desarrollan la temática” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 5-6)</p> <p><b>Marco conceptual</b>  Antecedentes del derecho a la participación: Contexto histórico Grecia antigua y la sociedad romana (ciudadanos). Es en Atenas, la ciudad donde se da a democracia, “se conceptualiza al ciudadano como al ser perteneciente a un territorio, una cultura, una organización, con criterio y opinión política.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 13)  Acontecimiento histórico: Revolución Francesa instalación de un Asamblea Constituyente que aprobó la Declaración de los derechos del Hombre, la cual decretó la libertad e igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. Creación de la asamblea Legislativa y proclamación de la Republica Francesa.  “... se puede destacar que la raíz de la ciudadanía es también el resultado de dos procesos sociales: uno impulsado por las ideas y formas de organización social como sucedió en la antigua Grecia, y el otro impulsado por la necesidad de participación como aconteció en Francia, que desembocó en una Revolución.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 15)  Generación, derechos, época y lugar (cuadro). Generaciones de los derechos humanos.  “... la participación está intrínseca en la esencia del ser ciudadano, es una condición para el empoderamiento como sujeto social de derecho. Ejercer la participación es posible en medio del quehacer y el ser ciudadano, la ciudadanía es una condición social determinada por el mismo entorno de la sociedad, donde sus miembros tienen una posición de carácter político, con responsabilidades sociales, deberes y derechos en la comunidad” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 20)</p> <p><b>Participación</b>  Hart, A. R. (1993:1), señala que: “La participación se define en relación con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias”. (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 20)  “La participación permite que un ser se sienta parte de una comunidad, de un grupo, de una organización, de una nación, de un país, de una familia, de un sistema. Como se plantea en líneas anteriores, la participación permite el empoderamiento, fomenta el desarrollo de capacidades, genera identidad, responsabilidades, es decir, que no sólo estamos hablando de un derecho, si no que vas más allá, es un conjunto de principios que estimulan la conciencia y exigen la reflexión”. (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 20-21)  “La participación es una herramienta significativa, desde donde se tienen en cuenta el respeto por las opiniones contrarias y diferentes, se buscan los mecanismos para la concertación, se permite la organización, se dan el control, y el desarrollo social, se da la construcción de la conciencia y de la memoria; se observa siempre el entorno social en donde nos desenvolvemos.  Hart y Gaitán establecen niveles que permiten medir la participación que pueden tener los niños niñas y adolescentes; otro autor como Lansdown (2001) propone tres categorías en las que se pueden agrupar las formas de involucrar a los niños como son: los procesos de consulta, las iniciativas de participación y los procesos de auto-reivindicación.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 21)  “Es así como, la tarea de estimular los diferentes tipos de participación en los niños desde la escuela, la familia, las organizaciones sociales, recreativas, deportivas y desde os diferentes espacios donde los niños interactúen, haciéndolos parte de la sociedad e iniciándolos en su ciudadanía, se convierte en una gran y urgente necesidad.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 21)  “El Art. 12 de la Convención Sobre los Derechos del Niños, (1989: 2) plantea que: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” Un ejemplo de la aplicación o estímulo de este artículo de la Convención, son las actividades desarrolladas por Save The Children, organización que trabaja para fomentar la participación de los niños, promoviendo por medio de diferentes programas la implicación de los niños, niñas y adolescentes en los destinos y decisiones de sus ciudades. Con la participación en los consejos municipales de infancia y adolescencia, promueven que los niños conozcan los parlamentos y las formas de gobierno, realizan ejercicios como las consultas infantiles y de adolescentes; el concepto de participación en Save The Children se puede determinar como una meta en sí misma, por lo que los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a intervenir e involucrarse en las decisiones que tienen impacto en sus vidas.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 21-22)</p> <p><b>Referente Normativo</b>  Derecho a la participación en el ámbito internacional  Cuadro Fecha, estamento internacional, actividad 1919 hasta 2009 Cronología de los derechos de la Infancia y la adolescencia.</p>				

“La Convención sobre los Derechos de los niños, es el estamento que ha logrado impulsar el tema de los derechos y protección de las niñas, niños y adolescentes; en la mayoría de las naciones que hacen parte de la ONU, desde sus diferentes actividades para impulsar el tema de los derechos para la población infantil. Siempre tiene como derrotero cuatro principios fundamentales:

- ✓ La Participación: donde se les reconoce a los menores como sujetos sociales de derecho, y se les debe garantizar la libre expresión y sus opiniones tenidas en cuenta, haciéndolos parte responsable de la construcción y toma de decisiones de su nación.
- ✓ La Supervivencia y Desarrollo: todos los Estados tienen la obligación de garantizarle a los niños y adolescentes el derecho a la vida, y al desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, psicológicas, entre otras garantizándole las condiciones para vivir dignamente.
- ✓ El Interés Superior del Niño: En la idea de que los niños y adolescentes son menores de edad, en la mayoría de los casos las decisiones sobre el bienestar de la población infantil son tomadas por los adultos, por ello la Convención sobre los Derechos del Niño, promueve que a los niños y adolescentes se les ofrezca el máximo de bienestar y participación.
- ✓ No Discriminación: vivimos en medio de una gran diversidad, los niños, niñas y adolescentes hacen parte de la misma, por ello, se les debe garantizar la igualdad en los diferentes espacios donde ellos se desempeñen, generando en ellos el ejercicio del respeto, la tolerancia y el reconocimiento y respeto por la diferencia.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág 34-35)

Derecho a la participación en el ámbito nacional

“Colombia hace parte de las naciones que se acogieron a la Convención sobre los Derechos de los Niños, es decir, que la preocupación para impulsar el desarrollo y protección de la niñez que se estimula desde lo internacional ha hecho eco en nuestro país, a partir de la ratificación de la Convención sobre los derechos de los Niños, por medio de la ley 12/91, la adopción del protocolo adicional a la Convención de los Derechos de los Niños, propuesto por la ONU y la generación de leyes y decretos dedicados exclusivamente a la protección y desarrollo de la infancia y la adolescencia.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág 37)

“El derecho a la ciudadanía en Colombia, nos remite de una manera directa a la reforma constitucional de 1991, que tiene como finalidad reforzar la intención de una sociedad más democrática donde el ciudadano disfrute plenamente del desarrollo de la nación. El artículo 2 de la Constitución Nacional, señala que: *“Son fines esenciales del Estado, servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecta y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo”.*” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág 37)

“En la legislación general colombiana los niños, niñas, adolescentes y adultos mayores son prioridad. En el caso de la infancia y la adolescencia aparte de ser tenidos en cuenta en las leyes generales como la Constitución, cuentan también con la Ley de Infancia y la Adolescencia, la cual en su Artículo 2, nos expresa claramente los fines de tal ley: *“El presente Código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado”.*” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 38)

Derecho a la participación en el ámbito local

Política derechos Niñez y Adolescencia en Bogotá, Plan de desarrollo distrital en “políticas del eje social”

“Para acercarnos al amplio sentido del concepto de participación es necesario ir más allá... es el quehacer diario de los individuos y de los colectivos...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 50)

La participación en el marco del enfoque de derechos

“En el proceso de desarrollo de esta investigación, nos hemos preocupado por observar y dar cuenta de la participación desde el quehacer mismo de los ciudadanos, de cómo este se ha venido construyendo, y conceptualizando dependiendo del contexto histórico, es por ello que ubicar la participación a partir de los niños, niñas y adolescentes en un enfoque de los derechos, es entender que esta población hace parte integral de la sociedad, teniendo en cuenta que las circunstancias no son las mismas por su condición de menores de edad que necesitan protección, educación y estimulación de sus capacidades, pero este hecho no los discrimina ni los puede apartar de las posibilidades de tomar parte en las decisiones y el destino de su nación. Es así como enfocar la participación desde el ejercicio de los derechos es colocarlo como un principio fundamental de la sociedad.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 50)

“La participación, ya sea esta ciudadana, política, social o comunitaria es necesaria para garantizar el buen desarrollo de la ciudadanía, en toda la extensión y sentido del concepto.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 51)

El papel de la participación en la construcción de ciudadanía

“Participación y Ciudadanía son dependientes una de la otra. Es desde la opinión, la concertación, la conciencia, la reflexión y el debate, desde donde los miembros de la sociedad pueden practicar y hacer uso correcto de su derecho a participar, en este sentido véase el planteamiento de Hart. A.R. (1993) *“La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía”*; esta relación hace manar sentimientos de identidad y de empoderamiento, brota una responsabilidad social propia del ser ciudadano, que lo lleva a cumplir con sus deberes y a exigir sus derechos.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 52)

Variables socio-culturales que influyen en el proceso: la información, consulta, iniciativa, decisión, concertación, gestión y socialización, según Álvaro Torres R (1998)

La participación en el escenario escolar

“...los primeros pilares para la estimulación de la participación del niño y los adolescentes, son la familia y la escuela.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 57)

“Reflexionar sobre el desarrollo de la participación en los espacios de los niños y los adolescentes, es ubicar de una manera inmediata a la escuela, como aquel espacio donde se le guía a los niños, niñas y adolescentes para ayudarles a entender y a construir su papel en la sociedad como sujetos sociales de derecho y como ciudadanos y ciudadanas.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 58)

Posibilidades y limitaciones en el ámbito escolar

“... son aquellos en los cuales los adultos no conocen las estrategias para transmitir a los niños de una manera adecuada las formas para ejercer el derecho de la participación y el conjunto de los derechos de los niños y adolescentes, es decir que los

niños participan porque hacen parte de las actividades, pero esta participación no es consciente o voluntaria.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 60)

Metodologías que fortalecen la participación

Metodología pedagógica: los dilemas morales.

Algunas entidades, instituciones, instancias, establecimientos y/u organizaciones que desarrollan la temática Cuadro entes y temáticas ONU, UNICEF, OIT, OEA, UNESCO, SAVE THE CHILDREN y FUNLIBRE.

**La categoría de infancia**

“... se verá la categoría de infancia desde dos situaciones centrales:

- ✓ La primera es el hecho de ver que a los niños y a los adolescentes se les categoriza como una etapa, como algo que tienen que pasar necesariamente para llegar a la adultez y ahí sí ser parte de la sociedad, ser ciudadano mayor de edad, que puede elegir y ser elegido, y no se reconoce que en la niñez existe una forma diferente de ver y organizar el mundo y que desde sus perspectivas estos pueden aportar.
- ✓ La segunda que está muy ligada a la primera, es observar cómo en la sociedad se ha conceptualizado y categorizado la infancia en edades, en capacidad de pensamiento, pero son conceptos que se trabajan de forma aún muy mecánica.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 65)

“En todas las sociedades en general la categoría de infancia se le otorga a todo ser humano que no ha alcanzado la pubertad y por ende cierta mayoría de edad, es decir, no es considerado adulto o mayor de edad, esta categoría determina un grado de dependencia del niño hacia sus mayores, dependencia afectiva, psicológica, motriz, alimenticia, etc., además carentes de independencia y autonomía.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 66)

“La Convención Sobre los Derechos del Niño – CDN (1989), señala que: “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. El término niño suele emplearse para designar a los menores de 14 años, llamándose jóvenes o adolescentes a los que han superado dichas edades.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 66)

“Desde otra perspectiva, Pérez, sugiere que; “La visión de la infancia que predomina en nuestra sociedad, considera al niño como un objeto social. Es decir, como objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos “hacia él”, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano, en otras palabras, el niño no tiene presente.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 66)

“En la medida que la concepción que existe a nivel general sobre los niños, niñas y adolescentes, permanezca como existe en la práctica real, será muy difícil que ellos y ellas sean reconocidos y tenidos en cuenta como sujetos de derecho, capaces de aportar en la sociedad como cualquier adulto, pero desde sus comprensiones.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 66)

“Hasta el momento, ha sido la Convención sobre los Derechos de los niños la que ha colocado en el debate internacional la condición del niño como un sujeto social de derecho, la cual busca que este, sea reconocido como un miembro activo y no pasivo dentro de la sociedad, teniendo elementos para aportar y contribuir hacia el desarrollo del entorno. Es en el proceso de titularidad de sujetos sociales donde el niño, la niña y el adolescente se afirman en sus derechos y en el ejercicio de la democracia y la participación ciudadana.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 67)

“Este reconocimiento y titularidad coloca a los adultos y a los niños en una balanza igualmente nivelada, en igualdad de condiciones, sin perder de vista que cada quien tiene sus propias particularidades y características.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 67)

“El aporte de la Convención sobre los Derechos del Niño ha sido trascendental para todos los países, porque los derechos de la niñez y la juventud, han permitido ubicar a esta población dentro del marco jurídico, reconociéndose así desde las leyes, las condiciones de los mismos. Estos también han sido utilizados en diferentes estamentos públicos y privados para promover derechos, pero también principios que los orientan hacia la formación ciudadana.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 67)

#### Conceptos principales

“Desde el proyecto se asume la participación como lo plantea Roger Hart (1993), *la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive, además como un derecho fundamental.*” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 5)

Marco conceptual

Antecedentes del derecho a la participación

Contexto histórico

Referente teórico

Referente normativo

Derecho a la participación en el ámbito: internacional, nacional y local.

La participación en el marco del enfoque de derechos

El papel de la participación en la construcción de ciudadanía.

VARIABLES SOCIA-CULTURALES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN

La participación en el escenario escolar, posibilidades y limitaciones

Metodologías que fortalecen la participación

Algunas entidades, establecimientos y/u organizaciones que desarrollan la temática.

La categoría de infancia

#### Hipótesis

“... la tesis de que la participación como un derecho de las niñas, niños y adolescentes, requiere y obliga a los adultos a estar presentes en los procesos de formación del niño, escucharlos, estimular su presencia y participación activa en los espacios de construcción cultural, educativos, recreativos, ambientales. Hacer que ellos y ellas se sientan parte de su entorno es indispensable. En la medida que carezcamos de este tipo de acompañamiento hacia la población infantil y adolescente, podremos afirmar que estamos fallando y además que estamos vulnerando su derecho a participar, lo cual se convierte en una forma de exclusión.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 22)

## 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“...que existen elementos importantes en torno a la concepción a las prácticas relacionadas con el derecho de niños, niñas y

adolescentes a la participación; entre otros el trabajo cooperativo, la libertad de poder expresar opiniones, la participación en la toma de decisiones, el desarrollo de la confianza. Sin embargo queda pendiente para quienes continuemos investigando, profundizar en todo lo relacionado con la participación infantil, involucrando la familia, la escuela y la sociedad en general.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 6)

#### *El trabajo cooperativo*

“Frente al trabajo cooperativo, los niños, niñas y jóvenes del programa lo relacionan de manera directa con el poder colaborar, estar unidos, cumplir con un objetivo...”(Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 1 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

#### *Toma de decisiones*

“Esta categoría se centra en dos aspectos fundamentales: -lo que comprenden los niños, niñas y jóvenes frente a la toma de decisiones y -por otra parte las maneras como se manifiesta esa toma de decisiones.

Dentro de la noción que tienen de esta categoría se puede observar que la relacionan con una acción importante y determinante para su vida...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 3 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“En las expresiones de los niños, niñas y jóvenes, se nota una gran influencia por parte de los adultos ya sean los padres, familiares o docentes que les recalcan muchas veces desde el discurso que la toma de decisiones requiere una profunda reflexión y que en muchas ocasiones tienen consecuencias para toda la vida. Pero las expresiones en la mayoría de ocasiones se alejan de lo que realmente hacen los estudiantes, ya que en varios momentos que se acompañó el grupo en diferentes actividades, éstos no reflexionaban mucho cuando debían tomar decisiones que requería cumplir un propósito en la actividad, se privilegia el actuar sobre el pensar.

Otro aspecto frente de la influencia de los adultos en la noción que expresan los estudiantes, es la influencia de lo religioso y del sentimiento de culpa...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 4-5 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“La tendencia frente a la noción de la toma de decisiones está establecida desde la vida personal, son mínimos los elementos que emergen de la toma de decisiones frente aspectos de orden social y político.

Como segundo elemento en la toma de decisiones están algunas formas de manifestación relacionadas con elegir con quién se la pasan, qué actividades se hacen en la vida escolar, en qué clases trabajan más, resaltando los valores presentes...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 6 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“El elegir con quienes se la pasan está determinado principalmente con sus pares; con los cuales se identifican por lo que hablan y porque los consideran divertidos, solidarios y afines con sus gustos. En la gran mayoría son compañeros del mismo programa, solamente hay un niño que considera que sus mejores amigos están en la iglesia. La mayoría manifiesta que son los amigos(as) a los que les tienen más confianza, son a los que les cuentan aspectos de su vida privada y familiar, sin recibir ningún tipo de reproches...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 7-8 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Como se aprecia en los relatos de los niños, niñas y jóvenes, la toma de decisiones se manifiesta también cuando estos opinan o sugieren de las actividades que se tienen planeadas para el desarrollo de la clase, resaltan la actitud de escucha de la docente, el reconocimiento por lo sugerido y el poder llegar a acuerdos. Igualmente enuncian que cuando deben organizar actividades para la celebración de días temáticos, izadas u otra clase de evento, todos opinan hasta llegar a conclusiones.

Por otra parte, el trabajar más en algunas clases o actividades que en otras, está dado por el gusto e identificación que tienen con esos campos de conocimiento...” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 9 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Las actividades que se desarrollaron con los estudiantes del programa en el marco de la investigación, permitieron que estos opinaran de lo que se realiza y la forma cómo perciben aspectos de la dinámica de la escuela, que pocas veces es una práctica permanente en las instituciones educativas, en donde los docentes indaguen y valoren las opiniones y aspiraciones de los estudiantes frente al proceso educativo que se está dando. Sin embargo en los discursos que circulan y en los documentos que soportan el quehacer educativo se resalta la importancia de la participación desde un trabajo en equipo de docentes y estudiantes, desde la orientación y apoyo que pueden hacer y desde el ejemplo que pueden dar.

Como uno de los organismos para promover la participación en el ámbito escolar se tiene la elección del personero, lo cual está soportado desde lo que se plantea en la Ley General de Educación acerca del gobierno escolar...”(Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 10-11 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

#### *Libertad de expresión*

“Como otra categoría dentro del derecho de la participación se indagó sobre aspectos relacionados con la libertad de expresión, representada en la manera como se visten, la música que escuchan, con quienes se expresan, como manifiestan sus desacuerdos y qué les gustaría cambiar.” ...”(Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 14 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Como una forma de identidad y de diferenciarse de los adultos, está poder colocarse atuendos de acuerdo a las subculturas con las que se identifican y que está muy ligada a la música que escuchan, por ejemplo si se identifican con los grupos de rap y “reguetoneros”, utilizan pantalones y busos anchos, cachuchas, cadenas; con los metaleros y “punkeros”, pantalones de cuero negro al cuerpo, botas punto rojo, camisas negras, chamarras o chaquetas negras, anillos y manillas de punta. Entre los niños y jóvenes la música se ha convertido en una expresión cultural que marca las estéticas y las formas de vida.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 15-16 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“En casa con las personas que más se expresan son con las mamás, abuelas y tías, en menor caso los papás, con ellos hablan de lo que les pasa en el colegio, algunos manifiestaron que en ocasiones cuando se van a tomar decisiones se las hacen saber y piden sus opiniones; otros no hablan con nadie en casa ya que permanecen el mayor tiempo solos.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 18 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Los niños, niñas y jóvenes del programa “*Mis Primeras Letras*”, plantean sus desacuerdos ya sea dialogando o escribiendo para esto utilizan las mesas, las hojas de los cuadernos, las paredes o las puertas de los baños; reconocen que es importante decir lo que se siente y lo que piensan, consideran esto como una manera de desahogarse, de sentirse más tranquilos, aunque mencionan también que en ocasiones se quedan callados.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 19 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Frente a lo que expresan de los cambios que quieren que se den en el ámbito escolar estos, están enmarcado en dos aspectos principalmente, uno que tiene que ver con la convivencia en cuanto al respeto de los unos con los otros. Por lo que expresaron se percibe que existe un ambiente tenso por las peleas y los malos tratos; el otro aspecto que manifiestan es poder llegar a sentirse más escuchados y que el tema de los derechos se dé en la práctica.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 21 capítulo 3

presentación de resultados y análisis)

#### Reconocimiento

“La otra categoría que se trabajó con el grupo de niños, niñas y jóvenes fue la del reconocimiento, que a través de las diferentes actividades que se llevaron a cabo se identificó que ellos se sienten reconocidos primero cuando son escuchados y en segundo lugar cuando se sienten incluidos...”(Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág 21 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“Para los niños, niñas y jóvenes es importante que lo que ellos opinen se tenga en cuenta por los otros compañeros, sentirse escuchados y en ocasiones saber que lo que proponen es lo que se realiza. Es fundamental para poder sentir que están siendo reconocidos por sus pares, lo cual les genera confianza y seguridad. Como se puede observar lo que plantean lo hacen más desde las relaciones que se dan entre compañeros, poco mencionan la importancia de ese reconocimiento con los adultos ya sean estos familiares o docentes. El reconocimiento está también ligado a la identificación de los talentos y que estos sean visibilizados en espacios públicos.

Para el reconocimiento, como se puede apreciar en los relatos de los niños, niñas y jóvenes es importante la participación en la elección y realización de proyectos, por ejemplo “*la actividad de las cometas*”, en donde se tienen objetivos “*la construcción de las cometas, permitiendo que todos participen*” pero a la vez también desafíos “*hacer volar la cometa*.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 23 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

“El trabajo con los niños y niñas del programa “*Mis Primera Letras*” identificó que la categoría de toma de decisiones es un elemento fundamental en la comprensión y práctica del derecho a la participación, en donde prima lo personal, sobre lo social y político, por ejemplo “*...tenemos que pensar porque lastimamos a las personas*” “*escuchar las decisiones que nos dicen*”, “*Que en la vida uno debe hacerle caso a los padres porque a veces cometemos errores por no hacerles caso*”

En la presente investigación se desarrollaron experiencias formales e informales (elección del personero/dinámicas) que es un elemento fundamental para la vivencia del derecho a la participación. Sin embargo, se ve una fragmentación entre lo que los niños, niñas y jóvenes piensan, dicen y hacen, por ejemplo, siempre rescatan en las actividades desarrolladas el valor del respeto, pero en lo que plantean que quisieran cambiar, insisten en que ya no hubiera tantas “*peleas, groserías e irrespeto*” de unos compañeros con otros.

Por las manifestaciones de los niños, niñas y jóvenes se puede apreciar que las opiniones y las aspiraciones son aspectos fundamentales para la participación, por cuanto son la base para que haya un compromiso por parte de éstos en los diferentes ámbitos de la vida. El permitir y ayudar para que se dé un trabajo donde se pueda lograr tomar decisiones y ser responsables de ellas, se les aporta al desarrollo de la confianza, que es crucial en la formación de ciudadanía.

Frente a las preocupaciones que manifiestan los niños, niñas y jóvenes existen diferencias, los primeros plantean que les gustaría que cambiaran aspectos relacionados con el ambiente, sobre todo lo que tiene que ver con la convivencia, mientras que en los jóvenes, sus preocupaciones se centran en asuntos sociales, estas se ven influenciadas por la perspectiva de sus pares.

Como un elemento que se destaca en lo que plantean los niños, niñas y jóvenes, es aprender a reflexionar sobre las acciones para no actuar de manera precipitada. Sin embargo, no integran otros elementos esenciales para la toma de decisiones, como el reconocimiento de los derechos propios y los de los demás, la evaluación de las acciones y hacer reflexiones no solo de sí mismo, sino en relación con los demás.

Los estudiantes destacaron unos valores que identificaron en el desarrollo de las diferentes actividades que se llevaron a cabo. Reiterar sobre algunos de ellos, como el respeto, puede ser producto de la transmisión de los valores sociales en donde tiene un papel fundamental la familia, pero hace falta una mayor reflexión y reconstrucción de los mismos. Lo anterior, teniendo presente que esa formación en valores es un elemento esencial en la construcción de ciudadanía.

Respecto a la libertad de expresión, el grupo de estudiantes del programa, “*Mis primeras letras*” la manifestaron principalmente a través de las formas como piensan y las maneras de expresión tanto corporales como estéticas, igualmente, poder expresar lo que les pasa y plantear sus desacuerdos, siendo estos elementos cruciales para la comprensión del sentido de la libertad de expresión, pero todavía no lo asumen como un derecho propio que está atravesado por acciones de búsqueda, acceso a la información y estrategias de divulgación, utilizando lenguaje ya sea verbal o no verbal. También es necesario profundizar en la reflexión de lo que significa e implica la libertad de pensamiento, de conciencia, de creencias y de organización.

En el aspecto del reconocimiento se presenta un elemento fundamental que es la autoestima cuando se sienten reconocidos, por lo que proponen o lo que hacen para alcanzar un objetivo o para aportar en el desarrollo de una actividad, se fortalece la autoestima; es importante anotar que ese reconocimiento está todavía ligado a lo corporal y en ocasiones a aptitudes perdiéndose el sentido colectivo que debe darse desde la identidad cultural e histórica.

Para la comprensión del derecho a la participación en la niñez, es necesario tener en cuenta las especificidades de las visiones que tienen de su cultura y de sus creencias.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 24, 25 y 26 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)

#### Recomendaciones

- ✓ Tanto desde las relaciones que se establecen en el entorno familiar y en la escuela, se debe ampliar la reflexión y las prácticas relativas a la importancia de la toma de decisiones en el ámbito social.
- ✓ En las instituciones educativas se deben ofrecer espacios reales y efectivos para reflexionar y vivir los elementos fundamentales que encierran el derecho a la participación, algunas preguntas que pueden orientar dicho accionar podrían ser: -¿La Institución Educativa identifica con periodicidad problemas, dificultades, aciertos y logros con respecto a la participación de los niños, niñas y jóvenes? ¿Qué relaciones construye la escuela con estos actores?; -¿De qué manera articula la institución la participación de niños, niñas y jóvenes en el ámbito académico y pedagógico?; -¿La institución educativa promueve equipos de trabajo en donde haya una participación activa de los niños, niñas y jóvenes para reflexionar y proponer actividades que fortalezcan la gestión de la participación en la escuela?; -¿Qué acciones pueden proponerse para elevar la capacidad de participación de los niños, niñas y jóvenes en las dinámicas escolares y de la institución educativa en las dinámicas comunitarias? ¿Cómo se pueden adelantar dichas acciones?
- ✓ Para que los niños, niñas y jóvenes comprendan y hagan realidad el sentido y significado del derecho a la participación en la escuela se deben empezar a revisar las metodologías de los procesos de enseñanza; el marco que orienta la gestión escolar y cómo se enriquecen las diferentes situaciones y espacios pedagógicos para reflexionar en torno a la toma de decisiones, la libertad de expresión y el reconocimiento.

✓ Los docentes y demás adultos deben aprovechar las situaciones problemáticas (peleas, discriminaciones, violencia, entre otras) que surgen entre los estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa como oportunidades para reflexionar y aprender de una forma más constructiva, a participar. (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 26, 27 y 28 capítulo 3 presentación de resultados y análisis)
<b>8. OBSERVACIONES</b>
<b>Comentarios</b>
Esta investigación concibe a la Niñez como sujeto de derechos, profundizan en el derecho a la participación de niños, niñas y jóvenes. Concepción de Infancia en el marco conceptual.
<b>Anexos</b>
Anexo 1. Muestra fotográfica Elección del personero. Anexo 2. Guías de las dinámicas. Anexo 3. Muestra fotográfica Actividad de las cometas Anexo 4. Protocolo de preguntas Entrevista a profundidad Anexo 5. Matrices por categorías

#### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 14

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.
<b>Autor (res)</b>	Zandra Liliana Cabra López, Lida Lucy González Arango y Alma Tulia Pineda Montenegro
<b>Año de aprobación</b>	2009
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	La participación de la primera infancia en la familia
<b>Subtema</b>	Representaciones sociales y Familia
<b>Problema</b>	“Existen estudios sobre el tema y conceptos relacionados, sin embargo, existen vacíos en la información sobre el cumplimiento de los derechos en primera infancia, en especial lo que se refiere a la participación, siendo esto una señal de alarma para orientar acciones investigativas que favorezcan su materialización.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 13)
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, del Barrio San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008?; y las Preguntas específicas: ¿Cuáles son las representaciones Sociales que manejan los padres y madres en los roles de la familia?, ¿Cuál es la participación de la primera infancia en la familia?.
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	Barrio San Francisco, localidad Simón Bolívar-19, Distrito Capital de Bogotá.
<b>Temporal</b>	2008
<b>Sujetos Investigados</b>	Padres y madres del Barrio San Francisco - Localidad diecinueve, Ciudad Bolívar de Bogotá- familias con niños menores de cinco años y lactantes; pertenecientes al programa de Salud a su Casa del "Hospital Vista Hermosa ESE I nivel". 19 familias seleccionadas de manera aleatoria.
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Determinar las representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, de los Barrios Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008.
<b>Objetivos Específicos</b>	1- Establecer las representaciones Sociales que manejan los padres y madres en los roles de la familia, de los Barrios de Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008. 2- Identificar la participación de la primera infancia en la familia, del barrio Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008.
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	“La metodología, para el desarrollo de ésta investigación tiene sustento epistemológico en el enfoque cualitativo, partiendo de un abordaje hermenéutico; emplea como medio el acceso a su contenido la recopilación de material discursivo haciendo uso de entrevistas semi- estructuradas. Se trabaja con un grupo de 19 familias las cuales fueron seleccionadas de manera aleatoria, para el desarrollo de la investigación se definen las siguientes: <b>Variables:</b> para infancia: concepto de infancia, concepto de derecho y de participación; vida en familia: composición familiar, fuerza de trabajo, nivel educativo, ocupación, ingresos mensuales, valores que reconoce y considera importantes y rol de los padres y madres y toma de decisiones: decisiones de familia, decisiones con respecto a problemas que afectan directamente al niño y a la niña. Una vez seleccionada la muestra y aplicado el instrumento de recolección de información se procede a sistematizar los datos, analizar la información y presentar los resultados para poder así y a la luz de los autores trabajados llegar a las conclusiones de la investigación y hacer las recomendaciones necesarias.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pag 7)



<b>Técnicas</b>	Registros del programa de salud a sus Hogar desarrollado en el Hospital Vista Hermosa ESE I Nively de las bases de datos se extrae la muestra. Se aplica la entrevista semi-estructurada. “por ser flexible, coloquial y dinámica permite la interacción entre entrevistador y entrevistado, se tuvo en cuenta a quienes va dirigido el instrumento, en un orden de ítems que van desde los más personales a los más abstractos, da cuenta de aspectos como: Lugar de residencia, conformación familiar, educación, fuerza de trabajo, vida en familia y toma re-decisiones.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pag 58) Se aplica prueba piloto y se hacen ajustes al instrumento. Análisis de contenido
-----------------	--

<b>Tipo de Investigación</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
------------------------------	--------------------	--------------------	---------------------	----------------------

## 6. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

“En la delimitación conceptual de la participación en primera infancia se trabaja en primera instancia y como referente por excelencia la Convención de los Derechos del Niño, retomando luego los planteamientos de Roger Hart y la participación auténtica, Jaume Trilla y Ana Novella y los procesos participativos de los niños y las niñas, Ángel Gaitán y los indicadores básicos para evaluar la participación infantil y por último Bárbara Rogoff y el enfoque psicológico de la participación guiada.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 17)

#### Marco conceptual

##### Concepto de infancia

“Existen varias definiciones de infancia, entre las que destacamos: época clave de la vida, en la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo, de cuyo correcto desarrollo depende buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital (Cervantes, 2007). En la Convención Internacional de los derechos del Niño, se entiende por infancia como el periodo comprendido entre los 0 y 18 años. Para efectos del presente estudio se tiene en cuenta al individuo durante la primera infancia comprendida entre los 0 y cinco años de edad.

La Convención de los Derechos del Niño (C.D.N.) supuso un gran avance humanístico y cultural. Ha significado el fin de una etapa en la que el niño era considerado como objeto a otra en la que es considerado como sujeto, es decir con derecho a participar en todo lo que le concierne.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 18)

“En la política de infancia de la secretaría distrital de salud de Bogotá, a los niños y niñas se les reconoce como pensadores lógicos, científicos naturales y seres dotados de intersubjetividad que se acoplan a lo social desde el momento en que nacen. Además, como sujeto de derechos que se compromete e incorpora con el proceso histórico-social de su comunidad, un sujeto autónomo, en contacto e interacción con su ambiente y en proceso de transformación permanente de su desarrollo psicomotor, afectivo, social y físico.

El niño en esta política de infancia es pues un sujeto social de derechos, un ciudadano pleno, constructor de autonomía, que simultáneamente a la apropiación de los contenidos y los conocimientos construye y reconstruye, perfecciona, ratifica y rectifica los instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales implicados en su personal proceso del conocer, elaborando sus propias modalidades, estrategias y estilos de aproximación al conocimiento.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 21)

“Hoy en día son muchos ámbitos los que se ocupan de considerar a la infancia no sólo como un grupo que debe recibir protección, sino como el grupo de personas que tiene unos derechos y necesidades propias y particulares y por lo tanto, deben ser tenidos en cuenta.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 24)

#### Participación

“El concepto de participación de niños, niñas y adolescentes puede definirse como: “El derecho –asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros, de hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades. Es decir, poder de opinar, decidir y actuar organizadamente” Arnillas, G. y Paucar, N. (2006).” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 27)

“La participación desde la postura de UNICEF, no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo.

La participación de niños, niñas y adolescentes se encuentra consagrada como uno de los cuatro principios rectores y transversales que conforman el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). La participación infantil es, por lo tanto, una responsabilidad y una obligación de todos los Estados que se rigen por la CDN, siendo que su cumplimiento contribuye a su vez a asegurar el ejercicio de todos los demás derechos allí establecidos.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 27)

“La participación infantil está estrechamente vinculada al concepto de educación ciudadana. Según Hart, el concepto de participación se puede entender como: “el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias” Hart, R. (1992).

A través de la participación, los niños, niñas y adolescentes comienzan a comprender que no sólo tienen derechos sino que éstos a su vez vienen acompañados por determinadas responsabilidades. El ser escuchado viene acompañado por el deber de escuchar a los otros; de esta forma el niño se educa en la diversidad y la tolerancia de una forma práctica y activa. En este sentido, “la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” Hart, R. (1992).” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 29)

#### Formas de participación

##### Participación en primera infancia

“Una de las características de la infancia es que los niños buscan y tratan por todos los medios de tomar parte en aquello que les importa y les afecta. Desde que nacen tienen una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes les rodean en su afán por descubrir el mundo y actuar en él. Los estudios psicológicos (Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984; Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981) han demostrado, por ejemplo, que a partir de los seis meses pueden observarse en los bebés intentos muy claros de comunicar la forma en que quieren participar en situaciones específicas. Ellos tienen una disposición muy activa

que intenta influir en los adultos para comenzar o dejar de hacer algo, así como para obtener los objetos que desean.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 30)

“Modelos para evaluar el nivel de participación infantil

Modelo de la escalera de Hart. La Escalera de la Participación es una figura generada por Roger Hart que ayuda a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación, es de utilidad para determinar hasta qué punto estamos promoviendo verdaderos procesos de participación.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág 30)

“Modelo propuesto por Ángel Gaitán. Gaitán (1998); su trabajo apunta más directamente a la organización de grupos que incluyen no solamente a los niños, sino también a jóvenes y adultos, hay que entender las subdivisiones que hace de la expresión, la organización y la participación infantil bajo este parámetro. En lo que atañe a la participación infantil, Gaitán propone tres indicadores básicos para evaluarla, refiriéndose a ellos como el nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la capacidad de acción” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág 31)

“Participación guiada de Bárbara Rugoff. Rogoff (1993: 31) utiliza el concepto de participación guiada para referirse a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en las actividades cotidianas para que un niño avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág 32)

Las representaciones sociales

“La teoría de las representaciones sociales tiene sus cimientos en los estudios de Serge Moscovici; siendo en su trabajo de tesis doctoral “El Psicoanálisis, su Imagen y su Público” hacia 1961, donde expone por primera vez la fundamentación teórica de este tema; este autor desarrolla una teoría que explica el conocimiento del sentido común, sus determinaciones, su origen, su dinámica y las influencias que lo nutren; el autor expone que, La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Jodelet, 1986: 476)” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 33)

“Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, donde se liberan los poderes de su imaginación, son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 33)

“El concepto de representación social lo antecede Emile Durkheim y su noción de representaciones colectivas, Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños y las teorías de Sigmund Freud respecto a la sexualidad infantil.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 33)

“Para abordar el concepto de las representaciones sociales, tomaremos como referente a Jodelet quien considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Define las representaciones sociales como: “Una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Banchs 1991).” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 34)

“Representación social de la infancia. Para Casas, las representaciones sociales adultas sobre la infancia se habían centrado en la idea de los “aún no capaces” que en el fondo era una idea excluyente con respecto a los adultos que pertenecían a la categoría social de los “ya sí capaces” Para los adultos ha sido frecuente que la infancia preocupe más como futuro que como presente. A pesar de que la convención inaugura el reconocimiento legal de una nueva infancia, los “ya sí”, ¿ocurre así en el imaginario y en las prácticas sociales de los adultos? Esta nueva reivindicación implica nuevas formas de relacionarse no sólo entre niños y adultos sino también entre la infancia y la sociedad, y tendrá que manifestarse en situaciones concretas que favorezcan una mayor presencia de los niños y niñas en sus ámbitos de socialización (Martínez Muñoz. 2004 – pp. 8).” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 38)

“En el campo de las aspiraciones colectivas parece que hay dos conceptos que pueden generar “nuevos” consensos sociales entorno a la infancia, y que pueden trabajarse para construir futuras nuevas representaciones sociales: Los derechos de los niños y niñas, y la calidad de vida de la infancia.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 39)

Familia

“Trata de una institución que ha estado presente a lo largo de la historia humana; donde los significados e importancia ha dependido de los procesos históricos sobre la comprensión del hombre y su estructura psicosocial. Aproximarse al tema de familia permite conocer el desarrollo psicosocial, psicoafectivo, y el grado de apropiación de derechos y deberes de los niños y niñas durante la primera infancia, que marcan las pautas en los procesos de socialización como fundamento para la construcción de un sujeto de derecho.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 39)

“Para dar a conocer la posición que asume la investigación sobre el concepto de familia se acude a tres autores, Minerva Donal, Salvador Minuchin y el Cambridge Group for the History of Population and Social Structures, dirigido por Peter Laslett” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 40)

“Este trabajo centra el concepto de familia desde un enfoque que permite entenderla como un proceso que tiene tres momentos: el primero de formación (creación de una nueva familia) el segundo de desarrollo (cuando nacen los hijos) y por último el de disolución (cuando los hijos van dejando el hogar y los progenitores van llegando al final de su ciclo vital), sujeto a una variedad de transformaciones (procesos migratorios, rupturas éxodos, exilio, desplazamientos, etc.)” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 41)

“Virginia Gutiérrez de Pineda, realiza un recorrido histórico de la familia en Colombia, donde tiene en cuenta las diferentes regiones geográficas del país, diferenciando cinco zonas o complejos así: el complejo cultural Andino, el complejo santandereano, el complejo del litoral Caribe, el complejo Noroccidental o complejo cultural Antioqueño y el complejo de las familias Indígenas.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 41)

“Teóricos como: Virginia Gutiérrez de Pineda, Ligia Echeverri, Ángel y Ángela Quintero V. convergen en que las funciones de la familia son: Una función económica, una protectora, una educativa, una de formación religiosa, una de regulación sexual, una afectiva y una recreativa.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 43)

“Pautas de crianza. La crianza hace parte de las relaciones familiares y en ella se resalta el papel de los padres en la formación de sus hijos. Los procesos de crianza no son reacciones estáticas, sino que significan el reconocimiento de la transformación de los miembros del núcleo familiar, al igual que interviene el medio social y la época dada. (Concepto practica Aguirre)

Las pautas de crianza hacen referencia a perspectivas psicológicas, biológicas y antropológicas, así como a las diferentes prácticas que realizan las familias que tienen que ver en los primeros seis años de vida y que tiene implicaciones en el desarrollo físico y cognitivo potenciado a través de la cultura, observándose como en las pautas de crianza prima una representación social de primera infancia y ello condiciona los diferentes órdenes normativos y valorativos, que conduce a una variedad de formas que van desde las muy coercitivas hasta las más tolerantes o permisivas; esto da una idea de cómo y cuál es el grado de participación de los niños y de las niñas en la primera infancia en las familias de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar, donde se efectuó el estudio.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 43)

“Las representaciones sociales son las imágenes colectivamente compartidas que se tienen de los niños y las niñas, es lo que las personas dicen o consideran que es la infancia en los diferentes momentos históricos. Cada sociedad y cultura posee su definición explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles serían las características y por consiguiente qué pautas de crianza son las que se deben seguir para el cuidado de los niños y niñas. Las representaciones sociales expresan pensamientos constituidos y constituyentes; es constituido en tanto se transforma en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas desde las cuales se interpreta la realidad; constituyente, porque además de expresar lo social interviene en su elaboración: (Ibáñez, 1990. p. 36).

Las representaciones de la primera infancia que tiene una comunidad dada constituye un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio donde se sitúan las interrelaciones, interacciones y las interinfluencias sociales, estas se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, que pueden limitar posibilidades de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica. Las representaciones son caracterización de quienes las expresan, sobre todo a aquellos que son designados, así en el caso de la representación de la infancia, ésta tiene que ver directamente con el pasado de nosotros, con nuestra descendencia y con el porvenir del grupo humano, por eso interesa a los individuos y a las sociedades.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 45)

“Por lo tanto las prácticas, pautas y creencias se encuentran entre las formas generales que son aceptadas para la crianza de los niños y niñas en una época tiempo y espacio determinados y son realizadas por quienes tienen a cargo el cuidado de los niños y niñas para responder como dice Myers. (1994, p. 17). “A sus necesidades durante los primeros meses y años de vida”.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 46)

**Marco Legal**

“El análisis de la infancia desde el punto de vista jurídico pretende determinar cuál es la posición que ocupan los niños y las niñas en los diferentes sistemas normativos, tanto en el ámbito nacional como internacional, y como afectan éstos a la satisfacción de sus necesidades básicas.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 47)

#### Conceptos principales

**Marco conceptual**

Concepto de infancia

Participación

Las representaciones sociales

Familia

**Marco legal**

Mirada jurídica de la participación desde la Convención sobre los derechos de la Niñez

Política distrital de infancia

Marco situacional

#### Hipótesis

No presenta.

### 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“Los hallazgos evidencian que aun se invisibiliza las posibilidades que tiene el niño y la niña de participar en forma auténtica al interior de la dinámica familiar, se ve una fuerte estructura de poder vertical donde ciertos modos de actuar, pensar y sentir, ciertas costumbres y lenguajes se imponen como algo natural. Esta rigidez en las relaciones levantan barreras que se materializan en cada una de las respuestas dadas en la familia porque hay creencias y actitudes que las facilitan y otras que las obstaculizan.

Existe una estructura organizativa en cada familia que conlleva a unas relaciones de poder por las cuales se determina la toma de decisiones donde el niño y la niña tiene voz pero no voto, en aquellos casos donde se le permite “involucrarse” en “ ciertos” asuntos.

Se encontró, tanto en las representaciones como en las visiones, valores positivos para la convivencia: respeto, honestidad, lealtad, honradez que se asumen en la familia como pilares para la participación ciudadana.

La participación de los niños y las niñas al interior de la familia, se encuentra ligada a la idea que los hijos son propiedad, posesión de los padres, esto unido a su visión como potencial futuro, deja ver la participación en la infancia como algo postergado o diferido de acuerdo a la capacidad y madurez del individuo.

Los derechos de los niños y las niñas en la familia se evidenciaron por medio del otorgamiento de condiciones físicas para su manutención. Hart (1.993), define la participación en relación con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. En la familia, se relaciona la participación con colaboración en tareas domésticas, lo cual deja claro que no se están construyendo procesos de cimentación democrática auténticos, el derecho a la participación no es visto como fundamental en la vida de los niños y las niñas dándose una fisura que desfigura el eco de sus voces que claman por ser escuchados.” .” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pag 10-11)

“Los hallazgos evidencian que aun se invisibiliza las posibilidades que tiene el niño y la niña de participar en forma auténtica al interior de la dinámica familiar, se ve una fuerte estructura de poder vertical donde ciertos modos de actuar, pensar y sentir, ciertas costumbres y lenguajes se imponen como algo natural. Esta rigidez en las relaciones levantan barreras que se materializan en cada una de las respuestas dadas en la familia porque hay creencias y actitudes que las facilitan y otras que las obstaculizan.

Existe una estructura organizativa en cada familia que conlleva a unas relaciones de poder por las cuales se determina la toma

de decisiones donde el niño y la niña tiene voz pero no voto, en aquellos casos donde se le permite “involucrarse” en “ ciertos” asuntos.

Se evidenció en estas concepciones y representaciones la limitante para ver la infancia como sujetos plenos de derecho, con capacidad e intelecto, con voz y voto activo desde sus primeros años ejerciendo un protagonismo real desde su realidad. Como lo planteó Cusianovich “la opinión de los niños se debe tener en cuenta no como irrealidades sino como protagonistas reales de su realidad”.

Se encontró, tanto en las representaciones como en las visiones, valores positivos para la convivencia: respeto, honestidad, lealtad, honradez que se asumen en la familia como pilares para la participación ciudadana.

La participación de los niños y las niñas al interior de la familia, se encuentra ligada a la idea que los hijos son propiedad, posesión de los padres, esto unido a su visión como potencial futuro, deja ver la participación en la infancia como algo postergado o diferido de acuerdo a la capacidad y madurez del individuo.

Toda norma se impone al niño y a la niña bajo la premisa “los niños y niñas son seres en proceso de formación”. Solo cuando se tenga en cuenta iniciar una re significación de las interacciones del niño y la niña en la familia se lograra dar apertura a sus voces como lo plantea Berger y Luckman en “cada sujeto social llega a interactuar (en un mundo – familia) con las significaciones propias de otros sujetos, que han sido previamente laboradas y que mediante el proceso de aprehensión (internalización) que realiza, es capaz de asumir el mundo.

La apropiación de derechos está directamente relacionada con las condiciones socio - económicas, culturales y educativas que posee cada una de las familia, estas condiciones reflejan unas características propias visibles en la dinámica familiar. Los hallazgos en las familias investigadas indican que se ve el niño como potencial de futuro, sin embargo no se cuenta con elementos que permitan desarrollar capacidades de autonomía, toma de decisiones y liderazgo, directamente relacionados con la participación.

La realidad familiar desde su visión y representación reflejan una influencia normativa que tanto el padre como la madre ejercen sobre los hijos. Se desarrolló en virtud de una autoridad familiar, que su carácter filial le otorga en forma natural y directa. Esto lo confirma Alba Lucía Zuluaga cuando habla de la familia como institución socializadora y de la función que cumple en la delimitación de roles sociales de los individuos que la componen y de la estructura familiar en esta determinación de roles”. Esta categorización de roles se estableció claramente en estos grupos familiares ya que designa una marcada diferenciación entre lo masculino y lo femenino determinando los roles según la fuerza de trabajo y actividad ocupacional. La mujer es percibida hacia la crianza y socialización de los hijos y el hombre hacia la actividad económica. Sobre éstas características se sigue observando una concentración de la autoridad familiar bajo formas patriarcales. Aunque Gutiérrez de Pineda toma la modalidad de la vida económica como un factor decisivo en el modelo patriarcalista, es importante señalar que algunas mujeres cumplen funciones determinantes para la economía familiar y de gran responsabilidad.

Se evidenció que el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho se viene dando en forma paulatina. El niño y la niña se vislumbra en forma tímidamente participativa dentro de su contexto familiar, determinado en su interior por hábitos diversos que responden a sus diferentes necesidades, roles, aspiraciones, y espacios de encuentros y desencuentros. Se evidenció que es la familia la que proporciona elementos esenciales para vivenciar experiencias de participación. Un ejemplo de esta participación la plantea Gaitán cuando afirma que el protagonismo infantil abre nuevas posibilidades para que los niños y niñas desempeñen un rol principal en su propio desarrollo, expresando su ser, pensar y sentir como sujeto en una sociedad que le exige dejar una huella desde su actual momento histórico.

Se evidenció que se limita el derecho a expresar la opinión de los niños y niñas debido a una concepción marcadamente instrumentalista de la niñez, por falta de conocimiento sobre derechos.

Los derechos de los niños y las niñas en la familia se evidenciaron por medio del otorgamiento de condiciones físicas para su manutención. Hart (1.993), define la participación en relación con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. En la familia, se relaciona la participación con colaboración en tareas domésticas, lo cual deja claro que no se están construyendo procesos de cimentación democrática auténticos, el derecho a la participación no es visto como fundamental en la vida de los niños y las niñas dándose una fisura que desfigura el eco de sus voces que claman por ser escuchados.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág 93, 94 y 95)

#### Recomendaciones

“La participación de la primera infancia en la familia no se evidencia dado que no se reconocen los derechos inherentes a los niños y niñas, se hace necesario realizar nuevas investigaciones que a partir de este estudio profundicen en las representaciones que de participación en primera infancia se tiene en familias de otros estratos socio económicos.

Incluir en las políticas públicas de infancia instrumentos de evaluación y seguimiento al cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales para protección de los derechos del niño y la niña.

Se hace necesario que se generen estrategias desde las instituciones encargadas de la protección a la familia para que estas conozcan y apropien los derechos de la infancia.

Se requiere que las instituciones educativas y de bienestar familiar concierten procesos sistemáticos de evaluación de la participación en niños y niñas.

Estructuras bases teóricas y científicas que sirvan como soporte en la generación estrategias que faciliten la promoción de la participación y genere políticas públicas que aseguren el derecho a la participación.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 96)

#### 8. OBSERVACIONES

##### Comentarios

La investigación concibe la Niñez como sujeto de derechos, a partir de determinar las representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, del Barrio San Francisco la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008.

Se tiene como categoría concepción de infancia en el marco de conceptual.

“El trabajo de investigación realizado ofrece un panorama sobre la pertinencia del derecho a la participación en primera infancia, el cual se debe legitimar en el núcleo familiar como grupo primario de referencia del niño y la niña. Derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, donde en sus artículos 12 y 13 consagran los Derechos de los Niños a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión en todos los asuntos que los afecten, el artículo 15 establece el derecho a asociarse libremente y celebrar reuniones pacíficas.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág 9)

**Anexos**

**Anexos. Presentación de datos: Información general sexo y edad, lugar de origen, conformación familiar, edad de los hijos, fuerza de trabajo, vida en familia, concepto de infancia, concepto de derecho, toma de decisiones, recuerdos de la infancia.**

**FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 15**

1. ASPECTOS FORMALES			
<b>Título</b>	<b>Artículo Científico</b> Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.		
<b>Autor (res)</b>	Diana Carolina Henao Malpica		
<b>Año de aprobación</b>	2009		
2. ASUNTO INVESTIGADO			
<b>Tema</b>	Niñez, desarrollo Infantil, enfoque derechos humanos		
<b>Subtema</b>	Formación de talento humano, currículo		
<b>Problema</b>	“Evidenciar los sentidos que el talento humano que trabaja en el campo de la educación inicial, le otorgan a las concepciones de niñez y desarrollo infantil y a su relación con la perspectiva de derechos de la infancia.” (Henao, 2009, Pág. 2) “El artículo revela la necesidad de comprender cómo se está formando el talento humano en educación inicial” (Henao, 2009, Pág. 5)		
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país, en cuanto a una perspectiva de derechos, y de qué manera se actualizan?, ¿qué comprensión tienen los estudiantes de último año y los egresados recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?		
3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL			
<b>Espacial (lugar)</b>	34 programas de pregrado en el campo de la educación inicial Universidades de Bogotá, dos públicas y dos privadas.		
<b>Temporal</b>	2008-2009		
<b>Sujetos Investigados</b>	Documentos de los programas de formación inicial del país. Coordinadores de programa y a egresados de los tres últimos años. Se caracterizaron 34 programas de pregrado. 11 entrevistas a coordinadores.		
4. PROPÓSITO			
<b>Objetivo General</b>	<b>Caracterizar los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial, en función de la perspectiva de derechos de la niñez, en términos de sus fines, orientaciones teóricas, enfoques pedagógicos, estrategias de formación, de actualización y de seguimiento y evaluación de los objetivos de formación de los currículos.</b>		
<b>Objetivos Específicos</b>	No se especifican		
5. METODOLOGÍA			
<b>Enfoque Metodológico</b>	“Al tratarse de una investigación de corte cualitativo y de tipo descriptivo analítico, se acudió a instrumentos como entrevistas semi-estructuradas aplicadas a coordinadores de programa y a egresados de los tres últimos años. Los grupos focales también hicieron parte de la metodología y se llevaron a cabo con estudiantes de último semestre. A partir de estos métodos se buscó comprender los planteamientos expuestos en los planes curriculares de formación en el campo de la educación inicial y así mismo, los sentidos otorgados a las concepciones de niño y niña y desarrollo infantil otorgados por los estudiantes de último semestre y egresados de los programas. En la búsqueda inicial se localizaron 45 programas de pregrado en educación inicial activos en el país, pero se caracterizaron 34 en sus diferentes componentes. Dicha caracterización se basó en la lectura de los documentos que los sustentan y en entrevistas a 11 coordinadores, seleccionados para profundizar en algunos aspectos curriculares. Se diseñaron de manera adicional cuatro estudios de casos con Universidades de Bogotá, dos públicas y dos privadas, para explorar en sus propuestas la inclusión y sentido otorgado al enfoque de derechos de la infancia. Ahora bien, específicamente en lo que tiene que ver con la concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, objeto de estudio del artículo, el procedimiento se orientó hacia el análisis de esta categoría en los fines curriculares, en los contenidos, en la metodología y en la evaluación planteada en los programas de formación de talento humano en educación inicial.” (Henao, 2009, 6-7)		
<b>Técnicas</b>	Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a coordinadores de programa y a egresados de los tres últimos años. 4 estudios de casos con Universidades de Bogotá, dos públicas y dos privadas.		
<b>Tipo de Investigación</b>			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			
6. ENFOQUE TEÓRICO			

<b>Referentes teóricos</b>
<p>“Se indican 15 fuentes de consulta que permitieron indagar y profundizar sobre las características propias de la niñez de la primera infancia, sus condiciones de desarrollo y la relación de estos aspectos con la perspectiva de derechos de la infancia, siendo las principales:</p> <p>Amar, J. (2000). La Participación de los niños. Espacio para la Infancia (Bernard Van Leer Foundation) [Versión Electrónica], 14, 17-21. Extraído el 11 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></p> <p>Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. Barcelona: Ediciones Paidós.</p> <p>Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. En UNICEF - Instituto Interamericano del Niño - Instituto Ayrton Senna. Derecho a Tener Derecho, Tomo 4, (pp. 1-13). Montevideo.</p> <p>Dewey, J. (1997). Mi credo pedagógico (Versión Electrónica). Teoría de la Educación y sociedad, trad. Lorenzo Luzuriaga, (1).</p> <p>Fanlo, I. (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos. Algunas Notas Introductorias. En Fanlo, I. (Comp.). Derecho</p> <p>Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE – UPN 2009 de los Niños: Una Contribución Teórica (pp. 7-37). México: Distribuciones Fontamara.</p> <p>Friendly, M. (2007). Los programas para la primera infancia: Su contribución a la inclusión social en sociedades diversas. Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation) [Versión Electrónica], 27, 11-15. Extraído el 11 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></p> <p>Guerrero, L. (2000). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido, ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? Revista Iberoamericana de Educación [Versión Electrónica], 22, 75-92. Extraído el 10 de Diciembre, 2008 del sitio Web: <a href="http://www.rieoei.org/rie22a06.htm">http://www.rieoei.org/rie22a06.htm</a></p> <p>Hernández, E.; Vera, M. H. &amp; Quiroga, J. (2008). Migración, formación docente y diversidad cultural. Universidad Pedagógica Nacional. México. Extraído el 21 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf">http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf</a></p> <p>Isaza, L. (2006). Familia, primera infancia y política pública en Colombia. En ICBF y CINDE. Movilización por la primera infancia. Segundo Foro Internacional de primera infancia. Memorias. Bogotá: Fondo para la Acción ambiental y la niñez.</p> <p>Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation) [Versión electrónica], 27, 4-14. Extraído el 11 de julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></p> <p>Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE – UPN 2009</p> <p>Peralta, M.V. (2003). Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: Septiembre de 2003.</p> <p>Mustard, J. F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En CINDE. Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: el desafío de la década. Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada. Memorias. Bogotá: Febrero 12 -14 de 2003.</p> <p>Red por los derechos de la infancia. (2006). Niñez como Descubrimiento del Siglo XX. Extraído en abril, 2006 del sitio Web: <a href="http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm">http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm</a></p> <p>Rincón, C. (2002). Historia e Imaginarios de la Infancia. En Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación. Segundo semestre, 2001. Extraído el 18 de Abril, 2005 del sitio Web: <a href="http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm">http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm</a></p> <p>Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.” (Henaó, 2009, Pág. 3, 4 y 5)</p>
<b>Conceptos principales</b>
<i>Categorías de análisis:</i> concepción de niño y niña y de desarrollo infantil; concepción de educación inicial y diversidad e inclusión en la educación inicial.
<b>Hipótesis</b>
No presenta
<b>7. RESULTADOS</b>
<b>Conclusiones</b>
<p>“De acuerdo con los hallazgos arrojados en esta categoría de análisis se afirma en el análisis que:</p> <p>Existen pocos programas curriculares que revelen una concepción de niñez como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y en la toma decisiones de la vida cotidiana, y que adoptan posiciones dentro de la sociedad.</p> <p>Por otra parte, se encuentran los programas que visibilizan a la niñez de la primera infancia como una etapa destinada a la adquisición de competencias que serán de gran utilidad para procesos futuros, desconociendo así el carácter activo en el presente de los niños y niñas y el desarrollo progresivo que experimentan cotidianamente.</p> <p>Y la última tendencia, está dada por un número considerable de programas que conciben a la niñez como sujetos pasivos y receptivos, que se clasifican por periodos de edad en los cuales se presentan destrezas y habilidades específicas, afirmaciones que no tienen en cuenta los patrones biológicos y socioculturales que caracterizan los procesos de desarrollo en las diferentes infancias.</p> <p>Algunos avances que se evidencian en términos de concepciones de niñez y desarrollo infantil, en lo que se refiere a la atención de las particularidades individuales y socioculturales de los niños y niñas y a sus intereses, a la importancia de la perspectiva de derechos de la infancia, entre otros, presentes en unos pocos programas, aún no se extienden lo suficiente dentro de las instituciones que están a cargo de la formación de talento humano. Esto se refleja en la permanente alusión a áreas del conocimiento que son propias de los grados de básica primaria y no de los procesos de desarrollo de la primera infancia.</p> <p>En este orden de ideas, es preciso que haya orientaciones puntuales y precisas por parte de las políticas públicas nacionales, que hasta ahora no fortalecen plenamente la extensión de planteamientos como los contenidos en la Convención Internacional de los derechos del niño, ya que parte de los fines puestos para la educación inicial tienen que ver con preparación para el ingreso a la básica primaria, lo cual trae consigo una visión de niño y niña como sujetos escolares, descontextualizados.</p> <p>Después de la indagación a través de esta categoría se propone una transformación de imaginarios y representaciones de niñez e infancia, en cuanto que determinan las prácticas pedagógicas del maestro y la relación que este establece con los niños y las niñas, sus familias y comunidad, en general.</p>

De manera que los programas de formación de talento humano deben propender por planteamientos teóricos y prácticos que incluyan nuevas visiones y comprensiones sobre la infancia, sobre todo enmarcada en la perspectiva de derechos.” (Henao, 2009, Pág. 7, 8 y 9)

**Resultados**

1. **Concepción de niñez y desarrollo infantil:** currículos que conciben al niño y la niña como sujetos activos y participativos en su proceso de desarrollo infantil, afirma que: ““la infancia es la etapa de la vida en donde la adquisición de competencias tiene su principal fundamento”. Estos programas se caracterizan por visibilizar al niño y la niña como sujetos plenos de derechos, y por tanto, los conciben como ciudadanos con capacidad de decisión y acción, como sujetos activos que ocupa un lugar dentro de la sociedad (CDN, 1989).” “En cuanto al desarrollo infantil, estos programas lo conciben desde los procesos de libertad y de participación infantil.” (Henao, 2009, Pág. 15)
2. **El niño y la niña de primera infancia como sujeto escolar:** “estos programas se refieren a la niña y el niño como educando, es decir, como objetos de formación, donde el centro del desarrollo infantil es la pedagogía y la didáctica, marcando una distancia importante de la manera en que se comprenden actualmente los procesos propios de la primera infancia (Rincón, 2002).” (Henao, 2009, Pág. 16)
3. **Niñez vista como sujetos pasivos y receptivos:** “su mirada se caracteriza por concebir a los niños y las niñas desde las necesidades propias de las distintas edades es decir, no se reconocen capacidades ni potencialidades propias de la niñez de acuerdo con el desarrollo progresivo. Con esta orientación la niña y el niño son concebidos como aprendices, moldeables e inactivos en los procesos educativos que adelantan.”  
 “En esta concepción de fragilidad se hace alusión al niño y niña como menor. Alusiones que aunque sean lingüísticas evidencian acentos de inferioridad hacia la niñez...” “Dentro de otros aspectos que caracterizan los planteamientos de estos programas, se encuentran los que conciben al niño y la niña como sujetos y ciudadanos pero del futuro, desdibujando así su importancia en el presente.” (Henao, 2009, Pág. 16-17)  
 “La última tendencia, está dada por un número considerable de programas que conciben a la niñez como sujetos pasivos y receptivos, que se clasifican por periodos de edad en los cuales se presentan destrezas y habilidades específicas, afirmaciones que no tienen en cuenta los patrones biológicos y socioculturales que caracterizan los procesos de desarrollo en las diferentes infancias. Desde la óptica de estos programas, el desarrollo infantil es un proceso lineal que se enmarca en un enfoque evolutivo tradicional.” (Henao, 2009, Pág. 18)

**Recomendaciones**

No presenta.

**8. OBSERVACIONES**

**Comentarios**

Este artículo concibe a la niñez como sujeto de derechos, a partir de investigar los programas de pregrado del campo de la educación inicial en la ciudad de Bogotá, desde sus concepciones sobre niños y niña y desarrollo infantil, enfoque de derechos. “El presente documento profundiza en los sentidos que el talento humano que trabaja en el campo de la educación inicial, le otorga a las concepciones de niñez y desarrollo infantil y a su relación con la perspectiva de derechos de la infancia. Esta categoría, junto con otras cuatro, hizo parte de las analizadas en la investigación “Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio”, desarrollada por el Cinde con el apoyo de Colciencias, en el año 2008. La investigación, entre otros aspectos, reflejó que existe correspondencia entre dichas concepciones y las intenciones y acciones pedagógicas de los profesionales que atienden a los niños y niñas en educación inicial.” (Henao, 2009 Pág. 10)  
 “Artículo de revista que se propone, evidenciar los sentidos que el talento humano que trabaja en el campo de la educación inicial, le otorga a las concepciones de niñez y desarrollo infantil y a su relación con la perspectiva de derechos de la infancia. El análisis trata sobre una de las categorías, de cinco analizadas en los documento de los programas de formación de talento humano en educación inicial del país, de la investigación de corte cualitativo y de tipo descriptivo analítico “Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio”, desarrollada por el Cinde con el apoyo de Colciencias, en el año 2008.” (Henao, 2009 Pág. 2-3)

**Anexos**

No presenta

**FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 16**

<b>9. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Paternidad y Maternidad en el Contexto Familiar Adolescente
<b>Autor (res)</b>	Adriana Carolina Molano Vargas, Sandra Juliana Plata Contreras Y Rosa Manuela Sandoval Aguirre
<b>Año de aprobación</b>	2009
<b>10. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Familia; maternidad y paternidad, embarazo en adolescentes
<b>Subtema</b>	Relaciones vinculares, ciclo vital, roles de género, roles paterno y materno, y expectativas de vida.
<b>Problema</b>	“El problema de investigación parte del reconocimiento y la definición de los factores micro y macrosociales que inciden en la ocurrencia de fenómenos como el embarazo adolescente y la estructuración de los roles paterno y materno.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.4) “El presente estudio pretendió comprender los factores asociados a la construcción de los roles materno y paterno en contextos familiares con progenitores que tuvieron su primer hijo o hija durante la adolescencia, vistos desde las narrativas de quienes experimentan o han experimentado esta situación.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.8) “el embarazo adolescente y por consiguiente las prácticas parentales que le subsiguen, han sido consideradas como

problemáticas que requieren ser investigadas e intervenidas dadas sus implicaciones en el curso y en la calidad de vida de los adolescentes, de sus sucesores, de sus familias y de las sociedades. Además, de presentar importantes riesgos en el plano fisiológico, que incluso amenazan la vida de la madre y de sus primogénitos, el embarazo adolescente trae consigo riesgos que ponen en desequilibrio el bienestar integral y las expectativas de vida; eventuales deserciones o discriminaciones en los contextos educativos y sociales; vinculación temprana al mercado laboral; mayores probabilidades de ingresar a cadenas productivas de subempleo u otras formas inestables de relación laboral; tensiones familiares y emocionales, reconfiguración o aceleración de las expectativas de vida, limitaciones en el tiempo libre, en la recreación y en los escenarios de formación, son entre otras, algunos de las situaciones que enfrentan hombres y mujeres adolescentes en virtud de su nuevo rol de progenitores; de sujetos protegidos a sujetos protectores (Ángel, 2005).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.8-9)

“En coherencia con los planteamientos que ven la pobreza como un constructo social, complejo y multicausal; existe un conjunto de factores que hacen que los sujetos o los grupos sociales tengan mayores probabilidades de entrar o de permanecer en los círculos de la pobreza; aspectos como la edad, la etnia, el credo, el género y la ubicación geográfica, colocan a las personas, en mayor o en menor grado en situaciones de vulnerabilidad frente a variados tipos de exclusión, violencia, desigualdad o desventaja en todos los ámbitos de la vida social.

De acuerdo con los planteamientos de organizaciones mundiales especializadas (UNFPA, CEPAL, 2005), una de las dinámicas familiares o sociales que se relaciona con la reproducción de las pobreza en los ámbitos micro y macrosociales, referida a su vez a las dinámicas de género y del ciclo vital, la constituye el embarazo y la parentalidad adolescente; “La probabilidad de ser pobre de las madres adolescentes es siete veces más que aquella de las madres de más edad y su ingreso promedio es la mitad del nivel de pobreza, de manera que las madres pueden verse atrapadas en el círculo de la pobreza.” (Miño-Worobiej, 2008. P. 19). Cuando las parejas de jóvenes adolescentes conciben un nuevo ser se incrementan las posibilidades de tener más hijo o hijas a lo largo de la vida; de tener hogares con jefaturas femeninas y de tener mayor deserción escolar. Son menores las oportunidades de inserción laboral y se afectan las probabilidades de desarrollar sus expectativas de manera autónoma (Buvinic, 1998).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.13)

“En Colombia, los estudios nacionales en demografía y salud indican una tendencia progresiva de aumento del embarazo adolescente. En el período comprendido entre 1990 y 2005 se estima que el 21% de adolescentes mujeres ya son madres o están embarazadas de su primer hijo o hija. En dicho período se duplicó el número de mujeres adolescentes entre 15 y 19 años que han estado en proceso de gestación pasando de un 10% en 1990 a un 19.7% en 2005 (Profamilia, 2005).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.14)

“En síntesis, develar cómo los factores macrosociales, reveladores de los alcances y las fracturas de tipo estructural, social, político y económico, inciden en la construcción del mundo microsocioal de los individuos y sus entornos, permite interpretaciones múltiples e integrales de cómo se configuran las realidades humanas; de cómo se insertan en una amplia trama de relaciones y de situaciones que superan y complejizan la vida íntima y familiar de cada sujeto.

En este sentido, nuestro interés fue abordar dentro del contexto familiar los factores asociados a la construcción de los roles materno y paterno de estos progenitores jóvenes, respecto a los roles de género (masculino y femenino), y otros factores asociados. Preguntarles a quienes han vivido esta experiencia por la forma cómo se estructura su familia, su rol en la crianza de su hijo o hija, la forma cómo se relacionan y sus expectativas de desarrollo.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.14)

#### Pregunta

¿Cuáles son los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en contextos familiares con progenitores adolescentes?

### 11. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

<b>Espacial (lugar)</b>	Bogotá
<b>Temporal</b>	2008-2009
<b>Sujetos Investigados</b>	Adolescentes Mujer y hombre en edades entre los 14 y 19 años que tengan hijo o hija. Mujer y hombre adultos en edades entre los 21 y 30 años, que hayan tenido su primer hijo o hija entre los 14 y 19 años. Padre y madre deben tener relación con los hijos e hijas, incluso si no continúan como pareja.

### 12. PROPÓSITO

#### Objetivo General

Comprender los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en grupos familiares con progenitores adolescentes

#### Objetivos Específicos

- Caracterizar la estructura familiar actual de un grupo de progenitores adolescentes.
- Determinar los roles de género y las percepciones relacionadas con roles paterno y materno de los grupos familiares con progenitores adolescentes.
- Establecer los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en contextos familiares adolescentes.
- Relacionar las percepciones de los padres y madres acerca de los roles paterno y materno y los factores asociados.

### 13. METODOLOGÍA

#### Enfoque Metodológico

“... Marco metodológico se ocupa tanto del enfoque narrativo y cualitativo de la investigación, como del marco procedimental y del cuadro descriptivo para caracterizar a quienes participaron mediante la puesta de sus experiencias y percepciones.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.4-5)

“La investigación se basa en un enfoque cualitativo de alcance comprensivo y descriptivo. El proceso investigativo se estructuró en tres momentos: el primero se refiere al planteamiento del problema y su fundamentación con base a la revisión bibliográfica; de éste momento se derivó la definición de los criterios de selección de los participantes. En el segundo momento, se diseñan y aplican los instrumentos para el estudio: Encuesta sociodemográfica, Genograma y Entrevista semiestructurada. Para terminar, en el tercer momento, se aplicaron los instrumentos seleccionados y posteriormente, se organizó y analizó la información obtenida desde dos perspectivas: la primera intra-sujeto y la segunda, inter-sujeto, en la que



se evidencian los puntos de encuentro y desencuentro de los participantes con relación a los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno desde su experiencia de vida.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.5)

**Categorías**

*La percepción de la calidad de las relaciones parentales,  
las expectativas de logro en el ejercicio de la parentalidad,  
las transformaciones en el sentido de vida,  
las imágenes de género,  
las tensiones en la convivencia,  
las relaciones entre el ciclo vital y la SSR,  
las redes de apoyo familiar y,  
roles y  
responsabilidades de género*

**Categorías de análisis**

Experiencias nodales en SSR  
Percepción sobre los roles de género  
Autoconcepto- Roles materno y paterno  
Experiencias nodales respecto de los roles materno y paterno  
La narración

Lenguaje y comunicación

Enfoque cualitativo de alcance comprensivo y descriptivo

“La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo de alcance comprensivo y descriptivo, teniendo en cuenta que tiene la intención de especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a través del lenguaje y la comunicación (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.42)

**3 Fase fundamentales**

“En esta medida, Bonilla y Rodríguez (1995) se refiere a tres momentos del método cualitativo, que son: “1. La definición de la situación / problema que abarca la exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo. 2. El trabajo de campo que corresponde al periodo de recolección y organización de datos. 3. La identificación de patrones culturales que organizan la situación (mediante) el análisis (y) la interpretación” (P. 42).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.50-51)

Procedimiento

Fase I Organización logística

Fase II Encuentro con los participantes

Fase III Organización y análisis de la información

**Técnicas**

Encuesta sociodemográfica materna y paterna  
Genograma (árbol genealógico, mapa familiar) categorías  
Entrevista semiestructurada

**Tipo de Investigación**

Descriptiva

Explicativa

Exploratoria

Correlacional

x

**14. ENFOQUE TEÓRICO**

**Referentes teóricos**

“... Marco de referencia, se abordan las relaciones e implicaciones individuales, familiares, socio-económicas, culturales y políticas del embarazo adolescente y su incidencia en conceptos relacionados con familia, roles de género, paternidad y maternidad adolescente” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.4)

“De acuerdo con nuestro interés investigativo, es necesario determinar los factores que consideramos, se asocian a la construcción de los roles paterno y materno en progenitores adolescentes. Por ello, estructuramos el marco de referencia con base a las siguientes preguntas: ¿Cómo se configura el rol de género a partir de las relaciones vinculares familiares?, ¿Cómo comprender los roles de género de hombres y mujeres desde las relaciones entre los contextos familiar y cultural?, ¿Cómo se configuran las expectativas de vida, los roles paterno y materno desde el ciclo vital –adolescencia-?

En este sentido, el marco de referencia evidencia nuestra postura en relación con los constructos teóricos de la investigación: familia, contextos y relaciones familiares, enfoque de derechos, subjetividad y género, vínculo afectivo, base segura, autoconcepto, toma de decisiones, adolescencia, embarazo adolescente, expectativas de vida y, maternidad y paternidad adolescente.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.21)

**Contextos familiares adolescentes**

“Comprendidos sus alcances en la configuración de los destinos individuales y familiares, aspectos como las experiencias y las condiciones de tipo micro y macro-social asociadas al embarazo temprano, incidirán de manera determinante tanto en las expectativas de realización familiar como en el modo en que las y los adolescentes logran relacionarse con sus nuevos descendientes. Los roles de maternidad y paternidad que asumen los padres y las madres adolescentes, reflejan pues el mundo social y cultural al que se pertenece así como a las circunstancias micro-sociales en las que se produce el embarazo.

Si las razones que conducen al embarazo son inesperadas e indeseadas por los adolescentes y sus familias, es probable que el ejercicio de la maternidad o la paternidad esté atravesado, por lo menos en inicio, por tensiones y cambios en los ámbitos de la familia, de la vida social o del desarrollo personal. Implica ello, aún en situaciones donde el embarazo es deseado, que aspectos como la feminidad, la masculinidad, la cotidianidad, los hábitos, las relaciones familiares, el proyecto o el sentido de vida se replanteen o se aplacen para dar lugar a un nuevo rol personal y social. De un sujeto protegido o ‘receptor’ de bienes, servicios o relaciones que garantizan la supervivencia y procuran la realización, el adolescente transita a un sujeto con el deber social y familiar de garantizar la vida y el desarrollo de su descendiente.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.21-22)

“Estos procesos sitúan los contextos familiares como epicentros de las transformaciones mundiales, emergiendo de allí la necesidad de adecuar los referentes conceptuales y vivenciales para comprender y abordar la condición de la vida social contemporánea. En este marco, comienzan a generarse, con mayor impacto e intensidad, procesos, políticas públicas y reformas legislativas en relación con el matrimonio, la paternidad, maternidad y ciudadanía. Estas reformas buscan el fortalecimiento de la autonomía personal y el ejercicio expedito de los derechos fundamentales: hombres y mujeres, adultos, adolescentes, niños y niñas comienzan a ser vistos por la sociedad y por las instituciones como sujetos titulares de derechos.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.23)

“Así, los contextos familiares no pueden estar representados exclusivamente por el ámbito de lo biológico, en cuanto a niveles de consanguinidad o a nicho habitacional se refiere, sino que involucra sustancialmente, lo relacionado con la individualización democrática; es decir, que ésta es posible en un entramado de relaciones en las que cada individuo se desarrolla en relación a un otro, mediando sus destinos y configurando, en su conjunto, el aglomerado social. Es pues la vinculación afectiva o de reconocimiento y la presencia subjetiva de los actores familiares el principal nexo que estructura la vida social, permitiéndoles a los adolescentes agruparse y solidificarse hasta constituir un sistema de relaciones.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.24)

#### Construcción de género

“La psicología, la antropología y la sociología han sido algunas de las disciplinas que han contribuido significativamente a delimitar el concepto de género, indicando que el comportamiento de mujeres y hombres no depende del sexo biológico sino de las experiencias relacionadas con los roles que se asignan a cada sexo.

El género se entiende como el sexo socialmente construido que se aprehende y que da sentido al comportamiento de hombres y mujeres en un contexto social, económico, político y cultural determinado; “Los roles o papeles de género son comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social dados, en los que sus miembros están condicionados para percibir como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades. Estas percepciones están influenciadas por la edad, la clase, la raza, la etnia, la cultura, la religión u otras ideologías, así como por el medio geográfico, económico y político...” (Corporación de Investigación y Acción Social y Económica, 2007).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.24-25)

#### La subjetividad

“... es determinante el lugar que ocupa la subjetividad como campo inmaterial y cultural de los individuos en el que se construyen, de manera dialógica y permanente, los significados, las valoraciones y las percepciones del mundo de la vida, en este caso relacionadas con las prácticas de género dadas en las familias y en los adolescentes. A este respecto, Irene Meler citada por Genolet, et. al. (2007), define la subjetividad como un constructo que obedece a un contexto socio-cultural determinado a la vez, por el modo de producción; “La subcultura que precede a cada sujeto propone determinados valores que a nivel personal, conforman el sistema de ideales propuestos para el yo y a nivel colectivo determinan las prescripciones y proscripciones explícitas e implícitas, que constituyen el cuerpo normativo que rige los intercambios sociales.” (Genolet et al., 2007. p. 43)

Las teorías de género permiten profundizar en los procesos de subjetivación construidos mediante prácticas de socialización en la familia o en la sociedad; la socialización, según Berger y Luckman (1978), es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de ésta, que surge de la interpretación inmediata (internalización) de un acontecimiento objetivo en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos y significativos para el sujeto.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.25-26)

Berger y Luckman (1978) proceso de socialización primaria y secundaria.

“En correspondencia, Bourdieu identifica nexos significativos entre la construcción de la subjetividad, los deseos, las aspiraciones y las prácticas cotidianas relacionadas con los sistemas de género en tanto sistemas socio-políticos, culturales y simbólicos. Para el autor, la sociedad existe por las estructuras objetivas y por las disposiciones adquiridas en los cuerpos y en las instituciones en forma de habitus, que reproducen y producen la vida social. Por lo tanto, el cuerpo socializado (la persona) es una de las formas de existencia de la sociedad. Dichas disposiciones (habitus) son formas duraderas de ser y hacer que se impregnan en los cuerpos y que definen la estructura (Gutiérrez & Bourdieu, 1994).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.27)

“En coherencia con la subjetividad como campo que refleja las relaciones de poder y de acción social, Mouffe (1999), concibe el género como una forma más de diferenciación en la jerarquía social; considera que las identidades son diversas y varían de acuerdo con el lugar que ocupa el sujeto, con las relaciones estructuradas en las que se encuentra inmerso o con las posiciones que comparte. Los sujetos interactúan en diferentes relaciones sociales en la que se configuran diversas identidades que los sitúan en múltiples dimensiones bien con limitaciones o con oportunidades para su realización personal.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.27)

“Así pues, el género se construye en el desarrollo valorativo, subjetivo y cultural de la diferencia sexual, que compromete, de manera consciente o inconsciente el sentido y el rol social que cada quien desempeña; es un condicionamiento y un dispositivo cultural micro y macro-social que se refiere a hombres y mujeres y a las relaciones de poder que entre ellos median. No sólo es una construcción social y un referente cultural sino que es también un proyecto e incluso una posibilidad de relación, con la facultad de concientizarse y de transformarse.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.28)

#### Relaciones vinculares y construcción de género en los contextos familiares

“Los roles de género, en tanto construcción sociocultural, son atravesados por múltiples factores que hacen de cada sujeto un ser único con características de comportamiento particulares a su historia de vida y a su contexto. La perspectiva de género considera que lo femenino y lo masculino no son naturales o biológicos sino que obedecen a construcciones socioculturales. Así, se realiza un ordenamiento social que implica mandatos, valores y expectativas excluyentes que se construyen en oposición por lo que ser hombre no es lo mismo que ser mujer y viceversa. También, conlleva a una jerarquización social que evidencia privilegios y diferencias en el uso del poder (Castillo & Centeno, 2005).

Entre los factores que determinan tal construcción y que moldean la subjetividad de los seres, respecto al género, se encuentran los ámbitos familiares en términos de su estructura, formas de relación y funciones; esta dinámica inicia desde la gestación y transcurre a lo largo de la vida configurando aspectos que se evidenciarán en las formas de actuar, pensar y significar a los otros.

A su vez, parte determinante del desarrollo psicoafectivo, sexual y social de cada sujeto lo constituye, de manera sustancial, la dimensión de la vinculación afectiva. El conjunto de valoraciones, significados y actitudes que los sujetos elaboran en cada experiencia personal y social se derivan, en parte, de las formas y los contenidos de las relaciones afectivas que se establecen

con el mundo.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.28)

“En virtud de la historia vincular, es posible inferir que un adolescente en desarrollo permanente de su autoconcepto y de su identidad, elabore, en distintos niveles, imágenes de sí mismo en aspectos como la propia confianza, la auto-aceptación o la seguridad en sí mismo. Todos estos aspectos críticos dificultan la adaptación y las expectativas de realización en el mundo social, que desde la singularidad del sujeto, disponen o limitan el ejercicio de esferas del desarrollo humano tales como la SSR y en un sentido más estricto, de la dignidad humana.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.29-30)

“El desarrollo de relaciones vinculares constituye pues una forma de reconocimiento vital y microsociedad que favorece ampliamente la configuración de sujetos de derecho. Suponiendo entonces una correspondencia entre la base segura y el desarrollo individual, las experiencias adolescentes de mujeres y de hombres se atraviesan inminentemente por prácticas de socialización familiar. Al mencionar que las relaciones adolescenciales son influenciadas por aquellas relaciones formadas en la niñez, Hazan y Shaver citado por Dávila y Rodríguez (1996), sostienen que éstas van a generar un impacto definitivo en las relaciones románticas y sociales que se establecen en un futuro.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.30-31)

**Género, ciclo vital y embarazo adolescente**

“En la adolescencia, los jóvenes reconfiguran la relación con sus pares, es decir, comprenden de forma diferente a hombres y mujeres, sus intereses de interacción varían evidenciando un gusto físico que lleva a nuevas formas de vinculación en donde se desea pero también se busca ser deseado, reconocido y valorado.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.31-32)

“Según la OMS (1995) la adolescencia es un período en el que el sujeto pasa de la aparición inicial de las características sexuales secundarias a la madurez sexual; vive la evolución de procesos psicológicos y de la identificación de niño a adulto. Además, se da una transición de un estado total de dependencia económica y social a un estado relativo de independencia en estas áreas. De esta manera, la adolescencia es un período de transición en el cual los jóvenes, toman decisiones de corto y largo plazo que definen su bienestar y estado de salud actual y futuro. Las transiciones que se viven en este período se refieren a: la aceptación de la sexualidad, la formación de grupos, la independencia de los padres y adultos, la búsqueda de una condición económica estable y segura, el desarrollo de una conducta social responsable, la preparación para el matrimonio y la familia y el desarrollo de valores. La cultura influye en la definición de los roles sociales de maternidad y paternidad, económicos y demográficos apropiados para los adolescentes, los cuales afectan aspectos de su actividad sexual y reproductiva (Gage, 1998).

La OMS (1995) comprende tres etapas en el grupo etario adolescente: 1. Adolescencia temprana de los 10 a los 13 años; 2. Adolescencia media de los 14 a los 16 años y, 3. Adolescencia tardía de los 17 a los 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios fisiológicos (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad; sin embargo la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo. La vivencia y expresión de la sexualidad se constituye en un elemento transcendental de esta etapa.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.32-33)

“Hombres y mujeres adolescentes comienzan a generar vínculos emocionales más profundos que, en principio, se derivan del gusto físico. Las relaciones de pareja son cada vez más frecuentes y son dinamizadas por los cambios hormonales y psicológicos es decir, en la cotidianidad comienzan a evidenciarse nuevos intereses relacionados con los impulsos sexuales y estados de ánimo; por lo que comúnmente, se inicia la vida sexual.

Así, en la adolescencia la sexualidad cobra vital importancia en tanto las experiencias sexuales adquieren significaciones que se vinculan a las transformaciones que vive el cuerpo y a las mediaciones culturales de género, éticas y religiosas que inciden directamente en las expresiones de la sexualidad.

Las expectativas acordes al género son decisivas en la iniciación sexual de los adolescentes y junto con las relaciones familiares, influyen los comportamientos referentes al contexto espacial, histórico, económico y sociocultural en el que se encuentran inmersos (Checa, 2005).

En Latinoamérica, los hombres inician su vida sexual a los 15 años aproximadamente y un poco más tarde las mujeres. Por las características circunstanciales de la relación (restringida y vigilada por los adultos), los jóvenes experimentan diferentes escenarios para realizar el acto sexual. Con frecuencia el afán y el miedo se constituyen en elementos que determinan el uso o no de métodos anticonceptivos por lo que es fácil que se den las condiciones para un embarazo adolescente (Molina, 2006).

El embarazo adolescente no solo representa un problema de salud sino que tiene grandes implicaciones en el área social y económica al disminuir las posibilidades educativas y agudizar las desigualdades de género además, de incrementar la pobreza (Molina, 2006).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.34)

“El Fondo de Población de las Naciones Unidas –UNFPA- señala algunos aspectos que expresan los impactos de la maternidad temprana: Riesgo de muerte y enfermedad, sobre todo para las niñas de 10 a 14 años de edad, quienes tienen cinco veces mayores probabilidades de morir a causa del embarazo o el parto que las mujeres de 20 a 24 años. Otro aspecto se refiere a las oportunidades perdidas que refieren que las madres adolescentes tienen más probabilidades de abandonar los estudios secundarios, lo que disminuye sus posibilidades de participar plenamente en la sociedad, tener ingresos, cuidarse a sí mismas y cuidar a sus hijos o hijas. (UNFPA, 2005)

El inicio temprano de la maternidad aumenta la probabilidad de tener más hijos o hijas que en las mujeres que comienzan a procrear más tarde. Esto influye en el tamaño de las familias y en el total de la población mundial. Así, si en vez de 18 años se aumenta a 23 años la edad de la madre en su primer alumbramiento, podría reducirse el impulso demográfico en más del 40%. Así mismo, en la escala mundial, al menos uno de cada diez abortos ocurre entre jóvenes de 15 a 19 años de edad. En este grupo de edades, más de 4,4 millones de jóvenes se someten cada año a abortos, un 40% de los cuales se realizan en malas condiciones, comprometiendo la salud y la vida de la joven. Esto obedece a que muchos embarazos de adolescentes no son planificados ni deseados, como lo reportan estudios en América Latina (UNFPA, 2005).” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.35)

**Maternidad y paternidad adolescente**

“La maternidad se entiende como una construcción social que obedece a un momento específico relacionado con la historia, la cultura, la política y la clase social. La organización familiar, el cuidado y la crianza de los hijos o hijas se modifican de acuerdo a los cambios en la producción, la economía y las posibilidades que abre el mercado a las mujeres.

La maternidad adolescente no ha sido abordada desde un enfoque integral que asegure la educación sexual, la recreación y las expectativas de vida factibles. Dicho enfoque, requiere de una integración social que aborde dos dimensiones: una material referida a la posibilidad de acceder a servicios y bienes de consumo; la segunda, simbólica que se refiere a la posibilidad de

participar y compartir el proceso de gestación y asimilación de valores sociales. La maternidad adolescente comienza a ser vista con preocupación en la década de los 70 cuando la OMS la incorpora como elemento a tener en cuenta en la salud al traer consecuencias biológicas, psicológicas, éticas, médicas, religiosas, económicas, demográficas y legales para la sociedad en general.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.36-37)

“...Salazar et.al. (2007), plantean que la reproducción en las adolescentes, no sólo implica embarazos no deseados y abortos, sino que también envuelve las consecuencias sociales, económicas y la salud de estas madres. De acuerdo al estudio realizado por estos autores en la ciudad de Bogotá a 20 madres adolescentes las cuales tuvieron su primer hijo o hija antes de los 20 años reveló que en cuanto a la estructura familiar de la madre adolescente, en los hogares se encuentran más de dos generaciones agrupadas, las cuales en algunos casos facilitan el desarrollo de la madre adolescente y en otros casos hacen esta labor mucho más difícil. En cuanto a las expectativas de vida, la maternidad les cambió la trayectoria de sus vidas, permitiéndoles reorganizar prioridades alrededor de la identidad y las prácticas de maternidad.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.37-38)

“Oberman (1999) define la paternidad como un proceso psicoafectivo por el cual el hombre realiza tareas en lo concerniente a concebir, proteger, aprovisionar y criar a sus hijos e hijas; sus funciones se alejan de lo instintivo. En los padres adolescentes, la paternidad se vincula al rol de proveedor-protector por lo que tiende a independizarse para conformar una nueva familia que además, debe mantener. Barker y Loewenstein (1997) afirman que cuando el padre no puede cumplir con el rol de proveedor, la relación con la madre se debilita y su autoridad y relación con sus hijos e hijas se diluye pues siente que no puede contribuir a la familia.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.38)

#### Conceptos principales

Contextos familiares adolescentes

Construcción de género

Relaciones vinculares y construcción de género en los contextos familiares

Género, ciclo vital y embarazo adolescente

Maternidad y paternidad adolescente

#### Hipótesis

No presenta.

### 15. RESULTADOS

#### Conclusiones

“El análisis de la dimensión intra-sujeto permite caracterizar el contexto familiar de los participantes para determinar la estructuración de los roles de género, es decir, la forma de entender lo masculino y lo femenino y, su relación con los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno desde las expectativas y la experiencia de vida de los participantes. Con respecto a la dimensión inter-sujeto, se encontró que los factores que se asocian a la construcción de los roles paterno y materno en progenitores adolescentes, reflejan en igual proporción el desarrollo micro y macro-social de cada individuo y por consiguiente los aspectos culturales y cotidianos susceptibles de ser reflexionados o reafirmados. De esta manera, con base en el análisis se determina que categorías como la percepción de la calidad de las relaciones parentales, las expectativas de logro en el ejercicio de la parentalidad, las transformaciones en el sentido de vida, las imágenes de género, las tensiones en la convivencia, las relaciones entre el ciclo vital y la SSR, las redes de apoyo familiar y, roles y responsabilidades de género; evidencian los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno de hombres y mujeres que vivieron la experiencia del embarazo adolescente.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.5)

#### “DISCUSIÓN INTERSUJETO

Entre los factores que se asocian a la construcción del rol parental de adolescentes, identificados en el presente capítulo como puntos de encuentro y desencuentro entre los distintos participantes, que reflejan en igual proporción el desarrollo micro y macro-social de cada individuo y por consiguiente los aspectos culturales y cotidianos susceptibles de ser reflexionados o reafirmados, se encuentran: la percepción de la calidad de las relaciones parentales, las expectativas de logro en el ejercicio de la parentalidad, las transformaciones en el sentido de vida, las imágenes de género, las tensiones en la convivencia, las relaciones entre el ciclo vital y la SSR, las redes de apoyo familiar y, roles y responsabilidades de género.

#### PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS RELACIONES PARENTALES

El tiempo constituye un valor preciado pero significativamente limitado para el ejercicio deseable de la maternidad y la paternidad por parte de los participantes; éste se ha de distribuir entre las actividades de crianza, socialización, trabajo y estudio, derivando en sensaciones de desventaja, “ahogo”, preocupación o dificultad: “...uno casi no tiene tiempo, por lo menos yo tengo el colegio, tengo que recogerlo, tengo prácticas, tengo que hacer los oficios de la casa porque me tocan a mí. Entonces, uno se siente ahogada, eso para mí es una desventaja” (01-1)

En la realización de las actividades cotidianas, el tiempo para la crianza se reduce a un nivel en el que se limitan las posibilidades de recreación familiar, convivencia, comunicación y en sí, de prácticas de socialización y vinculación afectiva de tipo presencial que podrían incidir determinadamente en el desarrollo psicosocial de cada sujeto en los ámbitos de la vida individual, familiar y social. Entonces, este hecho es percibido como desventaja en tanto afecta una posibilidad de convivencia y permanencia con los hijos o las hijas; “...la única desventaja que tengo es el tiempo, que no puedo pasar con ella por trabajar y por estudiar” (02-1).

En el caso del padre que no habita con sus hijos, por ejemplo, se percibe que el tiempo es una limitante en la relación de permanencia y convivencia con ellos: “... dejar de hacer determinadas cosas por el tiempo, pero es un asunto muy reflexivo porque mi problema con la niña es el tiempo” (04-1). Es decir, que además de las ocupaciones de la vida cotidiana, la habitacionalidad constituye un factor de desventaja relativo al tiempo y espacios compartidos.

Hipotéticamente, la preocupación sobre la carencia material de estos espacios de relación parental daría lugar, eventualmente, a que los individuos se formen por la acción deliberada de referentes externos o diferentes a los deseados por las madres, por los padres o por los contextos familiares; refiriéndose como una de las preocupaciones en mención, una madre plantea “Que se me vuelva gamín. Que coja las malas amistades porque en la sociedad hay mucho eso. Que por los amigos, que por el vestuario se va llegando allá y se van metiendo a cosas que no deben” (01-1).

Los contenidos derivados de los medios de comunicación como internet, la televisión, la radio y otras tecnologías, contribuirían, en estos casos con mayor incidencia y frecuencia, a moldear la subjetividad de los niños y niñas, en ocasiones,

umentaría la probabilidad de ocurrencia de factores de riesgo que amenacen el desarrollo individual. De igual modo, en etapas sucesivas, los pares o externos al nicho familiar, tendrían mayor oportunidad de incidir con sus prácticas y sus creencias, en las decisiones, acciones y expectativas que construyen los niños o los nuevos adolescentes.

La presencialidad en el tiempo y en el espacio, propia de los contextos familiares, en virtud de elementos como las relaciones vinculares y de reconocimiento, procuran también el desarrollo de una base segura, que le permite a los niños y niñas crecer como sujetos capaces de discernimiento, decisión, comunicación y auto-confianza. Todo ello aumenta la probabilidad de afrontar con relativa autonomía y asertividad, las tensiones y los riesgos que genera la vida cotidiana.

De acuerdo con las narrativas, podríamos inferir que el desarrollo de una parentalidad adolescente, que cumpla las expectativas de realización personal y social, requiere de condiciones estructurales; laborales y socioeconómicas que favorezcan la presencialidad de las madres y de los padres con sus hijos o hijas; en cuanto al ideal de maternidad los participantes mencionan que; "... profesionalmente también como una mujer bien preparada, con mucho tiempo para ella y con respeto y con mucho amor" (02-1); "El asunto de confianza para mí es vital, también sentir que la niña confía en mí, que me puede contar cosas y que yo todo bien que soy su amigo" (04-1).

De esta manera, las actividades de desarrollo individual propias de las expectativas de vida de cada adolescente se complementarían en correspondencia con las de crianza, permitiendo mejor calidad de vida y de relación familiar. Sin embargo, comprendiendo que esta pretensión puede ser ilusoria dados los contextos de desarrollo de los progenitores, se sugiere identificar formas de comunicación y socialización que, aprovechando las responsabilidades diarias, permita a las madres, padres e hijos, formas de socialización y comunicación.

#### EXPECTATIVAS DE LOGRO EN EL EJERCICIO DE LA PARENTALIDAD

En parte, los roles de maternidad se asocian a la transferencia de normas o a la formación de valores éticos; esto supone un ideal de persona y de sociedad al que se contribuye mediante las prácticas de socialización familiar. La formación en valores hace parte de las responsabilidades asumidas en el tránsito de sujeto protegido a sujeto protector; de hijo o hija adolescente a madre o padre adolescente; "escasamente me terminé de criar cuando ya tenía que asumir el papel" (02-1), plantea una participante refiriéndose a su auto-concepto como madre y a la responsabilidad de la crianza.

De asumirse como un sujeto aprendiz de modos ideales de comportamiento, se sucede, de manera expedita, a un sujeto con el nuevo deber familiar de formar en valores o en conductas éticas de significancia para la familia y para la sociedad; se espera por esta vía, "que (la hija) sea responsable, sincera..." (02-1); pero además, éste ideal de comportamiento se relaciona con modelos culturales esperados para hombres y mujeres "... uno es el referente también de hombre para ella entonces de algún modo yo me cuidó mucho en ese tipo de cosas, en mostrarle bueno que los manes, o sea qué es ser un man vacano..." (04-1)

#### TRANSFORMACIONES EN EL SENTIDO DE VIDA

Los roles desempeñados en calidad de madres y padres se atraviesan inminentemente por el sentido que las mujeres y hombres, de manera consciente, otorgan a dicha categoría. Resulta considerable que la maternidad y la paternidad, principalmente en los jóvenes adultos, sean valoradas como hechos de amplia importancia para darle sentido a la propia existencia; los hijos o hijas son vistos pues, como parte fundamental de las razones por las que se vive, se trabaja o se estudia; reflejan un vínculo de reconocimiento y de motivación que le da sentido a las expectativas de vida de las madres y los padres adolescentes. "Claro porque es un polo a tierra entonces, obviamente yo ya no pensaba en mí, a veces pienso que si yo no tuviera una hija mi vida sería un desorden no porque cualquier cosa podía suceder, pero ya tenía como algo que cuidar, que responder..." (02-1).

El vínculo filial y afectivo que emerge en la nueva relación madre-hijo/a, resulta fundamental para re-significar la experiencia tensionante que en ocasiones deriva el embarazo adolescente; así, de una experiencia duramente cuestionada por el mundo social, la maternidad o la paternidad puede convertirse en una oportunidad deseable y llena de motivos para reconfigurar el presente y el futuro de la propia existencia; para construir trayectos o proyectos de realización personal en ámbitos educativos, sociales o laborales.

Implica, no obstante, la posibilidad de que la realización de cada sujeto dependa de la circunstancia de la parentalidad; que sea por este hecho que se valore la femineidad/masculinidad y la vida misma o, por el contrario, que se desatiendan las propias expectativas como mujeres o como hombres, como sujetos sociales, políticos, estéticos y culturales para otorgar, de manera exclusiva, el valor de la vida a la existencia de los hijos o hijas. " Todo es para mi hijo, él es todo para mí". (01-1)

En un sentido distinto, la reproducción y la parentalidad podrían significarse como hechos importantes pero paralelos a la propia existencia "...son vidas independientes o sea un chino tiene su vida independiente, es otra persona y tiene otras rutas en su vida, uno es parte de la vida de un chino, pero no es la vida del niño, ni el niño es mío" (04-1). De esta manera, el ser padre o madre no significa, necesariamente, que se diluya la masculinidad o femineidad; cada quien, padre-madre-hijo-hija, mantiene su identidad y construye sus propias expectativas de vida.

Con referencia a la re-estructuración de la vida, en virtud de los roles de parentalidad, se estima, por ejemplo, que las nuevas relaciones vinculares, permiten una posibilidad para mejorar lo que consideran ha sido indeseable en el trayecto de su vida; se pone en conciencia la propia historia y se trazan nuevos modos ideales de desarrollo, convirtiéndose la práctica paterna o materna en un reto o en una camino para mejorar lo que ha sido conflictivo, "...uno que ha sido adolescente se da cuenta cómo la mamá fue con uno, entonces uno quiere darle lo mejor al hijo que viene. Por lo menos, yo pienso eso, darle lo mejor porque mi mamá no tuvo muchas cosas para darme a mí, entonces yo pienso darle las cosas que mi mamá no me dio a mí, yo dárselas a él" (01-1).

En este tránsito, la vinculación afectiva y el mutuo reconocimiento que se construye en la diada madre/hijo(a) o padre /hijo(a), constituye el principio emocional y cognitivo entre los individuos, por el cual es posible construir y construirse; a través de éste, se reconoce y se es reconocido como ser en existencia y en desarrollo, es posible contactarse con el otro, visibilizando sus necesidades y sus deseos, para disponerse a brindar lo indispensable. Las funciones de la red familiar fundamentalmente se derivan de este principio y se develan como el resultado de las capacidades y de las libertades familiares para sortear dificultades, vivir en la diferencia y afrontar las incertidumbres en beneficio de sus miembros.

Igualmente, la posición privilegiada de la afectividad en las estructuras familiares, supone un ideal de incondicionalidad en la vinculación entre los hijos o hijas y las parejas madre-padre, incluso cuando hay lugar al rompimiento conyugal. Esto implicaría la necesidad de negociar intereses y posiciones individuales entre los adultos, que ineludiblemente, prioricen y garanticen los derechos de los niños y las niñas en el espacio de la cotidianidad. Este aspecto reconoce la eventualidad de que las relaciones filiales y afectivas muten hacia indeterminadas posibilidades que igual se constituyen como estructuras familiares; por ejemplo, que se diluya la relación padre-hijo, pero que se fortalezca la relación padrastro-hijo, que sólo exista la relación madre-hijo, o

abuela-hijo, etc.

Todo lo anterior reafirmando el reto político y cultural de descentrar la filiación genealógica como aspecto constitutivo de la unidad familiar para suplirle o recomponerle hacia el fortalecimiento de vínculos familiares centrados en las relaciones generacionales y en la afectividad que compromete.

#### PERCEPCIONES DE GÉNERO

En abordaje de las percepciones y roles de género, algunas adolescentes, en sus relatos, evidencian que la mujer y el hombre se realizan en complemento; que lo mejor de ser hombre, por ilustrar una idea, es "Tener una buena mujer y que sea responsable con sus hijos..." (01-1). Tal afirmación parte, por supuesto, de la realidad vivida y esperada por quien la enuncia, pero supone también una realidad cultural y hegemónica en la que constituir familia es el legado social por excelencia de mujeres y hombres e incluso se sobreentiende que tal propósito se da en virtud de la unión de parejas heterosexuales. Al respecto, define una participante, refiriendo a la sobre-valoración de familia y percepción de género que lo mejor de ser mujer, es "Ser madre... una mujer que no pueda tener hijos no es nada, porque una mujer necesita a los hijos" (01-1).

No obstante, en los participantes adultos se refleja una mirada en la que ser madre no se constituye, necesariamente, como una forma de realización femenina sino que refieren otras posibilidades de desarrollo; "No, hay otras formas de realizarse como profesionalmente, como una mezcla de todo. Igual la una no depende de la otra pero creo que uno se puede realizar como mujer de muchas maneras." (02-1)

En complemento de lo anterior, como consecuencia y reproducción de la construcción histórica que se ha dado alrededor de la masculinidad, se hacen visibles, respecto de las percepciones y roles de género, miradas en las que los hombres son vulnerables a los juzgamientos relativos a su ego o a su orgullo masculino; en referencia a ello opina una participante que lo peor que le puede pasar a los hombres es "decirles que no es hombre, humillarlos de varias maneras como hacerlos quedar mal delante de las personas, decirles la verdad en la cara para que les duela" (01-1). Con base en ello, podemos inferir también que para un hombre, ser señalado como alguien que no es hombre resulta una ofensa o una vergüenza en tanto, quienes no lo son, merecen una menor valoración; es humillante dado que comprometen su imagen social y su rol de género, que a su vez es percibido, subjetivamente, como un género superior.

Estas consideraciones ponen de presente en los relatos cómo se mantienen las prácticas inequitativas de género a partir de las cuales la vida social se comprende mediante estructuras jerárquicas de relación, en las que, al gozar de privilegios materiales y simbólicos, los hombres se sitúan en la cúspide social; se auto-definen y se definen, directa o indirectamente, como sujetos en superioridad; con capacidad para tomar decisiones y para moldear los asuntos propios y ajenos, individuales, familiares y sociales. A modo de ejemplo, aludiendo a la planificación una mujer participante define que "No, es decisión mía. Si dice que sí (la pareja) pues entonces sí..." (01-1); y en relación a la maternidad "...pero él no quiere porque dice que él solamente quería uno y que quería que fuera varón" (01-1).

Pareciese pues que los destinos de hombres y mujeres están trazados por fuerzas culturales que se reproducen incuestionablemente y que superan la libertad de criterio, de decisión y de proyección de los individuos o de los grupos a los que pertenecen. Se hace preciso entonces emprender o continuar búsquedas que contribuyan a agenciar los propios destinos al margen de las expectativas de acción cultural que limiten posibilidades para ser y para actuar en autonomía, en ejercicio de los derechos y con igualdad de oportunidades.

Reafirmar pues que fenómenos como construir o no familia, como tener o no pareja, como procrear o no tener hijos o, como tener cualquier preferencia sexual, o pertenecer a cualquier género, hacen parte, en igual proporción, de las opciones de vida que todo hombre y toda mujer tienen y pueden asumir para realizarse como sujetos sociales en uso de sus derechos; de la equidad, de su libertad y de su dignidad.

#### TENSIONES EN LA CONVIVENCIA ENTRE PADRES Y MADRES

Anotando que las parejas en su mayoría se encuentran separadas, alguno/as adolescentes refieren a cómo dicha situación incide, no necesariamente de manera positiva, en la crianza o en las prácticas de socialización familiar de los hijos o hijas; se percibe pues que en ocasiones, lo deseable para madres o padres, es opuesto a lo que consideran sus parejas. Dentro de este contexto, una vez que identifican un comportamiento que refleja esta contradicción por parte de sus hijos o hijas, las madres y padres tienden a reconfigurarlo. "... un día la niña un fin de semana está conmigo y otro fin de semana con el papá y allá aprende otras cosas que me toca a mi corregir" (02-1); por otro lado, "en mi caso la niña está mucho tiempo con la mamá y ella es la que le muestra como funciona el mundo, ella es la que le está vendiendo la cultura. Yo soy el que voy rompiendo cosas, al menos generando algo de estabilización en lo que la mamá le va diciendo a la niña en algunas cosas, en algunas prácticas así como puntuales" (04-1).

Desde otra perspectiva, conscientes de su situación de embarazo, de su nuevo rol de maternidad o paternidad, los adolescentes concurren en una serie de tensiones y transformaciones individuales y familiares. En su mayoría, asumen no haber estado preparados, sentir angustia o preocupación y haber generado presiones familiares de algún tipo "No... yo no quería ser papá tan chiquito, pero tocó porque ella quedó embarazada" (03-1).

Adicionalmente, plantean que la primera expectativa de este hecho se caracterizó por desear constituir una familia con su pareja de origen y con su nuevo descendiente; "Irnos a vivir y trabajar para pagar las cosas del niño" (01-1). Sin embargo, dadas las situaciones, principalmente económicas, laborales y emocionales, este hecho resultó imposible. "...eso duró muy poco tiempo porque había problemas como de convivencia y desde hace tiempo vivo sola con la niña" (02-1). A esto se añade, las limitaciones individuales para asumir la manutención de los hijos, los adolescentes, en mayor exploración de sus parejas y en convivencia parcial, identificaron puntos de desencuentro que motivaron su separación, "De la convivencia qué pienso? me parece que es una de las decisiones más complicadas que uno pueda tomar en la vida y es pasar un nivel de convivencia con otra persona yo creo que es una decisión difícil, eso sí es una de las cosas que uno debe pensar, hacerle caso al corazón o sea totalmente convencido de corazón. La gran mayoría fracasan porque se inician muy temprano..." (04-1). Para algunas mujeres este hecho implica en su rol materno una mayor responsabilidad, menor tiempo y eventualmente, una forma de madre-solterismo.

La lectura de los adultos en relación con estas posibles situaciones, reconoce que para los hijos e hijas, "... este tipo de estructura familiar que le genera dualidades, genera cosas paralelas familias paralelas" (04-1).

#### RELACIONES ENTRE EL CICLO VITAL Y SSR

Llama la atención, como aspecto común al total de participantes del presente estudio que los hijos o hijas no fueron planeados y que las parejas de origen se han disuelto. Lo anterior constata las apreciaciones teóricas relacionadas con el ciclo vital de la

adolescencia, en las que se plantea que al ocurrir de manera inesperada, el embarazo pone de manifiesto situaciones de tipo micro y macro-social, necesarias de ser abordadas y encausadas, esperando por está vía contribuir a la definición de proyectos de realización individual, familiar y social de las y los adolescentes. Entre estas situaciones, principalmente, se reafirman en las narrativas las siguientes:

El desarrollo biopsicosocial de cada persona muestra que la sexualidad, las relaciones románticas y el erotismo ocupan un lugar relevante en los intereses o acciones de las y los adolescentes. "En la primera relación no me cuidé porque primero que todo se dieron las cosas así, no había como que condón ni nada, pues uno a veces, pues no piensa con esta cabeza sino con la otra, y como que las ganas, por eso pasa lo que pasa" (03-1).

El uso de métodos anticonceptivos no se encuentra presente en las prácticas eróticas de las y los participantes; bien por desconocimiento, por creencias o por desinterés, éstos no fueron empleados adecuada u oportunamente. Esto refleja la necesidad de fortalecer los proyectos educativos que se puedan emprender en las instituciones educativas, familiares o estatales para naturalizar o promover su uso, como una práctica segura en SSR y que no excluye la posibilidad del erotismo. "No, no fue planeada ni deseada, más bien se asumieron las cosas, digamos que sí hubo un momento muy complicado cuando nos enteramos. Ella me cuenta muchísimo tiempo después, tal vez unos tres meses, que estaba embarazada y pues igual ella súper sardina..." (04-1)

De esta manera, reconocer al adolescente como sujeto con potencialidad e interés natural hacia la dimensión de la sexualidad, de la vinculación afectiva con pares y del erotismo; implicaría desde contextos como la familia y la escuela, miradas y abordajes comprensivos, dialógicos y formadores que, contrarios a la represión, la negación y el temor, den lugar a reflexiones y prácticas saludables, de valoración del propio cuerpo y de la sexualidad; es decir, que las familias y los demás escenarios de socialización tienen la posibilidad indelegable de propiciar mejores condiciones para vivir su derecho a la sexualidad, pero también de vivirla de manera responsable o en consideración plena de las consecuencias.

#### REDES DE APOYO FAMILIAR

"... todos me cuidan desde chiquita, ahora que ya estoy grande mi mamá está pendiente por mi todo los días; todavía me cocina; todavía me consiente; todavía me llama; todavía me regaña; todavía le pido permiso. Es fundamental. Somos muy unidos y después de todas esas cosas como que más" (02-1). Generalmente, las y los participantes mencionan haber recibido y recibir apoyo por parte las familias en asuntos como la manutención, el cuidado de los hijos o hijas, la vida cotidiana, las crisis afectivas y la formación de los hijos. Por cuenta de la familia, las experiencias de la maternidad y la paternidad son, si se quiere, más llevaderas y determinantes para ayudar a sus integrantes a sortear las exigencias devenidas de la parentalidad.

Aunque compartir la unidad habitacional y el tiempo favorece aspectos y responsabilidades derivados de la crianza y del desarrollo de los adolescentes, tal dinámica implica, probablemente, que los roles asignados a las madres y a los padres se distribuyen o se diluyen en los demás miembros de la familia; así, aspectos como las normas sociales o los cuidados esperados ante un nuevo miembro los asumen indistintamente abuelo/as, primo/as o tío/as; cómo se debe alimentar, cómo se debe vestir y cómo se debe comportar, son, entre otros, algunos de cometidos que mantiene o asume la familia de origen del adolescente, hacia él o hacia sus hijos. Esto puede acarrear, eventualmente, un desplazamiento del rol parental y, por consiguiente, su legitimidad como figura de autoridad familiar o su referente femenino o masculino.

En un sentido diferente, la familia se constituye como nicho social capaz de resistir los avatares de la vida micro y macro-social y, sobre todo de ajustarse resistente y proactivamente para sobrevivir y realizarse en un mundo exigente y cambiante; constituye pues una unidad social que en virtud de la vinculación afectiva y de la solidaridad irrestricta, se entrega incondicionalmente para resolver las dificultades y las encrucijadas de la vida presente y futura, siempre con el ánimo de procurar bienestar y desarrollo a cada uno de sus integrantes.

Se configura pues como un actor fundamental para el desarrollo humano, capaz de agenciamiento y de transformación.

"...tengo una relación con mi familia muy buena, con todos me la llevo bien y viviendo con ellos, mi mamá por ejemplo para ella todo es genial, es vital, o sea yo la quiero muchísimo, pero pues tiene su vida tiene sus cosas y listo es otra persona. Las mamás por ejemplo, es impresionante la capacidad de respuesta de una mamá..." (04-1)

#### ROLES Y RESPONSABILIDADES DE GÉNERO

La percepción y la vivencia que las y los participantes encuentran a propósito de la maternidad y la paternidad se asocian frecuentemente y de manera directa, al tema de la responsabilidad. Ésta se entiende como un valor ético que, mediado por las exigencias familiares, sociales, económicas y culturales, permite la sobrevivencia y el desarrollo del nuevo ser en todas sus dimensiones.

Es visto también como un valor que se interioriza rápidamente, como un deber ser en el rol adquirido, que fija el ideal de madre y de padre y que en re-configuración de la subjetividad del adolescente protegido, se asume connatural a la tarea indefinida de cuidar, de proteger y de procurar la realización exitosa del nuevo ser. "Yo sé que muchas mamás y papás no lo son pero con el sólo hecho de tener un hijo es una responsabilidad de mantenerlo bien de responder por él, de vivir por él o sea todo" (02-1).

"La responsabilidad para mi es hacer cosas, conocer los efectos de esos actos, y si le gusta a uno los efectos de esos actos, continuar haciéndolos eso te hace responsable, si tu conoces los efectos de esos actos y no te gustan los efectos de esos actos pero los sigues haciendo eres una persona irresponsable." (04-1)

De acuerdo con las experiencias personales de socialización familiar y cultural, ésta es aprendida, moldeable y variable. Hombres y mujeres, niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, la comprenden y la materializan conforme a sus necesidades, sus ideales y sus construcciones. Dan cuenta, cuando se refieren a la responsabilidad o cuando la practican del conjunto de aprendizajes familiares; así como de sus configuraciones éticas y culturales.

Respecto de los roles de género, la responsabilidad es percibida con algunas diferencias representativas tanto para hombres como para mujeres. De una parte, se denota como aspecto frecuente a varias narrativas que a los hombres se les asigna, de manera enfática, la responsabilidad de abastecer, primordialmente, las necesidades de tipo económico que posibilitan la manutención de sus hijos o hijas; "El aporte económico, eso es lo que ellos hacen... pagan todo" (01-1). Por su parte, las mujeres madres, están supeditadas, primordialmente, al desarrollo afectivo y educativo; así como al cuidado cotidiano de sus descendientes. "Pues que la mujer es la mamá, la que los tiene, la que siempre está con él" (02-1).

En ocasiones incluso, se presentan como formas o acuerdos explícitos de transacción en la que las responsabilidades mencionadas para los hombres se equiparan a las responsabilidad asignadas para las madres, a satisfacción de ambos progenitores. "Él es muy responsable. Hay un error de él y es que él quiere todo por la plata "yo di esto entonces no me tienen que decir nada"... (01-1). En este mismo sentido, "Pues la sociedad es muy machista si le pide más a la mujer. Lo que pasa,

digamos en mi casa, si yo no estoy pendiente de mi hija que obviamente yo como mamá tengo que estar pendiente porque es mi responsabilidad..." (02-1).

En principio, tales definiciones perpetúan las dinámicas de género en las que el hombre tiene acceso directo, simbólico y material, al mundo productivo y a los espacios públicos sin que eso conlleve juzgamientos sociales o limitación en las expectativas de vida. La mujer, entre tanto, ha de constituirse como sujeto receptivo y dependiente, destinada incuestionablemente, a labores domésticas no remuneradas; "...entonces ella tuvo a la niña y se pone a trabajar se dedica a trabajar y yo, simultáneo, a lo que estoy haciendo con mis estudios, también consigo trabajos ocasionales..." (04-1).

Esto supone de cara a los contextos familiares, que el hombre, tiene el permiso social de permanecer al margen de las prácticas de comunicación y de socialización de sus hijos y, que la mujer, en caso de que llegase a trabajar, puede ser duramente cuestionada o tener sentimientos de auto-culpa por permanecer fuera del hogar. Implica en otro sentido, la posibilidad de que duplique sus esfuerzos y de que limite o aplase sus posibilidades de recreación y de educación; pues, además de trabajadora madre responsable. "...Laborales pues no he podido hacer nada. Económicas pues él me lo da todo y pues me siento, como dijera, que no puedo trabajar ni nada porque él me lo está dando todo y yo estoy cuidando el bebé, de él entonces apenas salga este año pienso estudiar" (01-1).

Aunque las desventajas estructurales para las mujeres parecen perpetuarse mediante los nuevos contextos familiares de progenitores adolescentes, se ponen en evidencia también otras percepciones y prácticas que cuestionan este hecho tanto en las perspectivas de masculinidad como de feminidad. "El asunto de confianza para mí es vital, también sentir que la niña confía en mí, que me puede contar cosas y que yo todo bien que soy su amigo, que soy un man pues igualmente uno con toda esa carreta de estudio y no sé qué sabe que uno es el referente también de hombre para ella entonces de algún modo yo me cuido mucho en ese tipo de cosas, en mostrarle bueno que los manes, o sea qué es ser un man vacano, es un man en el cual puede confiar, en el cual puede también digamos decir las cosas y lo que tenga que decir, un man que si quiere llorar pues llora yo la abrazo y hablamos sobre eso; o sea, si esta feliz pues nos jugamos de la risa y si esta triste pues lloramos juntos". (04-1)

Así, la vinculación entre padre y madre, indica que el primero tiene la función principal de proteger, administrar y abastecer y, la segunda, tiene la función complementaria de obedecer y criar, transita hacia un modelo social en el que las libertades individuales motivan o no el surgimiento y el desarrollo de la unión conyugal.

Los hombres participantes esbozan de manera explícita y llamando la atención sobre sus derechos y posibilidades de afectividad, su intención de participar en las actividades familiares relacionadas con la crianza y la presencialidad. "Lo peor es que todos piensan que el hombre es perro, como nosotros los hombres somos catalogados de que el 99.9% de los hombres somos perros y ya no sentimos, que somos insensibles, que pa' lo único que sirve es para dar plata. Pero desde que llegó el bebé, desde el momento de acariciarlo, consentirlo, bañarlo de darle cosas a él, a parte de lo material y lo económico, estoy explotando algo que es muy chévere, que sé que siento y que no y hay nada mejor, parezco una .... ¡Una mujer de verdad!" (03-1).

Las mujeres, por su parte, mencionan que aunque es deseable que madres y padres asuman con igualdad de cargas y de oportunidades, presenciales y no presenciales, las responsabilidades afectivas, educativas y económicas derivadas de la crianza, consideran, que este hecho dista de la realidad familiar y social a la que pertenecen y que son ellas quienes asumen las cargas más amplias de esta actividad. "...la crianza de un hijo depende... debería empezar de ambas partes pero siempre depende más de la mujer" (02-1). De igual modo, relacionando sobre los esperado en los padres complementan, "Que sea responsable, amoroso, pues todo igual que ellos son los papás. De ahí a que se cumpla si es otro cuento" (02-1).

Lo anterior denota, de un lado, que las nuevas generaciones tienen la potencialidad reflexiva y crítica para cuestionar aspectos imperantes de la cultura y de la sociedad tales como el deber ser de hombres y de padres; evidencian, mediante la adopción de nuevas responsabilidades, parte de la transformación paulatina de los modelos tradicionales de relación familiar asociados a las masculinidades hegemónicas. De otro lado, dan cuenta, de la necesidad de continuar este camino con mayor elocuencia y universalización, pues las percepciones que tienen las mujeres frente al rol masculino, ubican a las madres adolescentes en amplia desventaja y refirman la inequidad social." (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.90-103)

#### Recomendaciones

No presenta.

### 16. OBSERVACIONES

#### Comentarios

"DESCRIPCIÓN: La investigación busca indagar la maternidad y paternidad adolescente desde la perspectiva de género en relación con el contexto familiar, reconocer cómo se entiende el ser padre o madre por quienes viven esta experiencia e ir más allá de la valoración social del embarazo adolescente desde una perspectiva discriminatoria, para identificar los factores que inciden en la construcción del concepto y la práctica de la maternidad y la paternidad." (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.4)

#### Anexos

Anexo 1 Guía Para El Desarrollo De La Entrevista Semiestructurada

Anexo 2 Consentimiento Informado

Anexo 3 Encuesta Sociodemografica

Anexo 4 Genogramas

Anexo 5 Entrevistas Semiestructuradas

### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 17

1. ASPECTOS FORMALES	
Título	Representaciones Sociales del Maltrato y la Protección en Niños y Niñas de 12 a 15 años Estudiantes de 7° Grado Colegio Jorge Eliecer Gaitán
Autor (res)	Elsa Ruth Rodríguez Páez y Patricia Elizabeth León Saavedra
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Representación Social, maltrato, protección, participación.



<b>Subtema</b>	Niños, Niñas y Adolescentes, Derechos
<b>Problema</b>	<p>“La violencia contra la infancia y adolescencia es un fenómeno social multicausal presente en todos los países del mundo. Sin embargo, como lo señala el Informe de las Naciones Unidas, a propósito de los resultados del Estudio de la Violencia Contra los Niños, “en contra de las obligaciones que exigen los derechos humanos y de las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia contra éstos está socialmente consentida en todas las regiones, y frecuentemente es legal y está autorizada por el Estado”. (2006, p. 3)” (Rodríguez y León, 2009, Pág.93-94)</p> <p>Un aspecto que preocupa al respecto es que la denuncia es mínima frente a la realidad de violencia que afecta a los NNA.</p> <p>“La falta de denuncia se debe en parte, a la falta de capacidad real -o percibida por la población- que tienen las autoridades competentes para combatir el comportamiento violento y dar protección a las víctimas contra futuras represalias por parte de los agresores...”(Rodríguez y León, 2009, Pág.95)</p> <p>“Otra razón que ayuda a ocultar la realidad, según el Informe de Violencia Contra la Niñez, “es el miedo: muchos niños tienen miedo de denunciar los episodios de violencia que sufren...” (Rodríguez y León, 2009, Pág.95)</p> <p>“Otro aspecto señalado en el Estudio de Violencia Contra La Niñez es la falta y el desconocimiento de rutas de atención seguras o fiables frente a los casos de violencia contra la niñez.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.96)</p> <p>“En esta medida preocupan los costos sociales del maltrato, la UNICEF señala que “las consecuencias pueden ser devastadoras. La violencia y el maltrato pueden matar, pero el resultado más habitual es una infancia con una salud física y mental precaria, privada de su derecho a la educación o abocada a la indigencia, el vagabundeo y la desesperanza. Además, si tienen hijos, los niños y niñas que padecen maltrato serán más proclives cuando sean adultos a someterlos a algún tipo de maltrato.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.96-97)</p> <p>“En Colombia durante el 2008 el Instituto Nacional de Medicina Legal Ciencias Forenses – INMLCF - realizó 13.523 valoraciones por maltrato infantil para una diferencia de 390 casos menos con respecto al 2007, lo cual refleja un comportamiento estable en los últimos 5 años. La tasa se calculó en 69 niños maltratados por 100.000 habitantes, cifra que representa una disminución del 3,5% con respecto al 2007. Los principales agresores siguen siendo los padres 61,5%; 3.748 casos corresponden al papá y 2.953 a la mamá. Las víctimas son principalmente las niñas con 5.824 casos con relación a los niños con 5.077 casos. El mayor número de casos de niños, niñas y adolescentes violentados está en el rango entre 10 y 14 años, sin embargo con relación a la tasa por 100.000 habitantes es mayor en el grupo de 15 a 17 años de edad, lo que significa que las personas en transición de la niñez a la adultez incrementan su riesgo de agresión física por parte de un adulto con el que tienen un vínculo o probablemente son más conocedores de sus derechos y denuncian la violencia de la que son víctimas.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.97)</p> <p>“Es importante mencionar que la situación de conflicto armado se constituye en un factor de riesgo o de mayor reporte de abuso y explotación sexual para las niñas.</p> <p>El VI informe sobre violencia contra las mujeres, jóvenes y niñas, elaborado por la Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, afirma que la mayoría de los casos quedan en la impunidad.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.99)</p> <p>“La tasa de homicidios reportada por el INMLCF en el 2008 indica que 882 NNA fueron asesinados, 104 niños y niñas tenían entre 0 a 4 años de edad, siendo la edad de mayor riesgo de 15 a 17 años con 625 casos.</p> <p>De igual forma se reporta que 120 NNA se suicidaron, 2 casos se ubican entre los 5 a 9 años de edad, 68 de 10 a 14 años y 110 de 15 a 17 años. Esta cifra es inferior a la reportada en el 2005 que alcanzó 161 casos. En todos los casos hay mayor prevalencia de víctimas masculinas” (Rodríguez y León, 2009, Pág.100)</p> <p>“Con relación a las muertes accidentales, el INMLCF señala que las muertes por ahogamiento (sumersión e inmersión) constituyeron en los últimos cuatro años (2004 – 2008), la segunda causa de muerte accidental; pero la primera causa de muerte para niños y niñas, representando un total de 1.148 casos. De éste total, el 42,3% corresponde a niños y niñas menores de 4 años. Al respecto es importante recordar que algunos castigos a los niños y niñas consisten en sumergir de cabeza entre el agua, mientras el adulto lo sostiene por los pies.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.100-101)</p> <p>“Continuando con la revisión de la problemática de maltrato consideramos importante revisar la situación de la niñez y adolescencia en el departamento del Meta y específicamente en la ciudad de Villavicencio, escenario de nuestra investigación.</p> <p>Villavicencio, según el censo Dane 2005, cuenta con 410.695 habitantes, de los cuales 387.144 habitantes viven en la zona urbana. La población del municipio ha sido tradicionalmente migrante de otras regiones del país. Según reporte de Acción Social (2008) en Villavicencio se han registrado 43.529 desplazados por el conflicto armado. En el departamento del Meta se registran 59 mil personas.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.101)</p> <p>“ El Sistema de Vigilancia Epidemiológica dio inicio al registro organizado de los casos de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y abuso sexual desde el año 2007. Este informe señala que en el año 2007, se reportaron 710 casos asociados a esta problemática diferenciados así; maltrato físico 198 casos, psicológico 232 casos, abuso sexual 102 casos, 51 casos de negligencia y 102 casos de abandono.</p> <p>Anterior al esfuerzo del Sistema de Vigilancia Epidemiológica, los casos registrados durante el 2006 corresponden al ICBF. Un informe de cifras globales para el departamento del Meta indica un total de 1341 casos de maltrato infantil, 648 de los cuales corresponden a maltrato físico, 375 a negligencia y 50 casos a abuso sexual.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.103)</p> <p>“Los casos de violencia intrafamiliar, 862 casos, reportados en el 2007 por el ICBF señalan que en mayor medida se ven afectados los NNA y que los casos relacionados con delitos sexuales aumentaron a 72 casos, 22 casos más que el año anterior. También se hace evidente la violencia desde los mismos niños y adolescentes implicados en actos delictivos. En el departamento del Meta se identificaron 590 casos de NNA que infringieron la ley en el 2006, 437 casos en el 2007 y 473 casos durante el año del 2008. Entre las causas de infracción reportadas durante el año 2008, se encuentran: el hurto (184 casos), las lesiones personales (80 casos), tráfico de estupefacientes (67 casos) y delitos contra la libertad, integridad o formación sexual (27casos), entre otros.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.104)</p>
<b>Pregunta</b>	No presenta
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	En la Institución educativa Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Villavicencio.
<b>Temporal</b>	2008-2009
<b>Sujetos Investigados</b>	Los sujetos de estudio son 30 NNA, con edades de 12 a 15 años que se encuentran cursando el grado

séptimo, los cuales participaron de manera voluntaria en el estudio a partir de la convocatoria realizada en los 5 cursos del grado 7°.

#### 4. PROPÓSITO

##### Objetivo General

**Conocer las representaciones sociales del maltrato infantil y de protección en niños y niñas de 12 a 15 años, estudiantes de 7° del municipio de Villavicencio.**

##### Objetivos Específicos

1. **Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca del maltrato infantil.**
2. **Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca de la protección.**

#### 5. METODOLOGÍA

##### Enfoque Metodológico

“La investigación presenta cuatro fases.1) Proceso de planeación de actividades. 2) Trabajo de campo. 3) Análisis y redacción. 4) Resultados.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.4)

“En coherencia con las preguntas que dieron origen a la Investigación, se desarrolló un estudio de tipo cualitativo en tanto se buscó comprender una problemática social teniendo en cuenta sus propiedades y dinámica desde la perspectiva de los actores. La investigación recoge el modelo de Investigación Social Participativa propuesto por Kempe (2004) en el trabajo con niños y niñas para el logro de la participación genuina desde el respeto y reconocimiento de los sujetos participantes.

Desde éste diseño social participativo se busca comprender e interpretar las representaciones sociales acerca del maltrato infantil y protección desde el conocimiento y la expresión de los NNA sujetos de estudio.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.105)

“La estrategia realizada por los investigadores durante el desarrollo de la investigación fueron adaptadas de las fases propuestas por el modelo Enfoque Participativo de Niños y Niñas (Kempe, 2004, p. 5), las cuales se describen a continuación:

Fase 1: Comprende los aspectos de planificación.

Fase 2: Trabajo de campo.

Talleres

Fase 3 Análisis y Redacción.

Fase 4: En la que se realizara la promoción de los resultados

Categorías

**Maltrato**, tipos de maltrato, víctima del maltrato, agresor, opiniones, **protección**, situaciones que requieren ayuda, quienes protegen.

##### Técnicas

- Ficha de perfil de participantes.

Talleres

##### Tipo de Investigación

**Descriptiva**

**Explicativa**

**Exploratoria**

**Correlacional**

#### 6. ENFOQUE TEÓRICO

##### Referentes teóricos

##### La Representación Social

“La representación social es una forma de conocimiento social; una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana. Hace referencia a la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. En las representaciones sociales confluyen lo psicológico y lo social. Lo social, expresado en la tradición, la educación y la comunicación social, hace alusión al contexto y los marcos de aprehensión de la cultura, los cuales determinan cómo se produce la comunicación entre sujetos y los códigos de valores ideológicos que se transmiten. En últimas, deja ver a su vez las posiciones y pertenencias sociales específicas de los actores sociales.

Las representaciones sociales dan cuenta del conocimiento de sentido común, pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Este pensamiento conlleva un conocimiento práctico, socialmente elaborado y compartido, el cual se constituye en eje central de la psicología del conocimiento, según Moscovici (1961). Su carácter de producción mental social tiene la misma naturaleza que la ciencia, el mito, la religión y la ideología. De igual forma se reconoce su parentesco con las opiniones, las actitudes, los estereotipos e imágenes, aspectos de carácter más psicológico.

La representación social aparece, junto a la sociología moderna, de la mano de E. Durkheim (1897) quien construye el concepto. Con Serge Moscovici (1961) se constituye en unidad de enfoque de la psicología social.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.8-9)

“La representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (p.44).

La representación social – RS - designa una forma de conocimiento específico cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social y práctico, orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Posee un núcleo central que cristaliza en la memoria colectiva la huella de un ordenamiento social.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.9-10)

“En la representación se hace incuestionable la aptitud humana para fusionar el percepto y el concepto. El carácter de imagen deviene de un conjunto figurativo y conlleva lo imaginario y la imaginación. El núcleo figurativo, organiza las RS. En tal sentido,

la RS no es simple reproducción, es construcción. Tres aspectos lo caracterizan; el significado, la creatividad y la autonomía del individuo y de la colectividad.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.11)

“Como lo manifiesta Denise Jodelet (1999) su carácter significante se expresa por un contenido, que corresponde a información, imágenes, opiniones y actitudes, y conlleva unas características:

1. La representación hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido una figura.
2. La representación no es puro reflejo del mundo exterior, una huella que se imprime e integra mecánicamente en el espíritu. No es la reproducción pasiva de lo exterior en un interior.
3. El sujeto y el objeto no son congénitamente distintos. Representarse algo es darse, conjuntamente e indiferenciadamente el estímulo y la respuesta. El sujeto en interacción con el objeto, “se enfrentan modificándose mutuamente sin cesar” (Piaget, 1968).

4. Es una actividad de construcción y reconstrucción en el acto de representación.

5. Posee un carácter creativo y autónomo, no solo nos situamos respecto al objeto. El juego del simbolismo social se impone al sujeto, quien lo manipula con fines de expresión. La elaboración cognitiva y simbólica orienta los comportamientos.

6. Siempre conlleva algo social, categorías del lenguaje. Estos contenidos se definen en interacción con el mundo y las cosas y la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.11-12)

“Las RS presentan dos procesos que determinan su elaboración y funcionamiento: la objetivación y el anclaje.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.14)

“- La objetivación. Es la operación estructurante y formadora de imagen. El proceso de objetivación implica reabsorber un exceso de significados materializándolos (Moscovici, 1972). A partir de éste proceso hay correspondencia entre las cosas y las palabras.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.15)

“- El Anclaje. Hace referencia al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. Implica la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento pre existente y a las transformaciones derivadas de éste sistema, tanto de una parte como de otra. Inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.16)

“Situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación:

- Función cognitiva de integración de la novedad

- Función de interpretación de la realidad

- Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.17)

“La “familiarización de lo extraño” junto al anclaje, hará prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alineándolo en lo ya conocido (Moscovici, 1981). Comprender algo nuevo es hacerlo propio y explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará y explicará de una forma familiar. Nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado. El anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social. Además, proporciona a la objetivación sus elementos gráficos, en forma de pre construcciones, a fin de elaborar nuevas representaciones.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.18)

El niño, niña y adolescentes como productor de sentido

“Ahora bien, corresponde revisar qué sucede con el niño y la niña, sujetos inscritos en un orden social, con respecto a los procesos de socialización y construcción de las RS. Desde la perspectiva de las investigadoras se consideran dos ópticas presentadas anteriormente respecto al abordaje de las RS. La primera que considera la conformación de las RS como un proceso cognitivo, y la segunda que considera aspectos significantes de la actividad representativa, en la que los sujetos adscritos a un contexto social son productores de sentido de su experiencia.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.18-19)

“Con la obra de J. Piaget (1964), y sus aportes sobre el conocimiento y la inteligencia en los niños, se da un gran avance en la comprensión de los procesos cognitivos, lo que transforma en gran medida el quehacer educativo y la consideración del niño como sujeto social. Los resultados de sus investigaciones le llevaron a identificar unos períodos de desarrollo cognitivo, asociados a los procesos madurativos, en los que los niños configuran esquemas mentales simples (representación) a partir de sus acciones motrices y su interacción con el medio, avanzando hacia formas de pensamiento más complejas.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.19)

“En la evolución del conocimiento, el ser humano atraviesa por diversas etapas ordenadas secuencialmente y de manera progresiva, las cuales sirven para la cimentación de una serie de estructuras cognitivas que se fundan como base para la construcción de estructuras cada vez más complejas, a través de lo que él ha llamado el proceso de búsqueda del equilibrio (Alvarado, 1992, p. 7). Este proceso fue descrito en su obra Seis Estudios (1985), señalando cuatro (4) períodos de desarrollo cognitivo.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.20)

“Piaget señala la necesidad de cierto nivel de desarrollo en la noción de objeto permanente para que los símbolos aparezcan, pero su observación no explica con qué finalidad y para qué aparecen.

Vigotsky por su parte, interpreta la función simbólica como una función comunicativa. Es así como el niño se encuentra no sólo situado en un mundo de objetos permanentes, sino también en un mundo de seres sociales que son sujetos, con los que puede establecer una relación intersubjetiva. Para Vigotsky los símbolos determinan y condicionan nuestra capacidad de compartir intersubjetivamente el mundo mental de otros, en tanto el desarrollo está, a su vez, determinado y condicionado por esa capacidad.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.24)

“Según los estudios de Castorina, los conceptos infantiles se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisolubles de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen. Se configuran como resultado de una relación dialéctica entre las condiciones sociales y la actividad individual, según lo plantean las teorías de la acción social que postulan un agente social activo bajo la presión social (Bourdieu, 1997). Las RS son parte de la construcción conceptual de cada individuo, en la medida en que son las condiciones que posibilitan el conocimiento (materia prima de la elaboración intelectual) y limitan lo que se puede pensar autónomamente.

Tomando en cuenta estos aportes acerca de la naturaleza de los procesos de aprendizaje y adquisición del conocimiento en los niños y niñas, nos aproximamos a continuación a los procesos de socialización y su relación con la construcción de las RS.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.28)

Socialización

“El propósito del proceso de socialización es lograr que el individuo acoja los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integre a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Mediante éste proceso el niño aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento.

La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, cuando el ser humano es más apto para aprender. Sin embargo, la socialización del niño y la niña durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, ya que en la medida en que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.29)

“En este sentido podemos afirmar que la socialización, como construcción de la identidad del sujeto, únicamente se da en espacios de interacción (Alvarado, 1992, p.9).” (Rodríguez y León, 2009, Pág.30)

“Estas acciones tipificadas en el orden social, al igual que los actores que las realizan, requieren historicidad y control. Estas pautas han sido definidas y denominadas Sistema de Control Social. Al adquirir historicidad, las acciones, se objetivan y se internalizan, como realidad subjetiva, por el sujeto en el proceso de socialización. Los sujetos sociales, como actores, se identifican con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente in actu. Se habla de “roles” cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto con un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de “actores”. Los “roles” son tipos de actores en dicho contexto.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.31)

“ Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los “roles”, los que objetivados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible. El individuo en virtud del rol que desempeña tiene que penetrar en zonas específicas del conocimiento socialmente objetivado. Al nacer, los seres humanos asumimos el mundo en el que ya viven otros, a través de dos procesos definidos por Berger y Luckman (1986) así:

1. Socialización primaria. A partir de la cual un niño se convierte en miembro de una sociedad. En ella se lleva a cabo la construcción de la identidad, a partir de la aceptación del mundo de los otros. Las normas se internalizan y el niño no duda de esa realidad.

2. Socialización secundaria. Es la internalización de submundos institucionales. Su alcance y carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Se adquieren conocimientos específicos acerca de nuevos roles. Durante éste proceso tiene lugar la crisis frente al descubrimiento de que el mundo de los padres no es el único mundo.

Es así como la socialización se instituye en un proceso por medio del cual un sujeto adquiere una identidad cultural y social, y al mismo tiempo tiene la capacidad de transformarla. Como proceso mediador, la socialización tiene que ver con la internalización de la realidad, la interiorización de normas, creencias y valores que muchas veces representan concepciones de mundo, pero también formas de relacionamiento con los escenarios de deconstrucción y recreación de las representaciones y prácticas sociales (Berger, Luckman, 1986).” (Rodríguez y León, 2009, Pág.31-32)

“Una preocupación considerada referente a estos procesos de socialización, y la cual es el objetivo de nuestra investigación, es la forma en que la relación adulto – niño ha estado cifrada en modelos de sumisión y control que han legitimado el uso de los castigos físicos y el maltrato, documentadas en apartados de la historia.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.33)

“Los aportes del psicoanálisis se constituyen en referentes de otras disciplinas como la antropología para dar cuenta del papel de los procesos de socialización. Margaret Mead, estudió las prácticas de crianza como única forma de asegurar la supervivencia de una cultura. De igual forma en el campo de la sociología, George H. Mead y Talcott Parsons estudiaron el proceso de socialización y destacaron la importancia de los roles sociales que cumple el individuo en la sociedad.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.35-36)

“Es en éste punto donde pasamos a considerar el carácter histórico del niño y la niña y el uso del maltrato como práctica de control.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.40)

El maltrato a los niños, niñas y adolescentes como construcción social

“La violencia familiar y dentro de la misma, el maltrato a niños, niñas y adolescentes – NNA -, no es de ninguna manera un fenómeno novedoso. Un pasaje por la historia general, anclada en lo político, público y masculino ofrece algunas reflexiones interesantes respecto al papel jugado por la mujer, el niño y la niña. La penetración en la lectura desde el mundo privado, en primer lugar, y luego desde los sectores marginados - como el análisis de la historia de la mujer y la historia de la infancia - recorren el telón para mostrar aspectos de esa realidad no examinada, no siempre invisible pero muchas veces negada.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.40-41)

“La obra de Lloyds de Mause (1982) ilustra de forma más detallada el pasaje de la situación del niño en la historia a través de una serie de etapas consecutivas que marcan las prácticas sociales con relación al niño y la niña.

- El Infanticidio. Práctica que corresponde desde la antigüedad hasta el siglo IV. Dentro de sus manifestaciones se encuentran; sacrificios rituales, altos índices de infanticidio, incesto, mutilación corporal, violación de niños, torturas de parte de los padres. Prácticas de las tribus nómadas; en el mundo prehispánico mesoamericano e Inca; en Fenicia, Cartago y en otros estados del Mundo Antiguo.

- El Abandono. Práctica frecuente del Siglo IV a siglo XIII. Los primeros cristianos consideraban que el niño tenía un alma en el nacimiento, aunque poseía tendencias malignas. La pederastia rutinaria de niños continuó en los monasterios y en otros lugares, y la violación de las niñas era una práctica común. El empañamiento prolongado de bebés con apretadas fajas, la entrega de niños a padres adoptivos, contratación de nodrizas lejos del hogar, oblación de niños a los monasterios y diversos oficios. Continuaba siendo una práctica común el expósito de niños.

- Ambivalencia. Hallada en las prácticas del siglo XIV al siglo XVII. El siglo XII presenció los primeros manuales de instrucción y las primeras rudimentarias leyes de protección para niños, aunque la mayoría de las madres continuaban rechazando emocionalmente a sus hijos. Los niños frecuentemente eran tratados como objetos eróticos por los adultos. Entre las prácticas se encuentran los enemas o lavativas, golpes a temprana edad, empañamiento menos prolongado y duelo por los niños muertos como precursor de la empatía.

- Intrusión. Proceso visible durante el siglo XVI, especialmente en Inglaterra, los padres comenzaron a cambiar su trato; se paso de detener el crecimiento del niño a tratar de controlarlo y hacerlo obediente. Los padres estaban preparados para darles atención siempre y cuando pudieran controlar sus mentes, sus adentros, su enojo y las vidas que tenían. Entre las prácticas encontradas se procura el control de esfínteres, la represión de la sexualidad infantil, fin de la empañadura y de las nodrizas, la empatía era ahora posible y surge la pediatría.

- Socialización. Desde el siglo XIX a mediados del siglo XX. Iniciando el siglo XVIII, las madres comenzaron a gozar

verdaderamente el cuidado de sus hijos, y los padres comenzaron a participar en el desarrollo de los niños más pequeños. El objetivo continuaba siendo inculcar metas parentales más bien que procurar la individuación. La manipulación psicológica y los golpes se usan para hacer más obediente al niño. La forma de socialización es el modo más común de parentela en Norteamérica y Europa occidental hasta el presente. Como práctica se halla el uso de la culpa y la humillación. El surgimiento de la escuela coercitiva y la adaptación coercitiva del niño a la sociedad.

• Ayuda - comienza a mediados del siglo XX hasta nuestros días (p. 88/89). A mediados del siglo XX, algunos padres adoptaron el papel de ayudar a sus hijos a alcanzar sus propias metas en la vida más que "socializarlos" a que cumplan los afanes parentales. Menos manipulación psicológica, más amor incondicional. Los niños que crecieron de esta manera son más empáticos hacia otros que las generaciones anteriores.

El nuevo modelo de infancia que se vislumbra en el período histórico de la socialización, señalado por De Mause, se asienta, antes que nada, en la conquista de la vida, una conquista deudora de la atención prestada a la infancia, en la que fueron fundamentales los aportes médicos e higienistas, desde finales del XIX, ya que fijaron su atención en las deformaciones corporales como resultado de las prácticas culturales y de malformaciones genéticas. Apelando al modelo de racionalidad y eficacia de la pediatría, se establece un canon de cuerpo perfecto, del niño normal, que termina imponiéndose con menores resistencias en el ámbito de la vida familiar, vida privada, que los marcos normativos que propugnaban por el derecho de los niños y niñas frente al maltrato. (Borras, 2006, p. 2)." (Rodríguez y León, 2009, Pág.41-44)

Dominar y controlar el cuerpo.

"En 1999, la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores redactó la siguiente definición :

"El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. Es decir, maltrato son los actos y las carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño, ejecutados por los padres o cuidadores o personas adultas a su alrededor. El maltrato puede ser clasificado como físico, psicológico o emocional, sexual, explotación y negligencia / abandono." (Rodríguez y León, 2009, Pág.51-52)

"Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e influencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica. No importa cuán ciertas o erróneas sean tales creencias, sino averiguar cómo funcionan, porque, como ya advirtieron Thomas y Thomas en 1928, las situaciones definidas como reales, son reales en sus consecuencias." (Rodríguez y León, 2009, Pág.53-54)

Teoría del apego

"Las teorías de los instintos, señalan como causa del comportamiento agresivo el instinto, ubicado éste al interior de la persona. La agresión se desencadena de manera inevitable ante la aparición de una señal. Su función está centrada en la supervivencia de la especie y por ende su posibilidad de modificación es muy escasa (Eibel – Eibesfeldt, 1973; Lorenz, 1963). Desde éste modelo, no se revisa la posible relación de estas conductas con variables sociales o relacionales y se habla inclusive de personalidad agresiva.

- La teoría de la frustración – agresión. Como resultado de los aportes del modelo psicoanalítico y del modelo ambientalista, aparece un modelo intermedio entre lo interno y lo ambiental. La agresión entonces es resultante de una pulsión interna pero ésta depende de un elemento externo que es la generación de frustración. Cuando las personas ven impedida la acción que persiguen por algún factor externo experimentan frustración. La agresión elimina la frustración y no se producirá nuevamente hasta que los niveles de frustración estén nuevamente altos (Dollard, 1939).

- La teoría del aprendizaje social. En éste enfoque el elemento constitutivo de una conducta proviene de la asociación de una determinada respuesta a un estímulo concreto, asociación que queda cristalizada por el refuerzo de la ejecución de ese comportamiento. La teoría del aprendizaje social de Bandura (1976) postula que se puede aprender por imitación aquellas conductas que han sido reforzadas o recompensadas. De este modo, si alguien ve que un comportamiento agresivo fue recompensado entonces lo aprenderá. Sin embargo, el hecho de que lo haya visto y sepa cómo realizarlo no conlleva necesariamente a que lo lleve a cabo. Su ejecución dependerá a su vez de otros tipos de aprendizajes (Bandura, Ross y Ross, 1963). " (Rodríguez y León, 2009, Pág.56-57)

"Actualmente, el abordaje en política pública a nivel mundial plantea su abordaje desde un modelo ecológico - eco sistémico, que incluye un conjunto de variables individuales propias de la familia - padres y niños -, inmersos en una determinada coyuntura socioeconómica y un marco cultural que define pautas y valores. A propósito de las cuales se hace más relevante la adecuación de las políticas públicas y su urgencia a la hora de interrumpir el "circuito social de la marginalidad y la violencia".

Ahora bien, qué sucede con el concepto de castigo. Recordemos en primera instancia que el concepto de castigo, utilizado en el marco del derecho, se concibe como una acción de aplicación de justicia por parte de los entes reconocidos socialmente para ello (justicia social y justicia divina) en el que el cuerpo es sometido al dolor. Una acepción del castigo en el escenario familiar e inclusive educativo, lo equipara al control del comportamiento del NNA a través del uso de la fuerza, la autoridad o la amenaza para producir nuevas conductas o eliminar otras. El castigo se utiliza como medida, en todos los casos, para corregir." (Rodríguez y León, 2009, Pág.60)

"Existen dos tipos de eventos aversivos: estímulos aversivos primarios y secundarios. Los eventos aversivos primarios causan una respuesta fuerte a nivel biológico imposible de ser controlada por el individuo castigado. Por ejemplo, un choque eléctrico, ataque físico intenso, luces brillantes y ruidos fuertes como los gritos. Los estímulos aversivos secundarios o condicionados, adquieren sus propiedades aversivas al relacionárselas con otros eventos aversivos como el dolor físico o pérdida de privilegios. Los estímulos aversivos secundarios incluyen gestos, fruncimiento de ceño, amenazas, notas, etc. (Kazdin, 1978).

Una vez revisados estos conceptos encontramos que desde una perspectiva pedagógica y socializadora el castigo tiene como presupuesto una "buena" intención; controlar las conductas indeseables e indicar las conductas correctas de los sujetos para el beneficio del orden social. Este ejercicio corrector y formador de niños y niñas se lo adjudicaron los adultos, padres, cuidadores y educadores, como sujetos razonables de autoridad y justicia y de cuya intencionalidad no se sospecha. Sin embargo, las prácticas educativas y socializadoras que se aplican al niño y la niña, tal como lo ha demostrado la historia, han ocultado tras de sí tratos crueles y humillantes que no reconocen su dignidad ni particularidad como sujeto social y que no se

alejan de la definición de maltrato y del uso de la violencia, en tanto los ha convertido en víctimas silenciadas a lo largo de la historia en todas las culturas.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.61-62)

“La compleja interacción entre los conceptos: violencia, agresión, maltrato y castigo, y sus usos en el proceso de interacción de la sociedad y la familia con relación al niño y la niña, indican una delgada línea móvil que se ajusta a los criterios del adulto y su lugar en el orden social, a partir del cual estas acciones pueden ser plenamente justificadas en el nombre del orden social, en el nombre de la educación, en el nombre de la justicia o en el nombre de Dios. Todas son válidas desde los contextos que se producen, en tanto quien está del otro lado sigue siendo un “menor”; un ser inconsciente, irracional, incapaz, inmaduro, inacabado, ingenuo, incivilizado o ignorante.

La legitimización del uso del castigo físico y otras formas de maltrato a los niños y niñas y los discursos interpretativos que lo soportan son el núcleo de interés de nuestra investigación, por ello hemos considerado que la aproximación a las RS que los mismos niños y niñas manifiestan nos permitirá comprender y de construir el maltrato, para comprenderlo como producto de prácticas sociales objetivadas.

Al respecto, los hallazgos de algunos autores que han abordado el tema de las RS del niño, desde la perspectiva del adulto, han demostrado la permanencia en las estructuras sociales de viejas ideologías que hacen muy complejo el cambio de las relaciones adulto – niño/a.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.62-63)

“M. J. Chombart de Lauwe (1972) realizó una investigación acerca de las RS del niño, y halló un núcleo figurativo bipolar en la que subsiste una imagen coherente y mitificada del niño, opuesta al adulto, asociada a consideraciones de autenticidad, naturalidad, espontaneidad y comunicación directa con los seres y las cosas. La autora retoma los estudios del historiador Ariès, explorando biografías, autobiografías, novelas y películas, así como la literatura infantil creada por adultos, como los cómics. A partir de estos textos, ella descubre que la infancia constituye “un mundo diferente”, en tanto no se parece al mundo de los adultos, al que a menudo se opone. Mundos imaginarios de la infancia que no son más que la creación de los adultos. De esta forma, refiere la autora, se elabora todo un mito sobre la naturaleza de la infancia.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.63-64)

“Como último aspecto presentamos a continuación la revisión de los conceptos centrales de la investigación, maltrato infantil, protección y participación, desde el marco normativo. El maltrato, tomando en cuenta que la actual consideración en el contexto social lo reconoce como un comportamiento anti normativo para el cual se han establecido instancias de regulación y control que funcionan desde el nuevo paradigma de la protección, al cual se articula la política pública. En ese mismo sentido, señalar los referentes normativos de la participación, como derecho fundamental de los niños y niñas, nos sirve como base para el análisis y reflexión respecto a sus alcances y las implicaciones de su implementación.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.65-66)

El marco normativo e institucional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

“Revisar el marco legal y normativo que ha viabilizado el establecimiento de límites al maltrato infantil nos coloca de frente con un hecho histórico fundamental para el avance de las políticas públicas en la protección y garantía de los derechos de niños y adolescentes, como es la Convención de los Derechos del Niño.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.66)

La Convención de los Derechos del Niño y su implicación en Colombia

“Previo a la Convención de los Derechos del Niño, ya desde 1924 la Liga de las Naciones había aprobado la Declaración de los Derechos de la Niñez, elaborada por la alianza internacional Save The Children. En 1946 se crea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, la cual se constituye como agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dedicada a la defensa de los derechos de la infancia, para prestar ayuda a los niños de Europa y China tras la II Guerra Mundial. De ahí en adelante UNICEF centra su actividad en el establecimiento de programas para proporcionar bienestar a largo plazo a la población infantil, en particular a la de los países subdesarrollados.

La Convención de Derechos del Niño es aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y se instituye en el marco fundamental a partir del cual los gobiernos desarrollan sus políticas para la niñez y la adolescencia.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.66-67)

Estos derechos se organizan y agrupan según el UNICEF, en cuatro derechos fundamentales:

Derecho a la existencia, al desarrollo, a la protección y a la participación.

“El Congreso de la República de Colombia, ratificó por medio de la ley número 12 de 1991 los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño. Posteriormente la Asamblea Nacional Constituyente incluyó los artículos 44 y 45 relacionados con los derechos del NNA, principios de protección integral de la niñez en su doble dimensión: garantía de los derechos de los NNA y protección en condiciones especialmente difíciles. Además, estableció la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, en la obligación de asistir y proteger a los niños y las niñas para asegurar su desarrollo armónico integral en ejercicio pleno de sus derechos.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.69-70)

Ley 1098 del 2006

“Con la entrada en vigencia de ésta ley se fortalece la normativa sobre la prevención y se transforma el modelo de atención, desde la protección integral, y se da paso al reconocimiento del niño, la niña y el adolescente como sujetos de derecho. Se pasa del paradigma de situación irregular al de protección integral, que conlleva modificar el enfoque y la perspectiva: del catálogo de situaciones se habla del catálogo de los derechos. La cobertura y ámbito de aplicación también se transforma, se pasa de atender 4 millones de NNA a preservar los derechos de 17 millones de NNA (41.5%). Se aplica además a los colombianos fuera del país. El lenguaje de referencia se modifica, no se habla de menores sino de niños, niñas y adolescentes.

Retomando el paradigma de la protección integral, de la Convención de los derechos del niño y la niña, la nueva Ley de Infancia y Adolescencia recoge los conceptos de; “sujeto de derechos”; la “prevalencia de derechos de los niños y niñas”, y la “corresponsabilidad” entre la sociedad y el Estado.

Desde éste mandato, la protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecutan en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.70-71)

“Es así como la protección integral incluye cinco ejes articulados que son:

- a) El reconocimiento de sujetos de derechos (Instrumentos internacionales de derechos humanos, Constitución Política y la ley)
- b) La garantía de los derechos para todos los niños, niñas y adolescentes
- c) La prevención de su vulneración o amenaza
- d) El restablecimiento de los derechos
- e) Las Políticas Públicas: materialización de la Protección Integral.

Estos ejes se articulan en el escenario social a partir de la corresponsabilidad solidaria, diferenciada y complementaria de

familia, sociedad y Estado.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.71-72)

“De igual forma, y como fundamento de dicho reconocimiento del niño y la niña, sujeto de derechos, se hace especial énfasis en la participación, la cual incluye todas las acciones que permiten al niño el reconocimiento como sujeto cultural y miembro de una comunidad en construcción de ciudadanía. Este principio se refiere a la generación de espacios reales y efectivos en los que los niños puedan expresar sus ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, puedan decidir sobre las actividades y juegos que van a realizar y se dispongan a evaluar críticamente su quehacer diario. Así mismo generar espacios artísticos y literarios, que les permitan el reconocimiento de sus especificidades culturales.

Se establece como responsables y garantes de dichos derechos a la familia, la sociedad y el estado...” (Rodríguez y León, 2009, Pág.72)

“Para las investigadoras es primordial identificar el conocimiento, las creencias, sistemas de valores, representaciones y actitudes que los niños y niñas tienen respecto a las instituciones de protección toda vez que nos permiten aproximarnos a las RS que circulan en torno a las situaciones que ameritan la presencia de estas instituciones y el grado de reconocimiento y credibilidad de su labor en la comunidad, especialmente en los niños y niñas.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.78)

“A continuación presentamos las definiciones de violencia contra la niñez y de maltrato, desde las cuales se hace el abordaje de análisis, comprensión e intervención por parte de las instancias públicas y privadas. Estas definiciones organizan el quehacer de las instituciones pero no necesariamente se corresponden con las creencias, sistemas de valores, actitudes y conocimientos que las comunidades tienen en su cotidianidad y que han sido socializadas a niños y niñas. Para las investigadoras estas definiciones muestran una cara del significado que estos conceptos poseen y desde los cuales se legitima la actuación de las instituciones públicas y organizaciones privadas, pero que no necesariamente se corresponde con las representaciones sociales que las comunidades, especialmente los niños y niñas, han objetivado. Consideramos que hay una gran distancia entre estos conceptos, formulados a la luz de expertos defensores e investigadores de los derechos de los niños y las niñas, y la comprensión que de ellos se tiene en la vida cotidiana por parte de los mismos niños y niñas. Ese es el centro de nuestro interés,” (Rodríguez y León, 2009, Pág.78)

El maltrato infantil y las definiciones actuales

“Se define la violencia contra la niñez como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra un niño, por parte de una persona o un grupo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar perjuicio efectivo o potencial a la salud del niño, a su supervivencia, desarrollo o dignidad. Informe mundial sobre la violencia y la salud (2002)

El artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño señala que violencia contra la niñez es: “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.79)

“Desde éste marco conceptual, tomado del Informe de Violencia Contra La Niñez de América Latina elaborado en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006, p. 16)) se definen las siguientes formas de violencia:

- Violencia física y emocional.
- Violencia sexual

““Maltrato infantil son las acciones u omisiones con la intención de hacer un daño inmediato a la persona agredida. La persona agresora concibe el daño como el fin principal de su agresión. Crea un síndrome en la víctima que sobrevive, conocido como síndrome del maltrato infantil. Se conocen tres formas principales de maltrato infantil: físico, emocional o psicológico y por negligencia o abandono. Esas formas de maltrato producen lesiones físicas y emocionales indelebles, muerte o cualquier daño severo”.

La definición del Consejo Europeo (1981) recoge aspectos determinantes para la comprensión de las implicaciones y gravedad del maltrato en tanto se define como:

“Los actos y las carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o la niña, ejecutados por los padres o cuidadores o personas alrededor de él o de ella”.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.84)

“La definición que recoge el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) considera que maltrato es:

“Toda acción u omisión que interfiera negativamente en el sano desarrollo físico, mental o emocional de un niño o niña, causado de manera intencional y no accidental por un adulto a cuyo cuidado se encuentra el niño o la niña; generando lesiones físicas leves, moderadas o de gran intensidad y múltiples conflictos en su vida afectiva, tales como frustraciones y traumas de orden emocional”.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.84-85)

Continuando con la revisión de las definiciones, encontramos que en el ámbito nacional el ICBF (2000), establece las siguientes formas de maltrato:

- Maltrato físico.
- Maltrato psicológico o emocional.
- Maltrato durante la gestación.
- Síndrome del bebe zarandeado.
- Maltrato por negligencia.
- Maltrato social o institucional.
- Abuso sexual.

“En este sentido, la participación de los NNA en la investigación no se reduce al acto de hacer presencia como sujeto de investigación sino que implica un acto deliberativo y la construcción de un espacio de interacción donde prima el respeto y el deseo de hacer parte de la misma. Se cuestiona entonces el papel “participativo” que se le ha dado a los niños en los escenarios políticos e institucionales, en donde su actuar está constreñido a responder cuestionarios y hacer parte de actos públicos que utilizan su figura para legitimar decisiones.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.91)

Participación Rogert Hart (1993,1997) Niveles de participación.

“Esta preocupación por la participación de los NNA se hace evidente en diversos estudios. En nuestro caso fue primordial el estudio de Save the Children, titulado: “¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación?”, el cual sirvió como guía y del cual resaltamos lo expresado por la autora:

Creo que aunque las perspectivas de los niños y niñas son muchas veces pasadas por alto cuando se consideran las cuestiones que les afectan, las niñas y niños son los más indicados para proporcionar información sobre su propia situación. Es por esta razón que estoy comprometida a hacer participar a los niños y niñas en todas las etapas del estudio y explorar

maneras en que su participación pueda ser lo más significativa posible. Hacer realidad este compromiso será todo un desafío, pues demasiadas veces la participación de los niños y niñas, particularmente al discutir temas difíciles tales como la violencia contra ellos, es poco más que meramente simbólica, cuando no pura fachada.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.91-92)

#### Conceptos principales

##### La Representación Social

El niño, niña y adolescentes como productor de sentido

##### Socialización

El maltrato a los niños, niñas y adolescentes como construcción social

El marco normativo e institucional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

La Convención de los Derechos del Niño y su implicación en Colombia

Ley 1098 del 2006

El maltrato infantil y las definiciones actuales

#### Hipótesis

No presenta.

### 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“La investigación permite identificar un núcleo significativo del maltrato como toda situación o acción que pone en riesgo la vida, existencia, y afecta el “equilibrio” de la vida cotidiana del niño o la niña y lo enfrenta a situaciones nuevas generadoras de tensión y estrés. La protección muestra tres núcleos significativos; como expresión de cuidado, como acción de prevención frente a los posibles daños que afectan la vida y la felicidad, y como ayuda que deviene de fuera del hogar cuando se pone en riesgo la vida y que tiene como principales protagonistas a la Policía y el ICBF. El castigo emerge como acción correctiva de conductas “inadecuadas” por sus consecuencias tanto en el presente como a futuro.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.4-5)

“El maltrato, desde las diversas expresiones de los niños y niñas, parece referir toda situación o acción que pone en riesgo la vida y afecta el “equilibrio” de la vida cotidiana, la sensación de la certidumbre, y altera las emociones, lo cual puede desencadenar respuestas reactivas de agresión o respuestas adaptativas frente a los hechos o situaciones que los afectan. Parece que el reconocimiento de su vulnerabilidad y dependencia, a partir de esas diversas situaciones (violencia intrafamiliar, conflicto armado, violencia delictiva en el barrio, violencia en el colegio y la amenaza de las enfermedades así como la realidad de la muerte) conllevan estrés e incertidumbre, las cuales asocian al maltrato.

El castigo de los padres se acepta como una acción justa y merecida cuando se dan motivos; no hacer caso, no obedecer, portarse cansones, perder materias en el colegio, pegarle a otros miembros de la familia como hermanos, primos, o sobrinos. El castigo entonces parece hacer alusión a las acciones que el cuidador realiza para corregir, modificar y dirigir conductas, justificadas a partir de la preocupación y del interés por la formación y el bienestar presente y futuro del niño y la niña. Entonces el niño y la niña parecen validar estas acciones desde este presupuesto.

Se considera maltrato cuando:

Implica la pérdida de la aceptación y el afecto de la mamá o de los padres. Se expresa en palabras cargadas de significados y de fuertes tonos de voz que transmiten múltiples mensajes en donde se pone en cuestionamiento la identidad, las capacidades, el buen juicio, la valía, la historia misma que recoge la construcción de ser y de futuros posibles. Situación que produce también gran incertidumbre, ansiedad, angustia y que hace mucho daño al desarrollo psico emocional del niño y la niña. En este caso los niños y niñas sienten que no los quieren, que no confían en ellos, que no son aptos e inteligentes para hacer parte del grupo familiar y/o social.

Se considera injusto. El llamado de atención o el castigo afecta a una parte y no a todos los implicados. No hay justicia y equidad.

Pone en peligro la vida del niño o la niña. La salud se ve afectada porque el cuerpo es golpeado o lacerado y esto produce daño físico. La muerte como un hecho que genera incertidumbre y gran preocupación.

El cuerpo es expuesto al abuso sexual en el hogar. Este tipo de maltrato genera gran tensión e incertidumbre. Lo indescifrable, ignominioso e invasivo. La exposición del cuerpo, lo propio, lo más íntimo y privado al arbitrio del otro, sin defensa alguna, sin protección, en el espacio de lo más privado, el hogar.

Afecta el estado emocional e indispone al niño o la niña frente a un grupo social de pares, generando malestar. Las situaciones de intimidación en la escuela provocan la movilización de los recursos psico emocionales del niño o la niña para manejar la situación sin perder la aprobación social. El niño o la niña tratan de mantener una imagen positiva frente al grupo que les permita tener un lugar de aceptación, respeto o incluso de temor. Si las figuras de poder o autoridad no garantizan que las situaciones de intimidación no se sigan dando, el reto entonces es confrontar al agresor para mantener un lugar, lo cual no sucede siempre. Para algunos niños y niñas es preferible ignorar al agresor, aislándose de los pares y de las situaciones que los puedan afectar.

Algún miembro de la familia o el grupo familiar es violentado por la figura paterna, sin consideración de su dignidad y derechos. La violencia del padre hacía la madre y hacía los hijos, usualmente bajo los efectos del alcohol o de otro tipo de sustancias, deteriora la comunicación y la armonía en el hogar. Esta violencia conlleva la necesidad de pedir ayuda a otras instancias por la gravedad de las acciones, la afectación de sus miembros y los procesos psico emocionales que lo acompañan.

Con relación a la percepción del agresor, esta es muy negativa, la representación gráfica señala al padre o padrastro como maltratador de su esposa y de sus hijas e hijos. Son características del maltratador:

El que maltrata tiene una forma muy particular de percibir a los demás y de relacionarse con ellos. Se preocupa por la satisfacción de sus necesidades y expectativas, como si el mundo girara en torno a él.

El que maltrata es “malo” porque disfruta haciendo daño a los demás: utiliza su poder físico y el lugar que ocupa en el grupo familiar y/o social para lastimar a los demás. Puede aparentar ser bueno, porque conoce lo que es malo pero finalmente en el ámbito de lo privado muestra su verdadera esencia

Se percibe como un monstruo: es decir, un ser parecido a un humano pero con rasgos animales y deformes.

Maltratan porque fueron maltratados y se desquitan con aquellos que consideran más débiles, vulnerables o en desigualdad de condiciones. No han reflexionado frente a la posibilidad de transformar sus prácticas como autoridad en el hogar.

Son lo peor del mundo. No cumplen con las normativas sociales de respetar y cuidar. No asumen su rol social de padres.



La agresión entre pares se produce en condición de mayor simetría, por ello es frecuente que la acción del niño o la niña sea más reactiva y de confrontación. En el caso del maltrato en el hogar, la víctima se encuentra impedida para actuar, porque quien esta maltratando es la figura de autoridad o la instancia de poder reconocida socialmente. La víctima del maltrato no puede defenderse por sus características físicas propias, menor tamaño, o por su rol en el grupo social. Tampoco se le permite cuestionar, criticar u opinar con relación a las situaciones desde las cuales el adulto justifica el maltrato y sus formas.

El maltrato que se produce como parte de la violencia intrafamiliar, tiene como víctima principal a la madre y por añadidura a los hijos. La dependencia económica del niño y la niña y su consideración en el contexto social como un ser faltante, irracional, carente y en minoría de condiciones, le suman mayor vulnerabilidad. Esta apreciación de la realidad produce gran incertidumbre y temor en las víctimas. Lo cual nos lleva a interpretar la impotencia e incapacidad que se refleja gráficamente en los dibujos sin brazos ni manos para defenderse y la actitud resignada y pasiva que asume la víctima en tanto es golpeada. Por el contrario el agresor es representado gráficamente con brazos y manos que empuñan objetos para maltratar. El dolor silenciado se expresa en el llanto y en las huellas del maltrato físico como evidencia de un hecho que debe ser visibilizado y significado por todos, incluyendo el victimario.

La protección entendida más allá de la acción que remedia en algo la situación de afectación de la vida y dignidad de un niño o niña. La protección como expresión de cuidado y de prevención frente a los posibles daños que afectan la vida como existencia y la felicidad de los niños y niñas.

La ayuda como acción que deviene de fuera del hogar y que tiene como principales protagonistas a la Policía y el ICBF, cuando el escenario del hogar se convierte en escenario de guerra y muerte. La ayuda institucional que no siempre es efectiva porque cuando se da no permite resolver el problema que afectaba al niño o la niña o al grupo familiar. La RS de institución especializada que asiste frente al problema y cuya respuesta no se constituye en una solución al problema.

El cuidado y la prevención de situaciones o problemas que puedan afectar en el futuro a los NNA, como núcleos centrales de la protección, los cuales deben procurarse en el hogar, en el barrio, en el colegio y en el conjunto de la sociedad. Implica entonces el reconocimiento del papel de los vínculos afectivos, las redes de apoyo, las dinámicas sociales en el territorio y el sentido dado a las problemáticas desde los sujetos activos. Conlleva también el cumplimiento de las responsabilidades del grupo familiar, padres y/o cuidadores, con respecto al cuidado y formación de los niños y niñas.

De igual forma reconoce en la solidaridad y la corresponsabilidad el papel de los vecinos, profesores, presidentes de junta, amigos o compañeros, como actores sociales de dicha protección.

Desde esta perspectiva, la interpretación de la protección por parte de los niños y niñas parece hacer un llamado al reconocimiento de una lógica social, en la que los vínculos afectivos, los territorios, las identidades, las expresiones culturales, las organizaciones, los grupos y las comunidades como elementos de la vida cotidiana cobran un papel preponderante en las acciones de protección. Siendo los actores de la protección; la familia, los amigos, los profesores, los vecinos, los líderes comunitarios, entre otros. Es así como la lógica normativa, centrada en la relación estado-ciudadanía determinada por estructuras rígidas de control y alimentada por la lógica científica (psicología, biología, pedagogía, pediatría, neurociencia, entre otros), desde la cual se viene configurando una nueva representación de NNA, no se articula a esa lógica social, lo que evidencia un distanciamiento frente a las situaciones “problematizadas” de derechos, la protección de los niños y niñas, y las respuestas dadas.

El castigo, acción correctiva para formar al niño y la niña como adultos socialmente adaptados y respetuosos del orden social, recoge la ideología judeo cristiana en tanto su propósito es la formación de un sujeto civilizado, moralmente apto para expresar y asumir la “culpa”, interiorizada y aprendida, que legitima el castigo físico como acción que deviene de la autoridad y cuyo propósito es el bien presente y futuro del niño y la niña. El castigo forma sujetos de bien para la sociedad. La autoridad del adulto - padres, cuidadores, docentes, directivos, sacerdotes, policías, jueces - es un reflejo de la autoridad de Dios, creador y verdad a quien se debe sumisión y obediencia. El adulto no puede ni debe ser cuestionado en sus acciones, decisiones e intencionalidad. El adulto posee un saber, una verdad y un conocimiento que supone un poder sobre el niño y la niña. Su lugar como formador, garante y proveedor de los satisfactores de las necesidades básicas del niño y la niña - existencia -, le confiere también el poder de juzgar sobre sus acciones y los conflictos. Sin embargo, esa lógica social y cultural entra en contradicción con la lógica normativa, expresada a través de los medios y en escenarios de aprendizaje. El niño y la niña cuestionan el incumplimiento de las reglas expuestas y la “falla” del adulto, tal vez por ello hacen un llamado al orden social e institucional - lógica normativa - para el cumplimiento del rol asignado por parte del adulto - padre, madre o cuidador - y el reconocimiento de su particularidad como niños y niñas. Sin embargo, también se pone en cuestionamiento la acción institucional - lógica normativa - que desde un marco más amplio deviene como poder supremo del orden social humano y genera rupturas en la vida del niño y la niña, maltratándolo y violentándolo cuando actúa para proteger, legislar y juzgar.

Para el niño y la niña, su cotidianidad, su hogar, su barrio, colegio y comunidad, son los territorios de significación e identidad donde su historia de vida cobra sentido. Por ello la amenaza de la violencia y del maltrato está representada en el daño físico, la afectación psico emocional y la muerte. La muerte como referente y como significante de la amenaza a la vida y a la felicidad, como quiebre y ruptura con lo conocido, con lo cotidiano y con las figuras de protección, los miembros de su grupo familiar con los que se han construido los vínculos afectivos. En el transcurso de la vida, el grupo familiar, en primera instancia, y los diversos actores y territorios configuran el tejido en donde se entrelazan los hilos de su propia historia: historia de todos en la que el niño va construyendo su identidad mientras va hilando en ese entramado de significados su propia historia.

La felicidad se instaura como un horizonte de sentido de vida para el niño y la niña a partir de las experiencias en las cuales se ha sentido amado(a), reconocido(a) y gratificado(a). Esta idealización de la felicidad también se hace evidente en los discursos construidos por los adultos y se representa metafóricamente en las expresiones e interpretaciones por los niños en la imagen del niño feliz e inocente: el niño como un tesoro, un valor, lo más auténtico y lo más preciado para la familia y la sociedad. A este se suma el reconocimiento, por parte del NNA del marco normativo que prohíbe maltratar a los niños y las niñas, difundido por los medios de comunicación, el cual devela problemáticas sociales no reconocidas anteriormente como formas de maltrato y oculta otras cuya mayor responsabilidad le corresponde garantizar a instancias sociales y políticas de mayor injerencia en el poder.

Desde las perspectivas de las investigadoras estas problemáticas no visibilizadas deben ser revisadas desde los derechos de los niños y niñas toda vez que en su conjunto encierran el concepto de protección integral.

Una vez revisados los diversos aspectos que configuran las RS de maltrato y de protección en NNA, surgen algunas inquietudes que pueden ser retomadas para el desarrollo de investigaciones que indaguen por los contenidos, que de forma

implícita o explícita, aún circulan en los procesos de socialización y que determinan la construcción de realidad y de sentido con relación al NNA y su lugar en el conjunto de la sociedad.

Un aspecto que llamó la atención con relación a los resultados obtenidos es la delgada línea que separa el castigo del maltrato recibido de los padres o cuidadores. Los NNA refieren que en tanto se considere una acción justa de corrección por parte de los padres, está bien merecido el castigo físico o el llamado de atención con regaños. No se piensa igual si la acción de castigo conlleva un procedimiento injusto, no equitativo con relación a otros miembros del grupo o es desmedido en el daño que infringe, especialmente si se trata de la madre – figura con la que se tiene vinculación afectiva.

El castigo no es maltrato. El padre, la madre o el adulto cuidador tienen derecho a castigar para corregir al niño y la niña. No es correcto que el niño o la niña respondan a la agresión, más aun cuando se supone que el maltrato no es maltrato sino una acción correctiva o de castigo que tiene como supuesto el bien y lo mejor para el niño o la niña. A partir de la diversas expresiones de los niños y niñas, que se inscriben en la categoría maltrato o en la categoría castigo, podemos considerar que la diferencia entre una y otra acción radica principalmente en la interpretación que los niños y las niñas hacen, tomando en cuenta la intención del agresor, la historia previa del proceso de interacción y la construcción de conocimiento a partir de los procesos de socialización en otros escenarios. El maltrato entonces es una acción “que produce daño” (físico o psicoemocional) y que no evidencia interés o preocupación por las necesidades (afectivas, biológicas, sociales, cognitivas, entre otras). Por el contrario el castigo es interpretado por el niño y la niña como una acción correctiva por parte del adulto, la cual procura modificar las conductas “inadecuadas” en el ámbito familiar y social en un proceso formativo. Estas acciones “correctivas” se aproximan a la comprensión del concepto protección que los niños y niñas manifestaron, en la medida en que procuran “cuidar”, “prevenir” y “evitar” frente a posibles situaciones que puedan ocasionar “daño” en el presente y futuro.

El castigo como acción pedagógica y correctiva que se dirige a los NNA se reconoce como acción legítima de los padres o cuidadores. Una tarea que debe continuarse esta dirigida a responder a la pregunta ¿Cómo modificar estas prácticas al interior de la familia?, ¿Cuál es la RS de NNA que los adultos, padres o cuidadores, han objetivado? ¿Es esa RS diferente a la que los NNA han objetivado, la cual reconoce al niño y la niña como un tesoro, un valor, lo máspreciado para una sociedad y con derecho a ser feliz?

Ahora bien, con relación a los datos acopiados encontramos que la madre es la persona que más maltrato psico emocional profiere a los NNA y sin embargo es la persona a la que más recurren para solicitar su protección. El vínculo afectivo con la madre es fundamental para el desarrollo de los NNA y es claro que ese lugar primordial de cuidado y protección aún le corresponde a la madre. Sin embargo resulta también evidente que esta misma vinculación afectiva se convierte en factor generador de incertidumbre, angustia y dolor, cuando el castigo conlleva desaprobación afectiva, malas palabras que afectan la autoimagen y el desarrollo de la personalidad, así como condicionantes del afecto que se brinda. El desarrollo moral y psicoemocional de la madre es entonces fundamental para prevenir el maltrato y favorecer el desarrollo psicoemocional de los NNA. ¿Cuáles son los presupuestos que subyacen al castigo que ejerce la madre?, ¿Qué RS tiene del castigo y de su efectividad en el proceso de socialización del NNA?, ¿Es la vinculación afectiva un factor de riesgo o de vulneración para el desarrollo psicoemocional del NNA?, ¿Cómo se puede potencializar la vinculación afectiva para el desarrollo psicoemocional de los NNA?

Con relación a las instituciones de protección, predomina la perspectiva especializada de atención e intervención frente a las problemáticas de los NNA, es decir que en tanto el problema sea considerado leve se puede paliar con atención material y cuando es grave se requiere “sacar” al NNA del hogar y ubicarlo en una institución de atención especializada. ¿Cómo transformar esta perspectiva?, ¿Se debe estimular esta perspectiva en el proceso de atención a la niñez maltratada?, ¿Qué sucede con los demás derechos del NNA? ¿Es acaso la familia también una institución en minoría de edad con relación a su papel en la sociedad?, ¿Cómo desarrollar los componentes de cuidado y prevención al interior de la familia, las comunidades y las instituciones educativas?, ¿Qué estrategias se pueden desarrollar desde el ICBF con relación a estos dos componentes de protección identificados por los NNA? Y ¿Cuál es el papel de la política pública en éste sentido?” (Rodríguez y León, 2009, Pág.167-179)

#### Recomendaciones

No presenta

### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

“Descripción:

Tesis de grado que busca identificar las representaciones sociales del maltrato y de la protección en un grupo de 40 niños y niñas escolarizados de la ciudad de Villavicencio, a partir de un enfoque social participativo.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.4)

Resumen:

“El maltrato como práctica social afecta los derechos de niños y niñas y ha sido una constante que persiste a lo largo de la historia. Su comprensión como construcción social que se produce en un contexto relacional de interacción, atravesado por dinámicas de poder, nos lleva a revisar las representaciones sociales evidenciadas en expresiones y manifestaciones atribuidas por los actores sociales, un grupo de 40 niños y niñas escolarizados de entre 12 y 15 años, al maltrato y a las instituciones de protección. La investigación se desarrollo con el modelo social participativo y la información acopiada se estudió mediante el análisis de contenido. Los resultados identifican el maltrato como una acción de daño físico representado en golpes y violación (abuso sexual), y daño emocional, que afecta en mayor medida a las mujeres adultas, los niños y las niñas al interior de la familia. La protección es el cuidado que se da en la familia. La presencia del ICBF y la policía es necesaria en los casos que ponen en riesgo la vida.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.6)

#### Anexos

Anexo A FICHA PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Anexo B CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Anexo C TALLERES 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Anexo E FORMATO DE ASENTIMIENTO

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	Influencia de la Sociedad de Consumo en Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores Vinculados a los Centros Amar de Bogotá
<b>Autor (res)</b>	Nelly Stella Beltrán, Carmenza Yanneth Vargas y Carlos Felipe Romero
<b>Año de aprobación</b>	2009
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Niños, Niñas y Adolescentes Trabajo Infantil
<b>Subtema</b>	Sociedad de Consumo
<b>Problema</b>	<p>“Frente a la problemática del trabajo infantil de niños, niñas y adolescentes-NNA el mundo ha fijado su atención en las causas y consecuencias que estos generan en el desarrollo social y económico de un país; esto para lograr la creación de políticas, programas y estrategias que minimicen el impacto negativo que tiene para una sociedad el hecho de que existan NNA, en situación de vinculación laboral temprana. A pesar de no ser un fenómeno nuevo, diversos estudios han demostrado que aún persiste, en muchos países en desarrollo y en algunas regiones desarrolladas. Esto lleva a preguntarse si realmente se han abordado todas las razones por las cuales los NNA trabajan y qué tipo de acciones deben tomarse para solucionar este problema.</p> <p>El trabajo infantil es un fenómeno multicausado, donde la pobreza y las crisis económicas son algunos de los factores que tienen mayor incidencia en la ocurrencia de esta problemática. La unión entre trabajo infantil y pobreza es indiscutible y ningún país es inmune a los cambios económicos que se están presentando en el mundo, aunque estos pueden tener distintos efectos según su carácter e intensidad, pero todos tienden a agravar la situación de pobreza. Bajo estas circunstancias surge el “consumo”, compra y venta de artículos o alimentos que NNA comercian, pensando que de esta manera saldrán de su situación y conseguirán reconocimiento ante la sociedad. En este orden de ideas, se da el trabajo investigativo dirigido hacia la búsqueda de alternativas que no hayan sido detectadas como factores asociados al fenómeno del trabajo infantil. La razón principal que ocupa la presente investigación está enfocada hacia la relación existente entre el trabajo infantil y el consumo, enmarcado en una sociedad mediada por las relaciones entre agentes con racionalidad económica.</p> <p>De acuerdo con la experiencia de los investigadores frente al discurso de los NNA, se reconocen aspectos que agrupan los resultados entre las razones por las cuales trabajan y su deseo de satisfacer necesidades básicas o necesidades creadas por patrones de consumo de la sociedad.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.5)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Qué relación existe entre consumo y trabajo infantil?
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	Seis Centros Amar de la ciudad de Bogotá, de las localidades de Chapinero, Santa Fe, Los Mártires, Engativá, Kennedy. “El objeto de estos centros es la atención para la protección y garantía plena de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de 0 a 17 años en condiciones de vulnerabilidad y explotación laboral, generando estrategias que permitan minimizar la vinculación laboral temprana, el riesgo de explotación económica o laboral, la desescolarización ó acompañamiento a adultos en el desarrollo de actividades de subsistencia, e igualmente atender y apoyar a sus familias para prevenir el maltrato, la mendicidad, la explotación laboral infantil y lograr la desvinculación de los menores que se encuentran trabajando.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.36)
<b>Temporal</b>	2008-2009
<b>Sujetos Investigados</b>	Niños, Niñas y Adolescentes programa desarrollado por la Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS de Bogotá. Niños-as y adolescentes con antecedentes de trabajo infantil, que se encontraran en el rango de edad de 10 a 17 años. Total: 100. “La población seleccionada correspondió con NNA que fueron abordados por medio de búsqueda activa, e identificados en situación de vinculación laboral temprana, explotación económica o en riesgo que se encontraba bajo alguna de las peores formas de trabajo infantil tipificadas por la OIT.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.36)
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Caracterizar el trabajo infantil como un fenómeno que se puede relacionar con el consumo para satisfacer necesidades básicas para la supervivencia y aquellas creadas por los estilos de vida y consumo
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar el consumo como causal del fenómeno del trabajo infantil.</li> <li>• Describir los patrones de consumo frecuentes en NNA trabajadores.</li> <li>• Identificar la influencia del consumo como mecanismo de inclusión social.</li> <li>• Proponer alternativas de política social y económica diferentes a las existentes para la erradicación del trabajo infantil.</li> </ul>
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>Investigación de corte cualitativo</p> <p>Categorías:</p> <p>Definición de trabajo</p> <p>Creencias</p> <p>Definición de consumo</p> <p>Necesidades básicas</p> <p>Inclusión</p> <p>Manejo del dinero</p> <p>“...la investigación está basada en un corte cualitativo donde se recurre a los grupos de discusión para</p>

recoger las voces de los niños-as y adolescentes, y sobre ellas poder realizar el análisis al discurso que permitió evidenciar la relación existente entre trabajo infantil y el consumo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.4)

“Esta investigación es de tipo cualitativo, en la cual se realiza el análisis de discurso de acuerdo con la información obtenida en los grupos de discusión. La recolección de información se logró a partir de la realización de seis grupos de discusión, orientados por la metodología de taller. Se solicitaron los permisos pertinentes ante la Secretaría Distrital de Integración Social y las ONG’s operadoras de los Centros Amar. Se realiza un análisis de datos basado en el Análisis del Discurso –AD, acorde con las categorías de análisis definidas por el grupo de investigación y la relevancia de las mismas en el objetivo propuesto.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.39)

<b>Técnicas</b>	“Taller” sobre el consumo de bienes Grupo de discusión Análisis del discurso
-----------------	--

<b>Tipo de Investigación</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Explicativa</b>	<b>Exploratoria</b>	<b>Correlacional</b>
------------------------------	--------------------	--------------------	---------------------	----------------------

## 6. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

#### Referente teórico y conceptual El trabajo infantil en el mundo

##### “Cómo define la niñez el trabajo

Para la mayoría de los niños y niñas trabajo puede significar muchas cosas, y a su vez para algunos las actividades no remuneradas no hacen parte del trabajo como tal; para otros, sería importante incluir las labores domésticas dentro de los cánones del trabajo para que este fuese remunerado. Otros niños y niñas, consideran el trabajo como algo digno que ayuda al sustento propio y de sus familias y por otra parte están los niños y niñas que consideran el trabajo como algo que hace parte de algo malo y aprovechado.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.7)

##### “Trabajo nocivo

En su intento por definir el trabajo nocivo, Save the Children se basa en el artículo 32 de la CDN1:

“Los Estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el ejercicio de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.” De este modo, y contenido en este artículo se encuentra la noción de que los niños y niñas solamente necesitan ser protegidos contra el trabajo nocivo, y que dicho trabajo nocivo tiene una serie de componentes, entre ellos el daño a la salud, el desarrollo y la educación. Para poder distinguir entre las distintas formas de trabajo se requiere la participación plena de las niñas y niños trabajadores.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.7-8)

Categorías de trabajo nocivo: el trabajo en el que el perjuicio al niño o niña es enorme (el trabajo forzado y la prostitución), el trabajo en el que se vulneren los derechos de los niños y las niñas (condiciones de trabajo) y el trabajo que contribuye a hacer a los niños y niñas partícipes y sujetos de sus derechos puede ser adelantado para el aprendizaje y para el logro de su desarrollo.

##### “Causas y efectos del trabajo infantil

Save the Children hace un acercamiento de las diversas causas que subyacen como las importantes en el trabajo infantil y sobre los efectos que este tiene sobre la plena aplicación de los derechos de la niñez, haciendo un sondeo fundamental para poner su posición como institución sobre el trabajo infantil5. ¿Cuál es la razón del trabajo infantil?” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.8)

“Una de las causas más nombradas acerca de la razón del trabajo infantil está directamente ligada con la pobreza, ya que existe gran evidencia de que la mayoría de los niños y niñas que trabajan lo hacen para su supervivencia y la de sus familias, sin embargo es pertinente resaltar que en algunos países y familias ha sido más fácil combatir el trabajo infantil nocivo que otros países que cuentan con los mismos recursos económicos; de este modo, se demuestra que el factor pobreza no es el más significativo en el problema del trabajo infantil; por esta razón, es pertinente hacer una exploración de las diversas causas que agigantan el problema; dentro de ellas, la falta de oportunidades para acceder a la educación de buena calidad. No se puede desconocer que los niños y niñas que no tienen acceso a escuelas o por que estas no ofrecen respuestas a sus necesidades se ven avocados a realizar trabajos que de algún modo puedan satisfacer su necesidad de conocimiento. El hecho de que la educación no esté brindando a los niños y niñas alternativas de aprendizaje, prolonga la problemática de trabajo infantil a esto se suma la mala administración de los recursos humanos y económicos por parte del gobierno que limitan las posibilidades estipuladas para la educación en cuanto a la gratuidad de la misma o para la inversión en el mejoramiento de su calidad. La falta de compromiso por parte de la escuela, la actitud de negación que desde los maestros se da a las problemáticas y los abusos que se cometen en las aulas de clase hacen cada vez más precaria la oferta educativa. Esta podría ser una de las razones por la cual, las familias consideren el trabajo infantil como una opción para ocupar el tiempo de sus hijos. Otro factor que incide, son las creencias acerca de la infancia, ya que mientras en occidente esta es considerada como una etapa donde el niño y niña se dedican al juego y al aprendizaje en otros lugares del mundo el trabajo es considerado como el lugar más apto para el aprendizaje y desarrollo de las destrezas; esto influye decisivamente en los padres, madres o cuidadores acerca de cómo deben ser educados los niños y niñas. Por otra parte, se encuentra la legislación nacional acerca del trabajo infantil que, desde su visión, considera que no se debe victimizar a los niños-as, pero dejan de lado aspectos sin tener en cuenta que algunos trabajan por decisión propia, para otros el trabajo es la oportunidad que la escuela les ha negado o que les permite complacer a los padres y ganar dinero.

Otros Factores en apariencia no relacionados, como el VIH/SIDA, los conflictos armados y los cambios climatológicos, pueden tener un impacto de envergadura sobre el trabajo infantil. Por ejemplo, la pandemia del VIH/SIDA ha reducido la fuerza de trabajo adulta y distraído el gasto en protección social y educación, empujando a la niñez al trabajo nocivo. Los conflictos armados pueden engrosar las filas de niños y niñas soldados.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.9-10)

“Al analizar las diferentes circunstancias por las cuales los niños y las niñas se ven conducidos a trabajar desde temprana edad, evidenciamos una fuerte tendencia a suplir la necesidad económica de su casa, otra parte aunque ve suplidas sus necesidades

básicas encuentra un “deleite” en la situación laboral.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.10-11)

“¿Cómo se ven afectados los derechos de la niñez por el trabajo?

Los efectos del trabajo en la niñez pueden ser negativos o positivos frente a los derechos de la niñez, así opinan los niños trabajadores; pero, teniendo en cuenta el tipo de actividad que realizan o por las características propias que rodean a la niñez en su etapa de desarrollo. Los niños de edades menores o niños con algún tipo de discapacidad son más vulnerables a la violación de sus derechos como consecuencia del trabajo. De esta manera, el trabajo tiene un impacto de envergadura al violentar el derecho de la infancia a la supervivencia y el desarrollo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.11)

“Según la consulta que realicé con niños y niñas, éstos identificaron diversos aspectos sobre efectos negativos y positivos del trabajo.

**Efectos positivos**

- Aprendemos a comunicarnos con otras personas.
- Aprendemos a mantener a nuestras familias.
- Aprendemos regularmente cosas nuevas.
- Podemos costear los gastos relacionados con la escuela.
- Me ayuda a comportarme con aplomo y a mejorar mi forma de hablar.
- Aprendemos a manejar dinero.
- Aprendemos a asumir responsabilidades más rápidamente que otros niños y niñas.
- Aprendemos la realidad de la calle.
- Nos dan ropa y comida a cambio de trabajo.

**Efectos negativos**

Puede dañar el desarrollo físico y producir lesiones.

- Puede empezar a gustarte demasiado el dinero y abandonar la escuela.
- Puedes caer bajo el influjo de gente mala.
- Puede dañar tu autoestima.
- Si no nos tratan bien, sufrimos.”

La mayoría de los niños y niñas sostienen que las consecuencias del trabajo se modifican según el contexto cultural en que se desarrolle. Los niños y niñas de Mongolia expresaron que las niñas tienden más a ser maltratadas psicológicamente en el trabajo, mientras que los niños tienden a serlo físicamente. (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.11-12)

“Algunos factores reconocidos en el informe global de la OIT “Un Futuro Sin Trabajo Infantil 1996” refieren algunas de las razones por las cuales los niños trabajan, porque si bien algunos de ellos se ven forzados a trabajar otros lo hacen por decisión propia aunque en un entorno de explotación.

Algunas de las razones reconocidas son:

- Contribuir a la supervivencia de la familia o garantizar la propia.
- Para evadirse de una situación familiar insostenible.
- Para obtener dinero que le permita comprar objetos que van desde libros escolares hasta ropa de marca o drogas.
- Para sentirse independiente.
- Simplemente por aburrimiento y no tener nada que hacer.

El trabajo puede ser visto de diferentes maneras, en algunos casos es beneficioso y promueve el desarrollo del niño sin interferir en sus actividades escolares, recreativas y de tiempo libre. De igual manera puede ser bien visto cuando laboran con sus padres y se aprende un arte se trasmite un conocimiento y se desarrollan habilidades y destrezas que no interfieren en el desarrollo del niño. Cuando el trabajo afecta el desarrollo integral, como ocurre en muchas regiones del país, es claramente nocivo o abusivo teniendo algunas de las siguientes características:

- Trabajo de tiempo completo en una edad muy temprana.
- Horario laboral prolongado.
- Trabajo que produce tensiones indebidas de carácter físico, social o psicológico.
- Trabajo y vida en la calle en malas condiciones.
- Remuneración inadecuada.
- Trabajo donde se tiene que asumir demasiada responsabilidad.
- Trabajo que obstaculiza el acceso a la educación.
- Trabajos que socavan la dignidad y la autoestima de los niños tales como la esclavitud o el trabajo servil y la explotación sexual.
- Trabajos que perjudican el pleno desarrollo social y psicológico.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.13-14)

“Algunos de los factores que se ven afectados por el trabajo infantil son los siguientes:

- Desarrollo físico, que abarca la salud general, la coordinación, la resistencia, la visión y la audición.
- Desarrollo cognitivo, que abarca la alfabetización, el cálculo numérico y la adquisición de conocimientos necesarios para la vida ordinaria.
- Desarrollo emocional, que abarca la autoestima, la afectividad familiar y los sentimientos de aceptación y de amor.
- Desarrollo social y moral, que comprende el sentido de identidad grupal, la habilidad de cooperar con otros y la capacidad de distinguir el bien del mal.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.14)

“¿Por qué el trabajo desfavorable perjudica la niñez?

Según los responsables a nivel internacional se encuentran las instituciones financieras como ejemplo Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que son responsables de las políticas macroeconómicas y que a su vez tienen una marca de extensión sobre la pobreza del mundo empujando de esta manera a que niños y niñas realicen trabajos nocivos.

Hay evidencias acerca de la presión que algunas instituciones ejercen sobre algunos gobiernos provocando deterioro en los servicios básicos, ejemplo: la orientación hacia la privatización de empresas, la disminución del gasto para servicios públicos que genera un declive en la calidad de la educación y en las políticas que se encargan de la protección social contribuyendo al incremento de la pobreza y posiblemente al aumento del trabajo infantil nocivo. De otro lado, en el nivel nacional la toma de decisiones sobre la asignación de recursos en áreas como protección social, desencadenan el incremento de la pobreza y

vulnerabilidad de las diferentes familias lo cual conduce a que mayor número de niños estén trabajando; el gobierno debería garantizar una adecuada educación que disminuya el trabajo infantil nocivo o que si los niños requieren seguir trabajado puedan establecer su tiempo entre la escuela y las otras labores.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.14)

“Cerrando este punto, es necesario analizar el hecho de la responsabilidad que tienen las diferentes entidades que ofrecen trabajo a niños y niñas o quienes los aceptan como empleados, ¿hasta donde son conscientes de los riesgos que corren a nivel jurídico, económico y social? por lo tanto; sería necesario, que el gobierno implementara un programa de capacitación y seguimiento acerca del trabajo infantil, en torno a lo legal, los riesgos, las enfermedades como el VIH/SIDA y el conflicto armado en el mundo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.15)

Principios usuales que alientan las respuestas aplicadas al trabajo infantil.

“Save the Children a fin de cumplir con su objetivo de garantizar que los niños y niñas estén protegidos contra el trabajo nocivo, asume en su rol primordial lo concerniente a la erradicación y al apoyo a intervenciones directas para prevenir el trabajo infantil nocivo y a su vez en mejorar la calidad de vida de la niñez trabajadora, por medio de la influencia a mediadores que se responsabilicen y cumplan con sus obligaciones. Si bien son elementos diferentes, la institución podría elegir focalizar su trabajo en uno solo. Save the Children considera que como institución no tendrá éxito si intenta privilegiar uno solo, a expensas del otro1. Por eso busca apoyar las intervenciones directas y fortalecer la capacidad de la institución para influenciar a terceros; a su vez, tiende a dedicarse a las funciones de investigación, seguimiento y evaluación. Para estar plenamente informado, el compromiso que se realiza tiene como base una investigación sólida, llevada a cabo con la participación plena de los niños y niñas.

Save the Children considera importante para determinar el éxito de las intervenciones el seguimiento y evaluación de los procesos para procurar una mejora para los niños y niñas en sus diferentes actividades. Trabaja en la implementación de proyectos sociales por medio de la ejecución de objetivos puntuales como parte de su movimiento mundial a favor de la infancia.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.16)

Principios que rigen el trabajo

“Los derechos son interdependientes e inherentes. La violación de un derecho a menudo tiene un impacto sobre otro, por consiguiente ningún derecho es principal a otros. De esta forma, el medio holístico de los derechos de la niñez tiene un significado decisivo y supeditado; por lo tanto, es importante ampliar la comprensión absoluta de la similitud entre el derecho a no realizar trabajo infantil nocivo y los otros derechos de la infancia.

En relación a esta problemática es significativo responder a las ideas proyectadas con relación al trabajo infantil, que no están lejos de los aspectos a intervenir. Un ejemplo, es el desconocimiento de los lugares en donde se emplean menores para las empresas aspecto que merece atención. Este análisis situacional es crucial para encontrar una perspectiva de ingreso para llevar a cabo las acciones propuestas. Este aspecto es tan importante como el de examinar las principales causas y posibles efectos más significativos en el trabajo de la niñez, así como las actividades que otros responsables asumen frente al trabajo infantil.

Es significativo asegurar así mismo que cuatro principios de la CDN se manifiesten en todo su trabajo:

- El derecho a la supervivencia y el desarrollo.
- Reconocer efectos positivos y negativos del trabajo infantil.
- Requerimientos de protección especial.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.16-17)

Los niños y sus derechos

“Según el código de la infancia y adolescencia ley 1098 de 2006 en su artículo 35 hace énfasis a la edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para ejercer dicha ocupación. Asumiendo que la edad mínima de admisión al trabajo son los quince años, y teniendo en cuenta que para que adolescentes entre 15 y 17 años trabajen deben tener previa autorización por parte de los inspectores de trabajo o en su defecto del ente territorial local, y además gozando de la protección laboral consagrada en el régimen laboral colombiano la constitución política y demás entes encargados.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.17)

“Asumiendo el artículo mencionado, se hace un análisis de la situación actual de los adolescentes niñas y niños trabajadores en el país teniendo presente el consumo como un atractivo que llama al niño y niña a olvidarse de sus derechos por adquirir bienes que sirvan para la satisfacción personal, y el disfrute, dejando a un lado el reconocimiento de sus valores.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.17)

Concepto de trabajo infantil desde las organizaciones internacionales

Organización Internacional para el trabajo OIT

“Este organismo señala que existen múltiples formas de trabajo realizadas por niños, algunos son difíciles y exigentes, otras, más peligrosas e incluso reprobables desde el punto de vista moral. En el marco de su trabajo, los niños realizan una escala amplia de labores y actividades.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.18)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF

“Establece que hay dos tipos de niños trabajadores: Aquellos que dentro de las familias campesinas o artesanas trabajan para ellas mismas por la situación de pobreza, y aquellos que por la falta de infraestructura o la ausencia de garantías sociales necesitan trabajar para apoyar a sus familias.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.18)

Save The Children

“Lucha por los derechos de los niños: Asegura que las niñas y los niños estén protegidos contra el trabajo nocivo. Su objetivo se ve orientado a la noción de trabajo infantil, sus expectativas de que pueden existir respuestas a estos dilemas se mantienen desde la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (CDN), teniendo en cuenta que su programación este acorde con la normatividad.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.18)

“En el caso de trabajo infantil en Colombia consideramos los aportes de las organizaciones en mención, los niños y niñas trabajadores de Colombia deben ser protegidos contra el trabajo nocivo y la noción de trabajo infantil debe ser juiciosamente estudiada por las entidades correspondientes, hay trabajos duros y peligrosos que no deben aceptar ni emplear a los NNA. Somos conscientes que el trabajo infantil despoja a los NNA de su infancia frustrando el proceso natural de su crecimiento, quebrantando su relación familiar, perjudicando sus procesos físicos y psicológicos.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.19)

El trabajo infantil en Colombia

Descripción de la magnitud del trabajo infantil en Colombia

“La utilización de los niños y niñas en el servicio doméstico viene desde comienzos del siglo XIX y los niños desde los 8 a los 14

años acompañaban a los padres para apoyar en las actividades agrícolas y aumentar la productividad de la familia. Por ejemplo, en las minas de oro en Antioquia, los niños ayudaban en la extracción de este material el cual era vendido a los comerciantes. Así mismo, se empezaron a involucrar en diferentes actividades propias de la producción donde la actitud de la sociedad y de la familia en general fue de aceptación y como una opción para la reducción de la pobreza, donde la vinculación laboral de los niños permitía un mayor ingreso y facilitaba el suplir mejor las necesidades que se pudiesen presentar.

Algunas de las actividades en las que se desempeñan los niños y niñas son el raspado de la hoja de coca, como vendedores ambulantes, recicladores, como “mulas” usados por el narcotráfico por la facilidad para pasar inadvertidos, en la delincuencia donde es más fácil acceder a espacios reducidos y en otros casos pueden hacer parte de bandas delictivas conformadas donde los niños asumen legalmente las consecuencias de los actos, dado que es más fácil cumplir una sentencia en la ley de infancia que en el código penal para los adultos. Este tipo de actos implica acuerdos previos en los cuales en ciertos casos están involucrados los padres o familiares y existe consentimiento por parte de ellos. En muchos de los casos los niños no reciben una paga previamente estipulada y solo obtienen algún dinero como reconocimiento a su labor.

Estas cifras muestran que uno de los principales problemas del trabajo prematuro es su incidencia en el estudio, a pesar de que la Convención de los Derechos del Niño plantea la protección contra todo trabajo que entorpezca la educación formal. (Delgado, M 2003)

En la década de los 80 se inició en Colombia la discusión en torno al trabajo infantil en varias universidades y con grupos de investigadores que ha traído consigo el desarrollo de diversas acciones orientadas inicialmente a la erradicación del trabajo infantil y posteriormente a su dignificación.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.20)

“Según Flórez y Méndez (1996), En la Encuesta Nacional de Hogares aplicada en 1992, se estimó una cifra de 784.000 niños entre 6 y 11 años trabajando en condiciones difíciles y 1.663.900 NNA entre los 12 y 17 años estaban trabajando. Por tanto se afirma que por lo menos 2.447.900 NNA entre los 9 y 17 años están laborando.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.21)

“Teniendo como base la definición de trabajo tradicional, para 1996, algo más de un millón de niños y adolescentes entre 12 y 17 años trabajan y algunos de ellos en actividades riesgosas. De los cuales 762 mil son hombres y 294 mil mujeres, lo que quiere decir que el 72% de esta fuerza laboral juvenil es masculina.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.21)

“Así mismo, en lo que tiene que ver con la magnitud del trabajo infantil en Colombia, es importante reconocer algunos datos recolectados por diferentes instituciones nacionales como el DANE y las cuales permiten determinar que en 1996 uno de cuatro jóvenes de 14 a 17 años era económicamente activo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.21)

“Durante el año de 1997 el comité interinstitucional para Colombia recomendó al Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil – IPEC- de la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, la realización de un estudio que permitiera identificar y reconocer las principales tendencias del trabajo infantil entre 1992 y 1996. Dado esto se realizó un estudio resultado de las siguientes instituciones que pertenecen al Comité Nacional, el Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, DANE, y el Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE. Lo que permitió en ese momento conocer la problemática del trabajo infantil y ajustar políticas y programas a dicha realidad. (Florez y Méndez, 1996). Algunos de los aspectos expuestos en dicho estudio son:

- La tendencia del Trabajo Infantil en Colombia es decreciente en ese rango de tiempo, lo que permite reorientar políticas y programas que mantengan esta tendencia.
- Sin embargo, existen un número preocupante de niños, niñas y adolescentes trabajando: 1 de cada 55 niños urbanos y 1 de cada 11 niños rurales trabaja.
- Los niveles de remuneración, la estructura ocupacional y la forma de inserción en el mercado de trabajo, han permanecido estables.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.21-22)

“Y según área metropolitana, en el año 2005 los más altos porcentajes, de NNA que trabajan, los registran Ibagué, Cali, Bucaramanga, Villavicencio, Pereira, Montería. Y los más bajos porcentajes, Cartagena, Manizales y Barranquilla.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.27)

Aspectos jurídicos, legales y normativos sobre el trabajo infantil

“La Convención de los Derechos del Niño deja ver el pensamiento más avanzado o evolucionado acerca de los niños y niñas en este siglo. Donde se mantiene una imagen de la infancia como aquellos que son portadores de derechos y no como objetos y donde es imperativo el respeto de los mismos; al ser concebidos como sujetos son iguales ante la Ley y no son menores frente a los adultos. Desde la convención tiene voz y voto frente a su vida y prima el interés superior del niño.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.27)

Aspectos legislativos en Colombia

“En Colombia, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de noviembre 8 de 2006), se plantean una serie de artículos para dar cumplimiento al objetivo de protección integral de los niños, niñas y adolescentes. En el Artículo 20 se plantean los Derechos de protección y sobre que serán protegidos; en los numerales 2, 4, 12 y 19 hacen referencia a este tema.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.29)

“Dando respuesta a esta legislación se plantea en el Libro Tercero del mismo código, los entes encargados de dar cumplimiento a dicha ley. Es así como, se plantea la definición de las políticas públicas de infancia y adolescencia que garanticen la protección integral de los NNA, donde son responsables el Estado, la Familia y la Sociedad. Se enuncian los objetivos y principios rectores de dichas políticas y las personas o entes encargados de las mismas, destacándose la responsabilidad del Presidente de la República, los gobernadores y alcaldes, donde el cumplimiento de las mismas es indelegable y conlleva a la rendición pública de cuentas. En el nivel territorial se deberá contar con una política pública diferencial y prioritaria de infancia y adolescencia que articule los Consejos Municipales, Asambleas y Congreso Nacional para la definición y asignación de los recursos.

El Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de la Educación, con la asesoría técnica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar son los encargados del diseño de los lineamientos técnicos mínimos que deberán contener los diferentes planes de desarrollo y los cuales deben estar caracterizados por las etapas propias del ciclo vital y el enfoque de garantía y restablecimiento de derechos. Los gobernadores y alcaldes cuentan con un plazo máximo de cuatro (4) meses de su mandato para realizar los estudios de diagnóstico sobre la Infancia y Adolescencia y de acuerdo a estos resultados establecer problemáticas prioritarias a ser atendidas de acuerdo al Plan de Desarrollo y determinarlo en tiempos (corto, mediano y largo plazo). Es importante tener presente que la orientación de estas políticas es permanente desde la implementación de la Ley de Infancia y Adolescencia.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.30)

“El Consejo Nacional de Política Social es el responsable de diseñar la política pública, movilizar y apropiar los recursos, este

Consejo esta integrado por el Presidente de la República o el Vicepresidente quien lo presidirá, Los Ministros de Protección Social, Interior y Justicia, Hacienda y Crédito Público, Educación, Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, Cultura, Comunicaciones o los viceministros, el Director del Departamento de Planeación Nacional o subdirector, El director del ICBF quien hará la secretaria técnica, un gobernador como representante de los gobernadores, un alcalde en representación de los alcaldes y una autoridad indígena como representante de las Entidades Territoriales Indígenas. Este Consejo debe sesionar dos veces al año. El ICBF como rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, es el encargado de la articulación de los entes responsables a nivel territorial.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.30-31)

“Para la inspección, vigilancia y control de dichas políticas y el cumplimiento de las mismas, se establecen como autoridades a La Procuraduría General de la Nación, La Contraloría General de la Nación, La Defensoría del Pueblo, Las Personerías Distritales y Municipales, Las entidades administrativas de inspección y vigilancia y La Sociedad Civil organizada, en desarrollo de los artículos 40 y 103 de la Constitución Política.

Algunos aspectos que se han generado a raíz de estos cambios planteados en la nueva ley de infancia y adolescencia son: en primer lugar, la articulación o concurrencia donde el ICBF no es el único responsable sobre el cumplimiento de la ley sino que se estipula con claridad las autoridades responsables de plantear acciones previo reconocimiento de las dificultades propias de cada región. En segundo lugar, se ha dado el Plan Nacional de Infancia y Adolescencia, el cual se ha construido con el liderazgo del ICBF pero con el acompañamiento de Planeación Nacional, Ministerio de Protección Social y del Ministerio de Educación.

Así mismo, Se hace énfasis en los 33 Planes de Desarrollo Territoriales donde se plasman las necesidades propias de la región y se hace énfasis en las situaciones prioritarias para la Infancia y la Adolescencia. Otro tema importante lo viene desarrollando la UNICEF y la Procuraduría General de la Nación, es el programa “Hechos y Derechos” en el cual se han trabajado cuatro foros con ocho mesas de discusión donde se señalan indicadores y se determinan estándares para la orientación de los diferentes recursos.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.31)

Consumo en la sociedad actual

Una mirada al concepto desde la racionalidad económica

“El consumo visto desde la perspectiva de satisfacción de necesidades individuales, es asociado a la conducta egoísta que caracteriza a todo sujeto racional en la estructura social. En primera instancia, esta concepción no es fácil de comprender, sin enmarcarla en los planteamientos hechos por Adam Smith, en su obra cumbre: La Riqueza de las Naciones (1776), la cual plantea que el egoísmo es el factor determinante en el intercambio entre los individuos. Donde la búsqueda de la satisfacción propia de necesidades origina el intercambio y por ende se logra el bienestar general. Esto es muchas veces interpretado de forma imprecisa, como que simplemente el egoísmo lleva al bienestar general. Sin embargo, pasajes tanto de esta obra como de los sentimientos morales dejan en claro que la empatía con el egoísmo del otro y el reconocimiento de sus necesidades es la mejor forma de satisfacer las necesidades propias. Desde esta perspectiva el consumo se asocia a la racionalidad que tiene cada sujeto económico para satisfacer sus necesidades, lo cual no es posible sin un espacio para el intercambio. (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.31-32)

“Desde la perspectiva de la teoría de la elección del consumidor, la cual puede ser la forma más simplificada para comprender la connotación que tiene el concepto de consumo en la sociedad. La teoría neoclásica de la elección del consumidor se puede sintetizar en la frase: “Los consumidores siempre eligen la mejor canasta de bienes que pueden adquirir”. Como vemos consta de dos proposiciones de las que se desprende todo el análisis de la elección de los consumidores: la mejor selección de bienes y las posibilidades de adquirir. La primera proposición esta relacionada con el nivel de satisfacción (utilidad) que cada individuo percibe al adquirir (consumir) determinada canasta o grupo de bienes. Esto parte del supuesto en el cual todo individuo prefiere siempre los bienes que maximicen su satisfacción, es decir que brinde una mayor utilidad. Ahora bien, la segunda proposición hace referencia a la posibilidad de adquirir X cantidad de bienes de acuerdo con los recursos disponibles para su intercambio, es decir el presupuesto con que se cuenta. En ese orden de ideas, la racionalidad económica de todo sujeto será la búsqueda de la máxima utilidad que se pueda alcanzar con los recursos disponibles.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.32)

“En un sistema de producción capitalista o de producción de mercancías, debe diferenciarse entre dos conceptos como son: el valor de cambio y el valor de uso. El primero se asocia a una condición social asignada por el mercado, el valor de uso corresponde y es determinado por las condiciones naturales del objeto y tiene real relevancia con la utilidad que podremos obtener de él. Un ejemplo que parece paradójico es el del agua, que posee un valor de uso importantísimo (ya que es fundamental para el sustento humano), pero que posee un valor de cambio relativamente bajo. Por el contrario, el diamante, objeto de baja utilidad práctica, posee un alto valor relativo de cambio (Smith, 1776). En la sociedad capitalista, señala la teoría marxista, la fuerza de trabajo se transforma en mercancía. Esto se debe a que al no tener acceso a la propiedad de los medios de producción, el hombre, para subsistir, se ve obligado a vender su capacidad o fuerza de trabajo como mercancía. La fuerza de trabajo es una mercancía particular cuyo valor de uso es el trabajo y cuyo valor de cambio es el salario.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.32)

“Esta aproximación al concepto de consumo, desde la teoría económica, permite comprender una de las motivaciones por las que los niños-as y adolescentes deciden realizar actividades concebidas como trabajo, por cuanto perciben retribuciones en dinero o en especie, lo cual constituye el medio por el cual se logra la satisfacción de sus necesidades determinadas por la condición física que requiere de bienes básicos para la supervivencia o por el impulso creado por una sociedad que presenta estilos de vida de una sociedad de consumo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.32-33)

Consumo y trabajo infantil

“Según Castillo (1997) La relación entre el trabajo infantil y consumo es algo que debe ser comprendido desde diferentes contextos. Partamos del hecho que las relaciones económicas son tan antiguas como lo son las sociedades en el mundo, las cuales iniciaron el mercado a través del intercambio de pieles por herramientas, sal o conchas marinas. En cambio el concepto de infancia tal y como lo entendemos hoy día, sólo hasta hace poco la historia lo ha comprendido como una etapa especial que debe ser protegida, dado que no hace muchos años los niños eran simplemente considerados como pequeños adultos.

Un punto de partida para el análisis hace necesario comprender que no existe una correspondencia exacta entre las diferentes etapas del desarrollo biológico del ser humano y las distintas edades que lo constituyen como un ser social, lo cual deja a la sociedad el papel de construir las acorde con los niveles de desarrollo económico, social, cultural y psicológico. Para el caso que nos corresponde es necesario comprender que las relaciones laborales han cambiado a medida que se han desarrollado los avances tecnológicos y las relaciones industriales, que contribuían al desarrollo de grandes factorías, se han transformado en relaciones de oferta y demanda de trabajo en el campus del mercado laboral. Es por esto que actualmente la vinculación



temprana de los niños y niñas se asocia a un fenómeno económico que vulnera sus derechos fundamentales y afecta de forma negativa su desarrollo físico, moral y psicológico.

De otro modo, la vinculación laboral temprana esta estrechamente relacionada con las condiciones de pobreza de las familias. Las familias pobres estructurales y las aquellas empobrecidas ante la situación de ajuste económico, son colocadas en condición de vulnerabilidad social, esto es, que pierden su capacidad económica y cultural de contención. Como consecuencia de la situación de vulnerabilidad se presenta el fenómeno de exclusión social, en el cual disminuyen las posibilidades reales de alcanzar niveles de vida dignos.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.33)

“De acuerdo con lo anterior, las causas del trabajo infantil son diversas, la pobreza es una de las principales causas relacionadas con la inserción laboral de niños-as y adolescentes. Diversos estudios socioeconómicos demuestran que los niños-as y adolescentes provenientes de los sectores socioeconómicos más pobres de las ciudades y de las zonas rurales, son los que se incorporan tempranamente y en mayor porcentaje al mercado laboral. La situación de vulnerabilidad a lo que se suma la reducción del rol del Estado, conduce a las familias a buscar su propio empleo, e involucra a todos los miembros de la familia en la generación de ingresos, incluidos los menores de 18 años.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.34)

**El consumo y la sociedad de consumo**

“Hablar de una sociedad de consumo, es hablar de una sociedad que para sobrevivir en algún momento debió consumir algo. Actualmente se define la sociedad de consumidores, como la forma en la cual se moldean a los individuos como norma impuesta la capacidad y voluntad de consumir (Bauman, 2000).

Pero esta sociedad como lo describe Zygmunt Bauman no surge de forma aleatoria, sino que responde a lo que ha denominado la segunda modernidad, etapa en la que se reconoce la transición entre la producción industrializada, es decir una “sociedad de productores” y la producción para el consumo o “sociedad de consumidores”. El autor del libro, Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres, plantea una transformación en las sociedades ocurrida a partir de lo que él denominó la transición desde la ética del trabajo hacia la estética del consumo. En la era de la revolución industrial, las fábricas requerían de ejércitos de trabajadores disciplinados y sumisos a la rutina monótona de la producción fabril y leal a sus patrones; para lograr esto surge la ética que planteaba que la disciplina, la obediencia y renuncia a la libertad era lo correcto.

Sin embargo, la producción masiva y a menor costo de mercancías, gracias a la automatización de procesos de producción, obligó a las industrias a cambiar de paradigma para vender todo lo que se produce en aras de obtener un margen de ganancias y mantenimiento de la rentabilidad. Es por esto que la estética del consumo surge como mecanismo para la creación de un escenario en el cual se defiende la libertad de elección, el desarrollo individual, el deseo y la búsqueda continua de una identidad como lo únicos medios para la inclusión social usando como instrumento el consumo.”(Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.34)

“Igualmente, no se puede hablar de sociedad de consumo sin hablar de la publicidad y el mercadeo como las estrategias dadas por el modelo capitalista para lograr realizar las mercancías en el escenario del mercado. A lo anterior, se suma el desarrollo tecnológico, cada vez más acelerado, que han tenido los medios de comunicación, los cuales influyen cada vez más en los patrones de consumo de las personas.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.35)

“Asimismo, en las sociedades existen dos tipos de necesidades: unas primarias y otras secundarias. Las primarias o básicas son aquellas que se consideran vitales para vivir en sociedad, y cada día son más. Las secundarias son prescindibles y pueden llegar al lujo y la ostentación. Sin embargo, la línea que las separa puede verse transformada a causa de los condicionamientos y patrones que indican que un individuo está integrado al grupo social al que pertenece.

De acuerdo con lo anteriormente descrito, la creciente población consumidora accede, con el tiempo, a todos los espacios que antes estaban reservados a las élites, en la búsqueda de un sentido de pertenencia. La masa va reclamando unos derechos que no se le pueden negar, en virtud de su acceso al consumo y su deseo por no ser identificados como parte del común. Hecha esta breve descripción de la constitución de la sociedad de consumo, se hace necesario evidenciar que los NNA no son ajenos a las dinámicas económicas descritas en los párrafos anteriores. Se conforma un escenario en el cual aumenta el riesgo para que cada vez más niños se vean abocados a trabajar, desde la perspectiva del individuo que busca pertenecer a un grupo social, al cual sólo se accede a través del consumo.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.35-36)

#### Conceptos principales

Referente teórico y conceptual  
El trabajo infantil en el mundo  
Concepto de trabajo infantil desde la organizaciones internacionales  
El trabajo infantil en Colombia  
Descripción de la magnitud del trabajo infantil en Colombia  
Aspectos jurídicos, legales y normativos sobre el trabajo infantil  
Aspectos legislativos en Colombia  
Consumo en la sociedad actual  
Una mirada al concepto desde la racionalidad económica  
Consumo y trabajo infantil  
El consumo y la sociedad de consumo

#### Hipótesis

No presenta.

### 7. RESULTADOS

#### Conclusiones

“... la literatura analizada en esta investigación aborda el problema desde la perspectiva de la violación de los derechos de los NNA, todos los esfuerzos que se logren en términos de prevención y atención al problema no serán suficientes si verdaderamente los responsables del diseño de políticas sociales no se detienen a escuchar las verdaderas razones por las cuales los niños y las niñas se ven abocados a trabajar y lo relacionen con la verdadera utilización que se hace del dinero percibido por las actividades formales o informales realizadas por los adolescentes trabajadores.

Una de las principales causas por la cuales los NNA trabajan, está directamente relacionada con el consumo, asumiéndolo como el único medio para lograr un desarrollo económico. En este sentido, el paradigma actual propuesto por el modelo neoliberal debe ser transformado, hasta el punto en el cual el consumo movilice las fuerzas de la oferta y la demanda, pero se respeten las

especificidades de las poblaciones que lo hacen. A primera vista, esto implica un cambio estructural que ni el mejor de los economistas se atrevería a resolver; sin embargo, con base en la experiencia de países como Francia, que erradicaron el consumo de bebidas alcohólicas, se puede trabajar un proceso de reestructuración de las políticas económicas de la nación.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.4)

“Si bien es cierto que la literatura analizada en esta investigación aborda el problema desde la perspectiva de la violación de los derechos de los NNA, todos los esfuerzos que se logren en términos de prevención y atención al problema no serán suficientes si verdaderamente los responsables del diseño de políticas sociales no se detienen a escuchar las verdaderas razones por las cuales los niños y las niñas se ven abocados a trabajar y lo relacionen con la verdadera utilización que se hace del dinero percibido por las actividades formales o informales realizadas por los adolescentes trabajadores.

Se hace necesario comprender que una de las principales causas por la cuales los NNA trabajan, está directamente relacionada con la sociedad de consumo, asumiendo el consumo como el único medio para lograr un desarrollo económico. En este sentido, el paradigma actual propuesto por el modelo neoliberal debe ser transformado, hasta el punto en el cual el consumo movilice las fuerzas de la oferta y la demanda, pero se respeten las especificidades de las poblaciones que lo hacen. A primera vista, esto implica un cambio estructural que ni el mejor de los economistas se atrevería a resolver; sin embargo, con base en la experiencia de países como Francia, que erradicaron el consumo de bebidas alcohólicas, se puede trabajar un proceso de reestructuración de las políticas económicas de la nación. Propuestas como el aumento en los gravámenes al consumo de bienes suntuosos, constituye una herramienta útil para prevenir que niños, niñas y adolescentes establezcan prioridades al momento de consumir. Sin embargo, este tipo de medidas deben estar acompañadas, al mismo tiempo, de medidas de política fiscal progresivas en las cuales los bienes que componen la canasta básica sean desgravados y estén cada vez más al alcance de los grupos poblacionales en mayor riesgo de pobreza. Adicionalmente, la erradicación de la pobreza debe ser el punto principal de todo programa de desarrollo, para lo cual se debe afectar sus causas principales en cada ámbito de la economía.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.68-69)

“En la búsqueda de la erradicación de la pobreza, la universalización de la educación y mejoramiento de los factores que inciden en la retención y el éxito escolar constituyen uno de los caminos a seguir para prevenir y erradicar el trabajo infantil de forma estructural y permanente. Políticas de gratuidad educativa para la educación básica y mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio permitirán un mayor acceso a procesos de formación regulares y la construcción de un sentido crítico por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, es importante que en un marco articulado de políticas públicas, sean abordados aspectos que inciden en la superación de las condiciones de pobreza como lo son la alimentación, la protección, la recreación, la cultura y el aseguramiento a planes básicos de atención en salud.

De otra manera, el marco principal que se debe trabajar es la familia, teniendo en cuenta que es esta la que provee las herramientas necesarias para la formación del individuo en todos los aspectos, ella produce los ciudadanos que pueden transformar una nación, “Una familia transformada hacia todo el bien del hombre produce hombres transformados para ser transformadores de la sociedad”. Las acciones no sólo pueden estar dirigidas hacia los NNA, se debe entender la problemática del trabajo infantil como un fenómeno causado por múltiples factores, donde la familia como red social es fundamental en la toma de decisiones de los adolescentes. Es decir si se aborda a la familia y se tienen garantías frente a la suplencia de sus necesidades básicas se va a minimizar la vinculación de los NNA al mercado de trabajo.

Articular las políticas económicas y sociales hacia la atención de las familias más vulnerables debe ser entendido como un mecanismo que permitirá pasar de un estado de supervivencia y dependencia de programas asistenciales a un escenario donde se busque la construcción de un proyecto de vida, con objetivos claros y metas realizables, para cada uno de los miembros de la familia y de esta manera aumentar el horizonte que plantea una noción de futuro y supera la visión de superar las necesidades urgentes del presente.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.68-69)

“En el marco de los programas de responsabilidad social empresarial, es necesario que las empresas que publicitan sus productos de manera indiscriminada a los diferentes sectores de la sociedad, especialmente hacia los menores de 18 años, sean reguladas a través de comisiones que controlen los mecanismos empleados para la promoción de productos que pueden ser nocivos para el desarrollo de los niños y las niñas. Se debe hacer un mayor trabajo con los medios publicitarios donde se generen espacios educativos que disminuyan el consumo sin responsabilidad frente a la sociedad, al cual se ven enfrentados los jóvenes y los cuales, en su inmensa mayoría se reciben sin ninguna orientación y solo refuerzan la necesidad de tener cosas para poder pertenecer a un grupo social determinado.

Los programas de atención integral como lo son los Centros Amar deben contemplar la sociedad de consumo como una de las variables que generan el aumento de niños-as trabajadores-as en Bogotá. Por esta razón, se hace necesario desarrollar programas y estrategias de atención psicosocial encaminados a generar un sentido crítico frente al consumo compulsivo, así como tratamientos específicos para tratar los casos en los cuales el fenómeno responde a problemas de orden psicológico. (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.70)

Recomendaciones

No presenta.

## 8. OBSERVACIONES

Comentarios

“Descripción: en la búsqueda de las causas que motivan a los niños-as y adolescentes a trabajar desde edad temprana, más allá de los conceptos y aportes teóricos dados desde la vulneración de derechos, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo que buscó responder a la pregunta ¿Qué relación existe entre consumo y trabajo infantil? Las respuestas surgieron a partir de las “voces de los niños-as y adolescentes” de seis Centros Amar de la ciudad Bogotá; a partir de sus expresiones se definieron las categorías de análisis de discurso (definición de trabajo, creencias, definición de consumo, necesidades básicas, inclusión y manejo del dinero) que permitieron poner en evidencia la relación entre los dos fenómenos estudiados.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.3)

Anexos

Anexo 1. Grupos de Discusión Centros Amar Bogotá

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
<b>Título</b>	"Representaciones Sociales de cuidadores de Niños y Niñas en condición de discapacidad sobre los castigos Físicos, Humillantes y Degradantes"
<b>Autor (res)</b>	Diana Irene Cubides González y Jazmín Ramírez Tunjo
<b>Año de aprobación</b>	2009
<b>2. ASUNTO INVESTIGADO</b>	
<b>Tema</b>	Representaciones sociales, condición de discapacidad y castigos
<b>Subtema</b>	Historias de infancia y prácticas de crianza
<b>Problema</b>	<p>"La discapacidad es una condición particular que implica el trato diferencial y en algunos casos una potencial vulnerabilidad de la población que la posee. Dicha condición implica nuevas interpretaciones y construcciones sociales frente al cuidado que se debe brindar ante las características físicas y/o psicológicas particulares. Estas construcciones se convierten en representaciones que finalmente orientan la acción y por tanto el trato que se ofrece a esta población particular.</p> <p>En Bogotá, la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital (PPDD) en su decreto N° 470 del 12 de octubre de 2007 refleja la importancia de evidenciar los derechos y la movilización activa del ejercicio de participación, discusión, intercambio documental y retroalimentación propositiva.</p> <p>Para efectos de esta investigación se hace referencia al artículo 22 del capítulo III referente a la dimensión cultural simbólica, el cual plantea que el conocimiento y Representaciones Sociales existentes sobre la discapacidad generan pautas y prácticas que limitan las posibilidades de estimulación y desarrollo para las personas con esta condición: "En la actualidad, nuestra sociedad define, percibe y sitúa la población con discapacidad dentro de ciertas condiciones, características y comportamientos representándola con frecuencia con ideas y acciones de minusvalía y desconocimiento de sus capacidades que atenta contra su dignidad y posibilidades de desarrollo integral" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, pág. 44)" (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.4)</p> <p>"En este sentido la PPDD deberá garantizar mecanismos para lograr que las personas en condición de discapacidad y sus familias adquieran conocimiento sobre su cultura atendiendo a la diversidad, lenguaje, narrativas y lógicas, así como también para incentivar la investigación que aporte al conocimiento sobre el desarrollo cultural de esta población, logrando la apropiación social del mismo.</p> <p>Atendiendo a que la PPDD reconoce la necesidad de fortalecer el conocimiento sobre la población en condición de discapacidad, con el fin de desarrollar acciones tendientes al mejoramiento de su calidad de vida, se busca a través de esta investigación profundizar en la relación que existe entre la condición de discapacidad y el castigo. Se puede observar que el fenómeno del castigo ha sido ampliamente estudiado y existen investigaciones que evidencian la problemática de su uso como método correctivo y/o de aprendizaje atendiendo a creencias transmitidas generación tras generación y que dan cuenta de un vacío frente a la relación entre castigo y discapacidad.</p> <p>Con este objetivo, y reconociendo el rol fundamental de los cuidadores en el desarrollo de los niños y niñas en condición de discapacidad (NNCD), al proveer un apoyo para la interacción social de estos niños, se busca indagar en esta población sobre las creencias y actitudes que existen sobre diversas situaciones que podrían vivir los NNCD. Uno de estos temas es el castigo y la posibilidad de que sea empleado hacia este grupo de niños y niñas. Así, en caso de existir un potencial trato agresivo frente a niños y niñas en condición de discapacidad este podría sumarse incluso a una condición de aparente vulnerabilidad de ellos, quienes podrían no ser vistos como sujetos de derecho, sino como objetos de protección, siguiendo la línea del antiguo Código del Menor." (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.5)</p>
<b>Pregunta</b>	¿Cuáles son las Representaciones Sociales que sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes tienen 17 cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad, habitantes del barrio San José de la localidad de Bosa?
<b>3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL</b>	
<b>Espacial (lugar)</b>	habitantes del barrio San José de la localidad de Bosa
<b>Temporal</b>	2008-2009
<b>Sujetos Investigados</b>	17 Cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad "La investigación se realizó con los Cuidadores <sup>1</sup> de 17 Niños y Niñas en Condición de Discapacidad (NNCD) habitantes del Barrio San José, localidad de Bosa. Los NNCD presentan limitaciones de tipo intelectual (retraso mental) y física (parálisis cerebral), y en un caso, Síndrome Convulsivo asociado a una de las limitaciones." (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.22)
<b>4. PROPÓSITO</b>	
<b>Objetivo General</b>	Identificar cuáles son las Representaciones Sociales que tienen los cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes y su relación con la elección de métodos correctivos o de aprendizaje.
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la formación y transformación de las Representaciones Sociales del castigo presentes en cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad.</li> <li>• Identificar las Representaciones Sociales presentes en los cuidadores sobre la niñez en condición de discapacidad.</li> <li>• Reconocer la relación de las Representaciones Sociales del castigo con la elección de métodos correctivos o de aprendizaje empleados con NNCD.</li> </ul>
<b>5. METODOLOGÍA</b>	
<b>Enfoque Metodológico</b>	"La investigación se desarrolla con base en métodos y técnicas cualitativas. Se emplean los grupos de discusión y las entrevistas a profundidad para la obtención de información, la cual gira en torno a los recuerdos y vivencias de los cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad en relación con el castigo y a sus prácticas de crianza actuales. El grupo de cuidadores participantes en esta investigación está conformado por 17 madres, padres y abuelos de niños y niñas en condición de discapacidad habitantes de la localidad de Bosa. El análisis de la información es realizado bajo los postulados de la

Teoría Fundamentada y se centra en cuatro categorías: Historias de infancia, concepto de discapacidad, concepto de castigo y prácticas actuales de crianza.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.viii)  
 “El presente estudio se desarrolla con base en métodos y técnicas cualitativas.  
 En este caso se emplean los grupos de discusión y entrevistas a profundidad bajo el análisis de los planteamientos de la Teoría Fundamentada.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.22)  
 Categorías emergentes  
 “Tras el análisis y construcción de redes de sentido lógico se evidenciaron cuatro categorías y subcategorías relacionadas con estas. Las cuatro categorías generales, de las cuales parte el análisis realizado son: Concepto de NNCD, Historias de Infancia, Concepto de Castigo y Prácticas de Crianza.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.26)

**Técnicas** Entrevistas a profundidad  
 Grupos de discusión

**Tipo de Investigación**

**Descriptiva** **Explicativa** **Exploratoria** **Correlacional**

**6. ENFOQUE TEÓRICO**

**Referentes teóricos**

**Marco conceptual**

**Representaciones Sociales**

“Representación Social (R.S) es un concepto empleado en investigación cualitativa, que ha generado la discusión permanente a través del tiempo en busca de su definición. Una de las aproximaciones, aceptada en investigación social es la desarrollada por Moscovici (1979) quien define la R.S inicialmente como: “... una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, p. 17-18).

La representación puede considerarse una acción psicológica con una función simbólica, al contener un significado y un concepto asociados directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. De esta manera, Moscovici citado por Buitrago, Cabrera y Guevara (2008) considera la representación como una organización psicológica mediada entre lo intelectual y lo perceptual, que se engendran reciprocamente.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.8)

“Por su parte, Denise Jodelet en Moscovici (1986) refiere el concepto de la representación en tanto es una “forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos se caracterizan por unos procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Para esta autora, las R.S. conforman modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión, y el dominio del entorno social, material e ideal. Las R.S. involuntarias son características específicas de organización de sus contenidos, de las operaciones mentales y de la lógica. Esta caracterización de contenidos está en íntima relación con las condiciones y contextos en que surgen las representaciones, con las formas de comunicación mediante las que circulan, con las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás”. (p. 474)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.8-9)

“Como características fundamentales de las R.S. Jodelet citada en Moscovici (1986) señala cinco fundamentales: menciona que esta es siempre la representación de un objeto, que tiene un carácter de imagen y permite poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, tiene además un carácter simbólico y significativo, un carácter constructivo y un carácter autónomo y creativo. Esta caracterización facilita su comprensión y permite un acercamiento a la manera en que se forman las R.S. al evidenciar los componentes incluidos en su proceso de generación y funcionamiento.

En relación con los procesos básicos o subyacentes a las R.S., Moscovici citado por Buitrago et al (2008) distinguió dos de ellos, que permiten explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje. El primero de ellos se refiere a “la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible”. El segundo “permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades: la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y la instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión” (Araya, 2002, p. 37).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.10)

**Representaciones sociales y factores relacionados con el castigo**

“La OMS (2002) en su Informe Mundial sobre Violencia y Salud define la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. En relación con el castigo específicamente como forma de violencia física o psicológica, en este informe se

muestra que estudios recientes en países latinoamericanos han evidenciado una práctica generalizada de castigo físico contra los niños y las niñas tanto en zonas urbanas como rurales, así como una comprensión del castigo físico como una forma de aprendizaje. Sumado a ello las jerarquizaciones de género y edad complejizan dicha situación al legitimar el abuso en caso de personas consideradas inferiores tales como niños y niñas. (Buitrago et al, 2008)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.11)

“La Alianza Internacional Save the Children plantea una concepción de los castigos corporales y humillantes, degradantes como “una forma social legalmente aceptada de violencia contra los niños y las niñas que vulnera sus derechos fundamentales a la integridad física y a la dignidad humana” (Isaza et al. 2006, p. 7) Así mismo, propone y conceptualiza dos expresiones del castigo: en primer lugar, el castigo físico o amenaza del mismo, que incluye golpear a un niño con la mano o con un objeto, como un palo, un cinturón, un látigo, un zapato, patear, sacudir o lanzar a un niño, tirarle del pelo, forzarle a estar en una posición humillante o dolorosa, forzarle a hacer excesivo ejercicio físico o quemarle. En segundo lugar, el castigo degradante y humillante que toma diversas formas como el castigo psicológico, el abuso verbal, la ridiculización y aislar o ignorar a un niño o niña. (Buitrago et al, 2008)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.11-12)

“Con respecto al castigo corporal, Durrant, Rose-Krasnor y Broberg (2003) citados por Aguirre et al (2006) encontraron como variables relacionadas el estrés familiar, la historia personal de disciplina, el tipo de conducta realizada por el niño y la

aprobación de su uso, de las cuales esta última fue la más consistente y se explica por la actitud favorable de los padres hacia ese método. Esto cobra importancia si se tiene en cuenta que la aceptación del castigo corporal en una comunidad le permite al padre o madre justificarse y al niño verlo como algo normal.

En Latinoamérica se ha encontrado una relación entre el castigo y el nivel educativo, dado que si bien los padres tienden a ofrecer respuestas violentas frente a la desobediencia de los hijos, los que más acuden al castigo físico son los de menor nivel educativo. También las condiciones culturales se han encontrado asociadas al castigo físico, especialmente las creencias relacionadas con la necesidad de establecer estilos autoritarios de crianza por parte de los padres y el castigo físico como forma de guiar el comportamiento de los hijos y moldear su carácter (Aguirre, 2000)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.12)

“Dentro de las creencias asociadas al uso del castigo físico se encuentran las relacionadas con la utilidad, la normalidad y la necesidad de su uso, por ejemplo, en tanto ayude a reducir o extinguir ciertos comportamientos, prevenir riesgos para los hijos y sea visto como normal. Otro factor asociado al uso del castigo físico es el estado de ánimo, ya que los padres que experimentan alteraciones emocionales fuertes en la interacción con sus hijos están menos preparados para controlarlas y por ende también a su comportamiento. Los problemas de comportamiento de los niños junto con otras características de la familia también influyen en el uso del castigo físico, como ejemplo están las condiciones socioeconómicas precarias, la maternidad temprana, los nacimientos prematuros, las familias numerosas, las redes sociales pobres, el abuso de alcohol y la relación conyugal. Características de los padres como el género y edad también influyen en el uso del castigo, ya que los padres jóvenes y sobre todo las madres lo emplean con mayor frecuencia, estas últimas recuerdan que sus madres eran quienes más las castigaban. A pesar de la confianza establecida culturalmente en el uso del castigo físico este presenta consecuencias que las comunidades también deben reconocer el uso generalizado de la violencia, el empobrecimiento de la relación paterno o materno filial, el dolor, el sufrimiento emocional, el riesgo de muerte -dado que por lo general se usa progresivamente-, daños psicológicos y deterioro de la calidad de vida, son algunas de ellas. Todo ello denota la importancia de estudiar, más allá de las prácticas, las pautas y las creencias que sustentan el uso del castigo físico, para poder intervenir sobre ellas. Aguirre et al (2006) y Consejería, (2001)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.12-13)

“De igual forma, se hace necesario el establecimiento de relaciones entre castigo y crianza, en tanto esta última puede o no facilitar el uso del castigo o su eliminación en el contexto familiar y social. Isaza et al. (2006) plantea que las creencias y las pautas y los patrones, están presentes en el proceso de crianza se transmiten de generación en generación. Estas se mantienen o se transforman teniendo en cuenta que si los procesos de crianza son aprendidos dentro de los procesos primarios de socialización, en el contexto familiar y se suman a una fuerte carga emocional y afectiva, las probabilidades de que se adopten es alta. La autora refiere que las investigaciones han documentado la continuidad intergeneracional de las prácticas de crianza, demostrando así una tendencia a emplear estrategias similares o prácticas recibidas en la infancia, en la crianza de niños y niñas en la actualidad. La crianza se desarrolla bajo un conjunto de acciones encadenadas que se van modificando conforme pasa el tiempo. “No se trata de acciones y reacciones estáticas de padres e hijos, solidificadas en unas formas de comportamientos repetitivos, todo lo contrario, hablar de la crianza implica reconocer que esta se va transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social, en un momento histórico y en una época dada” (Bocanegra, E. 2007, citada por Buitrago et al, 2008). Al situarse en el campo de la interacción humana, se caracteriza por la integración de relaciones de poder, afecto e influencia, aspectos que los padres manifiestan en su clara convicción de que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación, o como se pensaba en otras épocas, para domesticar, civilizar y domar desde una perspectiva de autonomía y represión (Buitrago et al, 2008).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.13-14)

#### Discapacidad

##### El concepto de discapacidad

“La Organización Mundial de la Salud (OMS) generó algunas propuestas de clasificación del concepto “discapacidad”, a partir de 1980 a reconocerlo como un rango universal en todos los seres humanos y no como una característica particular de cada uno de ellos. Por esa razón se creó e implementó la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDM), a partir de la cual, la deficiencia no limita o restringe la participación de los actores que la presentan en la sociedad. Así mismo, se manifiesta en esta clasificación la diferencia de la descripción entre discapacidad y su funcionalidad ligada a la cultura, pues cada cultura enmarca la discapacidad en su entorno específico, lo cual permite reconocer habilidades y potencialidades o rechazar las fortalezas de estas personas (OMS, 2001a).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.14-15)

“Dicha clasificación comprende conceptos como deficiencia, discapacidad y minusvalía: “La deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas)...La discapacidad es la objetivación de la deficiencia con una consecuencia directa en su capacidad de realizar actividades... La minusvalía es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio.” (OMS, 2001b, p. 20-25)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.15)

“Una posterior revisión de la CIDDM llevó a la construcción de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) en 2001. Esta nueva clasificación plantea la discapacidad como concepto global y la deficiencia, minusvalía y limitación como fases de la misma e incluye modelos de desarrollo social como base principal de la clasificación originando la discapacidad, la cual “engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” (OMS, 2001a, pág.10) modificando la definición en torno a la enfermedad y valorando aspectos sociales fundamentales para la construcción de un nuevo concepto.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.15-16)

##### Características de algunos tipos de discapacidad

“Se han seleccionado algunos tipos de discapacidad correspondientes a los presentados por las personas cuyas familias participaron en esta investigación a fin de contextualizar las prácticas de crianza empleadas por sus cuidadores. A continuación se describen:” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.16)

##### Parálisis cerebral

“Desde la Metodología de la Educación Especial (Universidad San Buenaventura, USB (2000). Se reconoce como una enfermedad que altera fundamentalmente el control de los músculos debido a un desarrollo deficiente del cerebro, específicamente en las áreas motoras que son las encargadas de controlar los movimientos del cuerpo. Podemos definir la parálisis cerebral, como una alteración del movimiento y la postura que resulta por un daño o lesión no progresivo y permanente en un cerebro inmaduro. Se puede clasificar como: “Espástico: son los niños que presentan una notable rigidez de movimiento e incapacidad para relajar los músculos, por lesión de la corteza cerebral; Atetósico donde el niño presenta frecuentes

movimientos involuntarios, que interfieren con los movimientos normales del cuerpo; Atáxico cuando presenta mal equilibrio corporal, marcha insegura y dificultades en la coordinación y control de las manos y de los ojos. Y Mixto, que agrupa todos los niños que presentan características mixtas de los cuadros anteriores como tensión muscular, distonía, hipertonía, hipotonía, rigidez y temblores” (USB, 2000, p. 3-4)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.16-17)

#### Retraso mental

“El concepto mental ha experimentado numerosas modificaciones a lo largo de los años y aun no tiene un carácter preciso. En realidad, su definición depende de ciertos momentos históricos y sociales. Por esa razón podemos definir retardo mental a través de numerosos criterios como el “Psicométrico, que hace referencia al puntaje obtenido en una prueba de inteligencia; de Adaptación Social, que hace referencia al logro o no de lo que se espera de un individuo, en la sociedad en un momento dado. Y Educativo, que se refiere al rendimiento (lento o deficiente) en los programas escolares”. (USB ,2000. p. 5-6)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.17)

“Definiéndolo en términos convencionales, el retardo mental se refiere a aquellos individuos que caen por debajo de la desviación estándar de la curva de distribución normal de la inteligencia, sin tener en cuenta los agentes etiológicos.

Para la Asociación Americana de Retardo Mental, dicho fenómeno hace referencia a un “funcionamiento intelectual general por debajo del promedio, que se origina durante el desarrollo y se halla asociado con las alteraciones de la conducta adaptativa utilizando apoyos en cada situación de la vida” (USB, 2000, p. 4-3)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.17)

#### Epilepsia

“La Epilepsia, biológicamente, es la descarga brusca de un conjunto de neuronas. Algo sucede en los potenciales bioeléctricos de las membranas cerebrales que ponen en marcha el paroxismo, del cual las convulsiones o el trastorno de consciencia serán los fenómenos más observables”. (USB,2000, p. 19)

Entre las causas podemos enumerar además de las hereditarias: los traumatismos del parto, encefalitis, meningitis, contusiones cerebrales, causadas por accidentes, hipoglicemia y intoxicaciones con sustancias químicas (alcohol, drogas). (USB, 2000)

Los límites de la epilepsia se han precisado a partir de los resultados de los electroencefalogramas, teniendo en cuenta las descripciones del comportamiento del niño. “Los síntomas se han agrupado en: Gran mal, pequeño mal y crisis psicomotoras. Las de acceso de gran mal son generalizadas por contracciones iniciales, seguida de movimientos bruscos de toda la musculatura; en las llamadas de pequeño mal predominan los fenómenos psíquicos considerados como ausencia de la mente y en las crisis psicomotoras se evidencian síntomas variados y se expresan en el plano motor, sensitivo, sensorial y psíquico, según el área de la corteza cerebral que se halle implicada en su génesis”. (USB, 2000, p. 4-2)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.18)

#### Representaciones sociales sobre la discapacidad

“La palabra discapacidad comúnmente se ha relacionado con adjetivos como enfermedad, anormalidad y vulnerabilidad, también ha sido asociada con alteraciones de pensamiento, emociones y conductas, aún cuando la persona no las presente (Bello y Tovar, 2008). Esto conduce a representar a la persona con discapacidad como carente y tener frente ella reacciones de lástima, rechazo o temor y por ende, la exclusión y el señalamiento. De hecho, la forma como se denomina a las personas con discapacidad (idiota, enfermo, tullido, etc.) da cuenta de la posición que se le da en la sociedad, que en ocasiones lejos de ubicarlos como seres humanos los identifica con objetos. Adicionalmente, dichas denominaciones acrecientan las diferencias y aumentan el poder de los grupos sin discapacidad sobre los otros grupos (Pérez, A., 2004).

Está visto que estas concepciones limitan las posibilidades de potenciación del desarrollo en las personas con discapacidad, afectan su reconocimiento y su integración social. Consecuentemente el fijar limitaciones en la productividad de una persona con discapacidad genera la obligación del sostenimiento económico por parte de otros familiares, reduciendo con ello la capacidad económica familiar y la autonomía de la persona (Asociación Amar, 2005).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.19)

“La segregación ha llegado hasta la discriminación positiva de las personas con discapacidad en las políticas públicas, lo cual ha sido reconocido por las personas con discapacidad, quienes todavía encuentran déficits en los sistemas de atención en salud pero también algunos avances en lo social, tales como el trato prioritario que se les brinda, junto con otros grupos poblacionales como las mujeres embarazadas y los adultos mayores. No obstante, aspectos relacionados con la adecuación de espacios físicos propicios para las personas con discapacidades especiales dejan ver que las políticas públicas tampoco los reconoce ni los incluye (Bello et al., 2008).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.19-20)

“Según Bello et al. (2008) estas personas con discapacidad encuentran que la sociedad les denomina como enfermos, deficientes e imposibilitados, pero ellos no se sienten como tal, sino que logran diferenciar entre la enfermedad y la discapacidad, resaltando sus propias capacidades, su propia funcionalidad y están en forma incipiente logrando reconocerse como sujetos de derechos.

De acuerdo con Pérez (2004), si bien la ignorancia de la sociedad con respecto a las personas con discapacidad es reconocido por las maestras de niños con retardo mental, identifican el trabajo con la familia como punto de partida para la inclusión y la participación social de estas personas, quienes reclaman una mayor capacitación para la sociedad en general no sólo sobre la discapacidad, sino también sobre el trabajo pedagógico que ellas realizan.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.20)

“Aguirre (2004), por su parte refiere que en la actualidad la noción de discapacidad, especialmente influenciada por el modelo social, parece abarcar un sin número de limitaciones en las actividades de la vida cotidiana las cuales conllevan la disminución en las capacidades físicas o mentales, situación que dificulta el referirse en términos generales sobre la discapacidad. De igual forma refiere que las R.S de la discapacidad no necesariamente implican discriminación, ya que esta condición está en relación con el grupo en el que estas se originan sumado al tipo de discapacidad a la cual se haga referencia. Así, “en las relaciones sociales cotidianas es probable que las R.S. no coincidan y sean contradictorias o ambivalentes” (p. 194)” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.20-21)

#### Conceptos principales

Marco conceptual

Representaciones Sociales

Representaciones sociales y factores relacionados con el castigo

Discapacidad

El concepto de discapacidad

Características de algunos tipos de discapacidad

Parálisis cerebral

Retraso mental

Epilepsia
Representaciones sociales sobre la discapacidad
Hipótesis
No presenta.
<b>7. RESULTADOS</b>
<b>Conclusiones</b>
<p>“Se concluye que el discurso de los cuidadores participantes en la investigación da cuenta de posturas frente a los castigos corporales o físicos y humillantes o degradantes que están mediadas por la información inicial que tuvieron acerca del concepto, por su propia actitud hacia este, por la interacción con otras personas, por su experiencia como madres, padres o abuelos y por sus propias prácticas que son resignificadas o reevaluadas permanentemente. El continuo movimiento de las representaciones genera la elección de diversas prácticas en relación con la crianza de los niños y niñas. Se observa que el papel de la información sobre discapacidad al igual que el aprendizaje generado por la interacción directa con niños y niñas en condición de discapacidad disminuye prácticas de crianza que incluyen algún tipo de castigo. Estas prácticas se presentan en algunos casos por desconocimiento acerca del cuidado necesario frente a características y situaciones generadas por la condición de discapacidad.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.viii)</p> <p>“Tras el análisis realizado se evidencian distintas R.S. acerca del castigo, el castigo en NNCD y del NNCD. El discurso de los cuidadores da cuenta de distintas posturas que están dadas por la información inicial que tuvieron acerca del concepto, de su propia actitud hacia este, de la interacción con otras personas, de su experiencia como madres, padres o abuelos, de sus propias prácticas que son resignificadas o reevaluadas permanentemente. Todas estas características hacen que las R.S. se observen como en continuo movimiento y faciliten la elección de diversas prácticas en relación con la crianza de los niños y niñas.</p> <p>En relación con la Discapacidad, se evidencia la R.S. de discapacidad “como enfermedad” como factor protector del uso de la violencia. Esta situación lleva a preguntarse de que manera las R.S. que se tienen sobre el NNCD pueden ser favorables o desfavorables, en tanto el ver la discapacidad como enfermedad puede proteger al NNCD de la violencia, pero igualmente puede limitar su potencial en áreas de desarrollo en que le es posible tener un mayor nivel. Así, frente a las R.S. de discapacidad como enfermedad se podrían generar respuestas como comportamientos propios de la sociedad frente a alguien enfermo, que incluyen evitar las agresiones, mayor permisibilidad, mayor atención por la condición.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.78)</p> <p>“Sin embargo, en el caso del trato diferencial se evidenció un rechazo por parte de hermanos de NCD hacia ellos, dado por algunas preferencias evidentes que podrían vulnerar incluso los derechos de NNCD, como situaciones en que se convierten en cuidadores de sus hermanos en condición de discapacidad, o por exigencia excesiva en el estudio o labores en el hogar.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.78-79)</p> <p>“En relación con el castigo se observó la actitud de los cuidadores en los grupos de discusión bajo una postura de rechazo al castigo físico, sin embargo en las entrevistas se evidenció la práctica del mismo. Esta situación puede dar cuenta de la mediación de la deseabilidad social en el escenario grupal, el cual pudo cohibir respuestas como las obtenidas a través de las entrevistas individuales realizadas.</p> <p>Es de anotar que en su mayoría, el grupo de participantes estuvo conformado por cuidadoras, 15 mujeres, madres de NNCD y 2 hombres, un padre y un abuelo, y a través de su participación y su discurso se evidenció una importante mediación del género a la hora de asumir el rol de cuidado del NNCD.</p> <p>En el discurso de los cuidadores se evidencia una tendencia a hablar en tercera persona, tanto al referirse a los NNCD como al uso del castigo. Esta situación podría evidenciar una no aceptación de la condición de discapacidad, y del uso del castigo evitando asumir como propias las actitudes desfavorables o negativas que se atribuyen a “otras personas”. De igual manera, podría asumirse como falta de evaluación acerca de sus propias prácticas, evasión de responsabilidades por actitudes negativas o desfavorables, y una mediación de la deseabilidad social en relación con lo que “debería ser”.</p> <p>En relación con las R.S. del castigo, es evidente un reconocimiento del castigo en términos de “castigo físico”, y en menor medida el castigo referido como “humillante” o “degradante”. Los cuidadores aparentemente relacionan el castigo con agresiones físicas en mayor medida y las situaciones de carácter humillante o degradante no son interpretadas en algunos casos como manifestaciones de castigo.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.79)</p> <p>“Otro aspecto a resaltar es el hecho de que en el discurso de los cuidadores se plantea que el NNCD tiene habilidades y capacidades similares a NNCD, pero que difiere de la práctica ya que el castigo hacia NNCD es legitimado en ocasiones como consecuencia de la falta de “entendimiento” de los NNCD o por comportamientos denominados “anormales”. Sin embargo, en relación con la práctica del castigo no se evidenció la mediación del género en la actualidad, como si fue evidente en las historias de infancia que daban cuenta del género femenino como mayor castigador y víctima de castigo.</p> <p>En este sentido, se observa un deseo por igualdad entre NNCD y NNCD, que va en contra de la aceptación aparente y que se genera por una vergüenza por la condición, por las características de NNCD definidas en términos de carencias, y por el uso del castigo como estrategia educativa que “permite que se comporten igual que los demás”. Esta actitud no evidencia la aparente aceptación de la condición y de la particularidad de las características de sus niños y niñas y claramente potencia la vulneración de derechos de NNCD.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.80)</p> <p>“El desconocimiento de las características particulares de los NNCD y de la condición particular de discapacidad por parte de sus cuidadores conlleva en algunos casos la intolerancia, angustia, impotencia, o desesperación que potencia un comportamiento agresivo hacia ellos, lo cual evidencia la necesidad de sensibilizar e informar a los cuidadores sobre la condición de discapacidad y más allá, sobre los cuidados específicos que se requieren para cada tipo de discapacidad. Esta información se convierte en fuente de oportunidad para resignificar y transformar comportamientos y de la misma forma, evaluar el uso del castigo en esta población particular. La situación planteada refuerza hallazgos como el de Aguirre et al (2006) quienes afirman que en relación con los factores psicológicos tales como las creencias o los estados de ánimo, se observa que los padres abusivos por lo general tienen una fuerte creencia en el valor del castigo corporal, el cual es utilizado para corregir las conductas del niño que son vistas como inaceptables. (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.80-81)</p> <p>“El aprendizaje obtenido por los cuidadores durante el tiempo en que han estado en relación con sus NNCD conlleva distintas prácticas en su cuidado. Es evidente que la actitud y comportamiento de un cuidador que recientemente se enteró de la condición de su hijo, ya sea porque fue detectada hace poco tiempo o porque acaba de nacer, es distinta a la del cuidador de un</p>

NNCD con diagnóstico desde su nacimiento y que ya ha vivido un proceso de aprendizaje acerca de la condición durante años, dada por la interacción permanente con el NNCD o por información externa recibida. En este sentido, se refuerza la idea anterior acerca de la necesidad de información y conocimiento sobre la condición de discapacidad y su manejo apropiado, e incluso sobre la movilización de redes sociales que puedan brindar un apoyo en el barrio en que se habite, para el caso de esta investigación, el barrio San José de la Localidad de Bosa.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.81)

#### Recomendaciones

“A partir de los resultados obtenidos se evidencia en el grupo de cuidadores de NNCD habitantes de la localidad de Bosa, una necesidad por la generación o fortalecimiento de espacios de formación desde distintas Instituciones Locales y Distritales que aborden la temática de la Discapacidad y que permitan la sensibilización, conocimiento de características particulares, cuidado y protección de NNCD. Así mismo, que faciliten el conocimiento de los Derechos de los NNCD de tal manera que se promuevan prácticas de crianza acordes con las necesidades particulares de esta población y se dé respuesta a las condiciones reales del contexto en que se desarrollan tanto en el escenario familiar como en el comunitario e institucional.

En relación con la crianza, uno de los aspectos evidenciados es el desconocimiento y desuso de técnicas de autocontrol en este grupo de cuidadores de los niños y las niñas, lo que hace evidente la necesidad de una propuesta de inclusión de este tema en la formación de cuidadores que se promueva desde las Instituciones.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.82)

“Con respecto a la confianza en el uso del castigo físico, que se genera desde la experiencia vivida en la infancia, es importante que los programas de prevención de violencias incluyan el apoyo de los medios de comunicación en la sensibilización sobre las consecuencias del mismo en el desarrollo individual y familiar. Al mismo tiempo, se debe recalcar la diferencia entre educar, castigar y maltratar haciendo uso de estrategias comunicativas fáciles de interpretar culturalmente y perdurables (que incluyan refranes, dichos, lemas, himnos u otras).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.82-83)

“Así mismo, en algunas familias la asignación de responsabilidades de cuidado de los NNCD a los hermanos NNSCD revela la necesidad de trabajar con los cuidadores con respecto a sus deberes, los deberes y derechos de sus hijos infantes o adolescentes sin discapacidad, la participación familiar y la equidad.

Finalmente, se sugiere la generación de programas que formulen estrategias para favorecer la confianza en nuevas prácticas identificadas que reemplacen el castigo físico, dado que se observa que en algunos de los cuidadores existe un conocimiento sobre prácticas de crianza que expresan a través de su discurso, información recibida desde medios de comunicación, escuela, salud o la misma interacción con pares, pero que es considerada como ilegítima o poco efectiva y que genera la perpetuación de prácticas agresivas hacia NNSCD y NNCD.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.83)

#### 8. OBSERVACIONES

#### Comentarios

“Descripción: La presente investigación de corte cualitativo presenta un análisis acerca de las representaciones sociales que tienen los cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad acerca de los castigos corporales o físicos y humillantes o degradantes y del proceso de formación y transformación de estas representaciones sociales, evidenciado a partir de sus propias historias de infancia, del contexto en que se desarrollaron y sus prácticas de crianza actuales.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.vii)

#### Anexos

Anexo1. Instrumento para recolección de información: Guía de preguntas orientadoras

Anexo 2. Matriz descriptiva: Categorías y subcategorías de análisis

Anexo 3. Grupo de discusión No.1 (G.D.1)

Anexo 4. Grupo de discusión No. 2 (G.D.2)

Anexo 5. Grupo de discusión No. 3 (G.D.3)

Anexo 6. Entrevista a profundidad No. 1 (E.P.1)

Anexo 7. Entrevista a profundidad No. 2 (E.P.2)

Anexo 8. Entrevista a profundidad No. 3 (E.P.3)

Anexo 9. Entrevista a profundidad No. 4 (E.P.4)

#### FICHA DE INVESTIGACIÓN No. 20

1. ASPECTOS FORMALES	
Título	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional
Autor (res)	María Del Socorro Jutinico Fernández y Elizabeth León Chaves
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Educación Inclusiva y Familia
Subtema	Atención a la diversidad, reconocimiento de la diversidad, participación familiar, padres/cuidadores
Problema	<p>“La formación de maestros es un tema en permanente vigencia gracias a la influencia que tienen los docentes en la construcción del proyecto social, cultural y político de la nación y, por la relevante implicación en el desarrollo humano de las personas que están a su cargo. Es así, como el tema, formación de maestros, es una constante preocupación por parte de docentes e instituciones formadoras de formadores.</p> <p>Una de las principales inquietudes gira en torno a la idoneidad con la que se prepara un docente para ser responsable de la formación de los niños, jóvenes y sujetos, en general, en sus procesos escolares; pues su compromiso no solo es con el conocimiento académico, sino con la vida misma de su educando. De este planteamiento emerge la pregunta ¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta para la formación de maestros en el ámbito académico y personal? Muchas son las apuestas de formación docente que hacen las instituciones dentro de sus programas académicos pero, ¿forman, realmente, en lo que necesita un docente para enfrentarse con comprensión y apertura a la diversidad de educandos y familias presentes en su ámbito laboral?, ¿tienen la fundamentación necesaria para asumir los retos de la educación para todos?, ¿las prácticas</p>



docentes son afines y contribuyen a la reflexión por estos temas? o, por el contrario, se continua con los discursos educativos, que giran en torno a pensar la educación solo como proceso de escolarización, lo que influye para entender escuela y educación como términos sinónimos. Es decir, la educación solo ocurre en el aparato escolar y se da en un sistema escolar graduado, jerarquizado y oficializado.” (Jutinico y León, 2009, Pág.16)

“De este modo, se sigue hablando de la educación y de las otras educaciones; estas últimas, generalmente, son entendidas como educaciones de carácter compensatorio, reeducadoras, rehabilitadoras; dirigidas a la población marginada, excluida y minoritaria, lo que conlleva al señalamiento, exclusión y subvaloración social de gran parte de los miembros de la sociedad; gracias a que sus acciones y comportamientos son vistos como divergentes, por sus particularidades personales, pues se salen de la norma impuesta por la sociedad (Ramírez, 2007). Sin embargo, la comprensión del ser humano como sujeto de derechos y de legitimidad en su participación, nos exige y nos convoca a “aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2003) vivir, sentir y hacer de la educación una sola, que responda a las necesidades particulares de todos, un proceso mediante el cual la sociedad facilita de manera intencional o difusa el crecimiento de todos sus miembros sin exclusión por ninguna condición. Por lo tanto, la educación es ante todo una práctica social que responde a una determinada visión de hombre. (Posada, 2002). Tomando como base el estudio de la Relatora Especial, Tomaševski, K (2003) luego de su visita a Colombia, quien centra su atención en el derecho a la educación, se deduce contradicción, entre lo que es hoy la escuela en términos de derechos humanos y la idea de una escuela incluyente para todos los niños y sus familias. Por lo anterior la relatora recomienda realizar “Una “topografía” inmediata del perfil de la exclusión educativa con el propósito de la adopción de todas las medidas necesarias para alcanzar la inclusión completa lo más pronto posible” y consideramos que pasar la pregunta por los programas de formación docente puede hacer parte de dicho ejercicio.” (Jutinico y León, 2009, Pág.17)

“como son responsables las condiciones sociales y políticas de los procesos de exclusión, en el tema de la educación, también lo son los procesos de formación de maestros. Sus prácticas educativas, en muchos casos, reflejan que su formación gira con mayor relevancia en lo teórico, investigativo y disciplinar abordando de manera tangencial lo referente a la problemática de la educación inclusiva y de la diversidad, temas que ahora no son optativos, para lograr que la educación sea para todos. Entonces, ¿qué pasa en las facultades de educación en torno a la incorporación de estos conceptos en los procesos de formación?, ¿cuál es la problemática al respecto? De otra parte, las prácticas escolares, en algunos casos, han disociado su responsabilidad de las familias de sus estudiantes, convirtiendo la comunicación entre ambas instituciones en una información “disciplinaria sobre sus hijos”. En tal sentido, podría pensarse en la falta de formación y reflexión de los maestros, en torno a la importancia, papel y relaciones entre la familia y la educación como un campo de posibilidades para el desarrollo armónico de los niños y jóvenes y de las instituciones escolares; al pensarse, ellas mismas, como escenarios inclusivos. Cuando el niño ingresa a la escuela se enfrenta a un mundo amplio de interacción y socialización con otros diferentes a él, con otros que requieren de él para crecer, aprender y compartir; siendo el maestro quien debe mediar en las interacciones que surjan en el acercamiento de unos y otros, pero podría pensarse que ¿La familia no ha logrado articularse con la educación de sus hijos, en lo escolar, debido a la falta de formación de los docentes en este ámbito?, o ¿es la familia la que no ha reflexionado sobre la importancia de su participación en estos procesos?” (Jutinico y León, 2009, Pág.18)

#### Pregunta

¿Cómo se incorporan los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional sede Bogotá?

### 3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

<b>Espacial (lugar)</b>	Bogotá
<b>Temporal</b>	2008-2009
<b>Sujetos Investigados</b>	Estudiantes UPN-Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación: Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, Licenciatura en Educación Infantil

### 4. PROPÓSITO

#### Objetivo General

Identificar la manera cómo los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia.

#### Objetivos Específicos

- Indagar la presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros.
- Caracterizar los conceptos de educación inclusiva y familia que se encuentran o subyacen en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación.

### 5. METODOLOGÍA

<b>Enfoque Metodológico</b>	<p>“La investigación hace un trabajo hermenéutico sobre el discurso empleado en los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a dos conceptos específicos (familia y educación inclusiva). Dentro la investigación se asume como técnica de trabajo el Análisis de Contenido cualitativo, que se caracteriza por utilizar un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas para identificar del sentido oculto de los textos. Los resultados de la investigación se presentan a partir de las categorías y sub-categorías: Familia (participación familiar, padres/cuidadores) y Educación Inclusiva (reconocimiento de la diferencia y atención a la diversidad).” (Jutinico y León, 2009, Pág.4)</p> <p>Categorías: Familia Educación Inclusiva Sub-categorías: Participación familiar, padres/cuidadores Reconocimiento de la diferencia y atención a la diversidad Enfoque de la investigación: Análisis textual</p>
-----------------------------	---

	Análisis de contenido		
<b>Técnicas</b>	Análisis de contenido		
<b>Tipo de Investigación</b>			
	Descriptiva	Explicativa	Exploratoria
			Correlacional

## 6. ENFOQUE TEÓRICO

### Referentes teóricos

#### Marco referencial

##### Antecedentes

“Por estar centrada la atención de esta investigación en el análisis de programas de formación de maestros que contemplan las temáticas de familia y educación inclusiva, se construye el apartado presentando una visión general de los programas ofrecidos en educación superior que hacen referencia a dichas temáticas y que sirven de soporte al presente trabajo. Es de anotar, que la consulta explora programas de diversa orientación profesional; es decir, no solo los existentes en el campo de la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.20)

##### Antecedentes sobre la temática de familia en educación superior

“A continuación se caracteriza el programa de pregrado “desarrollo familiar”, con registro de alta calidad, de la Universidad de Caldas, el cual desde la perspectiva de género asume a la familia como sujeto principal de sus procesos de teorización, investigación y acción transformativa. Para el efecto forma agentes de cambio, es decir, profesionales habilitados teórica y metodológicamente para empoderar a este grupo social, en aspectos que les permitan examinar y modificar sus estructuras y relaciones de manera que éstas sean favorables al desarrollo humano de sus integrantes de acuerdo con requerimientos de género y generación; y por esta vía promover cambio social.

El programa tiene como objetivo primordial formar profesionales comprometidos social y políticamente con las familias para realizar su quehacer profesional desde una posición de agentes sociales promotores de cambio familiar.” (Jutinico y León, 2009, Pág.21-22)

“En lo referente a posgrado, se encontraron ciento cinco programas de los cuales cinco son maestrías y las restantes especializaciones. La estadística brindada, para las especializaciones, por el –SNIES- nos explicita que, actualmente, el tema de familia es abordado más frecuentemente desde el derecho con un 38% de programas, seguido por el área de la salud con un 33%. En el área interdisciplinaria predomina el enfoque psicológico acompañado del análisis social- comunitario y, el número de programas que estudian el tema es del 26%. Finalmente, el tema de familia asumido desde lo educativo solo se ve, de forma evidente, en tres programas de especialización.” (Jutinico y León, 2009, Pág.22)

“Las cinco maestrías abordan la familia desde el área social; que hemos denominado interdisciplinaria, para este estudio. Lo anterior, evidencia la preocupación de las áreas sociales –psicología, sociología, antropología y educación– por comprender y asumir el devenir histórico de la familia como objeto de estudio, que es causa y consecuencia de muchos fenómenos contemporáneos que envuelven a la sociedad, es decir, lo faculta desde lo cultural, social, humano y económico como campo disciplinar.” (Jutinico y León, 2009, Pág.22)

“La presente indagación permite ver que la mayoría de programas que tienen un énfasis en familia son a nivel postgradual y únicamente dos de ellos tienen un componente en educación (la Javeriana de Cali y la Fundación Universitaria Monserrate), los restantes presentan un tipo de trabajo desde la comprensión de la familia de manera interdisciplinaria apoyados en otras ciencias sociales, el derecho y las ciencias de la salud.” (Jutinico y León, 2009, Pág.25-26)

##### Antecedentes sobre la temática de educación inclusiva en la educación superior

“Según el –SNIES– solo existen en el ámbito colombiano dos programas que ponen su énfasis en la educación inclusiva. Uno, corresponde a la Especialización en Educación Especial e Inclusión Social ofrecida por la Universidad de Pamplona, el cual ha sido creado para responder a los procesos de resignificación de la discapacidad, considerando enfoques y cambios de paradigmas educativos desde la integración física y social hacia una educación Inclusiva proponiendo límites diferentes en el proceso histórico de construcción de una sociedad.

El otro programa, corresponde a la Maestría en discapacidad e inclusión social ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, en la Facultad de ciencias de la salud, el cual tiene por objetivo “Formar investigadores y agentes sociales que estén en capacidad de: Contribuir a la explicación de los factores que determinan la ocurrencia de discapacidad en Colombia y en la región latinoamericana; Avanzar en el reconocimiento y la comprensión de los factores que facilitan o interfieren en la inclusión social de los colombianos con discapacidades; y construir argumentos conceptuales y operacionales innovadores que contribuyan a impulsar el desarrollo social de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de los derechos humanos”.” (Jutinico y León, 2009, Pág.26)

“A partir de información publicada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– es posible conocer que hay otras universidades que se suman a la discusión y propuestas de programas que contemplan la inclusión desde la práctica directa con las poblaciones que han sido objeto de exclusión educativa. En este sentido, es importante citar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional con el proyecto Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria, el cual tiene como propósito formar licenciados sordos bilingües, en todas las licenciaturas, que atiendan, con alta calidad, la educación de la comunidad sorda colombiana, para garantizar una mejor calidad de vida y participación social, con base en el reconocimiento de sus diferencias y la potenciación de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y humanas. (Jutinico, M., García, D., y Rodríguez, N. 2008). Esta experiencia ha sido catalogada como “experiencia exitosa” por el –MEN– y la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– quienes financiaron la Socialización y Réplica de dicha experiencia en cinco universidades del país (Universidad del Valle, Quindío, Pamplona, Antioquía y Distrital) cuyo objetivo fue difundir la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional para que luego, de acuerdo a su contexto, las universidades participantes de esta réplica, construyan un proyecto que permita que los estudiantes sordos ingresen a estas universidades y tras ello abrir la discusión sobre la inclusión educativa en la educación superior.” (Jutinico y León, 2009, Pág.26-27)

Otra experiencia de la UPN, maestros ciegos.

“Como se evidencia, el tema relacionado con la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior como programa de formación es relativamente joven. En este sentido, son pocas las facultades y las carreras universitarias que hacen referencia a ella.” (Jutinico y León, 2009, Pág.28)

### Marco teórico y conceptual

“En esta sección se propone integrar desde la perspectiva teórica, parte del conocimiento disponible acerca de la formación de maestros, la familia y la educación inclusiva.

El propósito del apartado, es dar una visión más comprensible de la triada formación de maestros-familia-educación inclusiva; vinculando para ello los aspectos teóricos que integran cada temática y son parte esencial de ella sin pretender agotarlos.” (Jutinico y León, 2009, Pág.29)

### Formación de maestros

#### Formación inicial

“La formación inicial puede orientarse hacia el reconocimiento que para el aprender a enseñar, es necesario comprender mejor la enseñanza y el proceso educativo. Lo anterior significa que los programas de formación en las escuelas normales y en las facultades de educación requieren estar precedidos del análisis de las necesidades formativas y de un modelo propio de formación. De esta manera, los programas estructurados para la formación inicial contribuirían de mejor manera a resolver los problemas de los docentes en formación, siendo más apropiados para facilitar a los estudiantes los primeros años de docencia, sin desconocer la importancia de su profesionalización. En este primer momento el propósito no es moldear un sujeto pasivo para lograr un producto en serie, se trata de un acompañamiento y proceso formativo de educadores a maestros en formación, y de la responsabilidad que tienen estos últimos con ellos mismos; porque generalmente quienes están en un proceso de formación, desarrollan formas de aprendizaje entre sí. Tradicionalmente la formación inicial ha tenido un carácter de exploración vocacional, que permite al estudiante acercarse a la profesión docente mediante la experticia disciplinar.” (Jutinico y León, 2009, Pág.30)

“En este sentido, los programas de formación inicial de maestros, generalmente, se caracterizan desde los siguientes componentes:

**Cognoscitivo:** Se ocupa del nivel conceptual, teórico, de principios y creencias; contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los futuros profesores. **Experiencial:** Permite analizar y valorar sus propias acciones y les facilita la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa.

**Afectivo:** Propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.30-31)

“Visto de este modo, el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica con el fin de comprender, no solo, lo específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sino también, el contexto en que la enseñanza tiene lugar, todo esto en la busca de una actuación reflexiva que permita el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.31)

“Si los programas de formación de maestros se planean y desarrollan desde esta perspectiva, tres aspectos necesitan involucrar: Adquisición de un bagaje cultural. Donde es necesario contemplar, claramente, la orientación política y social. Así las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son tenidas en cuenta como eje central en el currículo de formación.

**Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.** Permite desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica del aula, en el currículo, en la organización escolar y en los sistemas de evaluación.

**Desarrollo de las actitudes.** Las cuales aprueban y evidencian el compromiso político del docente en formación como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social a través del interés, el trabajo solidario, la generosidad, la iniciativa y la colaboración. (Pérez, A 1994).” (Jutinico y León, 2009, Pág.31)

#### Formación profesional o superior

“Batista, G y Fernández, F (2004), plantean una propuesta para las Instituciones Formadoras, que busca reconocer al estudiante como sujeto activo de su formación profesional, capaz de asumir una actitud de búsqueda y pasión por su labor, por medio de procesos como la investigación, la práctica pedagógica y la proyección social. A manera de estrategias sugieren:

**Desarrollar un pensamiento alternativo innovador, divergente, interdisciplinario y complejo.**

**Concebir la práctica como un proceso investigativo, que permita: aproximarse gradualmente a la realidad socio-educativa, reflexionar sobre la acción del maestro y transformación permanente de la realidad objeto de estudio y cambio.**

**Dar un carácter problematizador a la teoría y a la práctica.**

**Desarrollar intereses y motivaciones profesionales en los estudiantes.**

**Hacer significativo y útil el conocimiento para el educando, desde la detección de problemáticas en las situaciones complejas e irrepetibles del aula.**

**Desarrollar conocimientos y habilidades profesionales para resolver problemas encontrados en su práctica pedagógica.”** (Jutinico y León, 2009, Pág.32)

“Como parte de la formación profesional también es posible distinguir procesos de formación autónoma, en la que actualmente cobra valor el trabajo por redes y colectivos que permiten desarrollar paralelamente procesos de investigación. La formación autónoma y permanente es una alternativa gestada por los mismos maestros, quienes a través de colectivos reconocen y hacen visible sus saberes, de-construyen y construyen el sentido de ser maestros desde su propia labor. De acuerdo con Martínez, M (2004) la autoformación es una manera de fortalecerse para un mejor ejercicio de la labor docente, porque el encuentro con otros maestros enriquece la mirada que se tiene sobre el quehacer de uno mismo. El intercambio de saberes, la interacción dialógica y el compartir, crean otras formas de aprender, de construir saber y de interactuar con los contextos; alternativa que responde a una necesidad manifiesta de actualización del maestro, de formación permanente y de apoyo mutuo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.32-33)

“La convergencia de la realidad de las escuelas y lo delegable a los maestros dentro de su ejercicio profesional; dispone el escenario adecuado para preguntarse por las posibles opciones del docente y la escuela. Para abordar tal complejidad es necesario pasar del discurso de la inclusión y la diversidad a las prácticas pedagógicas mismas; con la claridad que a la escuela no asiste solamente un niño, sino que tras él hay una historia y una familia. Las reflexiones que surgen de la realidad de los docentes y la escuela, llevan a una pregunta mayor: ¿qué papel desempeñan los programas de formación de maestros respecto a la familia y la inclusión? El inicio de un cambio, de tipo generacional, es posible en cuanto los programas de formación de maestros preparen a sus egresados para comprender y valorar esta complejidad de diversas situaciones. Es decir, que más allá de pensar en cómo hacer frente a los desafíos que plantea la educación, se requiere mirar más atrás y conocer los procesos de formación de los maestros colombianos.” (Jutinico y León, 2009, Pág.33)

“De manera común para los procesos de formación inicial y superior de maestros consideramos en concordancia con Ávalos, B

(2004: 24).que:

“El concepto de situación es un concepto clave [...] Reconocer el aprendizaje docente como un aprendizaje situado significa integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los periodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. La calidad situada del aprendizaje de cada futuro profesor o profesora necesita, a su vez, ser objeto de la evaluación que se haga de su desempeño y capacidad para enseñar.” (Jutinico y León, 2009, Pág.33-34)

Trabajo vrs Profesión.

“Ante la perspectiva anterior, conviene recordar la resistencia de los maestros a orientar su práctica solo desde los objetivos que determina el mercado. Surgen movimientos y redes de maestros e intelectuales, que reconocen en la docencia el estatus de trabajo intelectual, trabajadores de la cultura, con un saber propio: el saber pedagógico. De esa imbricación del saber con la cultura y con lo público surge identidad intelectual, una manera de ser maestros; no como reproductores sino como productores de saber. Hay propuestas alternativas de formación gestadas por los mismos docentes que, a través de trabajo colectivo, rescatan y hacen visibles sus saberes, construyen y de-construyen los diferentes sentidos de la educación; desde la reflexión y su autoafirmación, entre ellos la Expedición Pedagógica Nacional, que impulsó un recorrido por el país, donde los maestros eran los únicos protagonistas, al ser anfitriones y expedicionarios de sus prácticas pedagógicas, la Expedición ha sido un alternativa para la valoración real del maestro, con la certeza de la existencia de valor en el ejercicio profesional de sus colegas. (Jutinico y León, 2009, Pág.37-38)

“Actualmente el docente es solicitado para desarrollar nuevas y complejas acciones que reclaman de su atención como agente organizador del encuentro entre el estudiante y el conocimiento, con capacidad para renovar el ámbito escolar en sus estructuras más íntimas, capaz de estimular y mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos; reconocer otras inteligencias, otras capacidades, otras formas de expresión a través de lenguajes distintos a los convencionalmente utilizados por grupos mayoritarios; identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y maximizar los recursos disponibles; debatir y reflexionar acerca de conceptos como: discapacidad, integración, inclusión, accesibilidad, calidad de vida e interculturalidad, que no hicieron parte de la dinámica educativa en otros momentos históricos; y que hoy, son de suma importancia dentro del marco de los derechos humanos y del compromiso que la educación tiene con la sociedad en torno al reconocimiento de la diversidad; proponer, revisar y reformar, si es necesario, las políticas educativas que garanticen la inclusión de todas las personas a la educación y a la sociedad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.39)

Educación inclusiva

“Este apartado contempla algunos hechos significativos que visualizan el proceso que permite crear las condiciones necesarias de una educación para todos. Pensar la educación inclusiva atañe a las diferentes esferas de la sociedad y del Estado; es por ello, que se presenta una generalidad del acontecer Latinoamericano para llegar a los postulados teóricos que orienta la construcción de una propuesta de educación inclusiva.” (Jutinico y León, 2009, Pág.39)

“Nuestro país, como otros de América Latina, tiene una sociedad con serios procesos de desintegración, pobreza y desigualdad en la distribución de los ingresos, lo que conlleva la existencia de altos índices de exclusión. Todo parece indicar que la nueva economía mundial va a propiciar el aumento de las desigualdades y la fragmentación de la población. Fundación Ford (2004) citado por Blanco (2005). Luego de la Conferencia de Jomtien, muchos países han adoptado las políticas de la Declaración de Educación para Todos, también Colombia, sin embargo es interesante observar el contexto en que se produce la declaración y su aceptación por parte de nuestro país. Para la época de la declaración, la superación de la guerra fría parecía abrir el camino para que la humanidad, por primera vez, priorizara los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos...” (Jutinico y León, 2009, Pág.40)

“Casi veinte años después es claro que el camino aún es largo, que la guerra y el hambre siguen siendo la cotidianidad en muchas regiones; no obstante, hubo transformaciones que es necesario analizar de cerca, una de ellas tiene que ver con la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.40)

La educación en la declaración de Jomtien

“En la declaración de Jomtien se hace evidente la transformación del papel que juega el Estado nación, expresado en las acciones de los diferentes gobiernos. El nuevo papel del Estado nación, además de no oponerse a la libertad que requiere el movimiento de capitales, es el de convertirse en un ente administrativo eficiente de los recursos públicos, para paliar los desequilibrios que el mercado tiende a aumentar. Sobre la principal responsabilidad de los gobiernos firmantes de la declaración se argumentan: “[...] los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad principal en la coordinación del uso efectivo de los recursos internos y externos [...]” (Unesco, 1990) refiriéndose a los recursos para alcanzar la meta de educación para todos. Sin embargo, el diseño de los planes de acción de cada país debe incluir a toda la sociedad...” (Jutinico y León, 2009, Pág.40-41)

“El interés de la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos fue involucrar, con poder de acción y decisión, a más actores sociales en la universalización de la educación básica, para convertirla en una cruzada mundial en favor del cumplimiento del Derecho a la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.41)

“Con Jomtien se definen la educación básica como un tipo de educación que debe lograr que cada estudiante alcance las Necesidades Básicas de Aprendizaje, que se identifican como: sobrevivir, desarrollar capacidades propias, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo (Torres, 2002). Además la declaración plantea...” (Jutinico y León, 2009, Pág.41-42)

“Al leer la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se entiende que las reformas educativas surgen gracias al, cada vez mayor, grado de consciencia que alcanzan las sociedades del mundo sobre la complejidad del momento histórico que vivimos y el papel que juega la educación. Momento en el que hay poco o nulo acceso a la educación por parte de los niños, especialmente de las niñas, el preocupante índice de analfabetismo, la deserción escolar y la desigualdad en oportunidades imperante entre los seres humanos. Por lo tanto, es responsabilidad de la misma sociedad –en cabeza de sus gobernantes- que se cuestione tomar medidas rápidas que permitan equilibrar y contrarrestar estos problemas. Las políticas asumidas y adoptadas luego de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien, son los paliativos, soluciones de carácter universal a estos problemas que parten del análisis de la realidad que vivía el mundo en materia de educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.43-44)

“El marco de acción de estas políticas educativas propuso reformas que replantearon la educación como derecho fundamental

de todo ser humano –hombre o mujer en cualquier momento de su ciclo vital- con una identidad cultural propia; que debe ser valorada y respetada en todo el mundo. Se asumió que la educación es el elemento primordial del progreso tanto personal como social, con el que se puede enfrentar y disminuir la pobreza. Es así, como el fin primordial de la política educativa planteada en Jomtien, es garantizar que todo ser humano satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una educación que transforme y desarrolle a los individuos y a las sociedades dentro de un mundo mejor, sin guerras, sin el fantasma de la destrucción nuclear. Para lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje se debe garantizar y generalizar el acceso a la educación; en principio a la educación básica, en igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.44)

“Mirar el actual panorama de la educación en Colombia, puede mostrar que algunos de los planteamientos hechos en la declaración de Jomtien son ahora claves en la formulación de políticas públicas y de indicadores para la educación; sin embargo, no han sido únicamente las recomendaciones de organismos como la Unesco las que han dado lugar a los cambios en las políticas educativas de los últimos años. Las transformaciones que ha tenido nuestro sistema educativo (recordemos la Ley 115 de 1994) obedecen a múltiples factores, todos ellos no necesariamente positivos; pero es indudable que las certezas sobre educación están revaluadas y que una mirada cada vez más amplia nos permite reflexionar sobre la educación como elemento sustancial, como fin y como medio, en la búsqueda de un futuro de bienestar humano, que vaya mucho más allá de la estabilidad económica.” (Jutinico y León, 2009, Pág.44)

Educación desde la perspectiva de la educación inclusiva

“Para esta investigación, la educación inclusiva se reflexiona desde los planteamientos realizados, entre otros, por Pilar Arnaiz (2003), Carlos Skliar (2007-2008), Mel Ainscow (2003), Rosa Blanco (2005); junto a la experiencia desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional. En este sentido, la educación inclusiva es una mirada y una acción crítica hacia la educación misma, los procesos de socialización y las diferentes visiones de mundo. Desde una postura posestructuralista, los conceptos y categorías son elementos de investigación inacabados, que se construyen a través de discursos y prácticas sociales complejas, que deben ser miradas desde diversas ópticas sin pretender agotar la realidad, ni alcanzar una sola verdad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.45)

“El proceso de conformación del concepto de educación inclusiva va junto a transformaciones políticas, sociales y culturales; surge con los debates sobre la educación como un derecho humano, base de una sociedad más justa, democrática y solidaria. La educación como derecho implica un momento de la humanidad en que el desarrollo humano es el objetivo primordial de toda sociedad, y entendiéndolo como un proceso social y cultural, no individual, en que la educación debe estar al alcance de todos. En este marco, el respeto por la diversidad, entendida como un elemento fundador de lo humano, cobra una importancia central al pensar la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.45-46)

“La educación inclusiva es un término que emerge, en la medida en que las prácticas educativas han aportado a redefinir la diversidad con el propósito de hacer visible lo que por mucho tiempo fue negado, maltratado y marginado. Los primeros usos del término hacían referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema escolar. La necesidad de ampliar el término de educación inclusiva a todo proceso educativo, da comienzo a la búsqueda de estrategias para que la educación esté al alcance de todos, en el marco de la cultura y la diversidad. La educación vista de esta forma pretende la creación de ambientes inclusivos en el respeto, entendimiento y protección de la diversidad; además la educación se comprende como un proceso interrelacional que va mucho más allá de lo escolar. La escuela, entonces, debe ser una institución que no impone requisitos de entrada, ni mecanismos de discriminación de ningún tipo, que debe responder a las necesidades y expectativas de estudiantes, familias y culturas; garantizando el acceso y la permanencia efectiva en la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.46)

“La inclusión, por su parte, es una concepción de la educación como derecho humano fundamental, por ello la inclusión pretende la educación de calidad para todos, no solo para los que tienen necesidades educativas especiales. La educación inclusiva es un enfoque de la política educativa general, que va más allá de los estamentos burocráticos encargados de la educación especial. La inclusión se propone como visión de sociedad, que busca transformar la cultura y las prácticas sociales, la educación inclusiva se piensa como estrategia para los cambios estructurales que requieren las sociedades contemporáneas.” (Jutinico y León, 2009, Pág.48)

“Un paso primordial para la educación inclusiva es el fortalecimiento de la comunidad educativa, a través de la cercanía, el diálogo y la relación con la familia.” (Jutinico y León, 2009, Pág.52)

“La educación inclusiva es un camino para superar la exclusión social frente a la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello & Mithaug, 1998, citados por Blanco Op. Cit: 55). Sin embargo, sin reformas estructurales a los modelos políticos y económicos de los Estados, la educación inclusiva no va a pasar de ser un nombre más para programas de los ministerios de educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.54)

Las instituciones y los docentes desde la educación inclusiva

“Como veníamos diciendo, la educación inclusiva implica una transformación de la cultura y funcionamiento de las instituciones educativas. La formación que entiende la escuela como escenario integral puede ser la estrategia para comenzar el cambio de prácticas y actitudes. Este escenario implica las relaciones al interior de la escuela y las de la escuela con el medio donde existe: las familias y la comunidad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.54)

“Analizando la complejidad de la Educación Inclusiva, - tarea que compromete a toda la sociedad, trabajo colaborativo entre profesores, estrategias de enseñanza-aprendizaje, atención de la diversidad desde el currículo, administración y organización interna de la institución, colaboración escuela-familia, transformación de los recursos destinados a la educación y muchos más- y, lo expresado por los últimos dos autores citados, podemos decir: Que solo un educador que vea en la práctica de la educación una política liberadora que le permita a los sectores vulnerables<sup>14</sup>, a partir de la concienciación, el empoderamiento y constitución como sujetos promotores de cambio social puede encaminarse hacia el reto, tan deseado, de la educación como utopía como educación para todos.” (Jutinico y León, 2009, Pág.56)

La educación inclusiva como utopía

“Los nuevos debates sobre la educación deben partir de los estudiantes y los maestros, son los protagonistas del proceso (que de alguna manera somos todos) quienes deben, con su práctica cotidiana, construir los caminos. Son las comunidades las únicas que deben determinar qué quieren de sus escuelas y de todos los espacios educativos. La educación como derecho no puede lograrse mediante un decreto o un mandato internacional, por el contrario, es en la vida en que se hacen efectivas las futuros acuerdos sociales.

El problema de la educación no está afuera. Es la claridad de cada estudiante, de cada maestro, de cada comunidad, de cada

familia, de cada institución; la que transforma la realidad. La educación como utopía propone usar la capacidad humana de imaginar un mundo y construirlo en colectivo. Debemos partir de la comprensión de nuestra historia, de la construcción de nuestra identidad y de nuestro territorio, no solo desde los pequeños límites nacionales, sino de nuestra identidad como humanos, del planeta como nuestro territorio. Ese puede ser el cambio que trae la globalización; la posibilidad de abrir nuestra mente, de hacernos conscientes del impacto de nuestra existencia para el planeta y la historia. Es esta la compleja apuesta de la educación inclusiva.” (Jutinico y León, 2009, Pág.57)

“La educación inclusiva tiene un fin claro; permitir que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características como ventana hacia la sociedad del conocimiento. Es una cuestión de derechos, de equidad y de lucha ante la desigualdad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.57-58)

“Para dar respuesta positiva a todo lo anterior, la Educación Inclusiva, Delors (1996) plantea cuatro pilares básicos en los cuales se centra la educación de una persona durante el ciclo vital: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que ningún docente comprometido e involucrado en ella puede pasar por alto.

Es importante conocer que las causas fundamentales de la aparición de la educación inclusiva son de dos tipos: El primero, el reconocimiento de la educación como un derecho y, el segundo, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las instituciones educativas.” (Jutinico y León, 2009, Pág.58)

#### Familia y educación

“La familia es una categoría de análisis tan compleja y esencial como toda institución social. Sin embargo, cada persona puede referir su experiencia familiar con bastante claridad, incluso cuando ésta ha sido una forma de ausencia. La experiencia familiar es el espacio cotidiano, común y diverso de los seres humanos, casi se puede afirmar que toda persona convivió o convive con una familia. Pero es diversa, pues la vida familiar es una situación diferente y cambiante para cada persona. La familia, así como la escuela o el Estado, no son conceptos terminados, se enriquecen con cada nueva mirada, a la vez que complejizan cualquier comprensión de lo humano, en la medida en que se construyen y reconstruyen con cada experiencia particular.

Hoy se denomina familia a la principal forma de organización de los seres humanos. Se trata de una agrupación social que se basa en lazos de parentesco. Estos lazos pueden ser de dos tipos: De afinidad, derivados del establecimiento de un vínculo socialmente reconocido (como el matrimonio o la adopción), y de consanguinidad, afiliación entre padres e hijos por ejemplo. El estudio de la familia está presente en diversos procesos disciplinares, que le dan significado en la medida en que la construyen como objeto de estudio. Es así como sobre la familia hay trabajos desde la medicina, la psicología, la antropología, la sociología, la economía y la ciencia política. Para este estudio, en particular, nos interesa el trabajo desarrollado dentro de las ciencias humanas y la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.59)

“En suma, las transformaciones económicas, sociales y culturales, ocurridas en la última mitad del siglo XX y las prácticas concretas de los individuos, han derivado en cambios profundos en los comportamientos familiares, re- significando los sentidos dados a la familia para poderla visualizar como un sujeto diverso, social e históricamente complejo surcado y construido por múltiples variables de clase, género, étnicas y regionales entre otras, que han permitido, categóricamente, alejarlo del modelo cultural de parentesco.” (Jutinico y León, 2009, Pág.60)

“De allí la importancia que cobra hacer el seguimiento de los dos conceptos, familia y educación inclusiva, en los procesos de formación de maestros; ya que no puede pensarse una sin la otra, para transformar las prácticas educativas a corto y largo plazo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.62-63)

“Familia y escuela son el marco referencial para la incorporación de un nuevo ser humano a la sociedad...” (Jutinico y León, 2009, Pág.64)

“Favorecer una educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, es fundamental para que el sujeto aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas y compartir los conocimientos y la vida, de forma que luego sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos sociales. Así puede darse comienzo al diseño de una educación inclusiva para el futuro.” (Jutinico y León, 2009, Pág.69-70)

#### Formación docente y familia

“En la formación de maestros, los planes de estudio, requieren contemplar la preparación en educación familiar que dote al docente de conocimientos y estrategias para concientizar e implicar a las familias en la vida educativa de los estudiantes, así como a los pedagogos de una preparación específica para la formación de padres. En este sentido, los profesores se convierten en agentes de participación, de cambio y dinamizadores de las relaciones entre la familia y escuela, que encuentra así su sentido como comunidad educativa. El sistema educativo puede reconocer que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que involucran a sus hijos. Esto asegura que las decisiones se tomen con toda la información disponible. También permite a la familia abogar por los derechos de sus hijos durante el proceso de toma de decisiones. Aún cuando existe un reconocimiento creciente de que los padres, las familias y las comunidades tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, también existe el deber y la responsabilidad de que todos los involucrados con la educación aseguren que los derechos sean protegidos.” (Jutinico y León, 2009, Pág.70)

“No se puede hablar de fomentar la participación activa de la familia en la comunidad escolar, sin una formación del cuerpo docente, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su labor. De ahí que una propuesta de intervención para que sea efectiva, debe abarcar varios niveles: desde los espacios de formación de docentes hasta los niveles administrativos del sistema educativo. La disposición de la Universidad para introducir en los programas de estudio de los futuros maestros, planes de formación para la participación: escuela y familia, supone una respuesta de implicación y compromiso que muestra su sensibilidad por una apuesta de educación para el futuro.” (Jutinico y León, 2009, Pág.73)

“La formación de los docentes para la participación educativa de la familia mejoraría la tarea educativa que tienen ambas instituciones. Desde este enfoque, el rol del docente es de mediador entre la cultura escolar y familiar. Se superarían los temores de los docentes a la intromisión de los padres en sus tareas y se interpretaría la participación en el sentido de colaboración y apoyo mutuo para diseñar de forma conjunta el proyecto común de educar a los estudiantes para ayudarles a crecer y desarrollar su proyecto vital, introduciendo estrategias para adaptarse a los retos que se les presentan. Por otra parte, los padres se sentirán involucrados en la trayectoria escolar de los hijos de forma efectiva. En esta línea, el docente también tendría un papel importante en el diseño de programas de formación en este nuevo campo educativo que surge como demanda social.” (Jutinico y León, 2009, Pág.74)

“Es necesario, abrir las ventanas a la construcción de una nueva concepción de familia y escuela en su tarea educativa, ambas instituciones requieren una modificación y adaptación a un nuevo estilo de educación y sobre todo una actitud abierta a la

formación de sujetos para la vida social.” (Jutinico y León, 2009, Pág.76)

#### Marco normativo

“La educación en Colombia, actualmente, se sustenta en la Ley General de Educación, 115 de 1994, la cual es considerada de manera amplia entre las comunidades educativas, como la concreción y la actualización del discurso pedagógico del país gracias a grupos sociales, entre ellos, el movimiento pedagógico de años ochentas y noventas. En su primer artículo, se decreta la educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”; esta afirmación se convierte en unos de los principales argumentos de la educación inclusiva, pues permite asumir a los estudiantes y a sus familias como sujetos de derechos, de contemplación y de valor en sí mismos, los cuales tienen el deber y derecho de participar de la vida social, siendo la educación uno de los principales medios para hacer de cada individuo parte activa de su entorno, independiente de su procedencia, situación o condición de diversidad, pues tal como lo reconoce la Constitución Política de 1991 la diversidad étnica y cultural del país, es patrimonio de la nación abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida, en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.” (Jutinico y León, 2009, Pág.77)

#### Educación inclusiva

“Asociados al concepto de educación inclusiva, se encuentran términos como diversidad, integración, discapacidad, necesidades educativas especiales, etno-educación, educación para la diversidad, educación para poblaciones vulnerables entre otros, cada uno de ellos con desarrollos académicos y conceptuales correspondientes a enfoques en el marco de momentos socioculturales determinados. En este sentido, para identificar el marco normativo de la educación inclusiva, nos referiremos específicamente al término inclusión tal como aparece en el texto aprobado en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) en el que se hace un llamado a los Estados y las sociedades para que “La inclusión de niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como otros excluidos de la educación” hagan parte integrante de las estrategias para lograr la Educación Primaria Universal –EPU- antes del año 2015. Por lo anterior, es necesario identificar las aproximaciones que la antecedieron y constituyen el escenario en que se configura la discusión sobre este tema.

La Ley General de Educación (1994) en el título III Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, identifica las siguientes: educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social; la anterior determinación estatal evidencia y reconoce la importancia de atender de manera especializada y visible a estos grupos sociales permitiendo, años después, engranar los proyectos que se desarrollen en el marco de las diversas poblaciones dentro del enfoque de la educación inclusiva.” (Jutinico y León, 2009, Pág.78)

“De otro lado, está la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia. En el artículo 28 se determina como obligatorio el derecho a la educación para la infancia y adolescencia, siendo el Estado el encargado de brindar este servicio de manera gratuita y de calidad; luego, en el artículo 36 que habla de los derechos de los niños con discapacidad, se describe qué se entiende por discapacidad para esta norma, pero además, ratifica que sin diferencia por esta condición el niño y joven hasta los 18 años de edad debe recibir de manera completa las oportunidades para el ejercicio de este derecho, además de la atención especializada que requiera. El artículo 41, Obligaciones del Estado, manifiesta la atención de las poblaciones étnicas, numeral 22: “Garantizar la etno-educación para los niños las niñas y adolescentes indígenas y de grupos étnicos, de conformidad con la constitución política y la ley que regule la materia”; en este sentido, se encuentra fundamental el enfoque de la educación inclusiva para cumplir con esta obligación del Estado para con la infancia.” (Jutinico y León, 2009, Pág.79)

“En cuanto a la educación inclusiva de los grupos étnicos es posible identificar el siguiente marco normativo: Las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto son, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro. El plan de vida es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad.” (Jutinico y León, 2009, Pág.80)

“Respecto de la discapacidad/necesidades educativas especiales/ excepcionales y talentos: Entre la actual normatividad que orienta las prácticas educativas para algunos de estos grupos, bien vale resaltar: Decreto 366 de 2009: que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Este prescribe la atención a las siguientes poblaciones específicamente: a. estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo; b. estudiantes con lengua de señas usuarios de la lengua de señas colombiana y usuarios de lengua castellana; c. estudiantes ciegos con baja visión sordociegos; y d. estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Así mismo, se dan las orientaciones para la contratación de servicio de apoyo pedagógico y prescripciones para la formación de docentes.” (Jutinico y León, 2009, Pág.82)

“Ley 1145 de 2007. Que norma el Sistema Nacional De Discapacidad –SND-. Este define el –SND- como el “[...] conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad” (Artículo 2). En este además de consagrarse y definirse como principios de esta política pública de discapacidad el enfoque de derechos, la equidad, la solidaridad, la coordinación, la integralidad, la corresponsabilidad social, la sostenibilidad, la transversalidad y la concertación; especifica asuntos de base como: autonomía en el marco de la ley, participación de las personas con discapacidad, situación de discapacidad, persona con discapacidad, promoción y prevención, equiparación de oportunidades y habilitación/rehabilitación; lo que permite desde un lenguaje común lograr grupos de enlace sectorial para la formulación e implementación de la política pública en discapacidad en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos. Además, esta normativa define la conformación del Consejo Nacional de Discapacidad y sus funciones, órgano de gran importancia por el nivel de participación que conlleva y la posibilidad de articulación intersectorial.” (Jutinico y León, 2009, Pág.82-83)

“De este modo, queda planteada la política de Estado frente al tema de la inclusión desde el programa “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” que, aunque muy joven, retoma las más sentidas necesidades de diversos grupos colombianos y que se convierte en el horizonte de las prácticas de la educación inclusiva, planteando las responsabilidades que

frente a este tema tienen el Estado, los programas de formación de maestros, las escuelas, la empresa privada solidaria y participativa.” (Jutinico y León, 2009, Pág.86)

#### Formación de maestros

“Para abordar el proceso de formación inicial de maestros, esta investigación hará un paralelo entre los objetivos de formación y campos de desempeño de los licenciados formados en las universidades y de los normalistas superiores.

En el proceso de reestructuración de los programas de formación de maestros, las facultades se orientaron, originalmente, por el decreto 272 de 1998, el cual hace parte sustantiva de la fundamentación del Sistema Nacional de Formación Docente –SNFD-, al igual que el 3012, derogado por el 4790 de 2008, que orienta el funcionamiento de las escuelas normales, proponiéndose los mismos núcleos del saber pedagógico ; en este sentido, dichos núcleos se consolidan como un paso hacia la constitución de un maestro de las más altas calidades humanas, profesionales y pedagógicas y como un lugar común de diálogo, al considerar qué es lo fundamental en la formación de maestros y por ello de obligatoria reflexión en los diferentes procesos que llevan a cabo las instituciones reglamentadas para este fin; no obstante, la particularidad y la contextualización que tengan los programas de formación de maestros en cada una de las instituciones.” (Jutinico y León, 2009, Pág.87)

“Las diferencias fundamentales entre los procesos de formación de ambas instituciones empiezan a aparecer en los ámbitos de desempeño profesional identificados para los programas de formación. El Decreto 2566 de 2003 del –MEN- y la Resolución 1036 de 2004 regulan todo lo correspondiente a la formación de docentes en las instituciones superiores, en cuanto a la calidad de los programas de formación; estas normas determinan que las licenciaturas ofrecerán énfasis en los diferentes niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal, marcando con esto una diferencia con las escuelas normales, las cuales forman exclusivamente para el ejercicio de la docencia en preescolar y básica primaria. A continuación se enuncian los distintos niveles educativos del sistema colombiano y se describen las diferencias y encuentros más significativos en la formación de educadores para estos niveles.” (Jutinico y León, 2009, Pág.87-88)

“Preescolar. Para este nivel se forman maestros tanto en las escuelas normales superiores y las facultades de educación y es uno de los que presenta mayor afinidad, y por tanto, donde se da la mayor posibilidad de reconocimiento de saberes, prácticas y experiencias, pues además de la fundamentación pedagógica se comparte lo disciplinar de la educación para la infancia.

La diferencia principal en la formación del profesor en las dos instituciones es el nivel de profundización y complejidad para abordar el tema de la infancia y la epistemología asociada a la misma.

Formación para la educación básica primaria. En este tema, también, se encuentra afinidad entre los procesos de formación de las dos instituciones, para la cual también se preparan los normalistas superiores, pero que al igual que en el tema anterior, presenta diferencias en la profundidad y complejidad de la disciplina estudiada.” (Jutinico y León, 2009, Pág.88)

“Por lo anterior, es posible comprender que los puntos de articulación más evidentes entre la educación del ciclo complementario y de las licenciaturas tienen que ver principalmente con la fundamentación pedagógica de la formación, la infancia, la práctica pedagógica y la investigación. Finalmente, es posible decir que para los procesos de formación anteriormente descritos, es fundamental la reflexión, sobre la educación inclusiva, la diversidad, la etno-educación, las necesidades educativas especiales, la discapacidad; pues en las normativas inicialmente descritas regularmente aparece la indicación de que las escuelas normales y facultades de educación deben incorporar estos componentes dentro de sus programas de formación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.89)

#### Familia

“La Constitución Política de Colombia en el artículo 42 se define Familia como “EL núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales y jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”, gozando de iguales derechos y deberes cada uno de sus miembros y exigiéndose el respeto mutuo de todos sus integrantes. En tal sentido, se aprecia una concepción funcional de la familia y respaldada por los vínculos que son socialmente reconocidos como convivencia, pareja; y con plena libertad de elegir responsablemente el número de hijos que desean tener. Ley General de Educación 115 de 1994. En este se define la familia en relación con la educación de la siguiente manera: artículo 7º. “A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación...”(Jutinico y León, 2009, Pág.90)

“Código de Infancia y Adolescencia: En la Ley 1098 en el artículo 39 se define que la Familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Del mismo modo se sanciona cualquier forma de violencia en la familia, pues se considera destructiva de su armonía y unidad. Dentro de las obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes resaltamos como importantes en relación a nuestra investigación las siguientes...”(Jutinico y León, 2009, Pág.91)

“Política Pública de Familias en Bogotá Para la Política Pública por garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias, (2004-2008) “Reconocer a la familia como lugar inicial de socialización involucra promover el cuidado y afecto familiar, la construcción de autonomía y las relaciones familiares, así como su acompañamiento tanto desde la órbita estatal como a través de redes y grupos sociales de apoyo. La creación de condiciones y medios para la realización de proyectos de vida familiar requiere de acciones en el campo político y el impulso de la participación de las familias en los espacios de decisión colectiva”, en este sentido, es posible rescatar para la presente investigación la el lugar político y de participación que se le confiere a la familia, y en ella, el reconocimiento por la diversidad y la necesidad de espacios incluyentes de acuerdo con las dinámicas urbanas y contemporáneas que permean a la familia.” (Jutinico y León, 2009, Pág.91)

#### Conceptos principales

Marco referencial

Antecedentes

Antecedentes sobre la temática de familia en educación superior

Antecedentes sobre la temática de educación inclusiva en la educación superior

Marco teórico y conceptual

Formación de maestros

Formación inicial

Formación profesional o superior

Educación inclusiva



La educación en la declaración de Jomtien  
Educar desde la perspectiva de la educación inclusiva  
Las instituciones y los docentes desde la educación inclusiva  
La educación inclusiva como utopía  
Familia y educación  
Formación docente y familia  
Marco normativo  
Educación inclusiva  
Formación de maestros  
Familia

Hipótesis

No presenta.

## 7. RESULTADOS

### Conclusiones

“1. La discusión sobre educación inclusiva es un tema que empieza a permear y hacerse presente en los debates de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de manera consciente. 2. En cuanto a Familia se puede afirmar que aunque ha sido definida como el primer ámbito de referencia para comprender el desarrollo y contexto de los niños y de los sujetos en general, este no se erige como un referente obligado de formación para los futuros maestros. 3. Los procesos de formación de maestros analizados demuestran que aun la relación educación inclusiva y familia es muy tangencial. 4. La actuación de la escuela y de los maestros es potente pero limitada, por tanto pensar en la educación inclusiva alude a un enfoque de política educativa y de Estado; no es posible resolver todo en la escuela. 5. Es importante recalcar que los programas de la Facultad de Educación están en gran medida orientados a la educación básica y que por tanto tienen la responsabilidad de formar maestros para afrontar los desafíos de la educación inclusiva y del tema de familia en este grupo tan sensibles de la población.” (Jutinico y León, 2009, Pág.4)

“Este apartado dará cuenta de los resultados y conclusiones posibles de formular gracias a la investigación adelantada -Análisis de Contenido- de los planes de estudio de las cuatro licenciaturas que conforman la Facultad de Educación, teniendo como referente las categorías y sub-categorías previstas y desde las cuales se pretende identificar la manera cómo se incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia. Si se parte de la afirmación que la educación inclusiva es el derecho fundamental de hacer efectiva una educación de calidad y equidad para todos en busca de transformar a los individuos y a las sociedades, se puede decir que solo el programa de Licenciatura con énfasis en Educación Especial incorpora en su plan de estudio renovado, el concepto de educación inclusiva, aspecto que difiere positivamente del anterior plan. Esto no niega que los otros programas adelanten construcciones que se enmarcan en los principios de la educación inclusiva, pero no es desde este enfoque que se han justificado sus construcciones teóricas, es decir, cuando se habla, en estas licenciaturas, de enfoque de derechos, diversidad, vulnerabilidad, la relación igualdad-discriminación, pluralismos e identidad; son posturas que tienen fuertes puntos de encuentro con la teoría desde donde esta investigación interpretó los planes de estudio, pero no hay una nominación explícita desde ella.” (Jutinico y León, 2009, Pág.126)

“Detallando la concepción de educación inclusiva en el programa de Educación Especial, es importante ver como éste se ha cuestionado la atención a personas con diferentes necesidades y capacidades, plasmando un cambio en su renovación curricular de modo que afecte las actitudes sociales y los planteamientos añejos de la educación especial; se rompe su estructura centrada en la discapacidad y la excepcionalidad hacia una propuesta que integra la diferencia, la discapacidad y la excepcionalidad, considerando que el educador especial debe estar formado en todas ellas para la comprensión y atención de los sujetos, además de una consistente fundamentación pedagógica que permita que la educación inclusiva se sea su eje de acción.” (Jutinico y León, 2009, Pág.126-127)

“La renovación, igualmente, afecta el enfoque Institucional, proyectándolo hacia un enfoque transformador, donde la educación regular y la especial constituyan un modelo unitario de actuación; la atención a la diversidad es una tarea y una responsabilidad asumida por todos, donde el proceso de colaboración y compromiso docente compartido, garantiza los principios de equidad e igualdad. Este programa dentro de su visión se asume como líder de la discusión y práctica en los temas educación inclusiva, reconocimiento a la diferencia y atención a la diversidad; para estar en concordancia con lo expuesto ofrece para toda la comunidad universitaria, espacios académicos electivos que permiten y potencian el acercamiento y comprensión inicial hacia las poblaciones con necesidades y capacidades diferentes. En cuanto al enfoque de derechos, todos los programas, particularmente Educación Comunitaria, parten de la aplicación política de estos principios, con base en la Constitución Nacional y los lineamientos internacionales en la materia; este enfoque se convierte en fundamento del plan de estudios y como parte del perfil de los egresados, pues no es suficiente con la declaración retórica del significado del derecho a la educación, a la diferencia y a la diversidad, si esto no pasa por ser base de la discusión política desde la subjetividad del docente.” (Jutinico y León, 2009, Pág.127)

“La licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, consecuente con su nominación enfatiza la importancia, relevancia y pertinencia de los derechos humanos en la garantía y legitimación de cualquier acción educativa; el educador comunitario piensa la educación con equidad y calidad a partir del análisis político, social y económico que afecta a la población de un país, teniendo en cuenta que cuando la igualdad, para sus habitantes, es inoperante se llega fácil e inevitablemente a la discriminación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.127-128)

“La sub-categoría atención a la diversidad, es abordada en los programas de manera reiterativa haciendo énfasis en que la práctica debe estar orientada al trabajo con poblaciones, en principio porque así son nombradas en la ley 115 y segundo, porque de allí se derivan las diferentes agrupaciones, caracterizaciones y reconocimiento de ellas en el país. En los planteamientos de la educación inclusiva se dice que la atención a la diversidad debe realizarse, originalmente en el mismo contexto, pero si bien los programas tratan de hacerlo desde las prácticas educativas, la misma configuración de Estado, sus condiciones y disposición de las políticas educativas limitan tal realización, porque lo frecuente es que las poblaciones diversas, a que hacen mención las políticas, por su propia voluntad o por conflictos armados y sociales, migren constantemente o se asienten en contextos no originarios. En este sentido, las prácticas reales se llevan acabo en contextos interculturales, donde normalmente estas poblaciones se encuentran supeditadas a los grupos dominantes<sup>20</sup>, y por otra parte en contextos de confrontación entre

educación propia y etnoeducación, en los cuales se instala con mayor frecuencia la segunda, sin que con ello estemos dando por sentado que estas formas de educación estén en contravía con la educación inclusiva.” (Jutinico y León, 2009, Pág.128)

“Como resultado final en este tema se identifica que desde los programas de formación hay una apuesta por la alternabilidad en atención a la diversidad, entendiéndolo por ello la preocupación por partir de las potencialidades y necesidades de las comunidades y del contexto en las cuales se desarrolla el ejercicio docente; no de la consideración de déficit o “deudor” en cuanto a lo diverso, porque el verdadero desafío es encontrar los diferentes valores desde la equiparación de oportunidades.” (Jutinico y León, 2009, Pág.128-129)

“No obstante a lo anterior, se contraponen la necesidad de educación de los grupos marginados que se centra en que la educación sea eficiente y que cumpla con los mismos logros y ritmos para todos los individuos pertenecientes al grupo. A pesar de contemplar y atender a la diversidad de poblaciones sus planteamientos, en lo referente a logros y ritmos de aprendizaje y educación difieren de los principios de la diversidad quedando y privilegiando más una normalización de la población que el respeto a su condición e identidad. La diferencia está presente en el ser humano, donde cada persona tiene distintos ritmos de aprendizaje, mayor sensibilidad e interés en algunos “temas”, expectativas y proyectos de vida que en relación con el contexto generan otras formas de expresión de las diversidades. Se dispone la importancia de la formación en tecnología de apoyo asistente universal que permita, en el caso de los maestros de educación especial, la equiparación de oportunidades desde este componente. En el programa de Psicología y Pedagogía hay coherencia entre la preocupación por la atención a la diversidad y la formación docente. Lo anterior se concreta en la comprensión social y escolar desde las prácticas educativas en las que se problematiza la diversidad no solo como rehabilitación, sino como otras necesidades educativas que están en la perspectiva social y cultural del desarrollo humano.” (Jutinico y León, 2009, Pág.129)

“La comprensión de diversidad que propugna la licenciatura se constituye como el punto de partida de la formación docente y el punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo no es entendido exclusivamente como instructivo, sino racional y educativo, con el fin de no proponer prácticas que podrían verse y asumirse como segregadoras y excluyentes.” (Jutinico y León, 2009, Pág.129-130)

“Por su parte, en la sub-categoría reconocimiento de la diferencia, es posible ver el interés que los diferentes programas tienen en este tema, y es desde allí que la investigación afirma, que aunque no se parta del enfoque de educación inclusiva estos desarrollos conceptuales son válidos para realizar el análisis. En relación al tema diferencia, se abre un mapa de interpretaciones desde los cuatro programas de la Facultad que relacionan palabras como singularidad/pluralismo, dignidad, identidad y atención para todos a o largo de la vida. El pluralismo dentro del programa de formación en Educación Comunitaria aparece como un derecho constitucional desde el entendido que todo individuo tiene derecho a ser, pensar y vivir diferente. Lo anterior, conlleva necesariamente a un reconocimiento de la diferencia; componente relevante dentro de la educación inclusiva. La diferencia, el yo, lo propio marca entonces la identidad de cada ser. Por su parte, la diferencia, entendida en esta investigación, como existencia y valor, inherente al desarrollo del ser humano, que desplaza los intereses de homogenización, se encuentra plenamente con la afirmación del programa de Psicología y Pedagogía que expresa que todos requerimos atención especial a o largo de toda la vida; afirmación que tiene varias implicaciones, entre ellas las siguientes:

La diferencia es propia de lo humano y por tanto no debería haber tal sorpresa frente a ello, o por lo menos no desde el señalamiento.” (Jutinico y León, 2009, Pág.130)

“Todos los seres humanos requerimos ser objeto de contemplación, respeto, sin importar que “evidentes” son o no nuestras necesidades desde el filtro de esta cultura, pues lo que debe prevalecer, por principio, es que todos tenemos necesidades educativas especiales y diferentes formas de aprendizaje. Un enfoque desde el reconocimiento de la diferencia ubica las relaciones entre el conocimiento, los afectos, el mundo de la vida en otro sentido, pues de cada sujeto provienen experiencias importantes, válidas y de aprendizaje para todos. El querer clasificar a los sujetos por condiciones físicas, sensoriales, culturales o de privación, está en relación con el estilo de conocimiento que se privilegia en nuestra sociedad, por ello la necesidad de ser críticos frente a los aprendizajes que pretenden la homogenización de los estudiantes. Es innegable que existen personas que por su naturaleza precisan mayor atención que otras, por lo que flexibilizar los currículos y buscar estrategias de apoyo son necesarios, a esto hace referencia la equiparación de oportunidades. Existen grupos que son considerados vulnerables, haciendo referencia a que están más expuestos que otros al atropello de sus derechos, sea por una condición temporal o permanente, en este sentido la escuela debe actuar a partir de reconocerse como Estado y por ello con responsabilidad de apoyar la defensa de los derechos en riesgo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.131)

“La educación es un proceso permanente y no inicia y termina con la escolarización, por ello la importancia de la formación de los maestros para ser agentes sociales -gestores- de procesos de apoyo y afectación positiva a los entornos en los cuales actúan; sumando a esto una característica, y es, que los seres humanos requerimos de oportunidades para participar en procesos de formación durante toda la vida. La actuación de la escuela y de los maestros es potente pero limitada, por tanto pensar en la educación inclusiva alude a un enfoque de política educativa y de Estado, no es posible resolver todo en la escuela.” (Jutinico y León, 2009, Pág.131-132)

“Otro aspecto que los planes de estudios presentan, en cuanto al reconocimiento de la diferencia, es la reflexión por la identidad, como un valor a desarrollar individual, social y culturalmente, en tal sentido la identidad debe ser entendida como una expresión de la diferencia. En cuanto a la construcción teórica de la infancia, en las condiciones actuales nacionales y globalizadas, se avoca por la comprensión de las infancias, pues actualmente es evidente que se ha roto la regla de comprensión desde el “evolucionismo” al confrontarla con las teorías socio-culturales derivando de ello unas multiplicidades de ser niño. No obstante en el programa de Educación Infantil, aparece la necesidad de brindar a los estudiantes elementos sobre el conocimiento y manejo pedagógico de algunas alteraciones disruptivas presentes en la infancia por lo que se ofrece el seminario electivo, “problemas atípicos en el aula”, el cual muestra, de entrada, una tendencia a rotular a los diferentes a los diversos y una comprensión de la normalidad solo como lo homogéneo.” (Jutinico y León, 2009, Pág.132)

“En general puede observarse frente al tema de reconocimiento a la diferencia la presencia de discursos a favor y contra-discursos en torno a ella, entre ellos la atención a la diversidad y a las poblaciones solo proyectada desde las salidas de campo; aspecto preocupante pues la atención a la diversidad radica en establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las condiciones y particularidades diversas e inherentes a la naturaleza humana. Aunque por otra parte se encuentre de manera más contundente el propósito por formar maestros para afrontar las condiciones que impone el actual momento histórico desde una lectura crítica y social de los retos de la educación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.132-133)

“La segunda categoría de la esta investigación es Familia, en cuanto a ella se puede afirmar que aunque ha sido definida como

el primer ámbito de referencia para comprender el desarrollo y contexto de los niños y de los sujetos en general, este no se erige como un referente obligado de formación para los futuros maestros. Para explicar lo anterior la investigación encuentra tres razones fundamentales; la primera, no es posible descifrar, desde el análisis de contenido, la significación o sentidos que contiene, de forma concreta, la familia para los programas de formación y por tanto para los docentes; la segunda, tiene que ver con que los espacios académicos que abordan expresamente el tema son electivos u optativos, lo que hace que este campo de conocimiento no se posicione como un saber fundamental para el ejercicio de la práctica docente; y tercero, que la familia se ve sin distinción de otras instituciones que pueden ofrecer protección y apoyo a los niños. Por las anteriores razones un aspecto en el que se podría centrar la atención de la Facultad, como unidad de formación inicial de maestros, es en lograr coherencia entre la importancia, que en este caso se argumenta casi de forma unánime, a instituciones como la familia y las prácticas y procesos que se adelantan formativamente para que se incorpore este campo de conocimiento dentro de los perfiles de los futuros maestros.” (Jutinico y León, 2009, Pág.133)

“No obstante y mirando con detalle el programa en Educación Comunitaria, existe un aporte que permite ampliar la comprensión de la categoría, Familia, que se identificó para esta investigación, pues la licenciatura habla de espacios socio-comunitarios con función educativa y a diferencia de pensar que la familia es uno más, arguye que cada uno tiene un papel fundamental. Los conflictos de diverso orden, y otras condiciones que afligen a la población resortan de manera inmediata en la familia y por ello las redes de apoyo socio-comunitario deben entrar a acompañar esta situación; como lo menciona un espacio optativo del programa en Educación Especial, la familia hace parte del sistema general de apoyo humano.” (Jutinico y León, 2009, Pág.133-134)

“Es claro que la participación familiar se da como principio de relación entre la práctica pedagógica y los procesos escolares, pero lo que sigue siendo pregunta para nuestra investigación es qué pasa más allá de la circulación de información sobre los desempeños de los niños. En este sentido, a través del estudio fue posible identificar que se está en procura de inventar nuevas estrategias y propósitos para la interacción. En el campo particular de la psicopedagogía se viene orientando al estudiante para que contemple como relevante la participación familiar para la prevención y acompañamiento de problemáticas socialmente relevantes, mostrando que quizás, su principal herramienta de trabajo será el diálogo certero que el docente puede lograr con padres y familias. Pero si bien es cierto, que se habla de una transformación de sentidos, falta aún construir un camino que posicione que los padres, las madres y las familias, no son de un afuera del espacio escolar, por el contrario son un presente constante, pues muchas de las realidades de la escuela, no son más que una prolongación de las situaciones que se viven en casa con sus padres o parientes, amigos y redes de apoyo cercanas.

Por otra parte, están los espacios de recreación y deporte en los cuales se puede aprovechar para conocer e interactuar con la familia del educando; en particular en la licenciatura de Educación Especial existe un espacio académico optativo que reflexiona estos escenarios como extensivos de la práctica educativa.” (Jutinico y León, 2009, Pág.134)

“Por su parte en la sub-categoría padres y cuidadores, una vez llevados a cabo los procedimientos del -AC-, no se encontró de manera específica relación al respecto, de hecho la información referente a padres y cuidadores solo se puede derivar de algunos sentidos de la expresión familia. En el documento de Educación Infantil se hace alusión al desarrollo de un trabajo sobre padres de familia en años anteriores. Quizás el tema pasó a ser un “dado por hecho”; pues se encuentra con mayor frecuencia alusión a temas como la presencia de las nuevas tecnologías, entre otros asuntos de cuestionamiento contemporáneo, dejando de lado a la familia, a los padres y a los cuidadores de la Infancia. Con base en lo mencionado respecto de las categorías Educación Inclusiva y Familia, afirmamos que la interrelación entre las dos demuestra que aun es muy tangencial el abordaje de la educación para todos; reto de la educación para la presente década, pues uno de los principales actores en la pretensión de atención a la infancia es la familia; por una parte desde la comprensión de contexto y cultura; la familia es en quién reposa gran parte de la historia viva; y por otra parte, si se mira desde las recomendaciones de la relatora de las Naciones Unidas para la Educación (Tomaševski, 2002), la accesibilidad, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad son principios para el cumplimiento por parte del Estado del derecho a la educación, pero estos no pueden ser ejercidos si no existen las mismas condiciones para la familia. En tal sentido, es importante recalcar que los programas de la Facultad de Educación están en gran medida orientados a la educación básica y por tanto tienen la responsabilidad de formar maestros para afrontar dichos desafíos.” (Jutinico y León, 2009, Pág.135)

“De otro modo, es posible identificar gran riqueza y decisión académica y política por trazar nuevos retos para lograr educación de calidad y pertinente para la población colombiana, a través de programas de formación de maestros reflexionados permanentemente. La discusión sobre educación inclusiva es un tema que apenas empieza a permear y hacerse presente en los debates de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de manera consciente. Efectivamente, el diálogo asumido con mayor fuerza lo hace Educación Especial; asunto que debe trascender esos límites, para evitar que, nuevamente, el tema de educación inclusiva solo concierna a la discapacidad.

Se ha pasado del problema individual, déficit, a una educación centrada en el contexto y la interacción, desmitificando el término “diversidad” como la acción educativa centrada solo en los estudiantes especiales, centros especiales y acciones especiales, para ampliarlo hacia la comprensión de diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas. Lo anterior permite que el futuro maestro parta del principio de que todos somos diferentes, por lo que los procesos pedagógicos deben actuar y responder desde esta comprensión, considerando que esta característica hace parte de lo humano y de la identidad del ser.

En cuanto a la categoría familia si bien, la investigación no tiene la intención de decir el cómo debe ser abordada, llama la atención sobre la importancia por qué este asunto tenga un rol más protagónico en los procesos de formación de maestros, por ejemplo que no se desplace a los espacios optativos de las licenciaturas.” (Jutinico y León, 2009, Pág.136)

“Es importante que los profesores recuerden, en primer lugar, que los métodos son construcciones sociales que surgen y reflejan las ideologías dominantes que pueden impedir entender las implicaciones pedagógicas de las relaciones de poder en la educación y, que en las escuelas, colegios y comunidades están presentes percepciones de estatus socioeconómico, de raza, de lengua, de sexo, de capacidades..., y sin olvidar que siempre que hablemos de diversidad alguien se nos escapa; algo, alguien se resiste a estar dentro del grupo... entonces es importante recordar que el grupo Somos Todos; para lo cual el docente debe estar siempre preparado.” (Jutinico y León, 2009, Pág.136-137)

“Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Requiere asimismo políticas y compromisos intersectoriales que aborden los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como al interior del sistema educativo. En este sentido, son los

docentes los primeros ciudadanos llamados a iniciar el camino. Cualquier docente debe estar en la capacidad de comprender y de solicitar el acompañamiento requerido para entender a sus educandos si cuenta con la comprensión de que todos somos diferentes pero que necesitamos y tenemos el derecho de educarnos en ambientes comunes.” (Jutinico y León, 2009, Pág.137)

#### Recomendaciones

“Los docentes no podemos permitir que la inclusión educativa se convierta solo en un discurso y dispositivo retórico. Debemos buscar que se convierta en una realidad práctica desde la modificación del currículo y la didáctica pedagógica.

La investigación nos indica que para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva y la familia en los planes de estudio de formación docente de la Facultad los líderes de los programas y de Facultad deben: Impulsar nuevos significados compartidos de la diversidad y del reconocimiento a la diferencia; promover prácticas inclusivas desde las cuatro licenciaturas; donde se pongan en juego y se retroalimenten los saberes específicos; establecer más vinculaciones entre las escuelas y las comunidades que permitan concretar mayores acercamientos con la diversidad presente en estos escenarios y poner a prueba su formación.

Los programas de licenciatura necesitan cuestionarse y reflexionar sobre la formación que están brindando a los futuros docentes en el tema de Familia y sobre la relevancia que ella tiene en el desarrollo y formación de las nuevas generaciones. Es preocupante ver que los programas no aborden la familia como tema de formación lo cual puede contribuir a perpetuar la concepción que descalifica la importancia que tiene la familia en la tarea educadora. Pareciera que hay un sobre interés, de los maestros y de la escuela, por controlar el qué enseñar a los niños y el cómo “formarlos”; todo ello con el fin político de construir ciudadanos obedientes, en el mejor de los casos recurso humano calificado en razón de las exigencias actuales del sistema social en que vivimos.

A lo anterior se contraponen la pretensión que prevalece en la familia por formar sujetos autónomos, aspecto que dificulta el diálogo entre padres y docentes; porque en los padres se mantiene la esperanza de que sus hijos sean educados, afectando mínimamente su libertad y autonomía.” (Jutinico y León, 2009, Pág.138)

“La trascendencia de la familia no puede ponerse en entre dicho ante la importancia de la escuela, pues las experiencias formativas en el hogar, son más fundantes que las vividas en su escuela, independientemente de la organización familiar en la que se encuentre el niño. En tiempo, siempre será mayor el que el niño pase en otros contextos diferentes a la escuela, Adicionalmente precisaríamos que permanece referido a la familia a lo largo de toda la vida.

Otro aspecto desde el cual la familia puede dar lecciones de inclusión y que obliga a ser un referente en la formación de maestros es que, desde un patrón cultural generalizado, esta siempre incluye a sus hijos, allí no se recurre a objeciones por condición, género u otras, mientras que la escuela se mueve regularmente desde un parámetro de exclusión ante el incumplimiento de sus normas.

Ante una cultura global e interactiva, es necesario formar a los docentes para que sean capaces de crear espacios de comunicación y relaciones dialógicas positivas y eficaces con las familias de sus educandos. Pero la capacitación y formación no puede quedarse en la mera instrucción dialógica, sino que es necesario que el maestro se replantee la validez y necesaria presencia en la escuela de diferentes instituciones educadoras, no como invitadas, sino como la base de su labor pedagógica, a la cual se debe. Esto le permitirá tomar conciencia real de la importancia del papel que juega la familia en el proceso educativo de sus hijos.

De esta forma se fundamenta una cooperación basada en la valoración de las competencias que tiene la familia en el campo educativo convirtiéndose así, la escuela, en la generadora de inclusión familiar. Estos docentes expresaran menos estereotipos negativos sobre la evolución de la familia actual y las relaciones padres-hijos; no prevalecerá la mirada evaluativa sobre la familia. Admitirán el respeto a las diferencias y estarán preparados para introducir sus efectos y cambios positivos en la escuela.” (Jutinico y León, 2009, Pág.139)

“Mediante las anteriores prácticas el docente ofrecerá un intercambio basado en la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación sobre la confianza recíproca entre la Escuela y la Familia. Es decir, los docentes formados en este campo serán respetuosos de los padres y de las familias de sus educandos, desde el reconocimiento del papel relevante y protagónico que ella tiene en el proceso educativo de sus hijos, evitando acallar y excluir a las familias, hasta el punto que estas sientan temor de interpelarla.

No podemos caer en el doble juego de hablar de diversidad e inclusión y continuar, bajo la nueva nominación, perpetuando el sentido y la significancia de la desigualdad, de la discriminación y de la exclusión al etiquetar al otro como diverso que es otro desigual, volviendo la diversidad sinónimo solo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo y de rechazo social. Lo importante y por lo cual vale la pena continuar trabajando hacia una educación inclusiva es por acabar y pulverizar el pensar y sentir al otro como un sujeto de constitución debilitada e inferior, acabar con la arrogancia de la comunidad, mal llamada, mayoritaria.

Si recordamos a teóricos como Muntaner, (1999), Ainscow (1993), Jiménez y Pujolás (1995), Arnaiz (2003) entre otros, nos atrevemos a decir que la atención a la diversidad, necesariamente, estimula un cambio en el rol de los profesores, precisando y exigiendo nuevos parámetros de formación que conduzcan a la aplicación de alternativas distintas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde el docente sea capaz de contemplar la respuesta educativa como una cuestión curricular, creando en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes. Lo anterior significaría considerar las diferencias de sus estudiantes y de las familias en las que están incluidos como un medio para enriquecer las actividades de aprendizaje y mejorar la calidad de la práctica docente.” (Jutinico y León, 2009, Pág.140)

“Es importante, también, que recordemos que la educación inclusiva es un proceso que debe darse de forma gradual basada en principios claramente definidos por parte de quien quiere implementarla. Para lograr cambios exitosos necesitamos tener: claridad en los fines, objetivos realistas, motivación, apoyos, recursos y cambios en la evaluación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.141)

#### 8. OBSERVACIONES

##### Comentarios

Descripción: “La tesis de grado se propone identificar la manera cómo los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia. Presenta las perspectivas de formación de maestros, educación inclusiva y familia como triada que responde a las exigencias de la educación actual. La investigación a partir del análisis de contenido muestra la presencia y desarrollo de los conceptos

educación inclusiva y familia en los programas de formación a partir de lo cual desarrolla el apartado correspondiente a resultados, conclusiones y recomendaciones.” (Jutinico y León, 2009, Pág.3)

**Anexos**

Anexo 1 Matriz de Análisis.

Anexo 2 Matrices Análisis de Contenido Licenciaturas Facultad de Educación

### ANEXO No. 3. FASE DESCRIPTIVA. TABLAS No. 4-10.

Código	Autor (es)	Título	Tipo de Material	Fecha Año
1	Adriana Patricia Flórez Salcedo y Vivian Magaly Jaramillo Rocha	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social <i>“Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias”</i>		
2	Alejandro Castillo Martínez, Gilma Durán De Garrido y Marina Gómez Tarazona	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá		
3	Luz Neira Cruz Hernández y Sandra Inírida Tellez Urbina	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar		
4	María Cristina Rojas Eraso y Naya Gutiérrez Pinzón	Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño		
5	Rafael Andrés Cano Ramírez, Liliana Rueda León y Sonia Gisela Ríos Cruz	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba		
6	Sandra Patricia Lopez Salgado	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.		
7	Consuelo Yasnid González Moreno y María Consuelo Sánchez Plazas	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital		
8	Doris Marcela Hernández A. y Luz Myriam Sierra Bonilla	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá		2008
9	María del Pilar Buitrago Peña, Karol Andrea Cabrera Cifuentes y Mónica Constanza Guevara Jiménez	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas		
10	Erika Elizabeth Cruz Velásquez y Juliana Hernández Camargo	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia		
11	Balanta Álvarez, Aminta	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.		
			TESIS	2009

12	Cañon Rodríguez, María Fernanda	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007
13	Mercedes Cárdenas Navas - Carmen Alarcón González	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas Y Adolescentes Del Programa "Volver A La Escuela", Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.
14	Cabra L, Zandra, Gonzalez A, Lida L, Pineda M, Alma T.	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.
15	Henao Malpica, Diana Carolina	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.
16	Molano Vargas, Adriana Carolina; Plata Contreras, Sandra Juliana Y Sandoval Aguirre, Rosa Manuela	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente
17	RODRIGUEZ PAEZ, Elsa Ruth y LEON SAAVEDRA Patricia Elizabeth.	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán
18	Beltrán Cely, Nelly Stella. Romero Galvis, Carlos Felipe. Vargas Ardila, Carmenza Yanneth	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.
19	CUBIDES GONZÁLEZ, Diana Irene - RAMÍREZ TUNJO, Jazmín	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes
20	Jutinico Fernández María del Socorro León Chaves Elizabeth	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla No. 4. Unidades de Análisis. Aspectos Formales: Autor (res), título, tipo de material y año de aprobación.

Código	Título	Tema Subtema	Pregunta	Tendencias o Categorías emergentes (temas y subtemas) <i>Problemas objeto de estudio</i>
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social "Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias"	<b>Maternidad y adolescentes</b> Construcción de identidad, educación, perspectiva social e Historias	¿Qué implicaciones y repercusiones tienen el embarazo y la maternidad en los procesos de subjetivación de mujeres adolescentes?	<b>Adolescentes</b> Maternidad Educación <i>Embarazo y maternidad en adolescentes</i>
2	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá	<b>Intimidación escolar</b> Violencia entre pares, agresores, víctimas, testigos, formas de agresión, derechos de la niñez, vulneración de derechos.	¿Cómo se manifiesta la intimidación en el contexto de los colegios objeto de estudio? ¿Quiénes hacen parte del fenómeno y cómo se perciben a sí mismos?, ¿Cuáles son las causales de la intimidación que reportan las víctimas y los agresores? ¿Qué consecuencias trae este fenómeno tanto para la comunidad educativa en general como para los actores en particular?	<b>Derechos de la niñez</b> Intimidación escolar <i>La intimidación escolar</i>
3	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar	<b>Intimidación Escolar</b> Violencia, abuso, indiferencia, maltrato, derechos, percepciones y comportamientos	¿Cómo perciben los estudiantes el comportamiento del adulto frente a las situaciones de Intimidación Escolar?	<b>Derechos</b> Intimidación Escolar <i>Intimidación escolar (violencia, maltrato)</i>
4	Representaciones Sociales De Infancia En	<b>Infancia -Primera Infancia-</b>	<b>¿Cuáles son las representaciones que sobre infancia tienen las mujeres</b>	<b>Infancia Primera Infancia Representaciones sociales</b>

	Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño	Representaciones sociales y relaciones Adulto-Niño	<b>que ejercen el rol de madres comunitarias en el proceso de socialización del Hogar Comunitario?</b> <i>Constituye el problema central de esta investigación, la cual conlleva a otros interrogantes que nos permiten contemplar un espectro más amplio de nuestro objeto de estudio y las posibilidades para su desarrollo, por ejemplo: ¿Cuál es el tipo de relación adulto-niño que se desprende desde las representaciones sociales de las Madres Comunitarias? ¿Cuáles son las características que tiene la socialización de los niños en los hogares comunitarios a partir de sus propias representaciones sociales? ¿Cómo afectan las representaciones del adulto el desarrollo de los niños?.</i>	Procesos de socialización: Relaciones adulto-niño <i>Procesos de socialización: tipo de relación adulto-niño, impacto en el desarrollo de los niños.</i>
5	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	<b>Participación Primera Infancia</b> Ciudadanía, formadoras, familias, formuladores de política, Representaciones Sociales.	¿Cuáles son las representaciones sociales de las familias y de las formadoras de jardines infantiles privados en la localidad de Suba y de formuladores de política pública, en torno a la participación infantil en primera infancia?	<b>Primera Infancia Representaciones Sociales Derechos</b> Participación <i>Las representaciones sociales de los adultos sobre participación infantil en primera infancia</i>
6	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	<b>Educación y Nutrición Primera Infancia</b> Propuesta de Atención Básica, Desarrollo Infantil	¿Cuál sería la propuesta de intervención que propendería por un bienestar en nutrición y educación a partir de las necesidades que perciben los padres de los niños y las niñas de cero a cinco años, en dichos aspectos, en el municipio de Chía, destacando que no pertenecen a ningún programa?	<b>Primera Infancia Desarrollo Infantil</b> Educación Nutrición <i>No contar con una propuesta de atención básica (nutrición y educación) para la primera infancia</i>
7	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	<b>Gestión de Calidad</b> Construcción Participativa e Instituciones educativas	¿Cuáles son los elementos claves de la calidad de las instituciones desde la perspectiva de los maestros, cómo puede articularse en un modelo pertinente que aplicado a tres colegios permita demostrar la eficacia del modelo?	<b>Participación</b> Gestión de Calidad Instituciones Educativas <i>No contar con un modelo de gestión de calidad construido de manera participativa con la perspectiva de los docentes</i>
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	<b>Desigualdades Sociales y Ciudadanías</b> Ciudadanía Desiguales, socialización política, primera infancia, pautas de crianza, autonomía, participación, derechos y deberes, corresponsabilidad, lo público y lo privado.	¿Cuáles son las diferencias en los procesos de socialización política y las pautas de crianza de los adultos cuidadores, padres y maestros, de tres estratos sociales de la ciudad de Bogotá y qué incidencia tienen en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años?	<b>Primera Infancia Derechos</b> Pautas de crianza Participación Desigualdades sociales y ciudadanías Socialización política <i>La socialización política y las pautas de crianza en la construcción de ciudadanía en niños y niñas en tres estratos sociales</i>
9	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas	<b>Representaciones sociales de género y castigo</b> Familia, Padres y Madres, Niños y Niñas, correctivos, pautas y prácticas de crianza, socialización, creencias, violencia.	¿Cómo influyen las representaciones sociales de género y castigo en los correctivos usados por padres y madres con los niños y las niñas?	<b>Representaciones Sociales Familia</b> Pautas de crianza Socialización creencias Violencia <i>Castigos –correctivos usados por padres y madres</i>
10	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de	<b>Primera infancia,</b> Participación Infantil Interacciones comunicativas, pautas y prácticas de crianza,	¿Cuáles son los sentidos otorgados al concepto de participación en la primera infancia a partir de las voces de los cuidadores de los niños y niñas de las familias bogotanas de diferentes niveles	<b>Primera Infancia Desarrollo infantil</b> Participación Prácticas de crianza Interacciones comunicativas

	oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia	desarrollo	socioeconómicos? ¿De qué forma las interacciones comunicativas en la crianza se convierten en una oportunidad para promover la participación infantil en los niños y niñas durante su primera infancia?	<i>La participación infantil en las familias bogotanas de diferentes estratos socioeconómicos.</i>
11	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.	<b>Concepciones de Familia y Creencias sobre el Desarrollo Infantil</b> Relaciones Familiares y Formación de Padres de Familia	¿Cuáles son las creencias, la concepción de familia, las relaciones familiares, el cuidado y las expectativas que los padres–madres del jardín San Bernardo tienen respecto del desarrollo en la primera infancia?	<b>Concepciones Familia</b> <b>Desarrollo Infantil</b> Relaciones Familiares y Formación de Padres de Familia <i>El desarrollo infantil en las familias del jardín infantil</i>
12	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007	<b>Salud; Infantil y Escolar, Desarrollo Infantil</b> Experiencia AIEPI; actores maestros (rol del docente), desarrollo humano, importancia de la salud; infantil y escolar promoción, bienestar y calidad de vida.	¿Qué aprendizajes (habilidades, conocimientos, prácticas) se derivaron en las instituciones educativas pertenecientes a la caja Colsubsidio, a partir de la puesta en marcha de la estrategia AIEPI comunitario, actor maestros desde febrero de 2006?	<b>Desarrollo Infantil</b> <b>Desarrollo humano</b> <b>Rol del maestro</b> <b>Sistematización de experiencias</b> Bienestar Calidad de vida <i>Aprendizajes de la estrategia AIEP comunitario, en el actor maestros I</i>
13	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas Y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	<b>Derecho de la Participación Infantil</b> Toma de decisiones, Libertad de expresión y Reconocimiento.	¿Qué es lo que comprenden los estudiantes del Programa “Volver a la Escuela”, Mis Primeras Letras del Colegio Distrital España en la jornada de la tarde, del Distrito Bogotá, sobre el derecho a la participación?	<b>Niñez</b> <b>Adolescencia</b> <b>Derechos</b> Participación Toma de decisiones, Libertad de expresión y Reconocimiento. <i>El derecho a la participación</i>
14	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.	<b>La participación de la primera infancia en la familia</b> Representaciones sociales y Familia	¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, del Barrio San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008?; y las Preguntas específicas: ¿Cuáles son las representaciones Sociales que manejan los padres y madres en los roles de la familia?, ¿Cuál es la participación de la primera infancia en la familia?	<b>Primera Infancia</b> <b>Familia</b> <b>Derechos</b> <b>Representaciones sociales</b> Participación <i>La participación de la primera infancia en las familias</i>
15	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	<b>Niñez, desarrollo Infantil, enfoque derechos humanos</b> Formación de talento humano, currículo	¿Cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país, en cuanto a una perspectiva de derechos, y de qué manera se actualizan?, ¿qué comprensión tienen los estudiantes de último año y los egresados recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?	<b>Niñez</b> <b>Desarrollo Infantil</b> <b>Derechos Humanos</b> Formación de talento humano Currículo <i>La perspectiva de derechos al interior de los programas de formación profesional en educación inicial</i>
16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	<b>Familia; maternidad y paternidad, embarazo en adolescentes</b> Relaciones vinculares, ciclo vital, roles de género, roles paterno y materno, y expectativas de vida.	¿Cuáles son los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en contextos familiares con progenitores adolescentes?	<b>Familia</b> <b>Adolescentes</b> Embarazo Maternidad Roles de género Expectativas de vida <i>Embarazo y maternidad en adolescentes</i>
17	Representaciones sociales del maltrato y la	<b>Representación Social, maltrato,</b>	No presenta	<b>Adolescentes</b> <b>Derechos</b>



	protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	<b>protección, participación.</b> Adolescentes, Derechos		<b>Representaciones sociales</b> Participación Maltrato Protección <i>El maltrato en adolescentes</i>
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	<b>Niños, Niñas y Adolescentes Trabajo Infantil</b> Sociedad de Consumo	¿Qué relación existe entre consumo y trabajo infantil?	<b>Niñez y Adolescentes</b> Trabajo Infantil Sociedad de consumo <i>El consumo y el trabajo infantil</i>
19	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	<b>Representaciones sociales,</b> condición de discapacidad y castigos Historias de infancia y prácticas de crianza	¿Cuáles son las Representaciones Sociales que sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes tienen 17 cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad, habitantes del barrio San José de la localidad de Bosa?	<b>Representaciones sociales Niñez</b> Prácticas de crianza Condición de discapacidad Castigos <i>Castigos físicos, humillantes y degradantes en niños y niñas en condición de discapacidad</i>
20	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	<b>Educación Inclusiva y Familia</b> Atención a la diversidad, reconocimiento de la diversidad, participación familiar, padres/cuidadores	¿Cómo se incorporan los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional sede Bogotá?	<b>Familia Derechos Educación Inclusiva</b> Participación <i>Educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación UPN-Bogotá</i>

Tabla No. 5. Unidades de Análisis. Asuntos investigados: título, tema, subtema, pregunta y tendencias o categorías emergentes (temas y subtemas) problemas objeto de estudio.

Código	Título	Delimitación contextual
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social <i>"Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias"</i>	Lugar: Bogotá. Colombia Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: 5 mujeres adolescentes embarazadas
2	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá	Lugar: Colegios distritales mixtos, con poblaciones de 1350 (jornada mañana) y 1135 (jornada única). "...dos instituciones educativas públicas de Bogotá, Distrito Capital. I.E.D Colegio Restrepo Millán y Centro Educativo Distrital Don Bosco IV (colegio en concesión). Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: Estudiantes de grados 7º, 8º y 9º con 156 hombres y 127 mujeres.
3	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar	Lugar: El Municipio de Chía Cundinamarca. Tres instituciones educativas departamentales, ubicadas en la zona semirural del municipio. Temporal: 2008. Sujetos Investigados: Estudiantes de grado noveno, 238 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 14 y 16 años.
4	Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño	Lugar: Bucaramanga. Colombia. Hogares Comunitarios de la Asociación El Rocío, en la Modalidad Tradicional, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Temporal: 2008. Sujetos Investigados: 13 Madres Comunitarias.
5	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	Lugar: Bogotá, Colombia. 250 Jardines Infantiles Privados (7 localidades, localidad de Suba, en las UPZ Tibabuyes (71), Rincón (28) y Suba Centro (27)). Temporal: 2008. Sujetos Investigados: Formadores y formadoras, familias y formadores de política.
6	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	Lugar: Municipio de Chía, zona rural, Cundinamarca, Colombia. Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: 9 Padres de familia (promotores de

		salud), niños y niñas 0 a 5 años.
7	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	Lugar: Barrios (Ciudad Bolívar y Soacha) Luis Calos Galán 1, Santa Fe, Lucero Alto, Bogotá, Colombia. Instituciones Educativas. Temporal: 2004-2008. Sujetos Investigados: Estudiantes, maestros, directivos y coordinadores, familias (encuestadas No. total 1807)
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	Lugar: Altos de Cazucá, (estrato 1), Localidad de Fontibón (estrato 3) y Localidad de Suba (estrato cinco), Bogotá, Colombia. Jardines Infantiles y Colegios. Temporal: Sujetos Investigados: Maestra y Maestros de Primera Infancia, y niños y niñas 0 a 6 años, padres de familia.
9	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas	Lugar: Departamento de Cundinamarca, residentes en Bogotá, Girardot y Sibaté. Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: 5 Familias, Padres y madres, de estrato socioeconómico 1 y 2, con características de familias nucleares y monoparentales.
10	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia	Lugar: Estratos 1 y 2, Estrato 3, y Estrato 4, 5 y 6. Bogotá, Colombia. Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: Familias con hijos e hijas con edades o a 5 años. Madre de 25 años, Madre 21 años, Madre de 40 años (niños y niñas 3 a 12 meses), Madre 18 años, Abuela de 41 años, abuela (niños y niñas 1 a 3 años), madre de 24 años, madre, madre 32 años (niños y niñas 3-6 años). Total entrevistas 9; es decir, 9 casos de estudio.
11	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.	Lugar: El Jardín Infantil San Bernardo pertenece a la red de Jardines de la secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), es una entidad del orden Distrital que hace parte de la Alcaldía Mayor del D. C., Bogotá, Colombia. Temporal: 2007-2008. Sujetos Investigados: 31 Padres y Madres de los niños y las niñas con edades entre 4 y 5 años, del nivel de Jardín, vinculadas al Jardín Infantil San Bernardo, población vulnerable, la mayoría de las familias son familias monoparentales.
12	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007	Lugar: Red Educativa Caja de Compensación Familiar COLSUBSIDIO, Bogotá, Colombia. Temporal: 2006-2007. Sujetos Investigados: Maestras de Jardines Infantiles Sociales.
13	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa "Volver A La Escuela", Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	Lugar: Institución Educativa Colegio Distrital España, Bogotá, Colombia. Temporal: 2009. Sujetos Investigados: "El grupo de 24 estudiantes del Programa Mis primeras Letras, son niños, niñas y jóvenes, que se encuentran en un rango de edad entre los 8 a los 17 años. En el grupo, 11 son mujeres y 13 hombres, pertenecen a los estratos 1 y 2; la mayoría forma parte de familias recompuestas." (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pag 74)
14	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.	Lugar: Barrio San Francisco, localidad Simón Bolívar-19, Distrito Capital de Bogotá, Colombia. Temporal: 2008. Sujetos Investigados Padres y madres del Barrio San Francisco - Localidad diecinueve, Ciudad Bolívar de Bogotá-familias con niños menores de cinco años y lactantes; pertenecientes al programa de Salud a su Casa del "Hospital Vista Hermosa ESE I nivel". 19 familias seleccionadas de manera aleatoria.
15	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	Lugar: 34 programas de pregrado en el campo de la educación inicial Universidades de Bogotá, dos públicas y dos privadas. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: Documentos de los programas de formación inicial del país. Coordinadores de programa y a egresados de los tres últimos años. Se caracterizaron 34 programas de pregrado. 11 entrevistas a

		coordinadores.
16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	Lugar: Bogotá. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: Adolescentes Mujer y hombre en edades entre los 14 y 19 años que tengan hijo o hija. Mujer y hombre adultos en edades entre los 21 y 30 años, que hayan tenido su primer hijo o hija entre los 14 y 19 años. Padre y madre deben tener relación con los hijos e hijas, incluso si no continúan como pareja.
17	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	Lugar: En la Institución educativa Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Villavicencio, Colombia. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: Los sujetos de estudio son 30 NNA, con edades de 12 a 15 años que se encuentran cursando el grado séptimo, los cuales participaron de manera voluntaria en el estudio a partir de la convocatoria realizada en los 5 cursos del grado 7°.
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	Lugar: Seis Centros Amar de la ciudad de Bogotá, de las localidades de Chapinero, Santa Fe, Los Mártires, Engativá, Kennedy. Colombia. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: Niños, Niñas y Adolescentes programa desarrollado por la Secretaria Distrital de Integración Social – SDIS de Bogotá. Niños-as y adolescentes con antecedentes de trabajo infantil, que se encontraran en el rango de edad de 10 a 17 años. Total: 100.
19	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	Lugar: habitantes del barrio San José de la localidad de Bosa, Bogotá, Colombia. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: 17 Cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad.
20	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	Lugar: Bogotá, Colombia. Temporal: 2008-2009. Sujetos Investigados: Estudiantes UPN-Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación: Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, Licenciatura en Educación Infantil.

Tabla No. 6. Unidades de Análisis. Delimitación Contextual: espacial, temporal y sujetos investigados.

Código	Título	Objetivos
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social <i>“Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias”</i>	Objetivo General: Identificar a través de Historias de Vida cómo el embarazo y la maternidad de adolescentes en edad escolar transforman sus procesos de subjetivación. Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar cómo asumieron las adolescentes la situación de embarazo y cómo han vivido la maternidad.</li> <li>• Determinar cómo las adolescentes ven el ahora y el futuro en relación a su maternidad.</li> <li>• Reconstruir a partir de la enunciación de relatos, los procesos que llevaron a que las adolescentes se vieran involucradas en situación de embarazo.</li> <li>• Favorecer en las madres adolescentes, mediante la enunciación de sus historias de vida, la resignificación de sus procesos de construcción de identidad.</li> </ul>
2	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá	Objetivo General: Describir y comprender el fenómeno de la intimidación escolar o maltrato entre niños y niñas en de los grados 7°, 8°, 9°, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años en dos colegios del Distrito Capital. Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar la ocurrencia del fenómeno de la intimidación escolar entre pares en dos planteles educativos de Bogotá.</li> <li>• Caracterizar las formas como se manifiesta el fenómeno en los colegios seleccionados y las causas que lo generan.</li> <li>• Caracterizar a las personas que hacen parte del fenómeno en los colegios seleccionados y su forma de percibirlo.</li> </ul> Describir las causas y consecuencias de la intimidación escolar, a partir de los comportamientos, reacciones y sentimientos que expresan las víctimas, agresores y

		testigos.
3	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar	<p>Objetivo General: Describir el comportamiento de los adultos frente a situaciones de intimidación en el contexto escolar, según las percepciones de los estudiantes de los grados noveno de tres instituciones educativas semi-rurales del Municipio de Chía.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmar la existencia de la intimidación escolar en los grupos del grado noveno.</li> <li>• Identificar los comportamientos intimidatorios que ejercen los distintos actores adultos dentro del contexto escolar, según la percepción de los estudiantes.</li> <li>• Evidenciar la percepción que tienen los estudiantes del comportamiento que asumen los adultos frente a la intimidación entre pares.</li> <li>• Identificar los lugares dentro del contexto escolar, en los cuales se presentan con mayor frecuencia casos de intimidación.</li> </ul>
4	Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño	<p>Objetivo General: Comprender las representaciones sociales que sobre la Infancia tienen las Madres Comunitarias de la Asociación El Rocío de los Hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en Bucaramanga, y reconocer sus implicaciones en las relaciones adulto - niño.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las características principales que demarcan la relación adulto-niño(a) en el contexto de los Hogares Comunitarios de Bucaramanga de la Asociación el Rocío.</li> <li>- Construir un aporte reflexivo al análisis teórico sobre la construcción de la infancia, incorporando la perspectiva de las madres comunitarias y las representaciones sociales que tienen de la misma.</li> </ul>
5	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	<p>Objetivo General: Indagar las representaciones sociales de las familias, de las formadoras de jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formuladores de política pública sobre la participación infantil en primera infancia.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre participación en primera infancia.</li> <li>Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre la ciudadanía.</li> <li>Determinar las relaciones existentes entre los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública de participación en primera infancia y ciudadanía.</li> </ul>
6	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	<p>Objetivo General: Construir una propuesta de atención básica en nutrición y educación para los niños de cero a cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención, a partir de las necesidades expresadas por los padres de familia.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar las necesidades frente a la nutrición y a la educación percibidas por los padres de niños y niñas entre cero y cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.</li> <li>Analizar las necesidades expresadas por los padres de los niños y niñas entre cero y cinco años del municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención frente al tema de nutrición y educación</li> <li>Articular la propuesta de educación y nutrición a partir de las necesidades detectadas y el marco de referencia.</li> </ul>
7	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	<p>Objetivo General: Implementar un modelo participativo de gestión que identifique y articule los aspectos centrales que determinan la calidad de educación en tres instituciones escolares.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concientizar a la comunidad educativa sobre la construcción de un modelo de calidad articulado en su visión a la realidad educativa en sus necesidades, en los factores que dan su perspectiva y que movilizan o inhiben la búsqueda de la calidad.</li> <li>Facultar a la comunidad educativa de un conjunto de herramientas cognoscitivas, metodológicas y procedimentales que les facilite la toma de decisiones sobre los factores a tener en cuenta en el modelo a construir.</li> <li>Movilizar el conocimiento, la acción de la comunidad educativa en el hallazgo de la meta para desarrollar la acción transformadora tendiente a la consecución de la calidad en la institución educativa.</li> <li>A partir de las acciones generadas reconstruir el proceso de gestión puesto en escena y explicitar los factores tenidos en cuenta así como la articulación entre ellos.</li> </ul>
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la	<p>Objetivo General: Identificar las diferencias en los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales de Bogotá que inciden en la construcción de ciudadanía en niños y niñas de tres a seis años de edad.</p> <p>Objetivos Específicos:</p>

	Ciudad de Bogotá	<p>Establecer desde la observación y el análisis de los procesos de socialización política y pautas de crianza de padres y maestros de tres estratos sociales, las diferencias en cada una de las categorías de ciudadanía.</p> <p>Identificar la incidencia de las diferencias que se suceden en las relaciones de los adultos cuidadores, padres y maestros, de los tres estratos sociales en la construcción de ciudadanía en los grupos de niños y niñas de tres a seis años.</p> <p>Proponer estrategias y mecanismos en la construcción de ciudadanía que garanticen oportunidades iguales a niños y niñas de los diferentes estratos socioeconómicos en primera infancia.</p>
9	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas	<p>Objetivo General: Comprender la influencia de las representaciones sociales de género y castigo en los correctivos usados por padres y madres según el sexo de los niños y las niñas.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la formación y transformación de las representaciones sociales de género y castigo en padres y madres de niños y niñas.</li> <li>• Establecer la relación entre las representaciones sociales de género y las prácticas de castigo ejercidas por los padres y madres contra sus hijos e hijas.</li> <li>• Conocer las formas que emplean los padres y madres de familia para castigar y corregir a los niños y las niñas.</li> </ul> <p>Identificar las diferencias existentes entre las formas de castigar y corregir a los niños, frente a las formas de castigar y corregir a las niñas.</p>
10	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia	<p>Objetivo General: Establecer un marco de reflexión en torno a la participación infantil como categoría fundamental de derechos de los niños y las niñas, relacionada directamente con las interacciones en los procesos de crianza como escenarios propios para garantizar mejores oportunidades para su desarrollo.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los sentidos otorgados por los adultos cuidadores a la participación de los niños y niñas más pequeños y su implicación en el desarrollo.</li> <li>• Identificar cómo desde las interacciones comunicativas entre el cuidador y el niño y la niña, se pueden promover desde la primera infancia, habilidades y competencias para el pleno ejercicio de la participación infantil.</li> </ul> <p>Proponer recomendaciones para el trabajo con familias y para la formación de talento humano relacionadas con la generación de condiciones de participación infantil.</p>
11	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.	<p>Objetivo General: Reconocer cuál es la concepción de familia, las relaciones familiares, las expectativas, las creencias y necesidades de formación que tienen los padres y madres de familia del Jardín Infantil San Bernardo, en relación con el Desarrollo Infantil.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir la concepción de familia que tienen los padres y madres del Jardín Infantil San Bernardo.</li> <li>• Describir e Interpretar las relaciones familiares que establecen los padres – madres del jardín infantil San Bernardo con sus hijos-as.</li> <li>• Interpretar la importancia que tiene para ellos el conocimiento del desarrollo infantil en cada una de las dimensiones del desarrollo de sus hijos e hijas.</li> <li>• Conocer creencias y expectativas de la educación familiar a favor del desarrollo de la primera infancia.</li> <li>• Proponer un plan de trabajo de formación que genere procesos pedagógicos prácticos para el desarrollo de los niños las niñas y familias como vínculo para la escuela de padres.</li> </ul>
12	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007	<p>Objetivo General: Sistematizar la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros desarrollada en las instituciones de la red educativa pertenecientes a la Caja Colombiana de Subsidio Familiar Colsubsidio.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, evidenciar, comprender y mejorar las diferentes formas de apropiación y manejo (aprendizajes) de las 16 prácticas clave en cada una de las instituciones capacitadas en AIEPI comunitario de dicha red.</li> <li>• Identificar el rol como actores sociales de los integrantes de la comunidad de la red educativa de Colsubsidio.</li> </ul>
13	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	<p>Objetivo General: Identificar la comprensión que tienen los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al programa “Volver a la escuela”, Mis Primeras Letras, del Colegio Distrital España en Bogotá, frente a su derecho en la participación.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indagar acerca de los aspectos más relevantes sobre la toma de decisiones en los estudiantes de este programa.</li> <li>✓ Identificar la forma como es asumida la libertad de expresión por estos niños, niñas y jóvenes.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Detectar la manera como conciben el reconocimiento como elemento fundamental en la participación.</li> <li>✓ Generar recomendaciones para fortalecer el derecho de la participación en el ámbito escolar.</li> </ul>
14	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.	<p>Objetivo General: Determinar las representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, de los Barrios Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008.</p> <p>Objetivos Específicos: 1- Establecer las representaciones Sociales que manejan los padres y madres en los roles de la familia, de los Barrios de Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008. 2- Identificar la participación de la primera infancia en la familia, del barrio Perdomo y San Francisco de la Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008.</p>
15	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	<p>Objetivo General: Caracterizar los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial, en función de la perspectiva de derechos de la niñez, en términos de sus fines, orientaciones teóricas, enfoques pedagógicos, estrategias de formación, de actualización y de seguimiento y evaluación de los objetivos de formación de los currículos.</p> <p>Objetivos Específicos: No se especifican</p>
16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	<p>Objetivo General: Comprender los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en grupos familiares con progenitores adolescentes</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar la estructura familiar actual de un grupo de progenitores adolescentes.</li> <li>• Determinar los roles de género y las percepciones relacionadas con roles paterno y materno de los grupos familiares con progenitores adolescentes.</li> <li>• Establecer los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno en contextos familiares adolescentes.</li> <li>• Relacionar las percepciones de los padres y madres acerca de los roles paterno y materno y los factores asociados.</li> </ul>
17	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	<p>Objetivo General: Conocer las representaciones sociales del maltrato infantil y de protección en niños y niñas de 12 a 15 años, estudiantes de 7° del municipio de Villavicencio.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca del maltrato infantil.</li> <li>2. Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca de la protección.</li> </ol>
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	<p>Objetivo General: Caracterizar el trabajo infantil como un fenómeno que se puede relacionar con el consumo para satisfacer necesidades básicas para la supervivencia y aquellas creadas por los estilos de vida y consumo</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar el consumo como causal del fenómeno del trabajo infantil.</li> <li>• Describir los patrones de consumo frecuentes en NNA trabajadores.</li> <li>• Identificar la influencia del consumo como mecanismo de inclusión social.</li> <li>• Proponer alternativas de política social y económica diferentes a las existentes para la erradicación del trabajo infantil.</li> </ul>
19	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	<p>Objetivo General: Identificar cuáles son las Representaciones Sociales que tienen los cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes y su relación con la elección de métodos correctivos o de aprendizaje.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la formación y transformación de las Representaciones Sociales del castigo presentes en cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad.</li> <li>• Identificar las Representaciones Sociales presentes en los cuidadores sobre la niñez en condición de discapacidad.</li> <li>• Reconocer la relación de las Representaciones Sociales del castigo con la elección de métodos correctivos o de aprendizaje empleados con NNCD.</li> </ul>
20	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	<p>Objetivo General: Identificar la manera cómo los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar la presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros.</li> </ul>

- Caracterizar los conceptos de educación inclusiva y familia que se encuentran o subyacen en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación.

Tabla No. 7. Unidades de Análisis. Propósitos: General y específicos.

Código	Título	Metodología
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social "Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias"	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Teoría fundamentada. Método (s): De forma Inductiva. Relatos de Historias de vida. Instrumentos y Técnicas: Entrevistas
2	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá	Perspectiva Investigativa: Cualitativa y Cuantitativa, Mixta. Modelo Integrado Enfoque Etnográfico (cualitativo) Método (s): Codificación abierta y axila Instrumentos y Técnicas: Encuestas Entrevista en profundidad
3	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar	Perspectiva Investigativa: Cualitativa y Cuantitativa, Mixta. Descriptivo exploratorio Se usaron algunos elementos cuantitativos Método (s): Proceso Inductivo Instrumentos y Técnicas: Análisis documental –Investigaciones- Observación directa Investigación Conceptual Encuesta auto-administrada de pregunta individual Análisis cuantitativo y cualitativo
4	Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Enfoque comprensivo. Enfoque procesual. Método (s): Representaciones Sociales Instrumentos y Técnicas: Registros de la observación participante, Entrevista a profundidad focalizada y encuentros reflexivos.
5	Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Enfoque hermenéutico. Método (s): Representaciones Sociales Instrumentos y Técnicas: Grupos de discusión Entrevistas semi-estructurada
6	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Entrevista personal estructurada (preguntas abiertas y cerradas)
7	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	Perspectiva Investigativa: Cualitativa y Cuantitativa, Mixto. Investigación Acción Participativa IAP. Enfoque Crítico –Social. Acción Participativa. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Encuestas, Grupos focales, encuesta social, diario de campo, planes de acción y mejora, encuentros y talleres.
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Estudio comparativo. Método (s):

		Instrumentos y Técnicas: Registros. Observación participante, diario de campo, entrevistas focalizadas.
9	Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas	Perspectiva Investigativa: Cualitativa Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Estudio de caso y entrevistas semi-estructuradas.
10	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Paradigma epistemológico hermenéutico-interpretativo. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Herramienta Ti versión 5.0 Organización y análisis de la información. Estudios de caso y entrevista a profundidad, guía de cuestionario abierto.
11	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa, descriptiva. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Encuesta abierta Análisis de contenido
12	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007	Perspectiva Investigativa: Cualitativa Método (s): Sistematización de experiencias Instrumentos y Técnicas: Talleres y visitas de seguimiento, mesas de trabajo, bitácoras o cartillas de rutinas.
13	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Enfoque descriptivo interpretativo. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Entrevistas a profundidad (dos), observación no participante, diario de campo, actividades: elección del personero, dos dinámicas: “El cruce del río” y “Al son del baile” guías, elaboración y desarrollo de la actividad de las cometas.
14	Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Abordaje hermenéutico. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Registros del programa de salud Entrevista semi-estructuradas. Análisis de contenido.
15	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa, descriptivo analítico. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Entrevistas semi-estructuradas. Grupos focales. Estudios de caso.
16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Enfoque narrativo. Compresivo y descriptivo. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Encuesta socio-demográfica, genograma y entrevista semi-estructurada.
17	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Modelo Enfoque Participativo. Método (s): Modelo de Investigación Social Participativa. Representaciones Sociales. Instrumentos y Técnicas: Ficha de perfil de participantes. Talleres.
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En	Perspectiva Investigativa:



	Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	Cualitativo. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Grupos de discusión Análisis del discurso. Taller.
19	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Teoría fundamentada. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Grupos de discusión y entrevistas a profundidad.
20	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	Perspectiva Investigativa: Cualitativa. Trabajo hermenéutico. Enfoque de la investigación análisis textual. Método (s):  Instrumentos y Técnicas: Análisis de contenido.

Tabla No. 8. Unidades de Análisis. Metodología: perspectiva investigativa, métodos, instrumentos y técnicas.

Código	Título	Referentes Teóricos	Referentes Conceptuales
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social "Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias"	Fuentes Bibliográficas: 1. UN Periódico N° 72. TÍTULO: El embarazo adolescente le cuesta al país. Autor Arturo José Parada Baños. Sección: Sociedad Fecha: marzo 20 de 2005. UNIMEDIOS N° 97 (Universidad Nacional de Colombia) Septiembre de 2006. 2. Revista Latinoamericana de Psicología. Publication Date: 01-JAN-06. Author: Ortiz, Jenny Amanda; Borré, Alicia; Carrillo, Sonia; Gutiérrez, Germán. 3. María Cristina Salazar. Adolescentes y Sexualidad y América Latina y Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Artículos. 4. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología v.58 n.2 Bogotá abr./jun. 2007. 5. MATERNIDAD Y ADOLESCENCIA. NUEVOS ENFOQUES. Auchter, Mónica - Balbuena, Mirtha - Galeano, Humberto. Cátedra Enfermería Materno infantil - Carrera de Enfermería - Facultad de Medicina - UNNE. Argentina. 6. EMBARAZOS EN LA ADOLESCENCIA: INFLUENCIA DE ALGUNOS ATRIBUTOS SOCIALES. Tiburcio T, Avila-Rosas H, Quintos-Cardoso RC, García-Cardona M. Perinatol Reprod Hum 1995; 9(1): 37-45. 7. FERNANDEZ Ana Mana. La mujer de la ilusión Pactos y contratos entre nombres y mujeres Bs As. Paidós, 1994. pag 265. 8. GENOLET. A , LERA, C, GELSI, M MUSSO, S y SCHOENFELD, Z, Mujeres Adolescentes, maternidad, y Anticoncepción Enfoque cuali-cuantitativo Primer Informe de avance. Facultad de Trabajo Social, UNER, 2DÚÚ, pág 12. 9. THE RELATIONSHIP OF DEVELOPMENTAL VARIABLES TO MATERNAL BEHAVIOR. Mercer RT: Res Nurs Health 9:25-33, 1986. 10. Instituto Nacional de Mujeres – Costa Rica – América Central. Construcción de identidades y proyectos de vida. Adolescencia y Juventud: etapa para el replanteamiento de las identidades y proyectos de vida. 2007. 11. Instituto Nacional de Mujeres – Costa Rica – América Central. Construcción de identidades y proyectos de vida. Adolescencia y Juventud: etapa para el replanteamiento de las identidades y proyectos de vida. 2007. 12. Hallazgos. Revista de Investigaciones. Universidad Santo Tomás. Departamento de Comunicaciones. Bogotá, 2004. 13. STRAUSS, A.L. Y CORBIN, J. (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques. Sage Publications. Newbury Park, CA. 14. Claudio Duarte. Mundos Jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Ultima Década N° 16, cidpa Viña del Mar, marzo 2002, pp. 99-118. 15. Artículos y conferencias. Fundamentos teóricos del enfoque Post-Racionalista. La identidad y el ciclo de a vida adulta. Por: Alfredo Ruiz. Instituto	Juventud Adolescencia Subjetividad Construcción de identidad -auto-concepto-

	<p>de Terapia Cognitiva.</p> <p>16. GENOLET, A, LERA. C, GELSI, M, MUSSO. S. y SCHOENFELD, Z., Op. cit. Pag. 13.</p> <p>17. JELIN Elizabeth, "Familia, crisis y después."En WAINERMAN. C. (comp).Vivir en Familia. Bs. As, UNICEF - Losada, 1994 Pág. 33.</p> <p>18. PANTELIDES, Ediih GELDSTEIN Rosa, DOMÍNGUEZ, Graciela, Imágenes de género y conducta reproductiva en la adolescencia., Cuadernos del CENEP. Ma 51. Bs. As, 1995.</p> <p>19. GUTIÉRREZ. Alicia. Fierre Bourdieu. las prácticas sociales, Ceuro Editor de América Latina. 1994. Bv As, Pág. 49. Cabezzotti, D. &amp; Díaz M. (1993). Adolescencia y embarazo. Revista Nosotros, Vol. 1, N° 1. Uruguay.</p> <p>20. LIDZ, T. (1973): La persona. Barcelona: Herder.</p> <p>21. José J. Amar Amar, Bertha Hernández Jiménez. Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. ISSN 0123-417X N° 15: 1-17, 2005.</p>	
<p>2</p> <p>La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Álvarez, Gayou (2003) Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología Paidós.</li> <li>2. Ahmad and Smith P.K. (1989) Bully-victim problems among schoolchildren, Guilford</li> <li>3. Angenent, H. and Anton de Man (1996). "Background Factors of Juvenil Delinquency" American University Studies, Series XI, Anthropology and Sociology, Vol. 68. New York.</li> <li>4. Avilés, J.M. (2002) La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.</li> <li>5. Avilés, José María. (2002a). El acoso entre iguales (bullying) agresores/as y víctimas en la escuela entre iguales. Ponencia presentada en el curso "El acoso psicológico en el trabajo, cómo sobrevivir y prevenir el mobbing" Valencia: Ponencia sin publicar. <a href="http://www.el-refugio.net">http://www.el-refugio.net</a></li> <li>6. Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI</li> <li>7. Baldry A. and Farrington D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles .Journal of Community and Applied Social Psychology, 2000</li> <li>8. Baldry A. and Farrington D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. Social Psychology of education.</li> <li>9. Bandura, A., Grusec, J.E.&amp; Menlove, F,L 1967. Vicarious extinction of avoidance behavior Journal of personality and social Psychology.</li> <li>10. Bandura, Albert. 1973 Teoría del aprendizaje social <a href="http://conflictoescolar.wordpress.com2008/02/10">http://conflictoescolar.wordpress.com2008/02/10</a></li> <li>11. Belsky, J. (1980) Child maltreatment. An ecological integration. American Psychologist, 35, 320-335&lt;</li> <li>12. Benítez A., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. Revista electrónica de investigación psicoeducativa N° 9 vol.4 2006</li> <li>13. Berkowitz, L. (1993). Agresión, Causas, Consecuencias y Control. Bilbao, Ed. Mc Graw Hill.</li> <li>14. Besag, V. (1989). Bullies and victims in schools. Milton Keynes, Open University press</li> <li>15. Bronfenbrenner, U. (1979), The ecology of Human Development. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Castellano: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).</li> <li>16. Bushman, BJ and Geen, (1990) Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence in the aggression. U. of Missouri Journal of Personality and Social Psychology.Vol.58 N° 1 156-163</li> <li>17. Calvo Rodríguez Ángel, Acoso entre escolares identificación y prevención. Dpto. de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Murcia (2004)</li> <li>18. Caprara, G. V., Pastorelli C.(1989) Toward a reorientation of research on aggression. European Journal of Personality, 1989 - doi.wiley.com.</li> <li>19. Cerezo, Fuensanta. Agresividad social entre escolares. 1996, La dinámica bullying. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.</li> <li>20. Cerezo, Fuensanta Conductas agresivas en la edad escolar, 1997, Madrid Ediciones Pirámide (Edición 2002)</li> </ol>	<p>Violencia Intimidación Formas de agresión Adolescentes Derechos de la Niñez: historia del reconocimiento de los derechos de la niñez, violencia y derechos de la niñez: ámbito familiar y ámbito escolar. Marco general sobre violencia entre pares en la escuela: agresividad, agresividad y adolescencia, dinámica de la intimidación escolar: definición y conceptualización, caracterización del fenómeno, protagonista de la intimidación y las causas de la intimidación escolar. Antecedentes investigados: en el ámbito internacional y nacional.</p>

21. Cerezo F. Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Universidad de Murcia. 2001. Anales de Psicología. 2001; 17:37-43.
22. Cerezo, Fuensanta. (2002). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid. Pirámide.
23. Cerezo Ramírez, Fuensanta (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de
24. Formación del Profesorado.
25. Cerezo, F. y Ato, M. (2005) Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the Bull-s questionnaire. Educational Psychology 25(4), 353-367
26. Chaux, Enrique (2002) Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia. Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá
27. Chaux, Enrique, (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Bogotá, Revista de estudios Sociales N° 15 (Junio 2003) 47-58
28. Chaux, Enrique, El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia en Revista de estudios sociales N° 21, Agosto 2005 11-25
29. Chaux y otros. subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana y observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D. C. Bogotá. 2006
30. Chaux Bustamante y Otros. (2007) KitPapaz para el Manejo de la Intimidación Escolar. Bogotá.
31. Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de las emociones en los procesos de maltrato
32. entre alumnos. Àmbits de Psicopedagogia, 12, p. 21-26. (Original en lengua catalana)
33. Collell, J. y Escudé, C.: (2006) El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de Psicología Clínica y de la salud. P.9-14.
34. Cuevas, María Clara. Violencia entre compañeros. Pontificia U. Javeriana. Cali. <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/cuevas.pdf>
35. Davis, Flora La comunicación no verbal. (1976) Alianza Editorial. Madrid. Quinta reimpresión. 2002 p. 83-103
36. Defensor del pueblo-UNICEF (2006) Informe sobre Violencia escolar: Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006 Madrid, 2007
37. Del Barrio, C., Van der Meulen, K., y Barrios, A. (2002) Otro tipo de maltrato: El abuso de poder entre los escolares. Bienestar y protección infantil, 1(3) 37-70
38. Díaz-Aguado, Mª J, Arias, M. y Seoane, R. otros (2004) Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. INJUVE. Madrid
39. Díaz-Aguado MªJosé: 2006 "Del acoso escolar a la cooperación en las aulas" Ed. Pearson Educación/Prentice Hall.
40. Díaz-Atienza F. Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente. 2004;4: 10-9. Rev. informática en: [www.paidopg](http://www.paidopg)
41. Dodge, Petit Mc Claskey and Brown (1986) in "Treatment Effect of a School Based Cognitive-Behavioral Program for Aggressive Children" Canadian Journal of School Psychology, 1997
42. Elton Report (1989). Discipline in Schools. London: HMSO.
43. Emery (1998) An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family
44. American Psychologist,
45. Esteban, Gaspar, 1999 Origen y evolución en la adolescencia de la agresividad y la violencia. (Ponencia) P.21-29 Instituto interamericano del niño. Recuperado el 19 de Abril 2008
46. Fast, Julio. (1971) El lenguaje del cuerpo. Barcelona
47. Fernández García, I. et alt. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. En Educadores, revista de renovación pedagógica, 180, 35-54.
48. Fernández García, I. y Hernández Sandioca, I. El maltrato entre escolares. Guía para padres y Guía para jóvenes. Documentos

- editados por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. <http://www.dmenor-mad.es/>
49. Frías-Armenta, M. López, A., Díaz, S. (2003) Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. U. Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
  50. Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. En Revista de Educación, 313, 53 - 78.
  51. García Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. En Boletín de Psicología, 49, 87-103.
  52. Gaustad, J. (1992) Schools attack the roots of violence. ERIC Digest Nº 63
  53. Goff, B. & Goddard, W. 1999 Terminal Core Values Associated with Adolescent Problem Behaviors Journal article; Adolescence, Vol. 34,
  54. Griffin, RS, and Gross, AM (2004)- Aggression and Violent Behavior, Vol. 9, no. 4, pp. 379-400. Jul 2004.
  55. Hernández Sampieri, Roberto y otros. Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, 2006 p.697
  56. Hoyos, O., Aparicio, J., y Córdoba, P. (2005) El maltrato entre iguales en colegios de la ciudad de Barranquilla: Incidencia y manifestaciones. Revista Psicología desde el Caribe, 16 1-28
  57. Juby, H and Farrington (2001) Disentangling the link between disrupted families and delinquency British Journal of Criminology
  58. Kohlberg, L En La psicología del desarrollo moral (1ª edición 56-58) España: Siglo veintiuno de España editores, S. A.
  59. Lefrancois, Guy. El ciclo de la vida, International Thomson Editores, México, sexta edición, 2000
  60. Llorente, María Victoria, Chaux, E., Salas, L (2005) De la casa a la guerra: Nueva evidencia sobre la violencia juvenil en Colombia. CEDE Uniandes
  61. Lotz, R and Lee, L (1999) Sociability, School experience and delinquency. Youth & Society, 31 199-223
  62. Mackal P. Karl (1983): Teorías Psicológicas de la Agresión. De. Pirámide. Madrid
  63. Matamala, A. y Huerta, E. (2005) El maltrato entre escolares. Machado Libros.
  64. Mc Neill, D 1998 El rostro. Barcelona
  65. Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid. Siglo XXI
  66. Menéndez, B. Isabel, (2006) "Adolescencia y violencia ¿crisis o patología? Gijón Asturias <http://www.wacosomoral.org>
  67. Ministerio de Educación de Chile, Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar, Santiago, sf
  68. Monbusho [Ministry of Education] (1994). Seito Shidojo no shomondai no Genjo to
  69. Monbusho no Shisaku ni tsuie. [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]. Tokyo: Ministry of Education.
  70. Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. En Revista de Educación, 313, 29-52.
  71. Mora-Merchán, J. A. Y Ortega, R. (1995). Intimidadores y víctimas: Un problema de maltrato entre iguales. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre
  72. Infancia Maltratada, Sevilla. (pp. 271-275).
  73. Olweus, D. (1978) Agresión in the school: bullies and whipping boys. Washington D.C.:Hemisphere press (Wiley)
  74. Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. En N. Canywell (Ed.), Children and violence. Stockolm. Akademilitteratur.
  75. Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell
  76. Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata
  77. Olweus, D (2004) Acoso Escolar, bullying, en las escuelas: Hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.
  78. Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. Revista de Educación. 304, 253-280.
  79. Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En Revista de Educación, 313, 143-161...

80. Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
81. Ortega, R y Mora-Merchán, J.A. (2000). Violencia escolar: Mito o realidad. Sevilla
82. Ortega Ruiz, Rosario. Víctimas, agresores y espectadores cuadernos de pedagogía N° 391, <http://www.pensamientocritico.org>
83. Ortega Ruiz Rosario, y. Monks Claire. Violencia escolar y bullying Universidad de Córdoba, España en Revista Información Psicológica N° 87 (Enero- Abril 2006)
84. Offer, D. and Ostrov, E (1981) The adolescent: a psychological self portrait, Basic books. New York.
85. Ospina Botero, D. Introducción al Muestreo. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos. 2001, p. 90
86. Parga, Roberto. Art. Violencia y agresividad en la niñez y la adolescencia. Revista 287 Boletín Interamericano del niño OEA, Montevideo
87. Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best for treatment. School psychology international, 10 95-104
88. Pinheiro, Paulo Sergio. La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. 2006
89. Pintus, Alicia. Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. En: Revista Iberoamericana de Educación - Número 37. OEI. Enero – Abril de 2005.
90. Piñuel, Iñaki, y Oñate, A. (2006) Informe Cisneros X. Violencia y Acoso Escolar en España.
91. Rigby, K. (1996) Bullying in schools and what to do about it. Books google.com
92. Rodríguez, R., Seoane A. y. Pedreira J.L (2006) "Niños contra niños el: bullying como trastorno emergente" en Anales de Pediatría, Febrero 2006 Vol. 64, N°02
93. Safran, Jeremy (1985). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory: I. Theory Clarke Institute of Psychiatry, Canada University of Toronto, Canada
94. Serrano, A., e Iborra, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
95. Slee, P. and Rigby, K. (1994) Peer victimization at school. Australian journal of early childhood. V.19
96. Smith, P, Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares, Goldsmith's College University of London, Traducción de Mercedes Bravo, 2005
97. Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994a). Tackling bullying in your school. London: Routeledge.
98. Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994b). School bullying. Insights and perspectives. London: Routeledge.
99. Smith, P. K. Morita, Y. et alt. (1999). The nature of school bullying. A Cross national perspective. London:
100. Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson R.F. y Liefsooghe, P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms, used and age and gender differences in a fourteen-country international comparison
101. Strauss, A. y Corbin, J (1987) Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Primera edición en español. 2002
102. Strauss, Sugarman & Giles-Sims, (1997) Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children
103. Train Alan. (2003) Niños agresivos. ¿Qué hacer? Narcea S.A. de ediciones Madrid España
104. Tregallo Saiz Emilio "De las razones y excusas esgrimidas por el bully para agredir a sus víctimas <http://www.el-refugio.net>
105. Universidad Alberto Hurtado. Estudio Nacional de Violencia en el Ambito Escolar. [www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen\\_ejecutivo\\_estudio\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen_ejecutivo_estudio_violencia_escolar.pdf)>.
106. Vazsonyi & Flannery,(1997). Initial Behavior Outcomes for the Peace Builders Universal School-Based Violence Prevention Program
107. Yepes, Stork, R.(1996) Fundamentos de antropología: un ideal de la experiencia humana. EUNSA, Pamplona
108. UNICEF Informe Mundial de violencia contra la niñez 2006
109. UNESCO Estudio en Brasil sobre violencia 2001

		<p>110. OMS Informe Mundial sobre la violencia y la salud Washington D.C. 2002</p> <p>111. Encuesta global de salud en la escuela 2006</p> <p>112. Declaración de Sevilla sobre Violencia, UNESCO, 1991</p>	
3	<p>Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De Intimidación Escolar</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avalos, B. (2003) Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y proyectos. PREAL. Chile.</li> <li>2. Bonilla, E. &amp; Rodríguez P. (2007). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá Norma.</li> <li>3. Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. Revista de Estudios Sociales, 41-51.</li> <li>4. _____ (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales. No. 15, junio de 2003, pp. 47-58.</li> <li>5. _____ &amp; Lleras, Velásquez. (2004) Competencias Ciudadanas. De los Estándares al Aula. Bogotá: Ediciones Uniandes</li> <li>6. Cuadros, I. (2005) Manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil. Save the Children, Reino Unido. Bogotá.</li> <li>7. Evans, P. (2000) Abuso verbal. Buenos Aires: Editorial Vergara</li> <li>8. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógica (1999) Violencia en la Escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.</li> <li>9. Ley General de Educación 115 de 1994</li> <li>10. Mark, L. (1992) La comunicación no verbal. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.</li> <li>11. Ministerio de la Protección Social. Ley 1098 de 2006. República de Colombia.</li> <li>12. Naciones Unidas. (2006) Consulta de América Latina del Estudio General sobre Violencia contra niños y niñas. Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia.</li> <li>13. Organización Panamericana de la Salud (2003) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington: Etienne G. Kug Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. y Rafael Lozano.</li> <li>14. Ortega, R. &amp; Mora, M. J.. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. Revista de educación, No. 313, pp. 7-28.</li> <li>15. Pintus, Alicia. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. Revista Iberoamericana de Educación. No. 37. OEI</li> <li>16. Porro, B (1999) La resolución de conflictos en el aula. Argentina: Paidós</li> <li>17. Reice (2007) Revista electrónica Iberoamericana sobre: Calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 5 N° 5e. pp 172-178</li> <li>18. Save The Children. (2003) Violencia contra la niñez. Documento borrador preparatorio reunión subregional. Bogotá.</li> <li>19. Secretaría Regional de América Latina. (2006) La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas: Master Litho S.A</li> <li>20. UNICEF, oficina de Colombia (2007) Código de la Infancia y la Adolescencia, Versión Comentada.</li> <li>21. Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, No. 026, Vol. 10, julio-septiembre, México, COMIE. UNAM.</li> </ol>	<p>Violencia escolar</p> <p>Concepciones en torno a la violencia escolar</p> <p>Agresión reactiva y agresión instrumental</p> <p>Formas de violencia escolar</p> <p>Maltrato y uso de la fuerza o de la intimidación</p> <p>Los adultos y la violencia escolar</p> <p>Sentido y alcance del concepto intimidación escolar</p> <p>Perspectivas y acciones en torno a la intimidación escolar</p> <p>Los derechos de la niñez y la intimidación escolar</p> <p>¿Cómo contempla la ley 115 de 1994 la violencia escolar?</p> <p>Los estándares básicos de competencias ciudadanas una propuesta para contrarrestar la violencia escolar</p> <p>En el manual de convivencia, ¿qué lugar ocupa esta situación?</p>
4	<p>Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aguirre, Eduardo. (editor). Revista Diálogos No. 4. Discusiones en la Psicología contemporánea. Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional. Bogotá, mayo, 2006</li> <li>2. Alzate, María Victoria. Concepciones e Imágenes de Infancia. Revista de ciencias Humanas No. 28 [en línea]. Consultado en marzo de 2008. Disponible en: <a href="http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm">http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm</a></li> <li>3. _____. "El "descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento" Revista de Ciencias Humanas No. 30. [en línea] Consultado en marzo de 2008. Disponible en: <a href="http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm">http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm</a></li> <li>4. Araya, Sandra. Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. [en línea]. Facultad Latinoamericana de ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica, 2002.</li> </ol>	<p>El devenir de la infancia</p> <p>Representación social</p>

- Consultado en junio de 2008. Disponible en: <http://www.flacso.or.cr/Cuaderno-127.129.0.html>
5. Ariés Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid : Taurus, 1987. Historia de la vida privada, Tomo 5, 1987
  6. Banchs, M. A. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. 2000. [en línea]. Consultado en abril de 2008. Disponible en: [http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)
  7. Buckingham. David. Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia. Ed. Morata. Madrid. 2002.
  8. Casado, Elisa. La teoría de las representaciones sociales. En: Conocimiento Social y sentido común. Universidad Central de Venezuela, 2001.
  9. Casas, Ferrán. Infancia: perspectivas psicosociales, Barcelona: Paidós, 1998
  10. \_\_\_\_\_. Infancia y representaciones sociales. En: Revista Política y Sociedad. [en línea]. Vol. 43. No. 1. 2006. Consultado en Septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>
  11. DeMause, L.Loyds. Historia de la vida privada, Tomo 5, 1987.
  12. Delgado, Ricardo, Sandoval, Carlos. Socialización, cultura e identidad. Módulo 2. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE – Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2003.
  13. Elias, Norbert. La civilización de los padres y otros ensayos. Ed. Norma. 1998.
  14. Eugen, Fink. Eugen. Oasis de Felicidad. Pensamientos para una ontología del Juego.
  15. Farr, Robert M. Las Representaciones sociales. En: Moscovici, Serge (comp). Psicología social II. Barcelona, Paidós, 1984
  16. Galindo, Jesús. (Coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México, 1998.
  17. Gutiérrez, Naya. Investigación/intervención. Desarrollo Proyecto 1. Pontificia Universidad Javeriana. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. 2002.
  18. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Regional Santander. 2008
  19. J.M. Delgado, J. Gutiérrez (coords), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis, Madrid, 1994.
  20. Luz Marina Hoyos. Estrategia de intervención en hogares comunitarios de bienestar: una experiencia local participativa en varios municipios de Colombia. 2002. [en línea]. Consultado en marzo de 2008. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044538.pdf>
  21. Moscovici, Serge (1961). El psiconálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huelmul, 1979.
  22. \_\_\_\_\_. Serge. Psicología Social y problemas sociales. Ed. Paidós, 1984. Vol. II.
  23. Mora, Martín. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Revista Athenea Digital 2. Universidad de Guadalajara, México 2002. [en línea]. Consultado en marzo de 2008. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>
  24. Muñoz, C; Pachón, X. Historia social de la infancia. Bogotá 1900 – 1989. Bogotá: Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Banco de la República. 7 vol.
  25. Peralta, María Victoria. Fujimoto, Gaby. (1998) La atención integral de la primera infancia en América latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. OEA, Santiago de Chile, pág. 23-26
  26. Rodríguez, Pablo. Mannarelli, María. (coords) La Historia de la Infancia en América Latina. Universidad Externado de Colombia. 2007.
  27. Sáenz, Javier. Saldarriaga, Oscar. Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946. Ed. Universidad de los Andes. 1997. 2 v.
  28. Save the Children U.K. Servicios de Protección a la niñez. Bogotá, 1999.
  29. Stone, Lawrence. Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500 – 1800. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1990.
  30. Tania. Garcia, Maria de Lourdes. (Coord.) Representaciones Sociales. Teoría e Investigación. [en línea]. Universidad de Guadalajara, México, 2007. Consultado en agosto de 2008. Disponible en: [http://books.google.com.co/books?id=X3Eb7sKFawMC&pg=PA255&lpg=PA255&dq=Representaciones+Sociales.+Teoría+e+Investigación.+Universid+de+Guadalajara&source=bl&ots=KBO9WaY\\_J1&sig=Ga059lyCclkGp](http://books.google.com.co/books?id=X3Eb7sKFawMC&pg=PA255&lpg=PA255&dq=Representaciones+Sociales.+Teoría+e+Investigación.+Universid+de+Guadalajara&source=bl&ots=KBO9WaY_J1&sig=Ga059lyCclkGp)

	<p><a href="#">evMnpGM2B6dJ0&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;oi=book_result&amp;resnum=4&amp;ct=result#PPA4_M1</a></p> <p>31. V Reunión Interministerial. Inversión en la infancia de América Latina y el Caribe. Octubre 2000. Documento para la discusión.</p> <p>32. Vanguardia Liberal. ¿Cómo invertir \$8.000 millones en el ICBF, “sin morir en el intento”. Periódico Regional. Bucaramanga, 12 septiembre de 2008.</p> <p>33. Wallon. Henry. La evolución psicológica del niño. Colección Pedagógica. Ed. Grijalbo. Mexico. 1974.</p> <p>34. Zuleta, Estanislao. El carácter social de la infancia. Mimeo. Sf.</p>	
<p>5</p> <p>Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acosta, A., Kattah, F. (2003). Hacia la construcción de una política pública de niñez y adolescencia. En Cuadernos de reflexión. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.</li> <li>2. Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004 – 2008). Política pública por la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias. En Plan de Desarrollo «Bogotá sin Indiferencia: un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión. Extraído de en Enero 15 de 2007 de <a href="http://www.integracionsocial.gov.co/">http://www.integracionsocial.gov.co/</a></li> <li>3. Alzate, P.V. (2003). La Infancia Concepciones y Perspectivas (p.p. 115). Pereira: Editorial Papiros.</li> <li>4. Apud, A. (2000). Participación Infantil. En el significado de la participación de los niños. Revista Innocenti Número 4. Bogotá: UNICEF.</li> <li>5. Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de derechos Humanos. Extraído el 11 de Julio de 2008 de <a href="http://www.un.org/spanish/hr/">http://www.un.org/spanish/hr/</a>.</li> <li>6. Banco Mundial. (2002). Globalización, crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente. En A world bank policy research report. Mexico: Banco mundial – alfaomega.</li> <li>7. Baratta, A. (2003). Infancia y Democracia. Consultado el 2 de Julio de 2008 en <a href="http://www.fundacionpresencia.org.co">http://www.fundacionpresencia.org.co</a> (p.p. 24).</li> <li>8. Berger y Luckman. (1986); La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.</li> <li>9. Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). Manejo de datos cualitativos. En más allá del dilema de los métodos: LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. (p.p. 150 – 153). Santafé de Bogotá: Editorial Norma.</li> <li>10. Borrero, C. Abogado de la Universidad Nacional de Colombia, especializado en Derecho de Familia en la Universidad de los Andes, con posgrado en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina la Nueva, y maestría en Derecho de la Universidad Nacional. Trabaja en el Centro de Investigación de Educación Popular (CINEP) desde 1981, y coordina, a partir del año 2000, la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia. Es docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional desde 1986, en cátedras como Sociología Jurídica, Derechos Multiculturales y Análisis Jurisprudencial.</li> <li>11. CANALES, M., PEINADO, A. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Ed. Síntesis.</li> <li>12. DABS. (2004). Educación Inicial tendencias, tensiones y retos actuales. En Desarrollo Infantil y educación inicial: Avances del proyecto Pedagógico del DABS. (p.p 67-107). Bogotá: Serie proyectos.</li> <li>13. DELGADO. R. (2007). Dimensiones Constitutivas del Desarrollo Humano. Bogotá: CINDE.</li> <li>14. Díaz, J. (2006). Orientaciones educativas sobre primera infancia en Colombia. En Movilización por la primera infancia. Memorias 2º foro internacional (p.p. 129–135). Bogotá: Panamericana formas e Impresos S.A.</li> <li>15. Díaz, M., Bernal, G. (2001). Representaciones sociales de lo Femenino y los masculino en los y las estudiantes de la facultad de educación de la universidad de Quindío (p.p 45). Quindío.</li> <li>16. Estrada, M., Malo, E; Gil, L. (2000). La Participación esta en juego. (p.p. 14). Colombia: UNICEF.</li> <li>17. Gaitan, A. (1998). Protagonismo Infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas. Actas del Seminario Bogotá, 7-8 de diciembre.</li> <li>18. Gerison, L. (2005). ¿Me haces caso?: El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. En Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. [Versión electrónica]. Bernard Van Leer Foundation.</li> <li>19. Hart, R. (1993). La participación está en juego. En: Extraído en Mayo 16 de 2001 de <a href="http://www.unicef.org.co/centro-pub-pdf.htm">http://www.unicef.org.co/centro-pub-pdf.htm</a></li> <li>20. Hart, R. (2001). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL</li> </ol>	<p>Marco conceptual Infancias y Primera Infancia Participación en primera infancia Ciudadanía en construcción Vida cotidiana Representaciones sociales</p>



	<p>DESARROLLO SOSTENIBLE. (p.p. 41–45). Barcelona: UNICEF - p.a.u. Education.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>21. Ley 1098 de 2006; por el cual se expide el Código Ley de Infancia y Adolescencia. Extraído el 11 de Marzo de 2007 de <a href="http://www.integracionsocial.gov.co/">http://www.integracionsocial.gov.co/</a></li> <li>22. Ministerio de Educación Nacional. (2004). Quince experiencias para aprender ciudadanía y una más. Extraído el 4 de abril de 2007 de <a href="http://www.ministerioeducacionacional.gov.co">www.ministerioeducacionacional.gov.co</a></li> <li>23. Milani, F. Fundador del Instituto Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (INPAZ). En 1999 recibió el Premio Ciudadanía Mundial, en reconocimiento de su trabajo por la paz.</li> <li>24. Ministerio de Protección Social., Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). LINEAMIENTO TECNICO PARA LA GARANTIA DE LOS DERECHOS DE LA PRIMERA INFANCIA.</li> <li>25. Moscovici, S. (1984). Psicología social II. Pensamiento y vida social. En Psicología social y problemas sociales. Barcelona – Buenos aires: Editorial Paidós.</li> <li>26. Moscovici, S. (1981). La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas. México D.C: Fondo de Cultura Económica.</li> <li>27. Mustard, F. (2003). La Inversión en primera infancia como política Pública. En Movilización por la primera infancia. Memorias 2° foro internacional (p.p. 41–49). Bogotá: Panamericana formas e Impresos S.A.</li> <li>28. Reveco, O. (2006): Situación de los programas de desarrollo y educación de la primera infancia en América latina. En Movilización por la primera infancia. Memorias 2° foro internacional. Bogotá: Panamericana formas e Impresos S.A.</li> <li>29. Camargo, M. (2007). Desarrollo de la educación inicial en los servicios del Distrito. En La calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad. (p.p. 103). DABS. Bogotá: Unión temporal Univisual/TC Impresores.</li> <li>30. Shaffer, D. (2000). Familia. En Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. (558-571). Mexico: Editorial Thompson.</li> <li>31. Trilla, J., Novella, A. (2001). Educación y Participación social de la infancia. En: Revista Iberoamericana de educación. Número 26. [Versión electrónica]. Extraído en Noviembre 3 de 2006 de <a href="http://www.rieoei.org/presentar.php">http://www.rieoei.org/presentar.php</a>.</li> <li>32. Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En CUADERNO DE CIENCIAS SOCIALES 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).</li> </ol>	
<p>6 Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alvarado, S. (1994) La construcción de categorías teóricas a partir de los datos empíricos como base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa. En: Metodología de la Investigación, CINDE. Bogotá: CINDE</li> <li>2. Alcaldía de Chía. Perfil Epidemiológico del Municipio, 2006</li> <li>3. Aparicio Pérez (2003). Revista Puleva Salud.</li> <li>4. Bonilla, Castro E. y Rodríguez, S.P. (1995) La investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos. Santa fe de Bogotá; CEDE.</li> <li>5. Bruner, Jerome. (1986) "Cultura y desarrollo cognitivo". En Acción, Pensamiento y Lenguaje. Compilación de José Luis Linaza. Alianza. México.</li> <li>6. Bruner, Jerome. (1986). "Juego, pensamiento y lenguaje". En Acción, Pensamiento y Lenguaje. Compilación de José Luis Linaza. Alianza. México.</li> <li>7. Bustamente, J. (2006) Neuroanatomía funcional y Clínica. Editorial Médica Celsus</li> <li>9. Cairns, Robert y Orstain, Peter. (1995). "Psicología evolutiva. Una perspectiva histórica". En Psicología educativa. Alianza, Madrid.</li> <li>10. Campoy Folgoso, (2003) Revista Puleva Salud.</li> <li>11. Castoriana, José A. (1996). Piaget – Vigotsky: Contribuciones parareplantear el debate. Paidós. México.</li> <li>12. Chueca, U. (2002). En: El comportamiento en las etapas del desarrollo humano. Editorial Salesiana</li> <li>13. Documento CONPES 2748 de 1996. Plan Nacional de Alimentación y Nutrición.</li> <li>14. Lewis M. Ed. "Clinical Aspects of Child Development". Philadelphia. Lea and Febiger. 1982</li> <li>15. Ley de Infancia y Adolescencia 1098. 2006</li> <li>16. López, S. Pavajeau, C. Construcción de significados en una población desplazada, Bogotá, 2003</li> <li>17. Martínez, M. (1997) La investigación cualitativa etnográfica en la</li> </ol>	<p><b>Desarrollo Infantil – Primera Infancia</b>  Etapas y principios del desarrollo socio-emocional  Desarrollo cognoscitivo: periodo de inteligencia sensorio-motora y de la inteligencia concreta.  Desarrollo psicomotor: desarrollo motor fino y motor grueso.  Desarrollo del lenguaje  Desarrollo neurológico  <b>Nutrición</b>  Desarrollo tres áreas: físicamente, mentalmente y emocionalmente.  Crecimiento y desarrollo en la infancia  Fases del crecimiento: crecimiento acelerado, transición, crecimiento lento y estable, primer año de vida: crecimiento acelerado, segundo al tercer año fase transición, a partir de los 3 ó 4 años crecimiento lento.</p>

		<p>investigación. Bogotá: Circulo de Lectura Alternativa Ltda.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>18. Ministerio de Salud, ICBF, UNICEF. Plan decenal para la promoción, protección y apoyo a la lactancia materna 1998 – 2008, 1998</li> <li>19. Myers, R. (1993). Los doce que sobreviven. UNICEF</li> <li>20. Observatorio de Infancia, 2006. Tomado de: "Desarrollo físico y social de los niños entre 3 y 6 años".</li> <li>21. Plan de Alimentación y Nutrición para el Distrito Capital. 1999 – 2003. Un Plan con Viabilidad Local, 1999</li> <li>22. Plan Decenal. 2004 -2015. Un país para los niños. Presidencia de la República.</li> <li>23. Piaget, J. (1975) Seis estudios de Psicología. Seix Barral.</li> <li>24. Revista Hechos y Derechos. Colombia, tierra de niños y adolescentes. 2005</li> <li>25. Rutter, M. Ed. "Developmental Psychiatry". London: Heinemann Medical. 1980</li> <li>26. SIVIGILA, Boletín Epidemiológico. Instituto Nacional de Salud Subdirección de Epidemiología y Laboratorio Nacional de Referencia, 2002</li> <li>27. Taylor S. y Bogdan, R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.</li> <li>28. UNICEF, OMS, (2000) En Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia.</li> <li>29. UNICEF. Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Análisis. Convención sobre los derechos del Niño, 2001.</li> <li>30. Vygotsky, L.S. (1985) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto</li> </ol>	<p>Peso y talla</p> <p><b>La infancia en el marco del contexto internacional</b></p> <p>Las agendas internacionales y la infancia</p> <p>Convención sobre los derechos del niño</p> <p>Sesión especial a favor de la infancia</p> <p><b>La infancia en el contexto nacional</b></p> <p>Políticas y programas dirigidos a la Primera Infancia en Colombia</p> <p>Programas de atención en Primera Infancia en el país</p> <p>ICBF-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</p> <p>Los hogares comunitarios de bienestar HCB</p> <p>Acciones directas con niños y niñas y familia</p> <p>Proyecto Familia, Mujer e infancia FAMI</p>
7	<p>Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <p>TEXTOS</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. BENNO, Sander, "Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento".. Edit Troquel</li> <li>2. BRIONES, Guillermo. La investigación Social y Educativa. Colombia 1998. González y Duque 1990:7.</li> <li>3. DÍAZ BARRIGA, A. (1991): "El lenguaje de la educación. Un acercamiento a los términos calidad de la educación y trabajo técnico-pedagógico", en Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires: Aique editor.</li> <li>4. HART, Roger, La Participación de los Niños: de la participación simbólica a la Participación Auténtica. UNICEF for UNICEF Innocenti Essays, No. 4, UNICEF/International Child Development Centre, Florence, Italy, Ministerio de Educación México. Manual de Calidad de la Educación. 2005</li> <li>5. Ministerio de Educación México. Manual de Calidad de la Educación. 2005 Pág 25</li> <li>6. Popkewitz. T.S. 1994 Modelos de poder y regulación social en pedagogía; crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Barcelona. Ediciones Pomares – Corredor p 50.</li> <li>7. TEDESCO, Juan C, 1995 El nuevo pacto educativo; educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid Anaya pp. 72'73.</li> <li>8. TEDESCO, Juan C. Nuevas Estrategias De Cambio Educativo En América Latina. Necesidades Básicas De Aprendizaje; Estrategias De Acción, Santiago de Chile 1993.</li> <li>9. UNESCO OREAL La educación en América Latina; políticas expansivas a estrategias competitivas. Medición de la calidad de educación básica; resultados de siete países 1994.</li> <li>10. EDWARDS, Verónica. El Concepto de Calidad de la Educación. OREALC, Santiago, Chile 1991.</li> <li>11. ALVAREZ, T Carlos, Platiemos de la calidad de la educación. Universidad Autónoma de Sinaloa, México 2001.</li> </ol> <p>DOCUMENTOS</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Norma técnica Colombiana NTC – ISO 9000 y 9001 – 2000.</li> <li>13. Educación Cristiana en América Latina. Perú. Adaptación.</li> <li>14. Manual de gestión escolar. CDA Colombia 2004.</li> <li>15. CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN, celebrada en Dakar Senegal, Abril. 2000.</li> <li>16. Innovaciones educativas y calidad de la educación (Documento de estudio nº 14). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP). Ministerio de Educación, Chile. 1993</li> </ol>	<p>Construcción de un horizonte teórico</p> <p>Proceso de construcción</p> <p>Orientaciones teóricas</p> <p>La calidad</p> <p>Evaluación de la calidad</p> <p>Calidad y participación</p> <p>La investigación acción participativa</p> <p>La institución educativa</p> <p>La calidad y la gestión escolar</p> <p>Construcción del modelo pedagógico</p> <p>Reflexiones para la construcción del Modelo</p> <p>Elementos definidos en el proceso de construcción del modelo</p> <p>Aprendizajes básicos en la implementación del modelo</p> <p>Momentos metodológicos en los que se desarrollan las clases dentro del modelo</p> <p>En busca de programas y proyectos orientadores</p> <p>Formación de docentes</p> <p>Que es el programa de formación docente de CDA Colombia?</p> <p>Cómo se orienta el programa de formación en la construcción del modelo</p> <p>Sistema de gestión de calidad</p> <p>Construcción de un modelo pedagógico</p>

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y ESCOLARES  
 PUNTO DE PARTIDA  
 Evaluación de las instituciones  
 Evaluación padres de familia  
 Evaluación de estudiantes  
 IMPLEMENTACIÓN, COMO SE LLEVA A LA ACCIÓN EL MODELO  
 Fase preliminar  
 Proceso Organizativo  
 Recopilación y análisis de la información  
 uso de los resultados  
 Elaboración de los programas y proyectos de acción educativa  
 Implementación de los programas y proyectos de acción comunitaria  
 Escuela para padres  
 Escuelas de desarrollo infantil  
 Escuelas de liderazgo  
 RESULTADOS QUE SE LOGRARON CON LA PUESTA EN MARCHA DEL MODELO  
 Planes de mejoramiento  
 Sistema de evaluación – control de indicadores  
 Cumplimiento de una programación en la cual intervienen los diferentes actores de la comunidad educativa en la construcción y puesta en marcha del modelo de calidad  
 ESTRUCTURA OPERATIVA DEL MODELO DE CALIDAD - ¿CÓMO PUEDEN OTROS ADOPTAR EL MODELO PUESTO EN MARCHA?  
 Diagnostico  
 Planeación de Actividades  
 Sensibilización  
 Planificación del Sistema de Gestión de la Calidad  
 Capacitación e Implementación  
 Verificación y Mejora Continua  
 Ventajas de la implementación del sistema de gestión de calidad  
 Formación del equipo en el tema de gestión escolar  
 Conceptualización y

			documentación del Equipo Operativo Definición de las acciones de los equipos de gestión Evaluación de procesos y elaboración de un plan de mejora
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acosta Eyerbe Alejandro y Fadia Cata B. Hacia la Construcción de una Política Pública de infancia y Adolescencia.</li> <li>2. Berger y Luckmann. La Construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1991, Buenos Aires Argentina.</li> <li>3. Maturana, Humberto. Emociones y lenguaje en educación política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. 1989</li> <li>4. Marshall, T.H y Bottomore. Ciudadanía y Clase Social. Editorial Losada. Buenos Aires. 2004</li> <li>5. Martin Gordillo Mariano. Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la Ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006</li> <li>6. Roger Hart. La Participación de los Niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Publicado por UNICEF.</li> <li>7. Oraisón Mercedes. y Pérez Ana María. Escuela y Participación: El difícil camino para la construcción ciudadana. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42. 2006</li> <li>8. Cortina Adela. La Educación del Hombre y del Ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 7. 1995 _____ La concepción de ciudadanía en la sociedad actual, conferencia, 2006</li> <li>9. Revista Prospectiva. Universidad del Valle. Nº.11.; Investigación de Rincón María Teresa. Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social. 2006</li> <li>10. Ponencias y conclusiones del Foro N.1. SARMIENTO, Alfredo. Niñez y desarrollo humano. En: Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década. Bogotá, septiembre del 2003</li> <li>11. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La niñez Colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Noviembre del 2002</li> <li>12. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia.. "Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio 2015"</li> <li>13. Ministerio de Educación Nacional. Comprensiones sobre ciudadanía. Colección Transversales, Magisterio. Bogotá, 2005 _____ Ley General de Educación. 1994 203</li> <li>14. Alcaldía Mayor de Bogotá. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, "Quiéreme bien, quiéreme hoy" Bogotá 2004-2008.. Febrero de 2004</li> <li>15. Banco Mundial, Educational change in Latin American and the Caribbean. The World Bank. Sin fecha citado por Acosta.</li> <li>16. Fundación Antonio Restrepo Barco. Hacia la Construcción de una Política Pública de Infancia y Adolescencia. Grupo de reflexión de infancia y adolescencia. 2006</li> <li>17. www.nuso.org/upload/articulos/2936, "Democracia, exclusión social y Construcción de lo público en Colombia". Revista Aportes. Tomado en Junio 3 de 2008.</li> <li>18. WWW.ulb.faub.colnode.apc.org</li> <li>19. www.sedbogota.edu.co Información tomada en Junio 17 de 2008</li> <li>20. http://www.alianzaporlaninez.org.co. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Campaña Vota por mí</li> <li>21. http://www.alianzaporlaninez.org.co Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Documento municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. 28/03/2007</li> <li>22. http://www.alianzaporlaninez.org.co. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Acciones para seguir posicionando el tema de primera infancia. 06/07/2007</li> <li>23. http://www.unicef.org</li> </ol>	Estado de la Primera Infancia Contextualización Internacional de la Infancia desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN) Contextualización de la Infancia desde le Marco Legal Nacional Contextualización local de la infancia La vida cotidiana base de la construcción de ciudadanía Relaciones y escenarios en la vida cotidiana Comprensiones sobre ciudadanía El concepto de ciudadanía desde una perspectiva histórica Nuevas propuestas para la construcción de ciudadanía Escenarios constructores de ciudadanía Familia y ciudadanía Escuela y ciudadanía Contexto y ciudadanía Propósitos de una Nueva Ciudadanía Categorías básicas para la Construcción de Ciudadanía en la Primera Infancia La autonomía personal Participación genuina Conciencia de derechos y Deberes (corresponsabilidad) Sentimientos de vínculo cívico como ciudadano Socialización Política Lo público en la construcción de ciudadanía Lo privado en la construcción ciudadana Desigualdades Sociales y ciudadanía
9	Influencia de las Representaciones Sociales	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ABRIC, Jean Claude. Prácticas sociales, representaciones sociales. En: Abric, Jean Claude (comp.). Prácticas Sociales y representaciones. México D.F: Ediciones Coyoacán, 2001. (Versión digital).</li> </ol>	REPRESENTACIONES SOCIALES Dinámica en la formación y

- de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas
2. AGUIRRE, Eduardo. Línea en Socialización y crianza. [En línea]. [http://www.humanas.unal.edu.co/psicologia/docs/maestria/psicologia\\_sociedad/socializacion\\_crianza.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicologia/docs/maestria/psicologia_sociedad/socializacion_crianza.pdf) [Citado en Agosto 31 de 2007]
  3. \_\_\_\_\_Prácticas de Crianza y Pobreza. En: Revista Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea N° 2 . 2002.
  4. \_\_\_\_\_Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud: un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fé de Bogotá. Bogotá, D. C CES-Universidad Nacional de Colombia. 2000.
  5. \_\_\_\_\_Representaciones sociales y análisis del comportamiento Social. En: Revista Diálogos: Discusiones en la Psicología contemporánea. N° 3 (2004); p. 272 ISBN: 958-8063-20-5
  6. ALONSO, Luis Enrique. Sujeto y Discurso: El lugar de la Entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Métodos y técnicas de Investigación en ciencias sociales. Coordinadores: Juan Manuel Delgado, Juan Gutiérrez. Madrid: Editorial síntesis.(1999)
  7. ARANGO Óscar Adrián, Et al. Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Violencia en Bogotá, Cali y Medellín. Línea de Base. Ministerio de la Protección Social. Universidad del Valle - Instituto Cisalva. 2004.
  8. ARNAL, J; LATORRE, A; y RINCÓN, D. Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología. España: Labor. 1992.ç
  9. BANCHS, María Auxiliadora Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo. Caracas: Editorial Universidad Central de Venezuela, 1984.
  10. \_\_\_\_\_Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica”, en “Aportes críticos a la Psicología en América Latina”. México-Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara. 1990.
  11. BARBERA, Esther. Psicología del Género. Barcelona: Editorial Ariel. S.A. Edición Primera 1998. 52 p. ISBN : 9788434408746.
  12. BOCANEGRA ACOSTA, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud [En línea]. Vol. 5 N° 1 (Enero-Junio de 2007) <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>> [Citado en Octubre 30 de 2007].
  13. BUVINI MAYRA C, MORRISON ANDREW Y SHIFTER MICHAEL. Violence in Latin America and the Caribbean: A Framework for Action. Banco Interamericano de Desarrollo BID. Washington, D.C. En: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LAS NACIONES UNIDAS ONU. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. La violencia contra niños, niñas y adolescentes. 2006
  14. CASADO, Elisa y CALONGE Sary. Conocimiento social y sentido común. Universidad Central de Venezuela: Fondo editorial de humanidades y educación. 2001.
  15. CASSIE LANDERS, Raúl et al. Desarrollo Integral en la Infancia: Una Prioridad para la Salud. OPS/OMS Unidad de Salud del Niño y del Adolescente Área Salud Familiar y Comunitaria, Banco Mundial y Jonson – Jonson Pediatric Institute. 2006.
  16. CUADROS FERRÉ, Isabel. Manual básico para el Diagnóstico y Tratamiento del Maltrato Infantil. Bogotá: Save the Children Reino Unido, 2005.
  17. CHILD RIGHTH INFORMATION NETWORK (CRIN). Formas de violencia. [En línea] [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/neglect/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/neglect/en/) [Citado en 8 de mayo de 2007].
  18. DI GIACOMO, J.P. Teoría y método de análisis de las representaciones sociales. En: Darío Paéz et al. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Fundamentos, 1987.
  19. DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN SOCIAL GRUPO DE INFANCIA Y FAMILIA, Ministerio de la Protección Social. Informe Especial sobre Violencia contra la Infancia en Colombia. Colombia. 2006.
  20. FARR, R.M. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimiento infantiles. Castorina, José. A (compilador). Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., 2003.
  21. FERNÁNDEZ, Juan. Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. España: Ediciones pirámide. 1988.
  22. \_\_\_\_\_El posible ámbito de la generología. En: Género y sociedad. España: Ediciones pirámide. 1998. 33 – 35 p. ISBN: 84-368-1161-5.
  23. FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA UNICEF. transformación de una representación social Dimensiones de las representaciones sociales Funciones de las representaciones sociales SOCIALIZACION Y CRIANZA Creencias, pautas practicas y estilos de crianza VIOLENCIA Y CASTIGO EL GENERO Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES

- Informe sobre violencia domestica contra mujeres y niñas. En: Revista Innocenti Digest, No.6 (Marzo 2002)
24. Florencia Italia, 2000.PDF. [En línea]. [www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest6s.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest6s.pdf) [Citado en 20 de Diciembre de 2007]
  25. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C y BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la Investigación. 2 ed. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill, 1998. 38 p.
  26. ISAZA, Leonor et al. Formación de multiplicadores para la promoción de la crianza positiva y la eliminación de los castigos corporales, humillantes y degradantes: sistematización de una experiencia. Save the Children UK. Fondo para la Acción Ambiental ya Niñez – Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital. Bogotá, 2006.
  27. IBÁÑEZ, Tomás. Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales. Barcelona: Sendai, 1998.
  28. INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Estudio sobre violencia contra los niños. Cuestionario solicitado por la Secretaría General de las Naciones Unidas. Ministerio de la Protección Social. Colombia. 2004
  29. JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.
  30. KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. En: AGUIRRE, Eduardo. Línea en socialización y crianza. [En línea]. <[www.humanas.unal.edu.co/maestriaps/lineas\\_investigacion/socializacion\\_crianza.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/maestriaps/lineas_investigacion/socializacion_crianza.pdf)> [Citado en 4 de Agosto de 2007].
  31. LINTON, Ralph. Cultura y personalidad. México: Fondo de cultura económica. 1945.
  32. LUÉVANOS AGUIRRE, Celia. La identidad de género de padres y madres docentes. En: Revista de Educación Nueva Época. N°. 7. (Octubre-diciembre, 1998).
  33. MORA, Martín. "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". Athenea Digital, No. 2, otoño 2002, disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf> [Citado en enero 8 de 2008].
  34. MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul. Segunda edición 1979.
  35. \_\_\_\_\_ et al. Introducción a la psicología social. Barcelona: Editorial Planeta, 1975.
  36. MOYA MORALES, Miguel. Los roles sexuales. En: Revista Gazeta de Antropología. N°. 3 (1984). Universidad de Granada
  37. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas La violencia contra niños, niñas y adolescentes. 2006.
  38. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C. 2002
  39. PAEZ, Darío et al. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Fundamentos, 1987. 297-317 p.
  40. PAPALIA, Diane E., y WENDKOS OLDS, Sally. Psicología del desarrollo. México: Editorial. Mc. Graw Hill. 7° Edición. 1999.
  41. PARSONS, Talcott. El sistema social. Madrid: Biblioteca de la revista de occidente.1976. 34 p.
  42. PASTOR CARBALLO, Rosa. Asimetría genérica y representaciones del género. En: Género y sociedad. España: Ediciones pirámide. 1998. 209 p. ISBN: 84-368-1161-5.
  43. PINHEIRO, Paulo Sergio. Acabar con la Violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Estudio del Secretario General sobre Violencia Contra los Niños. Organización Mundial de las Naciones Unidas ONU. 2006.
  44. PROFAMILIA. Encuesta Nacional de Demografía y Salud. 2005
  45. QUINTERO Ángela María. Trabajo Social y Procesos Familiares. Ed Lumen/Humanitas, 1997. P. 44
  46. RODRIGUEZ MADERA, Sheila. y TORO-ALFONSO, José. Ser o no ser: La transgresión del género como objeto de estudio de la psicología. En: Revista avances en la psicología clínica latinoamericana. N° 20 (2002); p. ISSN o120-3797.
  47. SAVE THE CHILDREN. Lucha contra el castigo físico en la Familia: Manual para la formación. Save the Children, Fundación PANIAMOR. Editorial San José, C. R.: Ediciones PRONIÑ@, 2004.
  48. \_\_\_\_\_SUECIA. Programa Regional para América Latina y el Caribe. Iniciativa global para acabar con todo castigo corporal hacia niños [En línea].[www.acabarcastigo.org](http://www.acabarcastigo.org) [Citado en 20 de Junio de 2007]

	<p>49. _____ Sistematización de como aporte al estudio de la ONU: Consulta sobre violencia que viven niños, niñas y adolescentes mujeres y varones no organizados. En: Organización Mundial de las Naciones Unidas ONU. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. La violencia contra niños, niñas y adolescentes. 2006</p> <p>50. SCOTT, Manes, mansitos y manazos: Una metodología de trabajo sobre violencia intrafamiliar y sexual. Grupo de Investigación Conflicto Social y Violencia. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios (CES). Colección CES. 2007.</p> <p>51. VACA, Patricia. CHAPARRO, Bibiana y PEREZ, Natalie. Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos. En: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte. N° 18 (2006); p 23-57. ISSN 0123-417.</p>	
<p><b>10</b></p> <p>Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcaldía Mayor de Bogotá. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, Bogotá 2004-2008. Quiéreme bien, quiéreme hoy. Febrero 2004.</li> <li>2. Alzate, María Victoria: La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira: 2003. Editorial Papiro.</li> <li>3. Ariés, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.</li> <li>4. Ariés, Ph. (1986). La infancia. Revista de Educación.</li> <li>5. Baena; Luis A. (1996). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua en revista Lenguaje, No.24, Cali.</li> <li>6. Baquero, R. (1996). Vigostky y el aprendizaje escolar. Aique Buenos Aires.</li> <li>7. Beger P. y Luckman T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.</li> <li>8. Bwlby, J. (1969). El vínculo Afectivo. Buenos Aires.</li> <li>9. Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseños. Barcelona: Paidós.</li> <li>10. Bruner, J. (1995). El Habla del niño. Barcelona. Paidós.</li> <li>11. Bruner, J. (1990). La elaboración del sentido. Barcelona. Paidós.</li> <li>12. Bruner, J. (2001). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.</li> <li>13. Bruner, J. (2001). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza Editorial.</li> <li>14. Bruner, J. (2002). Actos de significado. Madrid Alianza Editorial.</li> <li>15. Carrillo, T. Alfonso. (2002). Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social. Bogotá. UNAD.</li> <li>16. Coll, S. (1990): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires. Paidós Educador.</li> <li>17. Convenio de cooperación por la Primera Infancia No. 1536 de 2006, entre el DABS, la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Red Distrital de Cooperación para el desarrollo), UNICEF, La Fundación Antonio Restrepo Barco, The Save the Children Fund, Visión Mundial Internacional), Foster Parents Plan internacional y CINDE. Anexo Técnico.</li> <li>18. Cussiánovich, A; Máquez, A. (2002). Hacia una participación de los niños, niñas y adolescentes. Suecia. Documento de discusión elaborado para Save the Children.</li> <li>19. Cussiánovich: Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia.</li> <li>20. DeMause, LL (1991). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Madrid. Alianza Universidad.</li> <li>21. Dubrovsky, S. (2000): Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.</li> <li>22. Galvis, L. (2004). Ley Código de Infancia y Adolescencia. En: CONFERENCIAS PRIMER CICLO DE FORMACIÓN NUEVAS VOCES CIUDADANAS. Bogotá.</li> <li>23. Garton, A. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. Buenos Aires. Paidós.</li> <li>24. Garton, A. (1994). Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Buenos Aires. Paidós.</li> <li>25. Garzón de la verde. (2004). Potencializar el desarrollo Integral de la Primera Infancia. Indicadores sobre Competencias familiares para agenciar y potencializar el Desarrollo Integral de la Primaria Infancia. Bogotá. Centro Internacional de educación Y Desarrollo Humano CINDE.</li> <li>26. Halliday, M.K. (1994): El lenguaje como semiótica social. México. Fondo de Cultura Económica.</li> <li>27. Hart, R. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Bogotá. UNICEF.</li> </ol>	<p>Elementos del contexto</p> <p>Evolución en las concepciones de infancia</p> <p>Los niños y las niñas como sujetos de derechos</p> <p>La situación de la niñez en Colombia</p> <p>Enfoque interaccionista – perspectivas holísticas</p> <p>La primera infancia y sus implicaciones en el desarrollo social y humano</p> <p>Los niños y las niñas como sujetos de derechos</p> <p>Perspectivas y enfoques que asumen la participación infantil</p> <p>La familia como ámbito para la promoción de la participación infantil</p> <p>Crianza y desarrollo comunicativo</p> <p>La comunicación pre lingüística</p> <p>La comunicación lingüística y desarrollo de la oralidad</p> <p>La comunicación lingüística discursiva</p> <p>La comunicación no verbal</p> <p>Formas de ayuda del adulto-cuidador para promover la interacción comunicativa</p>

28. Hart, R. (1993). La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación autentica. Bogotá. UNICEF.
29. Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. Traducido por Juna Gómez Bernal. (Mimeo).
30. Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996). Lenguaje e Interacción en la Educación Preescolar. Bogotá. Universidad Distrital Colciencias.
31. Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996). Lenguaje y Mundos Posibles. Universidad Distrital –Bogotá. Colciencias.
32. López, R. Consuelo; Sierra, A. Martha; Wilches, R. Claudia; Zuluaga, O, Zulma. (2003). Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños de 3 meses a 5 años. Bogotá Proyecto de Investigación. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
33. Luria, A.N. (1978): Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del hombre.
34. Marco de acción de Dakar. (2002). Educación para Todos: Respondiendo a Nuestros Compromisos Colectivos.
35. Moll, L. (1990): Vygotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.
36. Myers, R. (1994). Prácticas de crianza. Santafé de Bogotá, CELAM-UNICEF.
37. Perez, G. Héctor. (2001). Lenguajes verbales y no verbales. Reflexiones Pedagógicas sobre las competencias lingüísticas y comunicativas. Bogotá. Colección Aula Abierta. Nomos S.A. Cooperativa Editorial Magisterio.
38. Puyana, Y. y Orduz, C. (1998). "Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí". Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de casos sobre la región cundiboyacense. Santafé de Bogotá, CES-Universidad nacional de Colombia.
39. Naciones Unidas. (1990). Cumbre Mundial sobre la infancia. Nueva York.
40. Ortiz, N. (2001). El derecho a la participación infantil: un reto y una responsabilidad de todos. Bogotá. Fujimoto G, Gaby. La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. O.E.A. 1998.
41. Piedrahita, M. (2003). La infancia: Concepciones y perspectivas. Pereira. Editorial Papiro.
42. Rogoff, B. (1993): Aprendices del pensamiento. España. Paidós.
43. Sarmiento, A. (2003). Niñez y desarrollo Humano. En: primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Ponencias y conclusiones del Foro No. 1 Bogotá.
44. Schutz, A. y Luckman, T. (1973). Las estructuras del mundo de la vida-buenos Aires. Amorrortu Editores.
45. Schutz, A. (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
46. Torrado, M. Cristina; Reyes, M. Emma; Duran, Ernesto. (2006). Bases para la formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la primera Infancia. En: Infancia, Adolescencia y Familia, Vol. 1. P.p. 15-38.
47. UNESCO. (1990). Declaración Mundial de la Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York.
48. UNICEF. (2002). La niñez Colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
49. UNICEF. (2003). Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la infancia. Sesión especial de las naciones Unidas a favor de la Infancia. Informe de seguimiento del primer año.
50. UNICEF. (2002). Un Mundo apropiado para los niños y las niñas. Asamblea General en favor de la infancia.
51. Vygotsky. L. (1999): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Fausto.
52. Vygotsky Lev S. (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Crítica. Barcelona. Paidós.
- WERTSCH, James. (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós.
- Web-grafía
53. Comexani: Participación infantil y juvenil. En: [www.cecodap.org.ve/texto/participacioncompleto.pdf](http://www.cecodap.org.ve/texto/participacioncompleto.pdf)
54. Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Campaña vota por mi. Marzo de 2006: <http://www.alianzaporlaninez.org.co>.
55. Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Documento municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Marzo 2006. <http://www.alianzaporlaninez.org.co>.
56. Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Acciones para seguir posicionando el tema de primera infancia. Julio 2006.



		<p><a href="http://www.alianzaporlaninez.org.co">http://www.alianzaporlaninez.org.co</a>.</p> <p>57. Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Invertir en la niñez y la juventud es invertir en el presente y en el futuro. Junio 2006. <a href="http://www.alianzaporlaninez.org.co">http://www.alianzaporlaninez.org.co</a>.</p> <p>58. Internet. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: <a href="mailto:planpais@icbef.gov.co">planpais@icbef.gov.co</a>.</p> <p>59. UNICEF. 2006<sup>a</sup>. Primera Infancia. La primera infancia crea el capital humano. Web: <a href="http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_humacapital.html">http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_humacapital.html</a></p> <p>60. UNICEF. 2006b. Primera Infancia. Invertir en la primera infancia para romper el círculo de la pobreza. Web: <a href="http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_investment.html">http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_investment.html</a></p> <p>61. Baratta Alessandro. Infancia y Democracia. Tomado: Internet. pp.24.</p>	
11	Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CINDE (2003) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Primera Infancia y Desarrollo. El Desafío de la Década. Bogotá, pp 31-41 114-149</li> <li>2. DABS (2003) Departamento Administrativo de Bienestar Social Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances de Proyecto Pedagógica del DABS. Bogotá pp. 58-59</li> <li>3. DABS (2006) Departamento Administrativo de Bienestar Social Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Convenio de Cooperación por la Primera Infancia y Educación Inicial en el Distrito Capital. pp. 30</li> <li>4. CINDE (2007) Informe final presentado por equipo de investigación Cinde, sobre PAUTAS Y PRACTICAS DE CRIANZA EN BOGOTA Bogotá, pag 56</li> <li>5. HERRERA, A. Anselmo. Médico Especialista en Medicina Familiar Egresado de la Residencia de Medicina Familiar HGZ No 25 IMSS Distrito Federal Universidad Nacional Autónoma de México Este es un artículo original del Dr. Javier Santacruz Varela tomado de la Revista Médica del IMSS Rev. Med. IMSS (Mex) 1983. Extraído en Agosto de 2008 desde <a href="http://www.medicinafamiliares.co">http://www.medicinafamiliares.co</a></li> <li>6. Minuchin S. Familias y Terapia Familiar. Barcelona, Editorial Crónica, 1977.</li> <li>7. BOTTOMORE, T. B. (1986) Introducción a la Sociología. La Familia Unidad de Análisis Introducción a la Sociología. Barcelona Ed. Península</li> <li>8. QUINTERO, V. Ángela María Quintero Velásquez; Trabajadora Social. Magister en Orientación y Consejería; Profesora Departamento de Trabajo Social; Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia</li> <li>9. DUQUE, G. Claudia Stella (2002) Sentido de los estilos socializadores de los padres de familia del colegio santa Inés. Trabajo de grado de maestría. Manizales. Colombia, cita investigación sobre el estudio de pautas de crianza a menores de siete años en el Putumayo.</li> <li>10. ABELLO, Rocío (2008) Modulo Desarrollo Humano y Educación de la Primera Infancia. Cinde, Bogotá</li> <li>11. ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA (2004-2008), Política por la Calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes. Bogotá.</li> <li>12. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, Resolución 1001, 2006</li> <li>13. PALACIOS, J. &amp; MARCHESI, A. &amp; COLL, C. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Editorial S. A. Madrid, 2003.</li> <li>14. MALINOWSKI, K. BRONISLAW (1927) Sexo y reproducción en la sociedad salvaje. Citado por Maria Lara y Mateus. Historia de la medicina. Pag. 125-126.</li> <li>15. Morín E. Por un Paradigma de la complejidad y Más allá de la complicación: la complejidad. En Ciencia con consciencia. Barcelona, España: Editorial del Hombre Enrique Granados; 1984</li> <li>16. Edgar Morín Sociólogo francés. Director emérito del CNIC de Francia. Ha publicado entre otros, El Método (1997). Introducción al pensamiento de la complejidad (1990) y una selección de textos titulada La complejidad humana (1994). Por una reforma del pensamiento. Correo e la Unesco. Feb. 1996. P.10-14.</li> <li>17. El biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy, fue el que estableció inicialmente la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 1951; 1968; 1977)</li> </ol>	Contexto sociopolítico y enfoques sobre Familia y Desarrollo Infantil
12	Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario,	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acosta A, A. La planeación participativa de base para el desarrollo humano y el proceso de diseño y programación de proyectos. Modulo Maestría en desarrollo educativo y social. CINDE – UPN 15. 2006</li> <li>2. Benguigui, Yehuda. Situación Actual y perspectivas de la Región de las</li> </ol>	Referentes teóricos conceptuales: AIEPI Salud infantil en Colombia

<p>actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007</p>	<p>Américas ante los Objetivos para el Desarrollo del Milenio referidos a la mortalidad en la niñez. En: Informe de tercera reunión, GATA. OPS. 2004</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Cañón, M.F, Jiménez G.C. Propuesta de lineamientos curriculares y guías metodológicas en educación para la salud. Universidad Pedagógica Nacional. Depto de postgrados. Trabajo de grado. 2003.</li> <li>4. Documento Alianza Regional AIEPI comunitario. 2006</li> <li>5. INFORME DE COLOMBIA, SEGUIMIENTO DE LA CUMBRE MUNDIAL A FAVOR DE LA INFANCIA 1990 – 2000</li> <li>6. Kenya-Mogisha N, Pangu K. The Household and Community Component of IMCI: A Resource Manual on Strategies and Implementation Steps, Health Section UNICEF ESARO, 1999. p: 3. Citado por: Documento Alianza Regional AIEPI comunitario. 2006.</li> <li>7. Ley 1098 de 2006.</li> <li>8. Mesa, M.L. y col. Impacto en conocimientos de los cuidadores de menores de cinco años, luego de una intervención educativa en siete colegios preescolares de Bogotá. 2004.</li> <li>9. Ministerio de la Protección Social. Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia AIEPI. Curso clínico para profesionales de la salud. 2005.</li> <li>10. Obregón, R. Expansión de la atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia en la región de las Américas: el papel de la comunicación. En: Informe de tercera reunión, GATA. OPS. 2004.</li> <li>11. OPS. La Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI), la contribución a los objetivos de desarrollo del milenio. 2003.</li> <li>12. OPS, Ministerio de la Protección social. Situación de la salud en Colombia. Indicadores Básicos 2007</li> <li>13. OPS, Ministerio de la Protección social. Situación de la salud en Colombia. Indicadores Básicos 2007.</li> <li>14. OPS, OMS. Estrategias de comunicación para la salud integral en la infancia: guía metodológica para su desarrollo. 2005. Washington D.C.</li> <li>15. OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para el maestro. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004</li> <li>16. OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para los coordinadores locales, la Cruz Roja y el personal de salud. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004</li> <li>17. OPS, OMS, Cruz Roja Internacional. Guía para los maestros, la Cruz Roja y el personal de salud. Componente comunitario de la estrategia AIEPI. Washington. 2004</li> <li>18. OPS. Derechos humanos y derecho a la salud: construyendo ciudadanía en salud. Lima, 2005.</li> <li>19. Pirez, P. Actores Sociales y Gestión de La Ciudad. En: Ciudades 28, oct-dic 1995. Ponencia presentada el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.</li> <li>20. Straatman, Rosa Dierna. Sistematización cualitativa de la implementación de la estrategia comunitaria del AIEPI de la Alianza Regional. Análisis antropológico de cambios institucionales, sociales y familiares generados por el AIEPI comunitario. Lima 2005. Documento inédito.</li> <li>21. <a href="http://www.pnud.org.co/img_upload/33323133323161646164616461646164/Reducir%20la%20mortalidad%20infantil.pdf">http://www.pnud.org.co/img_upload/33323133323161646164616461646164/Reducir%20la%20mortalidad%20infantil.pdf</a></li> </ol>	<p>Salud escolar Sistematización de experiencias</p>
<p>13 El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa "Volver A La Escuela", Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.</p>	<p>Fuentes Bibliográficas: Documentos consultados y citados</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Cuadernillo "Foros 2006, acuerdo ciudadano por la primera infancia y la educación inicial, en el Distrito Capital", Editorial Panamericana Formas e impresos S.A, Bogotá, 2006</li> <li>2. ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. (1948). Declaración Universal de derechos Humanos. Extraído el 11 de Julio de 2008 de <a href="http://www.un.org/spanish/hr/">http://www.un.org/spanish/hr/</a>.</li> <li>3. LEY 1098 DE 2006; por el cual se expide el Código Ley de Infancia y Adolescencia. Extraído el 11 de Marzo de 2007 de <a href="http://www.integracionsocial.gov.co/">http://www.integracionsocial.gov.co/</a></li> <li>4. CÓDIGO DE INFANCIA: Proyecto de ley no. 215 de 2005 senado - n ° 085 de 2005</li> <li>5. CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Asamblea General de las Naciones Unidas. Ginebra – Suiza 1989</li> <li>6. CUSSINOVICH. A, protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia.</li> <li>7. GAITAN A, Línea Niñez, Adolescencia y Familia UPN 20. Documento mimeografiado, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, UPN-CINDE, Bogotá, 2008</li> </ol>	<p><b>Marco conceptual</b> Antecedentes del derecho a la participación Contexto histórico Referente teórico Referente normativo Derecho a la participación en el ámbito: internacional, nacional y local. <b>La participación en el marco del enfoque de derechos</b> El papel de la participación en la construcción de ciudadanía. Variables socio-culturales que influyen en el proceso de</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. GAITAN, A. (1998). Protagonismo Infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas. Actas del Seminario Bogotá, 7-8 de diciembre.</li> <li>9. GARCIA Mauricio, Familia, Escuela y Democracia: Los Pilares de la Participación Infantil.</li> <li>10. HART R. La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, en Ensayos Innocenti nº4. UNICEF. 1993</li> <li>11. HART R. Creando "Comunidades Amigas de los Niños" para la primera infancia. En: Foro Primera Infancia y Desarrollo. El Desafío de la Década. ICBF, DABS, Save the Children, UNICEF, Cinde. 2003</li> <li>12. LANSDOWN, GERISON (1998), La creación de las escuelas centradas en el niño, Actas del Seminario,</li> <li>13. Bogotá. (2001), Promoting Children.s participation in democratic decision-making, UNICEF, Innocenti Insight, Italia.</li> <li>14. LUIGI A, et al. Comprensiones sobre Ciudadanía. Editorial Magisterio. Bogotá. 2005</li> <li>15. PÉREZ. J, El niño como Sujeto Social de Derecho.</li> <li>16. PROMUNDO, Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe, [documento en línea]. Disponible en internet en: www.promundo.org.br., Fecha de consulta: 27 de marzo de 2009</li> <li>17. UNICEF. "Convención sobre los derechos de los niños y las niñas". Editorial Gente Nueva, Bogotá, 2008</li> <li>18. SANDOVAL C, Investigación Cualitativa, Corcas Editores: Bogotá, 1997</li> <li>19. SOLARI N. La participación del niño como derecho constitucional, [documento en línea]. Disponible en internet en: www.elnuevocentro.com.ar., Fecha de consulta: 27 de marzo de 2009.</li> <li>20. SAVE THE CHILDREN, I Encuentro Internacional sobre Participación de niños, niñas y adolescentes en América Latina, Cuenca. Abril - Marzo, 2004.</li> <li>21. TORRES RAMIREZ ALVARO. Las organizaciones comunitarias en Colombia. 1998</li> <li>22. Leyes, decretos, acuerdos, códigos y planes consultados o citados</li> <li>23. Ley General de Educación 115/94</li> <li>24. Ley 248 de 1995</li> <li>25. Ley 12 de 1991</li> <li>26. Ley 704 de 2001</li> <li>27. Ley 1098 de 2006</li> <li>28. Decreto 1137 de 1999</li> <li>29. Decreto 243 de 2006</li> <li>30. Decreto 2247 del 97</li> <li>31. Acuerdo 138 de 2004</li> <li>32. Código de Infancia y Adolescencia de 2006</li> <li>33. Plan de Desarrollo de Bogotá 2004 – 2008</li> </ol>	<p>participación en el escenario escolar, posibilidades y limitaciones Metodologías que fortalecen la participación Algunas entidades, establecimientos y/u organizaciones que desarrollan la temática.</p> <p><b>La categoría de infancia</b></p>
<p><b>14</b> Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ACOSTA, Alejandro (2004). "Desafíos Actuales de la Educación en la Infancia, Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Distrital de Bogotá".</li> <li>2. AGUIRRE, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia.</li> <li>3. ALLAN, Richard (1999). Participación infant-juvenil: Un reto social. El 20 de noviembre de 1989, en la ciudad de Nueva York, se aprobó.</li> <li>4. ARIÉS, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo redimen. Madrid: Taurus.</li> <li>5. ARIÉS. Ph. (1986). La Infancia. Revista de educación.</li> <li>6. ARNILLAS, G. y Paucar, N. (2006), "Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo". Savethe Children. Suecia.</li> <li>7. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education</li> <li>8. BANCO MUNDIAL (1999). El conocimiento al servicio del desarrollo. Madrid: Mundi-Prensa libros.</li> <li>9. IBAÑEZ, Tomás (1988). Ideología de la Vida Cotidiana. Editorial Senada. España.</li> <li>10. BARÓN, R. y BYRNE, D (2002, 8ª Ed.). Psicología Social. Madrid: Thomson. Beriain, J (1990). Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona: Anthropos.</li> <li>11. BERMÚDEZ M, J (2001, 7ª Rei.). Psicología de la personalidad. Madrid: UNED.</li> <li>12. BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano.</li> </ol>	<p>Concepto de infancia Participación Las representaciones sociales Familia Marco legal Mirada jurídica de la participación desde la Convención sobre los derechos de la Niñez Política distrital de infancia Marco situacional</p>

- Barcelona: Paidós.
13. BURY, J. (1971). La idea de Progreso. Madrid: Alianza ,
  14. CASTELLS, M. (1997). La Era de la Información. Madrid: Alianza Editorial. Vol. I, p. 40 ss. Id., o.c., Vol. II, p. 23.
  15. CORONA y LINARES (2007), Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. Universidad Metropolitana-Xochimilco. México.
  16. CORONA. Y STOOPEN. M. (2001), Diálogo eres de Saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México.
  17. COLLINGWOOD, R.G. (2ª ed., 1984). Idea de la historia. México: Fondo de Cultura Económica.
  18. DELVAL, J. (1988). "Sobre la historia del desarrollo del niño". Infancia y aprendizaje, nº 44, p. 59-108.
  19. ELVIR, A. Patricia y ASENSIO (2007). "Opciones educativas para la niñez trabajadora. Honduras". En De Andraca, A.M. et al (2007) Políticas educativas para la Niñez Trabajadora. Hacia la erradicación del Trabajo Infantil en Centroamérica y República Dominicana. Santiago de Chile: Primero Aprendo y PREAL. Pp. 201.242.
  20. FUKUYAMA, F. (1989). "¿El fin de la historia?", en Claves, 85 - 96.
  21. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Junio de 2006 ISBN-13: 978-92-806-4019-9 ISBN-10: 92-806-4019-4.
  22. GAITAN, A. (1998). Protagonismo Infantil, Actas del seminario Bogotá.
  23. GARCÍA, Hernández, María Dolores, Ramírez Rodríguez, Gloria y Lima Zamora, Alinson (1998): La construcción de valores en la familia en: Familia y desarrollo humano, María José Rodrigo y Jesús Palacios (Coords.), Madrid: Alianza.
  24. HART, R. (1992), Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, UNICEF International Child Development Centre, Spedale Degli Innocenti, Florence, p. 5
  25. HART, ROGER A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, Gente Nueva/UNICEF, Colombia.
  26. HART, ROGER A. (1997). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona. UNICEF/P.
  27. HORNA, P. (2006), Del Dicho al Hecho: participación de niños, niñas y adolescentes en eventos con adultos. Save the Children. Suecia.
  28. JASPERS, K. (2ª ed. 1985). Origen y meta de la historia. Madrid: Alianza Editorial, p. 168
  29. JUME, TRILLA y NOVELA A. (2001). Educación y participación social de la Infancia. Revista Iberoamericana de Educación, Núm.26, OEI, Mayo-Agosto.
  30. LIZARAZO, Nelsy y PÓLIT. Diego. (1997), En la ruta del buen trato: Disponiéndonos para la revisión y el cambio, INNFA/CECAFEC, Ecuador.
  31. MALIZIA, G. (2000). "La formación del profesorado y las transformaciones. Problemas y perspectivas en la Unión Europea". Educación y Futuro, nº 3, p. 25-26.
  32. MARINA, J.A. (2000). El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama.
  33. MARTÍNEZ Aida. Academia Colombiana de la Historia. La correspondencia: estrategia para familias dispersas. Estudio del epistolario de familia mutis (1855-1872).
  34. MOGOLLÓN Pérez y otros. Estudio de caso de la participación social en salud en los municipio de la provincia de Gualivá (Cundinamarca). Grupo de investigación en rehabilitación e integración social de la persona con discapacidad. Facultad de rehabilitación y desarrollo humano. Universidad del Rosario. Convocatoria interna de investigación. Bogotá, Septiembre 19 de 2005.
  35. MORRISON, T. y Stewart, C. (1998). Changing Paradigms. N.Y.: Harper Business, p. 25. Malizia, o.c., p. 29-30.
  36. MORALES, J. y HUICI, C, (cord.) (1999). Psicología social. Madrid: UNED.
  37. MYERS, D. (1995). Psicología Social. México: McGraw-Hill.
  38. MYERS, R. (1994). Practicas de crianza. Bogotá: CELAM-UNICEF.
  39. NAISBITT, John en CLARKE, T y STEWART, C. (1998). Changing Paradigms. Haper Business, p. 24.(1998: 57-58).
  40. NOGUERA RODRIGUEZ, C.E. (Coord.); RODRÍGUEZ ÁVILA, S.P. y CARREÑO, M. (en prensa): La Educación para la primera infancia en Iberoamérica (Madrid, OEI).
  41. PELECHANO, V. (2000). Psicología sistemática de la personalidad. Barcelona: Ariel.
  42. PÉREZ, M. (1995). Nuevas perspectivas en Psicología del desarrollo.

- Madrid: Alianza, p. 20-30.
43. PRUSAK, L. (1996). "The Knowledge Advantage". Strategy & Leadership Marzo-Abril, 1996, p. 6-8.
  44. QUINTERO v, Angela María. 1997, "Trabajo Social y Procesos de Familia", Ed Lumen. Pág 21
  45. RAJANI, R. (2001). The Participation Right of Adolescents: A Strategic Approach, UNICEF – Working Paper Series, New York, p. 2. UNICEF (2003), Estado Mundial de la Infancia 2003, UNICEF, New York, p. 19.
  46. REYGADAS (1998), Proceso de trabajo y acción obrera. Historia sindical de los mineros de Nueva Rosita 1929?1979, Instituto Nacional de Antropología e Historia. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1988, 189 pp.
  47. RIESCO, M. (2002). "Aproximación histórica a la Gestión del Conocimiento en las empresas". IV Jornadas de Informática y Sociedad (JIS). Barcelona, 1-13 de diciembre de 2002, p. 331-342
  48. ROJAS MARCOS, L. (2005). La fuerza del optimismo. Madrid: Aguilar.
  49. ROUSSEAU, J. (1761). El contrato social.
  50. RUGOFF, B. (1993).Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Barcelona.
  51. ROGOFF, Bárbara. (1993) El desarrollo cognitivo en el desarrollo sociocultural. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 25-50
  52. ROGOFF, Bárbara. (1993) Comprender la relación entre el mundo social y el individual. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 51-70
  53. ROGOFF, Bárbara. (1993) el contexto cultural de la actividad cognitiva. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 71-96
  54. ROGOFF, Bárbara. (1993) Explicaciones del desarrollo cognitivo a través de la interacción social: Vigotski y Piaget. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 179-194
  55. ROGOFF, Bárbara. (1993) El desarrollo cognitivo en el desarrollo sociocultural. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 25-50
  56. ROGOFF, Bárbara. (1993) Comprender la relación entre el mundo social y el individual. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 51-70
  57. ROGOFF, Bárbara. (1993) el contexto cultural de la actividad cognitiva. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 71-96
  58. ROGOFF, Bárbara. (1993) Explicaciones del desarrollo cognitivo a través de la interacción social: Vigotski y Piaget. En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós Barcelona. p.p. 179-194
  59. ROGOFF, Bárbara; (1993); Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social; España: Paidos.
  60. SOROS. G. (1999). La crisis del capitalismo global. Barcelona: Ed. Debate.
  61. SCHULTZ, D. y SCHULTZ, S. (2002). Teorías de la personalidad. Madrid: Paraninfo.
  62. SHAFFER Las prácticas educativas familiares en: Psicología de la Educación, D. (2002, 4ª ed). Desarrollo Social y de la Personalidad. Madrid: Paraninfo.
  63. SOLÉ, I. Gallart, Isabel (1998): César Coll (Coord) Barcelona: Edhasa.
  64. STAGNER, R. y Rosen, H. (1965). The Psychology of Union-Management Relations, Londres: Tavistock Institute.
  65. UNICEF. Estado Mundial de la Infancia 2003. y Koffi Annan. Secretario General de las Naciones Unidas. Nosotros los niños y las niñas. Cumplir las promesas de la Cumbre Mundial de la Infancia. Progresos desde la Cumbre Mundial a favor de la Infancia: un análisis estadístico
  66. VIDAL, Raquel (1991): Conflicto psíquico y estructura familiar: Montevideo: Cie
  67. WATSON, J.B. (1979). Behaviour-ism. New York: Norton, p. 104. (Original publicado en 1924).
  68. WIGGAM, A.E. (1923). The new decalogue of science. Indianapolis: Bobbs-Merril, p.42.
  69. VÁZQUEZ, ML y Cols (2002). Barreras y oportunidades para la participación de los usuarios en el control de la calidad de los servicios de salud: un estudio evaluativo en Colombia y Brasil.
  70. KONTERLLNIK, I. (1998). La participación de los adolescentes:

		¿Exorcismo o construcción de la ciudadanía?, Actas del Seminario, Bogotá.	
		71. ZULUAGA, A. (1988). La Familia como principal actor socializante que incide en la participación Infantil. Tesis Universidad de los Andes.	
15	Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amar, J. (2000). La Participación de los niños. Espacio para la Infancia (Bernard Van Leer Foundation) [Versión Electrónica], 14, 17-21. Extraído el 11 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></li> <li>2. Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. Barcelona: Ediciones Paidós.</li> <li>3. Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. En UNICEF - Instituto Interamericano del Niño - Instituto Ayrton Senna. Derecho a Tener Derecho, Tomo 4, (pp. 1-13). Montevideo.</li> <li>4. Dewey, J. (1997). Mi credo pedagógico (Versión Electrónica). Teoría de la Educación y sociedad, trad. Lorenzo Luzuriaga, (1).</li> <li>5. Fanlo, I. (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos. Algunas Notas Introdutorias. En Fanlo, I. (Comp.). Derecho de los Niños: Una Contribución Teórica (pp. 7-37). México: Distribuciones Fontamara.</li> <li>6. Friendly, M. (2007). Los programas para la primera infancia: Su contribución a la inclusión social en sociedades diversas. Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation) [Versión Electrónica], 27, 11-15. Extraído el 11 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></li> <li>7. Guerrero, L. (2000). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido, ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? Revista Iberoamericana de Educación [Versión Electrónica], 22, 75-92. Extraído el 10 de Diciembre, 2008 del sitio Web: <a href="http://www.rieoei.org/rie22a06.htm">http://www.rieoei.org/rie22a06.htm</a></li> <li>8. Hernández, E.; Vera, M. H. &amp; Quiroga, J. (2008). Migración, formación docente y diversidad cultural. Universidad Pedagógica Nacional. México. Extraído el 21 de Julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf">http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf</a></li> <li>9. Isaza, L. (2006). Familia, primera infancia y política pública en Colombia. En ICBF y CINDE. Movilización por la primera infancia. Segundo Foro Internacional de primera infancia. Memorias. Bogotá: Fondo para la Acción ambiental y la niñez.</li> <li>10. Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation) [Versión electrónica], 27, 4-14. Extraído el 11 de julio, 2008 del sitio Web: <a href="http://es.bernardvanleer.org">http://es.bernardvanleer.org</a></li> <li>11. Peralta, M.V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: Septiembre de 2003.</li> <li>12. Mustard, J. F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En CINDE. Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: el desafío de la década. Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada. Memorias. Bogotá: Febrero 12 -14 de 2003.</li> <li>13. Red por los derechos de la infancia. (2006). Niñez como Descubrimiento del Siglo XX. Extraído en abril, 2006 del sitio Web: <a href="http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm">http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm</a></li> <li>14. Rincón, C. (2002). Historia e Imaginarios de la Infancia. En Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación. Segundo semestre, 2001. Extraído el 18 de Abril, 2005 del sitio Web: <a href="http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm">http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm</a></li> <li>15. Rogoff, B. (1993). Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.</li> </ol>	<b>Categorías de análisis:</b> concepción de niño y niña y de desarrollo infantil; concepción de educación inicial y diversidad e inclusión en la educación inicial.
16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ainsworth, M.S., (1978). Patters of attachment a psychocological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum.</li> <li>2. Barker, G.. &amp; Loewenstein, I., (1997). Where the boys are: Promoting Greater male Involvement in Sexuality Education: Conclutions from Qualitative Research in Rio de Janeiro. Brasil. Centro de educación Sexual. CEDUS.</li> <li>3. Barnett, P., (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social de la representación a la reflexividad. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, comp. Schnitman Dora Fried, Paidós, Argentina.</li> <li>4. Berger &amp; Luckman, (1978). La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.</li> </ol>	Contextos familiares adolescentes Construcción de género Relaciones vinculares y construcción de género en los contextos familiares Género, ciclo vital y embarazo adolescente Maternidad y paternidad adolescente

5. Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1995) "Más allá del dilema de los métodos: centro estudios de desarrollo de economía." UNIANDES. p. 42
6. Bowlby, J., (1993). El vínculo afectivo. Buenos Aires. Editorial Paidós.
7. Buvinic, M., (1998). Costos de la maternidad adolescente en Barbados, Chile, Guatemala y México. Washington, D.C.
8. Delval, J.A., (1979). Lecturas de psicología del niño. Capítulo 15: El apego en los humanos. Madrid: Alianza.
9. Fernández, A., (1994). La mujer de la ilusión. Editorial Paidós. Buenos Aires.
10. Gergen, K. (1996). Realidades y Relaciones, aproximaciones a la construcción social. Barcelona, Paidós.
11. Gutiérrez, A. & Bourdieu, P., (1994). Las prácticas sociales. Centro editor de América Latina, Bs. As, página 49
12. Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P., (2003). Metodología de la Investigación. México: McgrawHill
13. Max-Neef, M., (1986). Economía Descalza: Señales Desde el Mundo Invisible. Editorial Nordan: Estocolmo.
14. McGoldrick, M. & Gerson, R., (1987). "Genogramas en la Evaluación Familiar". Ed. Gedisa: Barcelona
15. Moreno, A. & Del Barrio, C., (2000). La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo. Argentina: Aique, Capítulo 5.
16. Oirberman, A., (1999). Padre-Bebé: Inicio de una relación. Argentina. Universidad Nacional de La Plata.
17. Palma, I. & Quilodrán, C., (1999). Padres adolescente ¿Evadir o asumir la paternidad? Chile. Editorial Jaca Negra
18. Rice, P., (2000). Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura. Traducción de Carmen González, Universidad de Murcia. Prentice Hall, España.
19. Strauss, A. & Corbin, J., (2002). Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus, Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia.

#### ARTÍCULOS-REVISTAS:

20. Abracinskas, L., & López, A., (2007). Significados sobre maternidad y paternidad en adolescentes. Cuadernos de divulgación sobre derechos y salud sexual y reproductiva. Época 1 - No 6 – 29. Revista MYSU Mujer y salud en Uruguay.
21. Alvarado, R., Martínez, O., Baquero, M., Valencia, C. & Ruíz, A., (2007). Problemática en torno al embarazo en adolescentes de 14 a 19 años, en Nocaima (Cundinamarca). Revista Ciencia y Salud de Bogotá, Colombia 5 (1): 40-52. Abril-Junio.
22. Billy, J., Brewster, K., & Grady, W., (1994). Contextual effects on the sexual behavior of adolescent women, Journal of Marriage and the Family, Vol. 56 pp.387 - 404.
23. CEPAL – UNIFEM, (1998). - Serie Mujer y Desarrollo.
24. Castillo, M., & Centeno, R., (2005). Masculinidad y factores socioculturales asociados a la paternidad. Estudio en Nicaragua. Managua: UNFPA-CEPAL. 248 p: tablas.
25. Cassidy, J., (2000). Adult romantic attachments: A development perspective on individual. Department of pshycology University of Maryland. Vol 4, No 2.
26. Climent, G., & Arias, D., (1996). Estilo de vida, imágenes de género y proyectos de vida en adolescentes embarazadas. En CENEP/OMS-CEDES-AEPA. Buenos Aires. Pág. 20
27. Corporación de investigación y Acción Social y Económica, (2007). Género, formación y trabajo. CINTERFOR. Revista Global Hoy
28. Deslauriers, Jean-Pierre, (1999). La investigación cualitativa. En opciones pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, No. 20.
29. Gage, (1998). Sexual activity and contraceptive use: The components of the decision making process. Studies in family planning volume 29, issue 2, adolescent reproductive behavior in the developing world (June, 154 – 166)
30. Gallardo, G., Gómez, E., & Muñoz, M., (2006). Paternidad: Representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales universitarios sin hijos. Psykhe. Vol 15, No 2. P. 105-116.
31. Marsiglio, W., (1993). Adolescent Males´ Orientation toward Paternity and Contraception. Family Planning Perspectives, 1, Vol 25: 22-31.
32. Miño-Worobiej A., (2008) Imágenes de género y conductas sexual y reproductiva. Salud pública de México / vol. 50, no. 1, enero-febrero. P. 19
33. Mouffe, C., (1999). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. Debate feminista, año 4, volumen 7

34. Olavarria, P., (2001). Varones adolescentes en pequeñas localidades urbanas: cómo se interpreta su sexualidad, salud reproductiva y (potencial) paternidad a partir de sus identidades de género.
35. OMS, (1995). La salud de los jóvenes. Un reto y una esperanza. Ginebra. P. 212, 213.
36. Trujillo, E., Henao, J., & González, C., (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. Grupo Familia y Sociedad. Departamento de Psicología. Universidad de los Andes. Bogotá. Acta colombiana de psicología 10 (1): 49-63
37. Salazar, A., Rodríguez, L. & Daza, R., (2007). Embarazo y maternidad adolescente en Bogotá y municipios aledaños consecuencias para el estudio, estados civiles, estructura familiar, ocupación y proyecto de vida. Universidad de la Sabana: persona y bioética, Vol. 11, No 29.
38. Sanchez-Quejia, I., & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. Revista de psicología social. Universidad de Sevilla. Pág. 71-86
39. Tuñón, E., & Eroza, E., (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. Estudios Sociológicos XIX.
40. UNFPA, CEPAL, (2005). Masculinidad y factores asociados a la paternidad. Estudio en Nicaragua.
41. Valdivia, M. & Molina, M., (2003). Factores psicológicos asociados a la maternidad adolescente en menores de 15 años. Revista de psicología de la Universidad de Chile. Volumen XII, No 2: Página 85-109.

**ELECTRÓNICAS:**

42. Checa, S., (2005). Implicaciones del género en la construcción de la sexualidad adolescente. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp.183 a 193 de la edición en papel.
43. Flórez, C.E., (2005). Factores socioeconómicos y contextuales que determinan la actividad reproductiva de los adolescentes en Colombia. Rev Panam Salud Pública. 18(6): 388-402
44. Genolet, A., Lera, C., Gelsi, M., Musso, S., Guerriera, L., Schoenfeld, Z. & Schmuck M. (2007) Maternidad adolescente: estudio de las prácticas maternas en mujeres pobres de la ciudad de Paraná. Desde el fondo, área de producción y publicaciones. Facultad de trabajo social, UNER.
45. Molina, L. B., (2006) Embarazo en Adolescentes. Caracas
46. Núñez, C., (2005) Relaciones macroeconómicas entre demografía y pobreza en Estudio a profundidad de la ENDS.

**LEGISLACIÓN:**

47. III Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, celebrada en El Cairo, (1994)
48. IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, (1995)
49. Política Nacional de Salud sexual y reproductiva. República de Colombia, Ministerio de la Protección Social. Dirección General de la Salud Pública, (2003)
50. Política pública por la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias (2006). Alcaldía Mayor de Bogotá, Página 14
51. Profamilia. ICBF. USAID, (2005). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Salud Sexual y Reproductiva en Colombia. Fecundidad. Capítulo 5. Páginas 95-108

**TESIS:**

52. Ángel, A. (2005). El embarazo en adolescentes en Colombia en la segunda mitad del siglo XX. Un estudio de las cohortes. Universidad de Minas Gerais. Tesis de Maestría en Economía del Centro de desenvolvimiento e Planejamento Regional – CEDEPLAR. Brasil
53. Dávila, A., & Rodríguez, A., (1996). El fenómeno de la base segura en las relaciones vinculares de los adolescentes con sus padres y pares. Tesis de grado Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
54. Gogna, M., (2005). Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina. Centro de Estudio de Estado y Sociedad. Buenos Aires. ISBN 987-21844-10

<b>17</b>	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años	Fuentes Bibliográficas: 1. ABELLO, Rocío. Modulo: Desarrollo infantil y educación de la primera infancia. Maestría en Desarrollo educativo y social. CINDE-UPN 19. Mayo 2008. Pág. 13. 2. ALVARADO, Sara Victoria. El desarrollo humano: perspectivas de abordaje. CINDE. Bogotá. 1992. 3. ARAYA ESPINOZA, A. El castigo físico; el cuerpo como representación de	La Representación Social El niño, niña y adolescentes como productor de sentido Socialización El maltrato a los niños,
-----------	---	--	--



<p>estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán</p>	<p>la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, siglos XVI – XVIII. México, 2005.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. BACAICOA, Fernando. La construcción de nociones sociales. Revista Psicopedagógica, No 009. Universidad del País Vasco. España. 2006.</li> <li>5. BAINES, V. El abuso sexual de menores en Internet: soluciones a través de la utilización de las leyes. Congreso Mundial III de Enfrentamiento a la Explotación Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes. Rio de Janeiro, Brasil, 28 de noviembre de 2008.</li> <li>6. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Violencia en América Latina: Epidemiología y Costos. Washington, DC. Londoño, Gaviria y Guerrero Editores, 2000.</li> <li>7. BERNAL, Cesar Augusto. Metodología de la Investigación. Editorial Pearson Prentice Hall. Universidad de la Sabana. 2006.</li> <li>8. BERGER, P y LUCKMAN, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.</li> <li>9. BORRAS, J. M. Historia de la infancia. Departamento de Historia Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid, 2003.</li> <li>10. BOURDIE, Pierre. Sobre el poder simbólico en Intelectuales, política y poder. Traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, p. 65-73.</li> <li>11. BRINGIOTTI, M.I. Violencia social y maltrato infantil en Argentina. Cómo afectaron a su crecimiento y desarrollo los cambios socio estructurales de los últimos años. Programa de Investigación en Infancia Maltratada, Facultad de Filosofía y Letras -UBA. Buenos Aires. Proyecto UBACYT, 1992-94 y 1995-97.</li> <li>12. CASAS, F. <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203">HYPERLINK "http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203"</a> _Infancia y representaciones sociales_. Instituto de Investigaciones Sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona. Política y Sociedad. <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&amp;revista_busqueda=1051&amp;clave_busqueda=136838">HYPERLINK "http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&amp;revista_busqueda=1051&amp;clave_busqueda=136838"</a> _Vol. 43, N° 1, 2006_.</li> <li>13. <a href="http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF">HYPERLINK "http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF"</a> <a href="http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF">_http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF_</a></li> <li>14. CASTORINA, José Antonio. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. Cuadernos de Pesquisa. Vol. 38 N° 135 Sao Paula Sept./dec. 2008. Pág. 10.</li> <li>15. CARNELUTTI. F. Como nace el Derecho. Bogotá: Temis. 1990.</li> <li>16. CÓDICO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. Ley 1098 de 2006.</li> <li>17. CRISTO, M. El bonding: un debate a terminar. Revista Colombiana de Pediatría. Bogotá, 2004.</li> <li>18. DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. España. Revista IIPSI, Facultad de psicología. Vol. 10 - N° 1 – 2007.</li> <li>19. DERECHOS DE LA NIÑEZ Y SU PROTECCIÓN INTEGRAL. Se consigue en: <a href="http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp">HYPERLINK "http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp"</a> <a href="http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp">_http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp_</a></li> <li>20. Diagnostico Plan Territorial de Salud. Secretaria local de salud. Alcaldía de Villavicencio. 2008</li> <li>21. DOMENECH I Miquel. La construcción social de la violencia. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Althenea Digital. N°2, 2002.</li> <li>22. FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI. 1985</li> <li>23. GIL – VERONA, J. A. Psicobiología de las conductas agresivas. Murcia (España). Anales de psicología, vol. 18, n° 2, 2002. P. 293-303</li> <li>24. HARDY LEAHEY, Thomas. Historia de la psicología. Madrid, editorial Debate S.A. 1997, pág. 522, 532</li> <li>25. JODELET, D. La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. Psicología Social II. España, editorial Paidós, 1999. p. 469 a 494.</li> <li>26. KAZDIN, E. Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. México, editorial Manual Moderno, (1978).</li> <li>27. KEMPE, Annica. ¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación?. Save the Children, 2004.</li> <li>28. KURG, E. G. y otros. Informe mundial sobre violencia y salud. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2002.</li> <li>29. MARTÍN - BARO. Acción e ideología. San Salvador. UCA Editores. 1983.</li> <li>30. MOJICA, L. MOLINA, A. LOPEZ, D. y TORRES, B. La formación del pensamiento científico y tecnológico de niños y niñas. Reflexiones para la construcción de una agenda regional para la región central de Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación</li> </ol>	<p>niñas y adolescentes como construcción social</p> <p>El marco normativo e institucional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes</p> <p>La Convención de los Derechos del Niño y su implicación en Colombia</p> <p>Ley 1098 del 2006</p> <p>El maltrato infantil y las definiciones actuales</p>
---	--	---

		<p>Intercitec, 2005.</p> <p>31. Maltrato Infantil. Se consigue en: <a href="http://www.icbf.gov.co/espanol/maltrato1.asp">_ HYPERLINK "http://www.icbf.gov.co/espanol/maltrato1.asp"</a> _http://www.icbf.gov.co/espanol/maltrato1.asp_.</p> <p>32. ONU. Asamblea General; Promoción y protección de los derechos de los niños. Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños. 29 de agosto de 2006</p> <p>33. OSORIO, Rojas Ricardo Arturo. Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky Se consigue en: <a href="http://www.nodo50.org/sindpitagoras/vigosthky.htm">_ HYPERLINK "http://www.nodo50.org/sindpitagoras/vigosthky.htm."</a> _http://www.nodo50.org/sindpitagoras/vigosthky.htm._ 2001.</p> <p>34. PIAGET, J. Seis Estudios de Psicología del niño. Madrid. Planeta-Agostini.1985.</p> <p>35. POLLOK, L. Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos entre 1500 y 1990, México, FCE, 1990.</p> <p>36. Revista Forensis. Violencia Intrafamiliar. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia. Año 2008.</p> <p>37. Revista Forensis. Delitos Sexuales. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia. Año 2008.</p> <p>38. Revista Forensis. Suicidio. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia. Año 2008.</p> <p>39. Revista Forensis. Muertes Accidentales. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia. Año 2008.</p> <p>40. Ronda, J. y Rodríguez (1990).Hacia una teoría cognitiva-ambientalista de la adquisición del lenguaje. Revista mexicana del análisis de la conducta Vol. (11) #1,2. Pág. 55,68.</p> <p>41. SANDOVAL, C. Investigación cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. ARFO, Editores e Impresores Ltda. Diciembre 2002.</p> <p>42. VAN DIJK, T. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital (2001). Disponible en <a href="http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf">_ HYPERLINK "http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf"</a> _http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf_</p> <p>43. Vargas, E. Los Derechos de la niñez. Una visión integral de los procesos de atención. Fundación Antonio Restrepo Barco, 1999, p.27, 28.</p> <p>44. VIZER, E. A. La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad. Universidad de Buenos Aires, 2004.</p> <p>45. VI informe sobre violencia socio política contra mujeres, jóvenes y niñas. Mesa de trabajo Mujer y Conflicto Armado. Bogotá, Colombia, diciembre de 2006. Pág. 14. Disponible en: <a href="http://www.mujeryconflictoarmado.org/informes.html">http://www.mujeryconflictoarmado.org/informes.html</a></p> <p>46. VYGOTSKY, L. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. México, editorial Grijalbo. Cap. 6, 1988.</p>	
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros De Bogotá.	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, Secretaría de Planeación: Encuesta de Calidad de Vida 2007 para Bogotá, ECVB 2007.</li> <li>2. ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, Secretaría Distrital de Integración Social, Documento de Proyecto 218 "Prevención y erradicación de la explotación laboral infantil". 2004</li> <li>3. BAUMAN, Zygmunt. Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Editorial GEDISA. 2000</li> <li>4. BERGER, Peter. Berger Brigitte, Sociology: A Biografical Approach. Londres Basic Books. 1972 Pág 59.</li> <li>5. Código de la infancia y adolescencia ley 1098 de 2006, Artículo 35 edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar.</li> <li>6. DELGADO, Juan Manuel. GUTIERREZ, Juan. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis Psicológica, Madrid, 1998.</li> <li>7. DELGADO, María y COLS. La Realidad del Trabajo Infantil en las Calles de la Ciudad de Neiva, Desde una Perspectiva Etnográfica. Editorial Asesográficas. 2003</li> <li>8. FLOREZ, Carmen y MENDEZ, Regina. Niñas, niños y adolescentes trabajadores, Colombia 1996.</li> <li>9. MARCUS, Rachel y HARPER, Caroline, Manos Pequeñas Los Niños En El Mundo Laboral, Save the Children. 1996</li> <li>10. Marx, Karl. El Capital. Fondo de Cultura Económica, 1976.</li> <li>11. MINISTERIO DE PROTECCION SOCIAL, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas</li> </ol>	<p>Referente teórico y conceptual</p> <p>El trabajo infantil en el mundo</p> <p>Concepto de trabajo infantil desde la organizaciones internacionales</p> <p>El trabajo infantil en Colombia</p> <p>Descripción de la magnitud del trabajo infantil en Colombia</p> <p>Aspectos jurídicos, legales y normativos sobre el trabajo infantil</p> <p>Aspectos legislativos en Colombia</p> <p>Consumo en la sociedad actual</p> <p>Una mirada al concepto desde la racionalidad económica</p> <p>Consumo y trabajo infantil</p> <p>El consumo y la</p>

	<p>de trabajo infantil y proteger al joven trabajador 2008 – 2015.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. ISAZA, Olga. Plan Nacional de Acción para la Erradicación del trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador. Colombia, 1996.</li> <li>13. NAVARRO, Pablo, DÍAZ en: Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, Coordinadores. Editorial Síntesis, Madrid 1999, cap. 7</li> <li>14. OIT – IPEC. IPEC en América Latina y el Caribe: avances y prioridades futuras 1996 – 2004.</li> <li>15. Organización Internacional para el Trabajo – OIT. ¿Has oído hablar de... Escrito por grupo de ONG para la Convención Sobre los Derechos del Niño, Subgrupo de Trabajo Infantil.</li> <li>16. REPUBLICA DE COLOMBIA, LEY 1098 “Código de infancia y adolescencia”. Noviembre 8 de 2006.</li> <li>17. SMITH, Adam. Una investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. 1776</li> <li>18. Un Futuro sin Trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. 2002</li> <li>19. VAN DIJK, Teun Adrianus. Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso) Editorial Cátedra, segunda edición. Madrid 1984.</li> </ol>	<p>sociedad de consumo</p>
<p>19 Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes</p>	<p>Fuentes Bibliográficas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2007). Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital Decreto N° 470 del 12 de Octubre 2007. Sistema Distrital Discapacidad “Bogotá Incluyente y accesible”.</li> <li>2. Aguirre, Eduardo. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre &amp; J. Yáñez (Eds.), Diálogos 1. Discusiones en la psicología contemporánea: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.</li> <li>3. Aguirre, Eduardo. (2004). Representaciones Sociales, identidad y discapacidad. En Cuervo Echeverri, Clemencia, et al. Discapacidad e Inclusión Social. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Facultad de Medicina, Bogotá.</li> <li>4. Aguirre, Eduardo, Montoya, Luz y Reyes, Jesús. (2006). Crianza y Castigo Físico. En: E. Aguirre (Ed), Diálogos 4. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.</li> <li>5. Araya, Sandra. (2002). Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. San José, Costa Rica.</li> <li>6. Asociación AMAR. (2005). Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad y Encuentro Nacional de Familias de Personas con Discapacidad. Buenos Aires, Disponible en <a href="http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/festadisappobreza.pdf">http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/festadisappobreza.pdf</a>. Recopilado enero 20 de 2009.</li> <li>7. Barton, Len. (2001). Discapacidad y sociedad. Ediciones Morata, Madrid.</li> <li>8. Bello Florez, Monica Viviana y Tovar Díaz, Mary Dayana. (2008). “Representaciones Sociales de la salud en personas con discapacidad”</li> <li>9. Tesis de Maestría no publicada: CINDE-UPN, Bogotá, Colombia.</li> <li>10. Berástegui Pedro-Viejo, Ana y Bengoechea, Blanca Gómez. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión Children with disabilities as child abuse victims: a review. Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida, ISSN 1132-0559, Vol. 15, N° 3, p. 293-306.</li> <li>11. Bringiotti, María Inés. (1998). La Discapacidad como factor de riesgo para el Maltrato y Abandono Infantil. Mio y Davila, Argentina.</li> <li>12. Bocanegra Acosta, Elsa María. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud (En línea). Vol. 5 No. 1. (Enero-Junio de 2007) <a href="http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html">http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html</a> (Citado en Octubre 30 de 2007)</li> <li>13. Buitrago, María Del Pilar; Cabrera Cifuentes, Karol Andrea y Guevara Jiménez, Mónica Constanza. (2008). “Influencia de las Representaciones Sociales de género y castigo que tienen los padres y las madres en los correctivos utilizados con los niños y las niñas” Tesis de Maestría no publicada: CINDE-UPN, Bogotá, Colombia.</li> <li>14. Cáseres Rodríguez, Celsa. (2004). Sobre el concepto de Discapacidad. Una revisión de la propuesta de la OMS Revista Electrónica de Audiología, Vol.</li> </ol>	<p>Marco conceptual Representaciones Sociales Representaciones sociales y factores relacionados con el castigo Discapacidad El concepto de discapacidad Características de algunos tipos de discapacidad Parálisis cerebral Retraso mental Epilepsia Representaciones sociales sobre la discapacidad</p>

- 2 Dpto. Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad la Laguna Tenerife. Islas Canarias España. Documento disponible en <http://www.auditio.com>.
20. Consejería Presidencial para la Política Social República de Colombia. (2001).
  21. Patronos de Crianza y Maltrato Infantil. Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar Haz Paz.
  22. Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad
  23. (CONAPED), Asociación Cubana de Limitados Físicos-Motores (ACLIFIM), Asociación de Ciegos y Deficientes Visuales (ANCI) y Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC). (2003). IV Conferencia Internacional de las personas con Discapacidad. Anotaciones de los días 6 y 11 de mayo, Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba.
  24. PROFAMILIA. (2005). Encuestas Nacionales de Demografía y Salud.
  25. Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Isaza, Leonor et al. (2006). Formación de multiplicadores para la promoción de la crianza positiva y la eliminación de los castigos corporales, humillantes y degradantes: sistematización de una experiencia. Save the Children UK. Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez – Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital, Bogotá.
  26. Jodelet, Denise. (1986). En La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici, Serge Psicología Social II. Ediciones Paidós, México, Cap. 13).
  27. Kelley, Grace & Elliott, 1990, citados por Whipple & Wilson, 1996, en Aguirre y cols. (2005). Crianza y Castigo Físico. Eduardo Aguirre Dávila, Luz Mary Montoya Aristizábal, Jesús Antonio Reyes Sánchez.
  28. Moscovici, Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul. Segunda edición.
  29. OMS. (2001a). Clasificación Internacional de Funcionalidad, Discapacidad y salud Evolución histórica de los modelos en los que se fundamenta la discapacidad. Unidad 2,3 Recopilación Ministerios de trabajo y asuntos sociales. Bogotá, Colombia Bogotá.
  30. OMS. (2001b). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud CIF. Bogotá, Colombia.
  31. OMS. (2001c). Dilemas que se plantean en el desarrollo del modelo biopsicosocial de Discapacidad y en su implementación en los sistemas de clasificación. Ministerios de trabajo y asuntos sociales No publicado Colombia Bogotá.
  32. OMS. (2002.) Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen.
  33. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C.
  34. Pérez, Amparo. (2004). Representaciones Sociales frente a la persona con retardo mental en maestros en formación de Educación especial y pedagogía infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Tesis de Maestría no publicada: CINDE-UPN, Bogotá, Colombia.
  35. Pinheiro, Paulo Sergio. Acabar con la Violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Estudio del Secretario General sobre Violencia Contra los Niños.
  36. Organización Mundial de las Naciones Unidas ONU. 2006. 12 p. Buitrago, María Del Pilar; Cabrera Cifuentes, Karol Andrea y Guevara Jiménez, Mónica Constanza (2008). “Influencia de las Representaciones Sociales de género y castigo que tienen los padres y las madres en los correctivos utilizados con los niños y las niñas” Tesis de Maestría no publicada: CINDE-UPN, Bogotá, Colombia.
  37. Salazar, C. (2005). Desafíos de la Integración Escolar del Alumno con Discapacidad Cognitiva. Fundación Paso a Paso. Bogotá. Disponible en: [http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com\\_content&task=view&id=502&Itemid=421&limit=1&limitstart=0](http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=502&Itemid=421&limit=1&limitstart=0).
  38. Trujillo Rojas Alicia, Cuervo Echeverri, Clemencia, Pérez Acevedo, Lyda. (2007). Maestría en Discapacidad e Inclusión social. Cuaderno de trabajo 1 "Modelo conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión social" Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Bogotá.
  39. Universidad San Buenaventura. (2000). Metodología en Educación Especial. Facultad de Educación. Documento no publicado. Medellín, Colombia.
  40. Verdugo, Miguel Ángel y Bermejo Belén Gutiérrez. (1997). Maltrato Infantil: niños retrasados, niños amenazados. Revista de Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, FAPMI, 3, 23 – 40 Argentina.
  41. Verdugo, Miguel Ángel Alonso. (2004). Seminario Violencia De Género y Discapacidades” “Genero Indarkeria Eta Ezintasunak” 7 y 8 De Mayo Vitoria

Disponible en: <http://www.eraberi.org/archivos/Ponencias-MAVerdugo.pdf> citado diciembre 2008.

42. Verdugo, Miguel Ángel Alonso, Cerezales, Carmen. (2004-2007). La realidad de la violencia de género en mujeres sordas. 7y 8 Mayo Palacio de Congreso Europa Vitoria-Gasteiz. Guías de recurso para discapacidad Ayuntamiento de Madrid.

20

Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes Bibliográficas:

1. Ainscow, M (2003) Desarrollos de sistemas educativos inclusivos. En: ponencia San Sebastián.
2. Arnaiz, P (2003) Educación inclusiva: Una escuela para todos. Malaga: Aljibe. Cantón, V. (1999). Del sujeto por todos tan temido. En Certidumbres, incertidumbres, caos. Ediciones La Vasija, Correo del Maestro y Trilce. México.
3. Delors, J (1996), La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
4. Díaz, C (2000). El análisis socio-semántico en la psicología social: Una propuesta teórica y una técnica para su aplicación. En: Psicothema Vol. 12 N.3
5. Donzelot, J. (1979). La policía de las familias. Pre-textos. Madrid.
6. Echeita. G (2004) A favor de una educación de calidad. Cuadernos de Pedagogía 228, 66-67.
7. Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1999) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid. Gadamer, H (1984) El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica en verdad y método. Sigueme Vol 1. Salamanca. Gadamer, H (1984) El lenguaje como medio de experiencia hermenéutica. En: Verdad y método. Salamanca.
8. Gimeno, J (1981) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
9. Gómez, R. (2002). Compiladora De la integración a una educación para todos. Cepe. Madrid. IESALC/Unesco (2005) Formación de maestros en Colombia. Estudio diagnóstico.
10. Martínez, A; Medina, M; Unda Bernal, M. (2002) La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros en Otros Modos de Formación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
11. Maturana, H. (1992) El sentido de lo humano. Ediciones pedagógicas chilenas.
12. Ministerio de Educación Nacional. (2008) Programa de educación Inclusiva con calidad. Programa construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquía.
13. Miras, F. (1999) La Sociedad de Redes (o las redes de la sociedad). En Chasqui, Quito.
14. Navarro, P. (1999) Análisis de contenido. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, Coordinadores. Editorial Síntesis. Madrid.
15. Pérez, A (1994) La función y la formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Sacristan, J (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
16. Posada, J. (2002). Diplomado en pedagogía y didáctica con; Énfasis en educación de Adultos. En: Modulo formación en pedagogía y didáctica. Convenio Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, Policía Nacional: Bogotá.
17. Pulido, O. (2005) Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Universidad Pedagógica Nacional.
18. Rentería, P. (2004) Formación de docentes un reto para la escuelas normales y facultades de Educación. Ed. Magisterio.
19. Revista Itinerario Formativo, responsabilidad compartida (2006) Proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores. Vicerrectoría de Gestión Universitaria. Octubre.
20. Ricoeur, P. (2003) La explicación y la comprensión en teoría de la interpretación. Siglo XXI editores. México.
21. Rojas, L. (2002) Las Políticas educativas y la Formación de docentes en Iberoamérica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
22. Sampieri, R y otros (2008) Metodología de la investigación. McGrawHill: México Unesco (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva, materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.
23. Unesco. Santiago de Chile.
24. Vaillant, D., y Marcelo, C (2001) Las tareas del formador. Málaga: Aljibe.
25. Walters, P. (1999) Más allá de las polaridades. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

Revistas, investigaciones, módulos y ponencias.

Marco referencial  
Antecedentes  
Antecedentes sobre la temática de familia en educación superior  
Antecedentes sobre la temática de educación inclusiva en la educación superior  
Marco teórico y conceptual  
Formación de maestros  
Formación inicial  
Formación profesional o superior  
Educación inclusiva  
La educación en la declaración de Jomtien  
Educar desde la perspectiva de la educación inclusiva  
Las instituciones y los docentes desde la educación inclusiva  
La educación inclusiva como utopía  
Familia y educación  
Formación docente y familia  
Marco normativo  
Educación inclusiva  
Formación de maestros  
Familia

26. Ávalos, B. (2004) Renovación de la formación docente inicial. En revista colombiana de educación. N° 47 UPN. Bogotá.
  27. Batista, G. y Fernández F. (2004) Ponencia "Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes". Centro de estudios de software para la enseñanza de la Universidad Pedagógica de la Habana. Cuba.
  28. Blanco, R. (2005) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En III encuentro internacional: El conocimiento que educa. Kipus, UPN, Unesco. Bogotá.
  29. Díaz Barriga, Á; Incián, C. (2002) En Las Políticas educativas y la Formación de docentes en Iberoamérica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
  30. Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Ed. Paidós. Argentina.
  31. Freixa, M. (2002) La familia y los procesos de integración. En de la integración a una educación para todos. Centro superior de estudios. España.
  32. Fumagalli, L (2003). El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular. En: Informe final del seminario Reforma curricular y cohesión social en América Latina. Costa Rica.
  33. Gaitán, A (2007) Reflexiones en torno a las relaciones entre la familia y la escuela: Convergencias y divergencias. En: ensayo para optar a la categoría de miembro correspondiente de la academia colombiana de pedagogía y educación. Bogotá.
  34. González Valerio, M. (2003) Rememoración y tradición: la hermenéutica entre Heidegger y Gadamer. En signos filosóficos N° 10. Universidad Autónoma Metropolitana: México. Herrera, J. (2007) Enfoque Hermenéutico en ciencias sociales. Fragmento de la Tesis doctoral para el departamento de filosofía de la Universidad Nacional: Bogotá.
  35. Herrera, J. (2009) Grupos de discusión: Análisis de discurso y métodos de análisis cualitativos. Bogotá: CINDE-UPN 20.
  36. Jutinico, M., García, D., y Rodríguez, N. (2008) Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. En: Revista Colombiana de Educación No. 54. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
  37. Línea Infancia (2009) En: documento Cinde UPN 20. Bogotá. Inédito. Martínez, M (2004) Colectivos y Redes de Maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y acción política. En Revista Colombiana de Educación N° 47. UPN: Bogotá. Sandoval, S y Delgado E, (2001) La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. En: Documentos pedagógicos 8. Bogotá: UPN. Sánchez. J. (2004) Formación inicial para la docencia universitaria OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653).
  38. Skliar, C. (2008) ¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de "diversidad" con nosotros? En: encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar. Construyendo una escuela inclusiva. Casa Salesiana "Nuestra señora de las Mercedes. Manucho. Brasil.
  39. Skliar, C. (2007 a) Ponencia: La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Presentada en el Encuentro Académico Equidad, Diversidad y Universidad Pública en Colombia. UPN 3 y 4 de diciembre de 2007. Bogotá.
  40. Skliar, C. (2007 b). Sobre el agotamiento de los discursos de la crisis, la ausencia de conversación, la rajadura de la herencia y el padecimiento (o la ausencia) del heredero. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. Texto para la Conferencia Internacional Sobre Relaciones Intergeneracionales "Convivencia y hospitalidad en tiempo de crisis". Barcelona 18 y 19 de junio de 2007.
  41. Torres, R. (2004) Nuevo rol docente ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En revista colombiana de educación. N° 47 UPN. Bogotá.
  42. Vélez, L. (2008). Ponencia. Programa de educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. En: Nuevas perspectivas del sistema de formación docente. Mendoza. Argentina.
- Páginas Web.
43. La participación de los padres en la escuela: la formación de maestros. En <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L210.htm>  
Tomaševski, K. (2003) Los derechos económicos, sociales y culturales El derecho a la educación Misión Colombia. En: Informe de la Relatora

- Especial, Consejo Económico y Social. Naciones Unidas: Colombia.
44. Universidad Nacional de Colombia. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.
45. [http://www.unal.edu.co/webprogramas/programa.php@are=102dd7c415a1cae3bd97a2028ad6b902&lev=mae&id\\_prog=83.html](http://www.unal.edu.co/webprogramas/programa.php@are=102dd7c415a1cae3bd97a2028ad6b902&lev=mae&id_prog=83.html)
46. Universidad Nacional de Colombia. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.
47. [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portallG/home\\_15/recursos/especializacion-maestria/02122008/inclusion\\_social.jsp](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portallG/home_15/recursos/especializacion-maestria/02122008/inclusion_social.jsp)

Tabla No. 9. Unidades de Análisis. Referentes conceptuales-teóricos.

Código	Titulo	RESULTADOS	
		Conclusiones	Recomendaciones
1	Incidencia De La Maternidad En Adolescentes Desde Una Perspectiva Social "Una Mirada A La Realidad Desde Sus Historias"	<p>Se demostró que la subjetividad e identidad de estas jóvenes variaba considerablemente dejar de ser niñas o adolescentes y convertirse en mujeres adultas, Debían apropiarse de un nuevo rol al que no estaban acostumbradas y encarar una situación nueva como lo era: ser madres.</p> <p>La subjetividad de estas jóvenes se vio alterada dado que la situación les generó conflictos y cargas mentales que algunas pudieron superar con ayuda de sus familias y de profesionales.</p> <p>Por otro lado, la identidad de género que suponía construir una imagen de sí misma a partir de su sexualidad quedó corroborada en el momento en que dieron a luz y llegaron a ser madres. Por tanto, embarazarse y dar a luz les ayudó a cimentar una identidad, de tener algo propio. Sintiéndose felices y dando sentido a sus vidas y sintiéndose plenamente mujeres. (Flórez y Jaramillo, 2008, Pág.4)</p>	No presenta.
2	La Intimidación Escolar Entre Iguales En Dos Colegios De Bogotá	<p>"El fenómeno de la intimidación es percibido, más como un elemento normal de la cotidianidad escolar que como una forma de vulneración de los derechos por los propios compañeros. La forma más común de agresión es la agresión verbal, seguida de la agresión física y la exclusión. En el estudio se encontró que "mirar mal" es una forma de agresión frecuente que, generalmente, desencadena procesos de agresión verbal y física.</p> <p>La polarización política y el desplazamiento que vive el país han trascendido los muros de la escuela y se han convertido en causas de intimidación.</p> <p>Las condiciones familiares y culturales se constituyen en factor de riesgo o de prevención; Los niños y niñas que han sido maltratados tienen mayores posibilidades de ser agresores." (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.xiv)</p>	<p>"Al respecto una de las recomendaciones del informe de Naciones Unidas 2006 sobre la violencia contra los niños dice:</p> <p>Los Estados tienen la responsabilidad primordial de hacer que se respeten los derechos de los niños a la protección y al acceso a los servicios, y prestar apoyo a la capacidad de las familias para proporcionar cuidados a los niños en un entorno seguro.</p> <p>Como dijera Nelson Mandela, al final del prólogo del <i>Informe Mundial sobre la violencia y la salud (2002)</i>: A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos por lograr la paz, la justicia y la prosperidad no sólo para los países, sino también para las comunidades y los miembros de una misma familia. Debemos hacer frente a las raíces de la violencia. Sólo entonces transformaremos el legado del siglo pasado de lastre oneroso en experiencia aleccionadora." (Castillo, Durán y Gómez, 2008, Pág.27)</p>
3	Percepciones De Los Estudiantes Sobre El Comportamiento Del Adulto Frente A Situaciones De	<p>"Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la escuela le exigen robustecer sus capacidades organizacionales e innovar sus políticas de manera que actúe de forma pertinente y eficaz en la resolución de sus conflictos internos; para brindar con calidad un</p>	<p>"1. Los programas de capacitación para los recursos humanos, que laboran en las Instituciones Educativas, no deben descuidar los temas referidos a los valores, y a la prevención de la Violencia Escolar; ya que esto contribuirá a que los trabajadores del</p>

Intimidación Escolar	<p>proceso educativo que exige de los adultos presentes dentro del contexto escolar no sólo la formación académica sino también un desarrollo personal que posibilite la armonía y la sana convivencia. Lamentablemente el desconocimiento por parte de los docentes sobre las situaciones de intimidación que se presentan y en general por las diversas y erradas formas de interacción que se establecen, refleja que las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil y es allí, en el respaldo que algunos adultos hacen de las posiciones de poder preestablecidas que pueden surgir situaciones de intimidación escolar.</p> <p>La forma como los adultos intervienen en las situaciones de intimidación entre pares, hace que se observen notables diferencias en la cultura que caracteriza a cada contexto para resolver los conflictos en pro de una sana convivencia; así que la indiferencia por parte de los adultos en el contexto escolar, frente a las situaciones de intimidación entre pares, garantiza la perpetuidad y el incremento de las situaciones de violencia.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.13)</p>	<p>sector educativo mejoren condiciones subjetivas favorables al cumplimiento del rol social que les corresponde por función y misión frente a la atención y prevención de la intimidación escolar.</p> <p>2. Articular en las Secretarías de Educación Locales o Cadeles, el plan de desarrollo educativo, con programas de capacitación, que sensibilicen a los funcionarios, cualquiera sean sus niveles, cargos o funciones, en los que se desarrollen contenidos y experiencias favorables al desarrollo humano, habilidades sociales y prevención de la Violencia escolar, no solo desde la perspectiva cognitiva racional, sino fundamentalmente social, por ser la naturaleza de estos contenidos.</p> <p>3. Desarrollar programas que favorezcan la motivación intrínseca, el mejoramiento del clima laboral la satisfacción e identificación de los docentes con su labor, a través de capacitaciones y promoción por méritos de manera continua y sostenida.</p> <p>4. Facilitar y orientar a los estudiantes su participación en el diseño y construcción de los manuales de convivencia, con propuestas que hagan los distintos actores de la comunidad educativa.</p> <p>5. Formular y profundizar investigaciones relacionadas al rol social de los actores del contexto escolar en la atención y prevención de los problemas sociales y psicosociales que se viven en la escuela y muy particularmente en el tema de la intimidación escolar como una forma de violencia.</p> <p>6. Instaurar espacios de trabajo conjunto con padres de familia, comunidad y docentes para pensar, crear y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas y oportunas que incentiven el trabajo y la resolución de conflictos.</p> <p>7. Así también, promover una actitud crítica y reflexiva en torno al tema de la violencia en la escuela y al respeto y promoción de acuerdos de convivencia.” (Cruz y Téllez, 2008, Pág.144-145)</p>
4 Representaciones Sociales De Infancia En Madres Comunitarias E Implicaciones En Las Relaciones Adulto-Niño	<p>“Las Representaciones Sociales sobre infancia de las madres comunitarias expresan una forma particular de movilizar en el conjunto de la sociedad un trato considerado y afectivo con los niños; dado que ofrecen a la madre una nueva condición maternal que las invita a estar más atenta a lo que el niño propone, considerándolo un interlocutor válido, en la construcción de su cotidianidad. El contacto diario con los niños y niñas permiten a las madres la confrontación y actualización de sus vivencias de infancia aportándoles elementos para representar distinto al niño con el que hoy se encuentran.” (Rojas y Gutiérrez, 2008, Pág.0)</p>	No presenta
5 Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la	<p>“Los principales resultados muestran desencuentros entre el discurso sobre participación infantil y ciudadanía y las prácticas en torno a la promoción de la participación en formadoras y familias; mientras que el formulador de política pública la comprende como constitutiva e inherente a las relaciones humanas y fuertemente ligada a</p>	No presenta



	localidad de Suba	las construcciones históricas y sociales, reconociendo así la dificultad para hacerse realidad en este grupo de edad. Los contenidos de las representaciones, convergen en que la articulación del habla es una condición determinante para el ejercicio de la participación y la construcción de una ciudadanía activa.” (Cano, Ríos y Rueda, 2008, Pág. sin paginar, R.A.E)	
6	Propuesta de Atención básica en Educación y Nutrición para niños de cero a cinco años del Municipio de Chía que no pertenecen a ningún programa de atención.	“En la medida que los padres y todos aquellos actores que se encuentran involucrados con la primera infancia, conocen, comprenden y se apropian de los programas de atención, se producirán efectos en el crecimiento físico e intelectual de los niños, que a su vez redundarán en las comunidades locales. Es urgente brindar atención a los niños y entregar a los migrantes posibilidades reales para sus hijos, pues como parte de sus derechos fundamentales se les debe ofrecer oportunidades iguales a todos y todas las niñas de la región y a los que a ella lleguen. Es necesario crear espacios lúdicos formativos para los padres, docentes, niños y jóvenes del municipio promoviendo la posibilidad de crear y eliminando la de destruir. Es importante evaluar los procesos de ingreso de los niños y adolescentes a los centros educativos, intentando ofrecer soluciones para las mencionadas causas de desescolarización a las que pueden estar expuestos los niños y niñas. Se recomienda realizar con mayor intensidad y frecuencia actividades de promoción y prevención de los factores de riesgo para la salud.” (López, 2008, Pág. 3)	No presenta
7	Construcción Participativa De Un Modelo De Gestión De Calidad En Tres Instituciones Educativas Del Distrito Capital	“Referirnos a un Modelo de calidad de educación, significa replantear al interior de las instituciones imaginarios y reflexiones en torno a sistemas de gestión de calidad y a la puesta en marcha de un modelo pedagógico pertinente. La construcción del Modelo de calidad debe ser el producto o resultado de un ejercicio participativo entre los diferentes actores en la comunidad educativa, ejercicio que debe ser registrado y evaluado en forma permanente.” (González y Sánchez, 2008, Pag.4-5) “Este trabajo presenta la aplicación del concepto de calidad orientado a un conjunto de acciones a seguir tales como formulación de diagnósticos y caracterizaciones, construcción participativa de planes de mejora, acreditación y certificación, entre otros para llegar y mantener niveles óptimos en áreas específicas de la institución donde interactúen estudiantes, maestros, directivos y contextos, nos referimos específicamente a la corporación CDA COLOMBIA. (González y Sánchez, 2008, Pag.13)”	No presenta
8	Desigualdades Sociales Construyen Ciudadanías Desiguales Investigación Comparativa en tres estratos sociales de la Ciudad de Bogotá	“(1)La educación, entendida desde el término amplio de su práctica, escuela, familia, contexto, es el medio que garantiza formar el sentido de civilidad, construyendo un tipo de sujeto y de sociedad democrática, con ciudadanos reconocidos desde sus derechos que son capaces de participar en escenarios públicos con capacidades de análisis, reflexividad, pensamiento lógico y conocimientos. (2)La construcción de ciudadanía en una	No presenta

	<p>sociedad está definida en gran medida por el fortalecimiento de lazos entre los ciudadanos, en que estos han construido vínculos de responsabilidad y corresponsabilidad con lo público, el reconocimiento de sus derechos y los de los demás, en donde los intereses particulares son tenidos en cuenta por otros y por las instituciones y están puestos en los escenarios colectivos, en el caso de niños y niñas en los escenarios de socialización, quienes además van formando criterios y juicios, sentidos de justicia y oportunidad.</p> <p>(3) Todos los ciudadanos deben contar con oportunidades, libertades, derechos y responsabilidades con los demás y con el entorno, cuando ésta base ética se forma, se garantiza una plataforma para la civilidad y la ciudadanía.</p> <p>(4) El cumplimiento de los acuerdos debe beneficiar a todos y ser cumplidos por todos, no puede legitimarse los derechos para unos y deberes para otros, por lo tanto al desarrollar una educación integral, la vida cotidiana de los niños cobra valor en cualquier espacio de socialización.</p> <p>(5) Todos los niños reivindican las enseñanzas y prácticas cuando son reconocidos, en este proceso ellos atienden y comienzan a aportar sobre temas y se vuelven en muchas ocasiones su bandera y van asumiendo procesos de autonomía y participación.” (Hernández y Sierra, 2008, Pág. sin numeración RAE)</p>	
<p><b>9</b> Influencia de las Representaciones Sociales de Género y Castigo que tienen los Padres y las Madres en los correctivos utilizados con los Niños y las Niñas</p>	<p>“1. En cuanto a la perspectiva de género, las familias perpetúan prácticas de crianza mediadas por el machismo. 2. A la mujer se le asigna el papel del cuidado de la familia y el hogar, mientras el hombre representa un rol de proveedor y una figura de autoridad. 3. Se evidencia la transformación del papel de la mujer y la reivindicación de sus derechos y de la necesidad de un cambio social de orden personal, político y cultural. 4. Existe flexibilidad al interior de las familias para comprender que sus hijos e hijas merecen un trato equitativo donde el lenguaje y la comunicación son el medio vehicularizador de intereses, deseos y expectativas. 5. El género femenino se caracteriza por la delicadeza, ternura y cuidado y el masculino; agresividad, brusquedad y expresiones inadecuadas. 6. Las familias monoparentales femeninas muestran transformaciones en las representaciones de género. Los castigos se relacionan con las pautas de crianza, en tanto se consideran propios de la forma de educar.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.viii)</p>	<p>“Es importante continuar la indagación sobre el tema de legalidad frente al castigo, en tanto no se evidencia por parte de los padres y madres, una postura clara y consciente de la razón por la cual se introduce en las dinámicas sociales y familiares este ejercicio jurídico.</p> <p>Indagar si el ejercicio de poder de los padres y madres se va modificando a medida que se avanza en los diferentes ciclos de vida de los hijos e hijas, podría dar respuesta a la razón por la cual el castigo y todas sus formas disminuyen de la niñez a la adolescencia.</p> <p>Realizar estudios de caso similares a los efectuados, en familias de diferente estrato socioeconómico y mayores niveles educativos, que permitan entender el por qué de las representaciones sociales en otros grupos que aparentemente han modificado sus formas de castigar a los hijos e hijas.</p> <p>Trabajar con los padres de familia, frente a la perspectiva de género desde la transformación de representaciones sociales, pautas y patrones que tienen de la formación y tipos de correctivos ejercidos a sus hijos e hijas, ya que estos procesos se están dando desde la experiencia positiva o negativa que ellos en su infancia tuvieron, sin reconocer el desarrollo infantil de los niños y niñas y las demandas que tienen esta sociedad ara las nuevas generaciones que se están formando.” (Buitrago, Cabrera y Guevara, 2008, Pág.120)</p>
<p><b>10</b> Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la</p>	<p>“La participación infantil se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos. El discurso de la participación infantil debe desbordarse y volcarse a la vida cotidiana y los contextos</p>	<p>No presenta</p>

	<p>promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia</p>	<p>reales de desarrollo de los niños y las niñas a través de su vivencia en lo cotidiano. La participación en la primera infancia, es un proceso constructivo y en desarrollo; por tanto está constituida por las potencialidades de los niños y las niñas expuestas a determinadas formas de interacción y en determinadas condiciones del contexto.” (Cruz y Hernández, 2008, Pág.4)</p>	
11	<p>Percepciones sobre concepciones de Familia, relaciones familiares y creencias acerca del desarrollo infantil en el Jardín Infantil San Bernardo.</p>	<p>“Los desafíos de la sociedad actual les exigen a los entes gubernamentales plantearse políticas que lleguen, no solo a satisfacer una necesidad, sino, que posibilite a la familia desarrollarse en su entorno familiar y social y coadyuvar a mejorar su calidad de vida”. (Balanta, 2009, Pág 53)</p> <p>“Los desafíos de la sociedad actual plantean a las entidades de carácter público y quizás privado, el desafío e innovación de políticas que permitan favorecer las familias con alta fragilidad social tener unas competencias mínimas para mejorar su calidad de vida”. (Balanta, 2009, Pág 53)</p> <p>“A las instituciones que adelantan un trabajo a nivel de educativo con población de primera infancia, trabajar aunadamente para contribuir en el territorio a mejorar las relaciones familiares y el conocimiento de las etapas del desarrollo los padres y madres de familia”. (Balanta, 2009, Pág 53)</p> <p>“A las diferentes entidades Gubernamentales y ONG’s que operan en un territorio trabajar de manera integral para contribuir con el desarrollo de una comunidad”. (Balanta, 2009, Pág 53)</p> <p>“Los Padres y Madres consideran importante conocer el proceso del desarrollo de sus hijos, en cada etapa del ciclo vital”. (Balanta, 2009, Pág. 53)</p> <p>“Promover el conocimiento de los derechos de los niños y niñas para evitar dentro del hogar cualquier índice de maltrato con los niños y niñas”. (Balanta, 2009, Pág. 53)</p> <p>“Los padres y madres anhelan ver a sus hijos e hijas como unos ciudadanos de bien y ejerciendo una profesión, ya que ellos no tuvieron esa oportunidad y desean esforzarse para hacerlo real en sus hijos”. (Balanta, 2009, Pág. 53)</p>	No presenta
12	<p>Sistematización de la experiencia AIEPI comunitario, actor maestros, en Colsubsidio 2006-2007</p>	<p>“AIEPI es una estrategia que empoderó a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, el que los identifica como líderes y los posiciona al interior de la misma, con estas herramientas se favorece en la comunidad procesos de participación y esta a su vez ejercicio de ciudadanía” (Cañón, 2009, Pág 3)</p>	<p>“Como recomendaciones del primer taller de seguimiento se planteó la necesidad de continuar con el seguimiento de los procesos por parte de la coordinación del departamento de Educación y de la división salud, se sugirió la realización de un taller para crear indicadores AIEPI de seguimiento y auto monitoreo, con base en las lecciones aprendidas de este proceso la Dra. Martha Idalí Saboyá (OPS) resaltó la necesidad de realizar un Taller AIEPI Comunitario con la Secretaría Distrital de Salud para armonizar las acciones que le corresponden a los Agentes Comunitarios y al fortalecimiento de los roles de cada actor, Juan Manuel Combariza del Instituto PENSAR anotó la importancia de fortalecer los procesos de comunicación, las participantes del Ministerio de la Protección Social resaltaron la importancia de este proyecto e invitaron a los participantes a seguir con sus planes de</p>

13	El Derecho A La Participación En Niños, Niñas y Adolescentes Del Programa “Volver A La Escuela”, Mis Primeras Letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T.	“...que existen elementos importantes en torno a la concepción a las prácticas relacionadas con el derecho de niños, niñas y adolescentes a la participación; entre otros el trabajo cooperativo, la libertad de poder expresar opiniones, la participación en la toma de decisiones, el desarrollo de la confianza. Sin embargo queda pendiente para quienes continuemos investigando, profundizar en todo lo relacionado con la participación infantil, involucrando la familia, la escuela y la sociedad en general.” (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 6)	<p>acción y se ofrecieron a apoyar la red virtual educativa.” (Cañón, 2009, Pág.48)</p> <p>“...es importante la participación de los diferentes Actores sociales, identificándolos como aquellos individuos, grupos, organizaciones o instituciones que hacen parte de una comunidad e interactúan en ella, son las unidades reales de acción<sup>18</sup>, tomadores y ejecutores de decisiones que inciden en la realidad local. Entre los que se pueden relacionar a las organizaciones de base, iglesias, organizaciones no gubernamentales, instituciones gubernamentales, gremios, movimientos, maestros, agencias de cooperación internacional, entre otros.” (Cañón, 2009, Pág.103)</p> <p>Tanto desde las relaciones que se establecen en el entorno familiar y en la escuela, se debe ampliar la reflexión y las prácticas relativas a la importancia de la toma de decisiones en el ámbito social.</p> <p>En las instituciones educativas se deben ofrecer espacios reales y efectivos para reflexionar y vivir los elementos fundamentales que encierran el derecho a la participación, algunas preguntas que pueden orientar dicho accionar podrían ser: -¿La Institución Educativa identifica con periodicidad problemas, dificultades, aciertos y logros con respecto a la participación de los niños, niñas y jóvenes? ¿Qué relaciones construye la escuela con estos actores?; -¿De qué manera articula la institución la participación de niños, niñas y jóvenes en el ámbito académico y pedagógico?; -¿La institución educativa promueve equipos de trabajo en donde haya una participación activa de los niños, niñas y jóvenes para reflexionar y proponer actividades que fortalezcan la gestión de la participación en la escuela?; -¿Qué acciones pueden proponerse para elevar la capacidad de participación de los niños, niñas y jóvenes en las dinámicas escolares y de la institución educativa en las dinámicas comunitarias? ¿Cómo se pueden adelantar dichas acciones? Para que los niños, niñas y jóvenes comprendan y hagan realidad el sentido y significado del derecho a la participación en la escuela se deben empezar a revisar las metodologías de los procesos de enseñanza; el marco que orienta la gestión escolar y cómo se enriquecen las diferentes situaciones y espacios pedagógicos para reflexionar en torno a la toma de decisiones, la libertad de expresión y el reconocimiento.</p> <p>Los docentes y demás adultos deben aprovechar las situaciones problemáticas (peleas, discriminaciones, violencia, entre otras) que surgen entre los estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa como oportunidades para reflexionar y aprender de una forma más constructiva, a participar. (Cárdenas y Alarcón, 2009, Pág. 26, 27 y 28)</p>
----	--	---	--

<sup>18</sup> Pírez, P. Actores Sociales y Gestión de La Ciudad. En: Ciudades 28, oct-dic 1995. Ponencia presentada el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.

		capítulo 3 presentación de resultados y análisis)
14	<p>Representaciones Sociales Que Tienen Los Padres y Madres Sobre La Participación De La Primera Infancia En La Familia, De Los Barrios Perdomo Y San Francisco La Localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital De Bogotá, 2008.</p> <p>“Los hallazgos evidencian que aun se invisibiliza las posibilidades que tiene el niño y la niña de participar en forma auténtica al interior de la dinámica familiar, se ve una fuerte estructura de poder vertical donde ciertos modos de actuar, pensar y sentir, ciertas costumbres y lenguajes se imponen como algo natural. Esta rigidez en las relaciones levantan barreras que se materializan en cada una de las respuestas dadas en la familia porque hay creencias y actitudes que las facilitan y otras que las obstaculizan.</p> <p>Existe una estructura organizativa en cada familia que conlleva a unas relaciones de poder por las cuales se determina la toma de decisiones donde el niño y la niña tiene voz pero no voto, en aquellos casos donde se le permite “involucrarse” en “ciertos” asuntos. Se encontró, tanto en las representaciones como en las visiones, valores positivos para la convivencia: respeto, honestidad, lealtad, honradez que se asumen en la familia como pilares para la participación ciudadana.</p> <p>La participación de los niños y las niñas al interior de la familia, se encuentra ligada a la idea que los hijos son propiedad, posesión de los padres, esto unido a su visión como potencial futuro, deja ver la participación en la infancia como algo postergado o diferido de acuerdo a la capacidad y madurez del individuo.</p> <p>Los derechos de los niños y las niñas en la familia se evidenciaron por medio del otorgamiento de condiciones físicas para su manutención. Hart (1.993), define la participación en relación con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. En la familia, se relaciona la participación con colaboración en tareas domésticas, lo cual deja claro que no se están construyendo procesos de cimentación democrática auténticos, el derecho a la participación no es visto como fundamental en la vida de los niños y las niñas dándose una fisura que desfigura el eco de sus voces que claman por ser escuchados.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pag 10-11)</p>	<p>“La participación de la primera infancia en la familia no se evidencia dado que no se reconocen los derechos inherentes a los niños y niñas, se hace necesario realizar nuevas investigaciones que a partir de este estudio profundicen en las representaciones que de participación en primera infancia se tiene en familias de otros estratos socio económicos. Incluir en las políticas públicas de infancia instrumentos de evaluación y seguimiento al cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales para protección de los derechos del niño y la niña.</p> <p>Se hace necesario que se generen estrategias desde las instituciones encargadas de la protección a la familia para que estas conozcan y apropien los derechos de la infancia.</p> <p>Se requiere que las instituciones educativas y de bienestar familiar concierten procesos sistemáticos de evaluación de la participación en niños y niñas.</p> <p>Estructuras bases teóricas y científicas que sirvan como soporte en la generación estrategias que faciliten la promoción de la participación y genere políticas públicas que aseguren el derecho a la participación.” (Cabra, González y Pineda, 2009, Pág. 96)</p>
15	<p>Artículo científico: Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia.</p> <p>“De acuerdo con los hallazgos arrojados en esta categoría de análisis se afirma en el análisis que:</p> <p>Existen pocos programas curriculares que revelen una concepción de niñez como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y en la toma decisiones de la vida cotidiana, y que adoptan posiciones dentro de la sociedad.</p> <p>Por otra parte, se encuentran los programas que visibilizan a la niñez de la primera infancia como una etapa destinada a la adquisición de competencias que serán de gran utilidad para procesos futuros, desconociendo así el carácter activo en el presente de los niños y niñas y el desarrollo progresivo que experimentan cotidianamente.</p> <p>Y la última tendencia, está dada por un</p>	No presenta

número considerable de programas que conciben a la niñez como sujetos pasivos y receptivos, que se clasifican por periodos de edad en los cuales se presentan destrezas y habilidades específicas, afirmaciones que no tienen en cuenta los patrones biológicos y socioculturales que caracterizan los procesos de desarrollo en las diferentes infancias.

Algunos avances que se evidencian en términos de concepciones de niñez y desarrollo infantil, en lo que se refiere a la atención de las particularidades individuales y socioculturales de los niños y niñas y a sus intereses, a la importancia de la perspectiva de derechos de la infancia, entre otros, presentes en unos pocos programas, aún no se extienden lo suficiente dentro de las instituciones que están a cargo de la formación de talento humano. Esto se refleja en la permanente alusión a áreas del conocimiento que son propias de los grados de básica primaria y no de los procesos de desarrollo de la primera infancia.

En este orden de ideas, es preciso que haya orientaciones puntuales y precisas por parte de las políticas públicas nacionales, que hasta ahora no fortalecen plenamente la extensión de planteamientos como los contenidos en la Convención Internacional de los derechos del niño, ya que parte de los fines puestos para la educación inicial tienen que ver con preparación para el ingreso a la básica primaria, lo cual trae consigo una visión de niño y niña como sujetos escolares, descontextualizados.

Después de la indagación a través de esta categoría se propone una transformación de imaginarios y representaciones de niñez e infancia, en cuanto que determinan las prácticas pedagógicas del maestro y la relación que este establece con los niños y las niñas, sus familias y comunidad, en general.

De manera que los programas de formación de talento humano deben propender por planteamientos teóricos y prácticos que incluyan nuevas visiones y comprensiones sobre la infancia, sobre todo enmarcada en la perspectiva de derechos." (Henao, 2009, Pág. 7, 8 y 9)

16	Paternidad y Maternidad en el contexto familiar adolescente	"El análisis de la dimensión intra-sujeto permite caracterizar el contexto familiar de los participantes para determinar la estructuración de los roles de género, es decir, la forma de entender lo masculino y lo femenino y, su relación con los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno desde las expectativas y la experiencia de vida de los participantes. Con respecto a la dimensión inter-sujeto, se encontró que los factores que se asocian a la construcción de los roles paterno y materno en progenitores adolescentes, reflejan en igual proporción el desarrollo micro y macro-social de cada individuo y por consiguiente los aspectos culturales y cotidianos susceptibles de ser reflexionados o reafirmados. De esta manera, con base en el análisis se determina que categorías como la percepción de la calidad de las relaciones parentales, las expectativas de logro en el ejercicio de la parentalidad, las	No presenta
----	---	--	-------------

		transformaciones en el sentido de vida, las imágenes de género, las tensiones en la convivencia, las relaciones entre el ciclo vital y la SSR, las redes de apoyo familiar y, roles y responsabilidades de género; evidencian los factores asociados a la construcción de los roles paterno y materno de hombres y mujeres que vivieron la experiencia del embarazo adolescente.” (Molano, Plata y Sandoval, 2009, Pág.5)	
17	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán	“La investigación permite identificar un núcleo significativo del maltrato como toda situación o acción que pone en riesgo la vida, existencia, y afecta el “equilibrio” de la vida cotidiana del niño o la niña y lo enfrenta a situaciones nuevas generadoras de tensión y estrés. La protección muestra tres núcleos significativos; como expresión de cuidado, como acción de prevención frente a los posibles daños que afectan la vida y la felicidad, y como ayuda que deviene de fuera del hogar cuando se pone en riesgo la vida y que tiene como principales protagonistas a la Policía y el ICBF. El castigo emerge como acción correctiva de conductas “inadecuadas” por sus consecuencias tanto en el presente como a futuro.” (Rodríguez y León, 2009, Pág.4-5)	No presenta
18	Influencia De La Sociedad De Consumo En Niñas, Niños Y Adolescentes Trabajadores Vinculados A Los Centros Amar De Bogotá.	“... la literatura analizada en esta investigación aborda el problema desde la perspectiva de la violación de los derechos de los NNA, todos los esfuerzos que se logren en términos de prevención y atención al problema no serán suficientes si verdaderamente los responsables del diseño de políticas sociales no se detienen a escuchar las verdaderas razones por las cuales los niños y las niñas se ven abocados a trabajar y lo relacionen con la verdadera utilización que se hace del dinero percibido por las actividades formales o informales realizadas por los adolescentes trabajadores. Una de las principales causas por la cuales los NNA trabajan, está directamente relacionada con el consumo, asumiéndolo como el único medio para lograr un desarrollo económico. En este sentido, el paradigma actual propuesto por el modelo neoliberal debe ser transformado, hasta el punto en el cual el consumo movilice las fuerzas de la oferta y la demanda, pero se respeten las especificidades de las poblaciones que lo hacen. A primera vista, esto implica un cambio estructural que ni el mejor de los economistas se atrevería a resolver; sin embargo, con base en la experiencia de países como Francia, que erradicaron el consumo de bebidas alcohólicas, se puede trabajar un proceso de reestructuración de las políticas económicas de la nación.” (Beltrán, Romero y Vargas, 2009, Pág.4)	No presenta
19	Representaciones sociales de cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad sobre los castigos físicos, humillantes y degradantes	“Se concluye que el discurso de los cuidadores participantes en la investigación da cuenta de posturas frente a los castigos corporales o físicos y humillantes o degradantes que están mediadas por la información inicial que tuvieron acerca del concepto, por su propia actitud hacia este, por la interacción con otras personas, por su experiencia como madres, padres o abuelos y por sus propias prácticas que son	“A partir de los resultados obtenidos se evidencia en el grupo de cuidadores de NNCD habitantes de la localidad de Bosa, una necesidad por la generación o fortalecimiento de espacios de formación desde distintas Instituciones Locales y Distritales que aborden la temática de la Discapacidad y que permitan la sensibilización, conocimiento de características particulares, cuidado y protección de NNCD. Así mismo, que faciliten

	<p>resignificadas o reevaluadas permanentemente. El continuo movimiento de las representaciones genera la elección de diversas prácticas en relación con la crianza de los niños y niñas. Se observa que el papel de la información sobre discapacidad al igual que el aprendizaje generado por la interacción directa con niños y niñas en condición de discapacidad disminuye prácticas de crianza que incluyen algún tipo de castigo. Estas prácticas se presentan en algunos casos por desconocimiento acerca del cuidado necesario frente a características y situaciones generadas por la condición de discapacidad.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.viii)</p>	<p>el conocimiento de los Derechos de los NNCD de tal manera que se promuevan prácticas de crianza acordes con las necesidades particulares de esta población y se dé respuesta a las condiciones reales del contexto en que se desarrollan tanto en el escenario familiar como en el comunitario e institucional.</p> <p>En relación con la crianza, uno de los aspectos evidenciados es el desconocimiento y desuso de técnicas de autocontrol en este grupo de cuidadores de los niños y las niñas, lo que hace evidente la necesidad de una propuesta de inclusión de este tema en la formación de cuidadores que se promueva desde las Instituciones.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.82)</p> <p>“Con respecto a la confianza en el uso del castigo físico, que se genera desde la experiencia vivida en la infancia, es importante que los programas de prevención de violencias incluyan el apoyo de los medios de comunicación en la sensibilización sobre las consecuencias del mismo en el desarrollo individual y familiar. Al mismo tiempo, se debe recalcar la diferencia entre educar, castigar y maltratar haciendo uso de estrategias comunicativas fáciles de interpretar culturalmente y perdurables (que incluyan refranes, dichos, lemas, himnos u otras).” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.82-83)</p> <p>“Así mismo, en algunas familias la asignación de responsabilidades de cuidado de los NNCD a los hermanos NNCD revela la necesidad de trabajar con los cuidadores con respecto a sus deberes, los deberes y derechos de sus hijos infantes o adolescentes sin discapacidad, la participación familiar y la equidad.</p> <p>Finalmente, se sugiere la generación de programas que formulen estrategias para favorecer la confianza en nuevas prácticas identificadas que reemplacen el castigo físico, dado que se observa que en algunos de los cuidadores existe un conocimiento sobre prácticas de crianza que expresan a través de su discurso, información recibida desde medios de comunicación, escuela, salud o la misma interacción con pares, pero que es considerada como ilegítima o poco efectiva y que genera la perpetuación de prácticas agresivas hacia NNCD y NNCD.” (Cubides y Ramírez, 2009, Pág.83)</p>
<p><b>20</b> Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>“1. La discusión sobre educación inclusiva es un tema que empieza a permear y hacerse presente en los debates de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de manera consciente. 2. En cuanto a Familia se puede afirmar que aunque ha sido definida como el primer ámbito de referencia para comprender el desarrollo y contexto de los niños y de los sujetos en general, este no se erige como un referente obligado de formación para los futuros maestros. 3. Los procesos de formación de maestros analizados demuestran que aun la relación educación inclusiva y familia es muy tangencial. 4. La actuación de la escuela y de los maestros es potente pero limitada, por tanto pensar en la educación inclusiva alude a un enfoque de política educativa y de Estado;</p>	<p>“Los docentes no podemos permitir que la inclusión educativa se convierta solo en un discurso y dispositivo retórico. Debemos buscar que se convierta en una realidad práctica desde la modificación del currículo y la didáctica pedagógica.</p> <p>La investigación nos indica que para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva y la familia en los planes de estudio de formación docente de la Facultad los líderes de los programas y de Facultad deben: Impulsar nuevos significados compartidos de la diversidad y del reconocimiento a la diferencia; promover prácticas inclusivas desde las cuatro licenciaturas; donde se pongan en juego y se retroalimenten los saberes específicos; establecer más vinculaciones entre las escuelas y las comunidades que permitan</p>



no es posible resolver todo en la escuela. 5. Es importante recalcar que los programas de la Facultad de Educación están en gran medida orientados a la educación básica y que por tanto tienen la responsabilidad de formar maestros para afrontar los desafíos de la educación inclusiva y del tema de familia en este grupo tan sensibles de la población.” (Jutinico y León, 2009, Pág.4)

concretar mayores acercamientos con la diversidad presente en estos escenarios y poner a prueba su formación.

Los programas de licenciatura necesitan cuestionarse y reflexionar sobre la formación que están brindando a los futuros docentes en el tema de Familia y sobre la relevancia que ella tiene en el desarrollo y formación de las nuevas generaciones. Es preocupante ver que los programas no aborden la familia como tema de formación lo cual puede contribuir a perpetuar la concepción que descalifica la importancia que tiene la familia en la tarea educadora. Pareciera que hay un sobre interés, de los maestros y de la escuela, por controlar el qué enseñar a los niños y el cómo “formarlos”; todo ello con el fin político de construir ciudadanos obedientes, en el mejor de los casos recurso humano calificado en razón de las exigencias actuales del sistema social en que vivimos.

A lo anterior se contraponen la pretensión que prevalece en la familia por formar sujetos autónomos, aspecto que dificulta el diálogo entre padres y docentes; porque en los padres se mantiene la esperanza de que sus hijos sean educados, afectando mínimamente su libertad y autonomía.” (Jutinico y León, 2009, Pág.138)

“La trascendencia de la familia no puede ponerse en entre dicho ante la importancia de la escuela, pues las experiencias formativas en el hogar, son más fundantes que las vividas en su escuela, independientemente de la organización familiar en la que se encuentre el niño. En tiempo, siempre será mayor el que el niño pase en otros contextos diferentes a la escuela, Adicionalmente precisaríamos que permanece referido a la familia a lo largo de toda la vida.

Otro aspecto desde el cual la familia puede dar lecciones de inclusión y que obliga a ser un referente en la formación de maestros es que, desde un patrón cultural generalizado, esta siempre incluye a sus hijos, allí no se recurre a objeciones por condición, género u otras, mientras que la escuela se mueve regularmente desde un parámetro de exclusión ante el incumplimiento de sus normas.

Ante una cultura global e interactiva, es necesario formar a los docentes para que sean capaces de crear espacios de comunicación y relaciones dialógicas positivas y eficaces con las familias de sus educandos. Pero la capacitación y formación no puede quedarse en la mera instrucción dialógica, sino que es necesario que el maestro se replantee la validez y necesaria presencia en la escuela de diferentes instituciones educadoras, no como invitadas, sino como la base de su labor pedagógica, a la cual se debe. Esto le permitirá tomar conciencia real de la importancia del papel que juega la familia en el proceso educativo de sus hijos.

De esta forma se fundamenta una cooperación basada en la valoración de las competencias que tiene la familia en el campo educativo convirtiéndose así, la escuela, en la generadora de inclusión familiar. Estos

docentes expresaran menos estereotipos negativos sobre la evolución de la familia actual y las relaciones padres-hijos; no prevalecerá la mirada evaluativa sobre la familia. Admitirán el respeto a las diferencias y estarán preparados para introducir sus efectos y cambios positivos en la escuela.” (Jutinico y León, 2009, Pág.139)

“Mediante las anteriores prácticas el docente ofrecerá un intercambio basado en la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación sobre la confianza recíproca entre la Escuela y la Familia. Es decir, los docentes formados en este campo serán respetuosos de los padres y de las familias de sus educandos, desde el reconocimiento del papel relevante y protagónico que ella tiene en el proceso educativo de sus hijos, evitando acallar y excluir a las familias, hasta el punto que estas sientan temor de interpelarla.

No podemos caer en el doble juego de hablar de diversidad e inclusión y continuar, bajo la nueva nominación, perpetuando el sentido y la significancia de la desigualdad, de la discriminación y de la exclusión al etiquetar al otro como diverso que es otro desigual, volviendo la diversidad sinónimo solo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo y de rechazo social. Lo importante y por lo cual vale la pena continuar trabajando hacia una educación inclusiva es por acabar y pulverizar el pensar y sentir al otro como un sujeto de constitución debilitada e inferior, acabar con la arrogancia de la comunidad, mal llamada, mayoritaria.

Si recordamos a teóricos como Muntaner, (1999), Ainscow (1993), Jiménez y Pujolás (1995), Arnaiz (2003) entre otros, nos atrevemos a decir que la atención a la diversidad, necesariamente, estimula un cambio en el rol de los profesores, precisando y exigiendo nuevos parámetros de formación que conduzcan a la aplicación de alternativas distintas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde el docente sea capaz de contemplar la respuesta educativa como una cuestión curricular, creando en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes. Lo anterior significaría considerar las diferencias de sus estudiantes y de las familias en las que están incluidos como un medio para enriquecer las actividades de aprendizaje y mejorar la calidad de la práctica docente.” (Jutinico y León, 2009, Pág.140)

“Es importante, también, que recordemos que la educación inclusiva es un proceso que debe darse de forma gradual basada en principios claramente definidos por parte de quien quiere implementarla. Para lograr cambios exitosos necesitamos tener: claridad en los fines, objetivos realistas, motivación, apoyos, recursos y cambios en la evaluación.” (Jutinico y León, 2009, Pág.141)

Tabla No. 10. Unidades de Análisis. Resultados: Conclusiones y Recomendaciones.