

PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO - CINDE

Las representaciones sociales de participación en la
primera infancia en el contexto de los jardines
infantiles privados de la localidad de Suba

ASESORA:

NISME PINEDA

PRESENTADO POR:

RAFAEL ANDRES CANO RAMÍREZ

LILIANA RUEDA LEÓN

SONIA GISELA RIOS CRUZ

Bogotá, Octubre de 2008

PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO - CINDE

Las representaciones sociales de participación en la
primera infancia en el contexto de los jardines
infantiles privado de la localidad de Suba

ASESORA:

NISME PINEDA

PRESENTADO POR:

RAFAEL ANDRES CANO RAMÍREZ

LILIANA RUEDA LEÓN

SONIA GISELA RIOS CRUZ

Bogotá, Octubre de 2008

Nota de Aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., Octubre de 2008

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo va dirigido a los niños y niñas que con su alegría y espontaneidad nos dan una muestra de los que implica participar.

Agradecemos a las formadoras, familias y formuladoras de política que hicieron posible con sus aportes, que este proyecto fuera una realidad y una oportunidad para aprender.

Agradecemos a Nisme Pineda porque sabiamente orientó nuestro proceso.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias, compañeros y compañeras por su apoyo incondicional y comprensión

CONTENIDO

Nº		Pag.
	INTRODUCCIÓN	10
1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
2	JUSTIFICACIÓN	15
3	OBJETIVOS	18
3.1	Objetivo General	18
3.2	Objetivos Específicos	18
4.	MARCO CONCEPTUAL	19
4.1	Infancias y Primera Infancia	19
4.2	Participación en primera infancia	23
4.3	Ciudadanía en construcción	37
4.4	Vida cotidiana	43
4.5	Representaciones sociales	50
5.	MARCO METODOLÓGICO	54
5.1	Enfoque de la investigación	54
5.2	Marco de la investigación	54
5.2.1	Contexto	54
5.2.2	Ubicación geográfica	54
5.3	Caracterización de los participantes	55
5.4	Categorías de análisis	56
5.5	Estrategia metodológica	56
5.6	Proceso de análisis	59
6	RESULTADOS	60
7	DISCUSIÓN	86
8	BIBLIOGRAFIA	93
9	ANEXOS	98

LISTA DE ANEXOS

		Pag
Anexo 1	Guía para el desarrollo de los grupos de discusión de formadoras	99
Anexo 2	Guía para el desarrollo de los grupos de discusión familias	101
Anexo 3	Guía de entrevista a formuladora de Política pública	103
Anexo 4	Carta de información y convocatoria para los grupos de discusión	104
Anexo 5	Consentimiento informado	106
Anexo 6	Categorías Inductivas	107

R.A.E

1. **Tipo de documento:** Tesis de Grado
2. **Acceso al documento:** Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y Universidad Pedagógica Nacional.
3. **Titulo del documento:** Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privado de la localidad de Suba
4. **Autor(s):** CANO RAMÍREZ, Rafael Andrés; RÍOS CRUZ Sonia Gisela y RUEDA LEÓN Liliana
5. **Publicación:** Bogotá, 2008, 126p
6. **Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
7. **Palabras Claves:** participación, ciudadanía, primera infancia, formadoras, familias, formuladores de política, representaciones sociales.

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.

Fuentes:

Baratta, A. (2003). Infancia y Democracia. Consultado el 2 de Julio de 2008 en <http://www.fundacionpresencia.org.co> (p.p. 24).

Berger y Luckman. (1986); La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

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.

Hart, R. (2001). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE. (p.p. 41-45). Barcelona: UNICEF - p.a.u. Education.

Moscovici, S. (1984). Psicología social II. Pensamiento y vida social. En Psicología social y problemas sociales. Barcelona - Buenos aires: Editorial Paidós.

Contenidos:

El objetivo general de la presente investigación es 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.

Los objetivos específicos están en función de, determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre participación en primera infancia y sobre la ciudadanía y finalmente, las relaciones existentes, encuentros y desencuentros, entre estos contenidos.

Para lo cual el informe se divide principalmente en tres apartados, en primer lugar, se hace el abordaje conceptual de las infancias y la primera infancia, la participación infantil, la construcción de ciudadanía, la vida cotidiana y las representaciones sociales; posteriormente se presenta el marco metodológico, en el cual se aborda el enfoque, el contexto, la caracterización de los participantes, las categorías de análisis, la estrategia metodológica y el proceso de análisis e interpretación de la investigación; finalmente se presenta los resultados y la discusión en torno a los mismos.

Metodología:

Para dar respuesta al problema planteado se realizó una investigación de corte cualitativo, donde el enfoque

hermenéutico permitió el acercamiento al grupo social estudiado. La Estrategia metodológica se desarrolló 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. 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.

Conclusiones:

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.

Fecha Elaboración resumen Día 25 Mes Noviembre Año 2008

INTRODUCCIÓN

Las palabras Participación y Ciudadanía tan frecuentes en el lenguaje cotidiano, encierran en su construcción una serie de dimensiones de tipo psicosocial que dan cuenta de las actitudes, conocimientos y prácticas de quienes las utilizan a diario de una manera indiscriminada o intencional.

Esta investigación se propone indagar 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

Se inicia el estudio realizando una aproximación del concepto de infancia y las transformaciones históricas que se han generado en su concepción, más adelante se profundiza en primera infancia, evidenciando los argumentos a favor que justifican la importancia de trabajar con esta población. Luego se exploran algunas propuestas teóricas relacionadas con participación, para dar paso al estudio de algunas aproximaciones conceptuales referentes a ciudadanía y la relación de estas dos categorías en una sociedad democrática.

Continuando con la revisión teórica, se toma el concepto de vida cotidiana en tanto que es en este escenario en que se da la participación y la ciudadanía, de manera especial en el ambiente familiar y el educativo. Para finalizar con esta sección se abarca el tema de las representaciones sociales.

Luego se describe el marco metodológico, presentando el enfoque de la investigación, cualitativo, el marco de la

investigación y se enfatiza en las técnicas seleccionadas: grupos de discusión y entrevista semiestructurada.

En el capítulo de resultados y de discusión se presentan los contenidos de las representaciones sociales sobre participación infantil y ciudadanía tanto en familias como en formadoras y formuladores de política.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, suscrita en 1989 se constituye en la base de la formulación de las políticas nacionales y por ende en un instrumento jurídico que promueve el agenciamiento y el cumplimiento pleno de los derechos de las niñas y los niños.

La Convención se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas: Derecho a la supervivencia, Derecho al desarrollo, Derecho a la protección y el Derecho a la participación.

El Derecho a la participación de acuerdo con Baratta (2003), puede ser interpretado en un matiz oscuro, al comprender a niños y niñas como ciudadanos a futuros o pre-ciudadanos; es decir aún su representatividad esta delegada a los adultos bajo la insignia proteccionista y asistencialista. 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.

La revisión teórica demuestra que no existe suficiente investigación en el país e incluso en América Latina sobre la relación primera infancia y participación. Los estudios se han centrado en: descripción de experiencias de diversas modalidades de atención, aportes dados por especialistas a nivel histórico, social y legislativo; recomendaciones para mejorar la calidad y ampliar la cobertura basada en la opinión de expertos o datos estadísticos; investigaciones referidas al desarrollo evolutivo o investigaciones de tipo evaluativo sobre el impacto de la educación infantil en el rendimiento de los niños y las niñas en educación básica primaria (Reveco, O., 2006).

La participación más allá de aprender a escuchar y tener en cuenta a los niños y niñas; implica una corresponsabilidad entre la familia y aquellas instancias que tienen relación con sus procesos de educación inicial, de tal manera que se generen las condiciones necesarias que promuevan que los niños desarrollen y se apropien de unas competencias indispensables para ejercer su derecho, de igual forma reivindicar su ciudadanía que durante décadas fue invisibilizada y reconocerles como interlocutores válidos en las decisiones que los afectan.

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.

De esta reflexión surge el siguiente interrogante:

¿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?

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo humano como un proceso complejo en permanente transformación, está constituido por la dimensión: social, cultural y personal. La dimensión social implica la convivencia, la cual se agencia a partir del diseño de estructuras normativas que definen principios y criterios reguladores de las relaciones interpersonales. La dimensión cultural reúne el acervo de saberes, y conocimientos construidos a través de las relaciones y del intercambio de significados. La dimensión personal por su parte hace referencia al conjunto de competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción. (Delgado. R; 2007)

Estas dimensiones se concretan en la medida en que el sujeto se integra a una sociedad, como productor, reproductor y transformador de la cultura. Dependiendo del tipo de sociedad en que se esté inmerso, las prioridades cambian. En una sociedad democrática por ejemplo, conceptos como participación, ciudadanía, derecho, se representan de formas muy diversas y adquieren una connotación significativa, que orientan y determinan las necesidades y proyectos de vida de las comunidades.

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.

Desde el punto de vista de la construcción social, les permite reconocerse como actores que al compartir una situación determinada tiene la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes, con capacidad de traducirlas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.

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.

Una de las pretensiones principales es indagar por las representaciones sociales como constituyentes y orientadoras de las acciones de los adultos encargados del cuidado y la educación de los niños, para lograr mayor comprensión de las prácticas y pautas de crianza en las familias, de las prácticas pedagógicas de los formadores, para orientar procesos de formación de formadoras en educación inicial y

para brindar herramientas en la construcción de programas que busquen favorecer los procesos de participación y construcción de ciudadanía en la primera infancia.

3. OBJETIVOS

3.1 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.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1 Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre participación en primera infancia.

3.2.2 Determinar los contenidos de las representaciones sociales de familias, formadoras y formuladores de política pública sobre la ciudadanía.

3.2.3 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.

4. MARCO CONCEPTUAL

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.

4.1 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.

Este reconocimiento ha sido producto de una serie de acontecimientos sociales, políticos, económicos que han influido en las concepciones que tienen las culturas sobre el concepto de infancia. Alzate., (2003), plantea siete concepciones de infancia:

La primera propia de la sociedad medieval denominada "Teoría Homunculista del Desarrollo" se caracteriza porque el niño es considerado como un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil, a partir de los siete años se le ve capacitado para realizar las conductas de los adultos, antes no, por no dominar el lenguaje hablado.

La segunda teoría denominada "Nuturalista" correspondiente al siglo XVI, resalta la importancia de la alimentación y de la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño.

La teoría Roussoniana donde surge el concepto de infancia (finales siglos XVII y comienzos del siglo XVIII), toma como referente los planteamientos hechos por Rousseau quien señala como propio de la naturaleza de los niños el ser inocentes y puros frente a la corrupta y viciada de los adultos, lo cual lleva a considerar a los niños como seres dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidad hasta que lleguen a la edad adulta.

La cuarta teoría denominada ambientalista, tiene como autor de referencia a John Locke (siglo XVIII), en la cual la mente es como una tabula rasa, los niños cuando nacen no tienen ningún tipo de conocimiento y son las experiencias sensoriales junto a la reflexión las que generan las ideas. Los niños se comportan de forma similar si todos son expuestos a las mismas circunstancias ambientales.

La teoría innatista, describe como la herencia determina el individuo, tiene sus raíces remotas en la creencia cristiana de que el niño hereda el pecado original, sin embargo esta teoría propia del siglo XIX tiene como antecedentes más

próximos la polémica desarrollada al interior de la Psicología sobre la importancia de la herencia o del ambiente en el.

La teoría Voluntarista, se relaciona con el ascenso de la burguesía y el posicionamiento del capitalismo, se considera que el hombre con su esfuerzo puede obtener lo que se proponga. Los padres transmiten a sus hijos esta ideología para que ellos pongan sus energías en el trabajo y así alcanzar sus metas.

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.

UNICEF., (2006), Mustard., (2003) y Fernadez., (2004), hacen énfasis en el desarrollo y el crecimiento cerebral y las implicaciones de una deficiente estimulación desde la gestación hasta los tres primeros años de vida, en tanto, es en esta etapa en la que se expanden e incrementan las conexiones neuronales encargadas de estructurar en el niño su pensamiento y la forma en como este pueda llegar a establecer relaciones; mientras que el desarrollo cerebral deficiente en la temprana infancia tiene serias implicaciones en el desarrollo intelectual del ser humano, pero también en la generación de problemas de conducta, enfermedades físicas y mentales, incluso en la vida adulta.

Con respecto a los programas y proyecto de educación inicial, la ONU (2001), Banco mundial (2002), Van Der Gaag (2002) y otras organizaciones que trabajan por la niñez, reconocen que los menores de edad que han participado de programas de educación inicial y que vincula a diferentes actores corresponsables del desarrollo integral de niños y niñas, tienen mayores posibilidades, en la vida adulta de contribuir a la economía familiar, comunitaria y de la sociedad en general.

La prioridad de la atención integral de los niños y las niñas, está centrada en la formación ética relacionada con la

convivencia y por ende con la construcción de unos básicos que permitan el reconocimiento de la diferencia y la diversidad socio cultural, lo cual requiere del fortalecimiento del papel socializador de la familia, la escuela y el Estado, y generar nuevos escenarios de socialización acorde con la realidad del país, y las nuevas comprensiones de las sociedades contemporáneas, que presenta nuevos espacios y formas de relaciones y de construcción individual y social.

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.

4.2 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, especialmente en, el artículo 18 que se refiere a libertad de pensamiento,

conciencia y religión; el 19, de libertad de opinión y de expresión; el 20 de libertad de reunión y el 21, respectivo al derecho a participar en el gobierno del país (ONU., 1948); sin embargo, el reconocimiento de la capacidad de exigibilidad del derecho a la participación, se da a los hombres y mujeres mayores de edad y en la niñez queda relegada a la representatividad.

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, a través del artículo 31:

“para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés”.

De esta forma, se generan las condiciones legales para visibilizar la importancia de la participación activa y transformadora de niños y niñas para el desarrollo integral y para la construcción de un proyecto de sociedad cada vez más democrática y por lo tanto, la necesidad de generar condiciones y oportunidades óptimas en la familia, la sociedad y el estado para el ejercicio de este derecho.

Sin embargo, 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.

Al analizar Hart la declaración de los derechos de los niños y quien la interpela, demuestra que en una sociedad democrática, la convención deja como evidencia significativa la necesidad de la participación en la sociedad de niños y jóvenes.

En el artículo 12 y 13 donde se expresa "que el niño tiene derecho a la libertad de expresión", el autor hace énfasis en que no solo los niños y niñas deben conocer sus derechos, sino que también deben reconocer su responsabilidad de acción, por lo tanto padres de familia y contexto deben acompañar en este proceso, proporcionar una auténtica participación, en escuchar, analizar y actuar, poniendo en evidencia los pro y los contra y conjuntamente llegando a consensos.

En el artículo 14 encuentra Hart, que se considera como derecho la libertad de pensamiento, conciencia y religión para niños y niñas, entendiéndose que si bien es cierto que la familia como primer miembro socializador debe guiarle en el ejercicio de este derecho, es necesario, que al niño y la niña no se le imponga, ni se le manipule desde las nociones culturales, sino que su práctica sea un principio de autoconvencimiento.

En el artículo 15, se propone la importancia de la libertad de reunirse y asociarse, Hart ha encontrado, que niños y niñas se asocian según sus intereses y necesidades y que son múltiples los ejemplos éxitos de su experiencia cooperativa, en ésta asociación se establecen normas, se generan procesos de solidaridad y respeto donde todos son iguales.

En el artículo 29, se manifiesta que la Educación debe ser para la realización personal y la ciudadanía responsable, implicando con ello que la educación debe velar por el desarrollo integral y por las posibilidades y capacidades de niños y niñas, así mismo es deber de la educación inculcar el respeto por el otro, por la palabra y la diferencia de

opiniones, conocer y respetar los derechos humanos, a su cultura y a su medio ambiente natural donde se desarrolla.

El derecho al descanso, al esparcimiento, a la vida cultural, artística y el derecho al juego es otro de los derechos abordados y analizados por Hart, en el artículo 31, se privilegia el juego como medio de expresión y participación, donde el niño y la niña crea y recrea su interpretación del mundo, por lo tanto el juego es la necesidad e interés inmediato, donde no solo se conjuga el derecho a opinar sino el derecho a escuchar y ser escuchado, a respetar y ser respetado y a manifestar su espontaneidad como un proceso natural.

Desde el análisis de Hart, se evidencia como la Convención posiciona la participación de niños y niñas, dándole carácter de protagonista de su propia vida, sujeto de derechos tanto desde las disposiciones legales, universales y obligatorias, como sujeto activo y significativo dentro de la familia, la comunidad y la sociedad, trastocando con ello la concepción del ejercicio de poder, donde el adulto -padre de familia o cuidador- tutela y controla su saber y su acción sobre su vida cotidiana, representación adulta amparada por la noción que se tiene de inmadurez al ser un "menor de edad".

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.

Roger Hart, comenta que la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía, se comprende por lo tanto que la participación se media a través de la interacción y la acción adquiriéndose principalmente por la práctica, por ello la necesidad que a niños y niñas se les ofrezca desde sus pautas y prácticas de crianza mayores procesos de participación, para que puedan construir una sociedad democrática con derechos para todos y todas desde la igualdad y la equidad.

Se reconoce que los avances en este tema no ha sido exclusivamente en el campo normativo legal, sino que diferentes autores e investigadores han realizado también aproximaciones conceptuales y han desarrollado proyectos de participación, que permiten comprender un poco más esta categoría.

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.

Para Hart (1993), "La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive"; definición que implica reconocer a niños y niñas como sujetos activos, con capacidades para argumentar, incidir en decisiones, significar y resignificar la propia realidad y aportar al desarrollo social y colectivo, con derechos para ejercer. Por supuesto, esta participación requiere de ambientes enriquecidos que promuevan el desarrollo integral, en especial de la construcción de sujetos políticos.

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.

La manipulación y el simbolismo, consideradas como formas de no participación, esta dividida en tres niveles de la siguiente forma:

Manipulación: los niños no comprenden de que se trata lo que están realizando, no comprenden sus acciones, son consultados pero no se les retroalimenta, no se comparte el proceso de análisis y no saben que uso se le dio a sus ideas.

Decoración: los niños participan pero no tienen idea de que se trata, y por lo tanto no tienen ninguna posibilidad de participar en la organización del proyecto.

Participación simbólica, los niños y niñas tienen la oportunidad de expresarse, pero no tienen incidencia sus aportes, y tienen poca o ninguna oportunidad de formular sus propias opiniones.

Los modelos genuinos de participación, están divididos en cinco niveles de tal forma que a medida que se va ascendiendo, se va llegando a formas de participación cada vez más genuinas y transformadoras.

Asignados pero informados, los niños y niñas comprenden las intenciones, saben quién toma las decisiones, tienen un papel significativo, participan voluntariamente y se les informa sobre el problema y sus causas con anterioridad, encontrando la posibilidad de comprender el por qué y decidiendo participar.

Consultados e informados, los Jóvenes trabajan como consultores de los adultos. Los proyectos son dirigidos y diseñados por adultos pero los niños y niñas comprenden el proceso, se les informa sobre los resultados y se le da la posibilidad de analizar los datos e informar sobre ellos.

Iniciados por adultos, decisiones compartidas con los niños, en donde a partir de un proyecto preestablecido, discuten sus prioridades y debaten los aspectos más críticos y aunque son iniciados por adultos, la toma de decisiones se comparte con los niños.

Iniciados y dirigidos por niño, cuando las condiciones son favorables (con ayuda de profesores que no interfieren ni dirigen), a partir del juego los niños construyen proyectos complejos.

Iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos, las iniciativas e intereses de los niños son los generadores de propuestas, con un animador que da vida al potencial de los niños y niñas, comprendiendo sus intereses.

Sugiere también que niños, niñas y adolescentes requieren tipos de participación diferente de acuerdo a los procesos y niveles de desarrollo de los mismos, en la medida que la capacidad de participar depende, primero de la disposición para pensar en las opiniones y en los sentimientos de los demás, segundo, de la capacidad de autoconciencia y finalmente, para pensar simultáneamente en múltiples aspectos de una misma situación; esto implica que los proyectos participativos, deben ser formativos en tanto estas capacidades se van desarrollando por los procesos madurativos de los niños y por las oportunidades que el contexto social y cultural facilite para interactuar y transformar el medio (Hart 2001).

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.

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, los niños y las niñas toman parte en procesos en los cuales son espectadores o ejecutantes, pero sin que hayan intervenido como sujetos en su preparación ni hayan tomado decisiones concernientes al contenido del proceso o a su desarrollo.

Participación consultiva en la cual los niños y las niñas se les solicita su opinión sobre los asuntos que son importantes para ellos. Este tipo de participación motiva a los niños y niñas a opinar, proponer o valorar y si se facilitan canales para ello.

Participación proyectiva, en donde el proyecto es de los niños, de manera tal que se convierten en agentes sin la mediación de los adultos.

Metaparticipación, la cual conlleva el reconocimiento de nuevas formas, mecanismos y espacios de participación que los niños y niñas van creando en su vida cotidiana. Este tipo de

participación aparece ligado a la necesidad que puedan tener los niños y las niñas de hacer reconocer su derecho a la participación.

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.

Se propone además algunos criterios para que la participación sea cada vez de mayor rango y establecer graduaciones dentro de cada uno de los cuatro tipos de participación

Implicación: grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate, implica una dimensión afectiva

Información/conciencia: Se trata del grado de conciencia que tienen los sujetos sobre el sentido y las finalidades del proyecto, y de la cantidad y calidad de información de que disponen sobre el objeto o contenido del mismo. Dimensión cognitiva

Capacidad de decisión: competencia psicológica de que dispone un individuo para tomar determinadas decisiones. Esta competencia está en función de distintas variables entre otras están: nivel de desarrollo del sujeto, experiencias previas de participación, información de que dispone sobre el asunto de que se trate.

Compromiso/responsabilidad: asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante. Es por eso que toda participación éticamente defendible exige también un cierto compromiso previo con el asunto de que se trate.

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, propone formular y reconocer indicadores básicos para evaluar la participación estableciendo tres categorías de análisis:

Nivel de conciencia, se refiere a la capacidad de niñas, niños y adolescentes para entender el derecho de participación y su habilidad para manejar este entendimiento en las circunstancias que viven; desde un nivel de ninguna conciencia en el que participan obligados, hasta la conciencia profunda, de comprensión más amplia y en la que se ha desarrollado la capacidad de proponer y de integrarse al proyecto de la comunidad.

La capacidad de decisión es la posibilidad de alternativas que indican una proporción del poder que tienen los niños: de ninguna opción, donde las decisiones las toman los adultos, la capacidad de tomar opciones múltiples, en la cual realmente es posible optar por varias posibilidades.

En *la capacidad de acción,* se refiere al conjunto de actividades y proyectos que han sido impulsados por medio de acción impuesta (hacen lo que los adultos dicen), acción conducida (tienen capacidad ejecutiva pero requieren apoyo de

los adultos como sugerencias, explicaciones o argumentos), acción negociada (alta capacidad ejecutiva para negociar acciones con otros sectores) y acción de vanguardia (introducen elementos innovadores).

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.

Clark y Moss (2001), citados por Lansdown, M., Gerison, L (2005), insisten en que se reconozca que los niños son, *expertos* en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas; *comunicadores hábiles* que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias; *agentes activos* que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él; *constructores de significado* que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.

Sin embargo, la participación no escapa a las representaciones que se construyen históricamente desde una perspectiva adultocéntrica y que afectan las formas en que los adultos se relacionan con los niños y niñas en los diferentes escenarios de socialización y que es probable que los avances científicos, disciplinares, políticos y legales no hayan permeado suficientemente aun la cotidianidad de estos

ambientes. En este sentido, si la participación, como valor y acción cotidiana, no existe en la vida de niños y niñas es igualmente difícil que se consolide una sociedad democrática.

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 mas 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).

La formación para la participación posibilita que los sujetos hagan visible su propia vida cotidiana y, de este modo, puedan comprender, hasta qué punto, lo colectivo no se contrapone a lo individual, sino que ambos se crean mutuamente y, es en este sentido que la participación infantil se constituye en condición necesaria para la construcción de una ciudadanía activa para una sociedad democrática.

4.3 La 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.

Hablar de ciudadanía, no es nuevo, a lo largo de la historia hay lecturas, conceptualizaciones y comprensiones diversas acerca de la ciudadanía y del ser ciudadano, que depende de enfoques y/o lecturas acerca del tipo de sociedad que se quiere en un determinado momento, de intereses políticos y de clase.

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.

Para tratar este tema, se retomaran diferentes concepciones de ciudadanía, que se encuentran inscritas en el segundo enfoque para que desde allí se pueda dilucidar y discernir que implica la ciudadanía para la primera infancia.

Por ejemplo, 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.

La relación entre sujeto y sociedad que supone la ciudadanía, tiene implicaciones trascendentales en la contribución y estructuración de la identidad de un individuo, que se deriva según Barcena (1997), citado por el MEN (2004), a la pertenencia de una comunidad política; en la primera infancia por ser el proceso vital para el ser humano, la construcción de identidad debe estar enriquecida con posibilidades de participación y espacios de proposición, tanto en el ámbito público como en el privado.

La ciudadanía, según Barcena se mueve y está condicionada por tensiones que surgen entre lo público y lo privado, vislumbrando en ella tres tensiones:

“La primera, tiene que ver con la tensión entre autonomía privada del individuo y autonomía de la comunidad regulada”; cuando se propician escenarios enriquecidos, los niños, comprende el límite de su autonomía individual cuando está en relación con el espacio público y que la autonomía es regulada según las normas y reglas establecidas.

La segunda tensión planteada, “la igualdad y el consenso”, para el niño en la primera infancia, si bien es cierto que no es muy claro que puede entenderse por igualdad, si comprende desde su propia experiencia el ejercicio de solidaridad, colaboración y oportunidad para todos. Los niños y niñas reconocen las diferencias que se dan entre ellos, los privilegios y las discriminaciones.

Finalmente, la tercera tensión se refiere a “la afirmación autónoma de cada miembro y el surgimiento de las identidades étnicas, culturales y políticas con los derechos particulares de ciudadanía”; la tensión es compleja y amplia de definir, pero el niño y niña deben construir conciencia de su identidad personal, familiar, cultural y étnica, pero si no hay posibilidades de ejercer la ciudadanía no es posible desarrollar la identidad tanto individual como colectiva.

En la construcción de la identidad dada en su relación social, el niño va construyendo roles, concepción de género y formas distintas de percibir y asumir el mundo de la vida; niños y niñas comprenden que todos no son iguales, que los intereses y necesidades no siempre se comparten, pero que esto no implica, que no puedan compartir, negociar y disfrutar, situación que

evidencia por medio de los diferentes lenguajes y en las situaciones de la vida cotidiana.

Jordi Borda, citado por MEN (2004), reconoce a la ciudadanía como un status, en el cual se da un reconocimiento social y jurídico a toda persona, la cual tiene derechos y deberes al pertenecer a una comunidad, en la ciudadanía se acepta la diferencia no la desigualdad, es decir no puede haber un ciudadano de primera ni uno de segunda.

El planteamiento de Borda analizado a la luz de la ciudadanía para la primera infancia, implica que requiere de una acción pública, de una democracia en procura de la equidad, pero solo puede ser posible si a niños y niñas se les ofrece el espacio para la participación, si se asume sus opiniones y se valoran sus saberes, si la comunidad y el estado posibilita su "status" ganado a través de la convención que le implica tanto los derechos como los deberes al pertenecer a una comunidad.

Feizi Milani¹ enuncia un nuevo concepto de ciudadanía, según él, es más que una reacción para recobrar derechos que no están siendo respetados, es ante todo una actitud de vida proactiva, que busca mejorar la vida propia y la colectiva, es mas que conocer y comprender los derechos que se tiene, es asumir las responsabilidades y deberes por ser parte de una sociedad.

Milani dice que la formación ciudadana empieza en la familia donde se aprenden cosas de la vida, como manejar los

¹ Feizi Milani; 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.

conflictos por medio de las relaciones dialógicas y democráticas, también se aprende a respetar y a comprender la diversidad.

“El ciudadano se forma por la experiencia, algunas formales y otras no, y es en la comunicación verbal o no, que hace de la experiencia una vivencia coherente entre el pensar, el decir y el hacer; la ciudadanía es un punto de llegada y un camino permanente de aprendizaje”.

Camilo Borrero², 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.

En este sentido, se debe formar para la ciudadanía responsable, esto implica que la educación, debe posibilitar y garantizar el desarrollo integral de las capacidades de niños y niñas para participar en el mundo, para ser y hacer con otros, bajo referentes contruidos entre todos como el respeto por el otro, por la palabra y la diferencia de opiniones, conocer y respetar los derechos humanos, su cultura y su contexto.

² Camilo Borrero; 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.

Baratta, Citado por Acosta, A., Kattah, F (2003), "reconoce la ciudadanía del niño y su participación en la democracia social si bien como diferente, no menor que la de los adultos y el promoverla, produce profundas transformaciones en los entornos familiares y locales.

El ejercicio del derecho a ser escuchado, en la forma de la realización del deber de los adultos de aprender de los niños, puede ser considerado como una forma de participación por representación del niño en la democracia política o en la social. El niño o la niña, en cualquier momento de su desarrollo, incluso el más pequeño, tiene una ciudadanía plena. Una ciudadanía que es compatible, con la debida consideración de su diferencia con respecto de los adultos, es decir, de su identidad como niño".

De acuerdo con Díaz, J (2006), formar ciudadanía desde y para la democracia implica contar con espacios y oportunidades que promuevan habilidades y concepciones democráticas y ciudadanas, asumir deberes y derechos, lo que conlleva a la participación activa en los escenarios públicos.

Sin embargo, los escenarios de socialización, muchas veces se encuentran en orillas lejanas en cuanto a las lecturas y prácticas de crianza y de formación; muchas veces llegan a ser contradictorios o ambivalentes y los niños y niñas se encuentran con referentes ambiguos y posiblemente no puedan construir en compañía de los adultos, formas de vivir con derechos, con sentidos de pertenencia y con significados importantes en la formación de subjetividad.

Constituirse como nuevos sujetos en el ámbito de lo simbólico, y lo ético, demanda la articulación de los sistemas de educación formal y no formal, el acceso al conocimiento y a la información necesaria para la participación ciudadana, formación en valores que desarrolle capacidades y competencias para desenvolverse responsable y críticamente en los diferentes ámbitos de la vida social; trascender la lógica propia para acceder a puntos de vista cada vez más diversos y desarrollar posibilidades comunicativas y cívicas que vinculen la identidad local con las culturas globales.

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.

4.4 La vida cotidiana eje para la participación infantil y 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 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.

Las prácticas sociales establecidas en la cotidianidad emergen de las condiciones de vida, creando esos propios modos de ser, propias formas de habitar en relación con sus propios referentes y sus propias dinámicas, todas estas prácticas generan al interior del mundo de niños y niñas el entramado de sus propias manifestaciones y regulaciones culturales, sus propias reglas de juego en conformidad con su contexto.

Se puede afirmar entonces que la vida cotidiana es un espacio de transmisión, recreación, construcción y transformación de los saberes, donde se reconocen y se reflexionan las formas de poder, ya sea al interior de los espacios públicos o privados. La formación en lo cotidiano para la participación y la ciudadanía debe permitir que los sujetos puedan acoger sus propias percepciones de las relaciones, de las normas que atraviesan esas relaciones, las resistencias de los sentidos que les han adjudicado, mediados en una relación democrática.

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.

El proceso de socialización se caracteriza por cuatro aspectos básicos:

Primero, es un proceso continuo, que se inicia en los primeros días de vida e incluso antes del individuo hasta la vejez, haciendo posible la adaptación a la vida cotidiana.

También, es un proceso interactivo, de tal forma que el individuo no es un ente pasivo sino que participa de forma activa en la reconstrucción de su grupo específico.

Tercero, posibilita el desarrollo de la identidad personal y social del individuo. A partir de las múltiples interacciones del individuo en su entorno social, éste logra construir su identidad personal.

Finalmente, permite a los individuos construir una representación del mundo. Se trata de internalizar las normas, valores y reglas que dan sentido a la cotidianidad del medio social en que participa el individuo (Aguirre., Durán. 2000), citado por Shaffer (2000).

La familia como ambiente de socialización primario, cumple un rol fundamental en el desarrollo de niños y niñas, pues favorece o restringe su supervivencia y también la forma en la que se incorporan de una manera más o menos activa en la sociedad.

Reconociendo la diversidad cultural, socioeconómica y estructural de las familias de la localidad de Suba que participan en la investigación, concebimos las familias como:

“Las familias son una forma primordial de organización social determinadas históricamente, en donde se construye social y culturalmente la filiación y el afecto. Son ámbito fundamental de humanización y socialización; unidades portadoras, creadoras, reproductoras y realizadoras de valores, sujetos colectivos de derechos, con capacidad para transformarse y transformar su entorno y la sociedad de la que hacen parte”. (Alcaldía mayor de Bogotá, 2004)

En este sentido, La oportunidad de vivir y crecer en medio de relaciones simétricas de respeto a la autoridad, de equidad de género y generaciones y participativas en las familias, permite a los niños y las niñas un aprendizaje democrático que puede promoverse a través de ambientes enriquecidos.

Igualmente, Aprender en la familia a compartir el poder con que cuentan los adultos, es un ejercicio genuino orientado a dar y a respetar la voz de cada uno de sus miembros. La toma de decisiones compartidas sobre asuntos que competen a la familia abre espacios importantes para el desarrollo de la capacidad de participar y organizarse, en otros espacios que se van abriendo para niños y niñas (Secretaría Distrital de Integración Social, 2007).

Así como la estructura y dinámica familiar ha generado cambios en las cogniciones y representaciones sociales, las pautas de crianza se han transformado; (Maccoby, Martín, 2000) establecieron una serie de efectos en el desarrollo del niño y la niña en diferentes áreas, cuando se implementa un estilo democrático: identificando mayores niveles de autoconfianza,

competencia social y orientación hacia el trabajo de igual forma alto rendimiento Académico. Mientras que el estilo autoritario genera: baja motivación escolar, estrés psicológico, síntomas psicológicos y somáticos, problemas de Conducta y mal comportamiento Escolar.

Con base en los planteamientos anteriores, los procesos y dinámicas que se están dando actualmente al interior de las familias, se pueden entender cuando se analizan en el contexto de la cultura y la historia, de los cambios sociales y sus valores predominantes, en la realidad de cada familia así como en las características de sus miembros.

A medida que niños y niñas van creciendo, el mundo social se complejiza, en tanto el entramado de relaciones, la posibilidad de asumir nuevos roles, el ingreso de nuevos adultos a la vida cotidiana de los niños se amplía; el ingreso de un niño al jardín infantil, se convierte entonces en un segundo escenario de socialización, en el que también se posibilita o se restringen las posibilidades de los niños para participar y ejercer la ciudadanía.

En la práctica educativa de los y las formadoras en educación inicial, Camargo, M. (2007) identifica tres tendencias generales que están mediadas por las representaciones y concepciones sobre quienes son los niños y las niñas con los que se trabajan, que es y como se da el desarrollo infantil, el tipo de hombre y de mujer que se quiere ayudar a formar y el de sociedad que se esta construyendo en la relación entre los agentes educativos los niños y las niñas.

La primera tendencia en Educación Inicial es la "Escolarizada", en la cual se entiende la atención de la primera infancia como extensión de la escolarización, un grado más hacia abajo en la estructura de la educación formal insertada en un modelo de educación tradicional caracterizada por la distribución y secuenciación de la población estudiantil según la edad en los distintos niveles y cursos del sistema educativo.

Sus principales características son: El servicio es extensivo a los niños y las niñas, independiente de las diferencias culturales, geográficas y económicas. Su carácter es homogéneo, parte del presupuesto de normalidad y su principal función es integrar a los individuos en la vida social y dotarlos de valores y códigos comunes. Toma como partida el desarrollo de algunas competencias que favorezcan los procesos de socialización de las niñas y los niños.

La segunda tendencia son "los programas de educación inicial no formales centrados en las necesidades de cuidado", creados para atender a niños y niñas en edades de 0 a 6 años con el fin principal de proporcionar seguridad y tranquilidad a los padres y madres trabajadoras con respecto al cuidado de sus hijos; su estructura es más flexible, atienden varios propósitos: salud, nutrición, educación, aprestamiento, en algunos casos se intenta compensar las dificultades y problemas de los contextos de deprivación y vulnerabilidad; Pueden ser de carácter asistencialista o de práctica pedagógica.

La tercera tendencia, centra su acción en programas de promoción del desarrollo infantil, procurando un acercamiento a los contextos naturales y de pertinencia de los niños y

niñas, más allá de los requisitos y propósitos formales y de la atención a sus carencias. La concepción de niño y niña que lleva implícita esta tendencia esta inscrita en una perspectiva de derechos, concibiéndolos como ciudadanos y actores sociales, consientes de sus identidades de acuerdo a las posibilidades del ciclo de vida en que se encuentren. Una de sus características es reconocer la particularidad de los contextos socios económicos y su papel en el desarrollo infantil.

La lectura de estas tendencias, muestra implicaciones en la formación para la participación, en tanto hablan de la representación del adulto, de su rol como agente educativo en la interacción con niños y niñas en el ámbito de la educación inicial, del tipo de ciudadano que se pretende formar y de las metas de desarrollo de la institución.

En la medida en que en el ámbito educativo y las familias, se construyan ambientes democráticos, en términos de que se promuevan practicas 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.

4.5 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".

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".

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.

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto. Esto significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, es decir, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta

condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel muy importante sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

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)

Esto explicaría el por qué las atribuciones que se pueden dar a una misma cosa, varían entre una y otra cultura, porque justamente la construcción al interior de unas condiciones particulares le dan el matiz específico a las representaciones de un objeto.

Las representaciones sociales se construyen a partir de diversas procedencias:

En primer lugar, a partir del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. Dicho fondo está constituido por las creencias compartidas, los valores

considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales. Las fuentes de determinación de las representaciones se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan.

En segundo lugar, en los procesos de comunicación social; en este sentido, los medios de comunicación tienen una responsabilidad muy importante en tanto transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas. Es importante también tener en cuenta que la ubicación de las personas en la estructura social, interviene en la exposición de distintos contenidos conversacionales, y ejerce también una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación.

Finalmente, están los mecanismos de anclaje y objetivación. Ambos son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las Representaciones. El segundo da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque de la investigación

La investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, por cuanto el interés está centrado en comprender los contenidos de las representaciones sociales en torno a la participación infantil en primera infancia, por medio de la interpretación de elementos discursivos que se encontraron en el desarrollo de los grupos de discusión y de las entrevistas.

5.2 Marco de la investigación

5.2.1 Contexto

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, cuyo objetivo es desde una perspectiva de derechos, contribuir a lograr ambientes que protejan la vida, favorezcan la socialización, desarrollo y crecimiento sano y feliz de los niños y niñas menores de 5 años y sus familias, a través del mejoramiento de la calidad de los servicios de Educación inicial ofrecidos por organizaciones privadas en siete localidades de la ciudad.

5.2.2 Ubicación geográfica

La investigación se desarrolla en la localidad de Suba, en las UPZ Tibabuyes (71), Rincón (28) y Suba Centro (27), las cuales han sido priorizadas de acuerdo al deterioro de las condiciones de vida, a la forma de enfermar y morir y a la concentración de problemas sociales, zonas caracterizadas por

la alta densidad poblacional, el hacinamiento y la deficiencia de infraestructura vial, de servicios públicos y de equipamientos, tales como parques, centros educativos y receptivos. (Plan de desarrollo 2005 - 2008).

5.3 Caracterización de los participantes

1. Formadores y formadoras:

- Vinculados a Jardines infantiles privados de la localidad de Suba.
- Que lleven por lo menos 2 años de trabajo en el jardín seleccionado.
- Que lleven por lo menos 1 año de trabajo en el nivel.

2. Familias:

- Con hijos e hijas en edades hasta los 6 años de edad y que asisten a jardines infantiles privados seleccionados.
- Que convivan permanentemente con los niños y las niñas.
- Habitantes permanentes en la localidad de Suba.

3. Formuladores de política:

- Que estén participando o hayan participado en la construcción de políticas públicas relacionadas con niñez a nivel nacional, distrital y local.
- Reconocidos por su trabajo en procesos de participación infantil o de formación ciudadana.
- Pertenecientes a instituciones del estado o a organizaciones de la sociedad civil reconocidas por su incidencia en temas relacionados con la niñez.

5.4. Categorías de análisis

CATEGORÍA	DIMENSIONES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL
PARTICIPACIÓN EN PRIMERA INFANCIA	Indagar los contenidos de las representaciones sociales de participación, las nociones, dimensiones, sentidos y los significados relacionados.
CIUDADANÍA	Indagar los contenidos de las representaciones sociales de ciudadanía, las nociones, dimensiones, sentidos y los significados relacionados.

5.5 Estrategias metodológicas

Participante	Técnica
1. Formadores y formadoras de jardines infantiles privados. 2. Familias que tienen hijos e hijas en jardines infantiles privados	Grupos de discusión
Formulador de política pública	Entrevista semiestructurada

Grupos de discusión:

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, en este lo que las personas dicen en determinadas condiciones de enunciación, se asume como un punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia; Estructuralmente, el grupo de discusión tiene tres características fundamentales: en primer lugar, tiene un carácter artificial, es decir que es el investigador quien

selecciona, reúne a los participantes y constituye el grupo de acuerdo a unos criterios establecidos y a las relaciones que interesa investigar; el grupo realiza una tarea específica, se orienta para producir algo y existe por y para ese objetivo; finalmente, se instituye como un espacio en el que se instaura la opinión grupal, es decir es el encargado de legitimar las opiniones de los participantes (Canales, M; Peinado, A 1999).

Los grupos de discusión se conformaron de la siguiente forma para abarcar el tema a profundidad:

G	Participantes	Atributos de agrupación	Total Participantes
1	Familias	1. En edades entre los 26 - 33. 2. Con hijos o hijas entre 1 año y los 3 años.	11
2	Familias	1. En edades de los 34 en adelante. 2. Con hijos e hijas entre 3 y los 5 años.	8
3	Formadoras	De los niveles de caminadores y párvulos	4
4	Formadoras	De los niveles de prejardín, jardín y transición	5

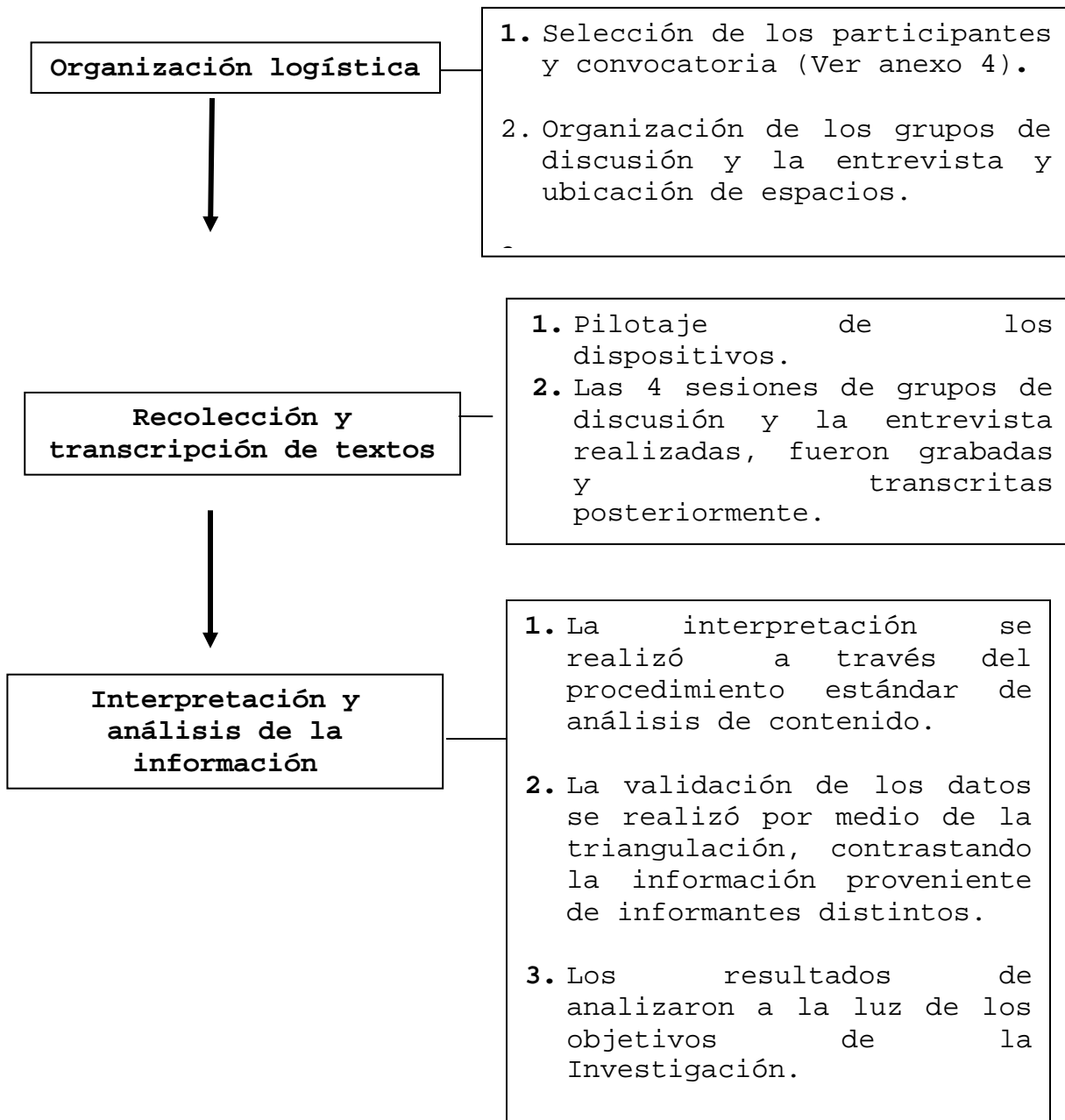
Para cada uno de los grupos de discusión se elaboró una guía con afirmaciones y preguntas (Ver Anexo 1 y 2) con el fin de indagar las categorías de participación en primera infancia y ciudadanía.

5.5.1 Entrevista Semiestructurada

Método de investigación cualitativo, centrado en el habla; en ésta, el hablante debe elaborar una respuesta. El habla investigada, siempre oscila entre tomar la palabra para elaborar la respuesta y devolver la palabra para permitir una nueva pregunta. La información se limita al terreno de las respuestas, pero el dispositivo no permite la retroalimentación entre pregunta y respuesta. La estructura del discurso está en el instrumento que provoca y controla el habla (Canales, M; Peinado, A 1999).

Con el fin de indagar las concepciones de los formuladores de políticas públicas, se elaboró una guía con preguntas, para orientar la entrevista (Ver anexo 3)

5.6 La investigación se llevó acabo a partir de los siguientes momentos (Bonilla, E; Rodríguez, P 1997):



6. RESULTADOS

Interpretando lo que formadoras, familias y formuladores de política pública nos cuentan respecto a la participación en la primera infancia y la construcción de ciudadanía

Como el interés del estudio es indagar por los contenidos de las representaciones sociales de las familias y las formadoras vinculadas a los jardines infantiles privados de la localidad de Suba y los formuladores de política pública respecto a la participación infantil y a la construcción de ciudadanía en primera infancia, en el capítulo se presentan los resultados de la indagación a través de la realización de los grupos de discusión y de la entrevista aplicada (ver anexo 6).

En la parte inicial, se realiza la descripción e interpretación sobre los contenidos de la representación social relacionados con participación, luego los contenidos asociados a ciudadanía en cada uno de los grupos participantes en los que se realizó el estudio; familias, formadoras y formuladores de política.

Luego se identifican los elementos en común así como sus diferencias respecto a los tópicos de estudio

Más adelante se presentan las prácticas de las formadoras, como estrategias planteadas en la indagación y que favorecen la participación.

El capítulo finaliza con el análisis realizado a una categoría emergente denominada desarrollo infantil.

6.1 Respeto a la participación infantil

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, enfatizó en la necesidad de garantizar los derechos a la educación, sano desarrollo, salud, identidad y participación. Han pasado ya veinte años de este pronunciamiento, es interesante evidenciar la forma en que se configuran las representaciones de los adultos, se instauran en las prácticas de familias, formadoras y se constituye en tema central de la formulación de políticas públicas.

Con respecto a las concepciones de participación infantil en la primera infancia se encontró que ésta 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 actividades donde se asumen responsabilidades particulares.

6.1.1 El punto de vista de las familias.

Dentro de los contenidos de las representaciones sociales sobre participación en primera infancia, se percibe ésta, asociada a las relaciones de poder, entre adultos y niños y niñas. Se encuentran en las descripciones, diversas formas de asumirlo que van desde relaciones netamente autoritarias hasta aproximaciones que desconocen los límites y los roles que deben ser asumidos por adultos, niños y niñas.

Por ejemplo al tomar la expresión de sentimiento u opiniones, se encontró que lo relacionan con la desobediencia frente a

las órdenes dadas por los adultos, toda vez que consideran que este tipo de expresión refleja una manera de darle a conocer su preferencia o no frente a la ejecución de órdenes:.

“Ellos a veces no obedecen porque quieren hacer eso, expresan lo que quieren hacer, porque quieren hacer eso y ya”. “Cuando ellos eligen su ropa, ellos ya dicen no me gusta y no me gusta y, no se lo ponen” (padre de familia nivel párvulos).

En este orden de ideas, la participación de los niños y niñas a través de sus expresiones y manifestaciones es percibida por los adultos como una pérdida de la autoridad y en el manejo de las relaciones, están asociadas a prácticas que incluyen el manejo de violencia y agresión. Así se interpreta en una de las familias:

“Lo que pasa es que la forma de educar a los hijos cambio muchísimo, antes era el palo, el castigo, ahora no se puede hacer eso ni nada, se les dice con palabras, antes se trancaban de una ahora ya no” (Familia nivel párvulos).

“En una época anterior uno les decía no hagan eso y ahí quedo no más porque los papás dieran la orden porque ya había una autoridad, pero yo no sé si es que las voces de nosotros los adultos se volvió como que ya no hay autoridad” (padre de familia nivel párvulos).

En la actualidad los mecanismos que se disponen para formar o crear hábitos en los niños están dados más en el manejo de formas más positivas como lo son las recompensas:

“Lo que pasa es que también ahora viene la cuestión de la premiación con ellos, ahora ya no es que le voy a castigar y le voy a dar correa no, ahora es

comprárselos prácticamente y premiarlos para que ellos hagan, para que se porten bien, para que coman todo es cuestión de premiarlos a toda hora” (Familias nivel párvulos).

Lo anterior contrasta con representaciones que ven en las expresiones de los niños y las niñas y en la participación activa de los asuntos cotidianos, un cambio en las formas de interactuar con los hijos, en tanto el manejo de las tensiones por vía del castigo, no parece aportar en la construcción de las relaciones, como tampoco la aplicación frecuente de recompensas, un ejemplo de ello es:

“A mi me pasa con mi hija ella por ejemplo, come y le gusta bañarse sola, sí yo la guío, porque uno ir contra la corriente es fregado porque ellos ya más se van a estresar y más van a ponerse rebeldes y todo entonces uno les trata como de ayudar, ósea cuidándolos mucho de que por ejemplo si van a gastar no mami no hagas eso” (Familias nivel párvulos).

La participación de los niños y niñas en sus propios asuntos no representa para algunas familias que se deje de lado la responsabilidad en su cuidado y atención, sino que más bien su papel se convierte más de guía o acompañamiento para apoyar el proceso de aprendizaje del niño o la niña:

Esta estrategia también se interpreta como una forma de desplazamiento del control, siendo el niño y la niña quienes lo asumen, hasta cierta forma se extralimitan en su empleo. En los relatos se encontró, que las familias respaldan este tipo de prácticas justificadas como formas de compensar el poco tiempo que comparten con su hijo o porque así evitan entrar en conflictos

Persisten también formas de sobreprotección en el acompañamiento realizado a los hijos, las familias desde esta perspectiva reflejan temor frente a las diversas situaciones cotidianas y limitan las condiciones para participar.

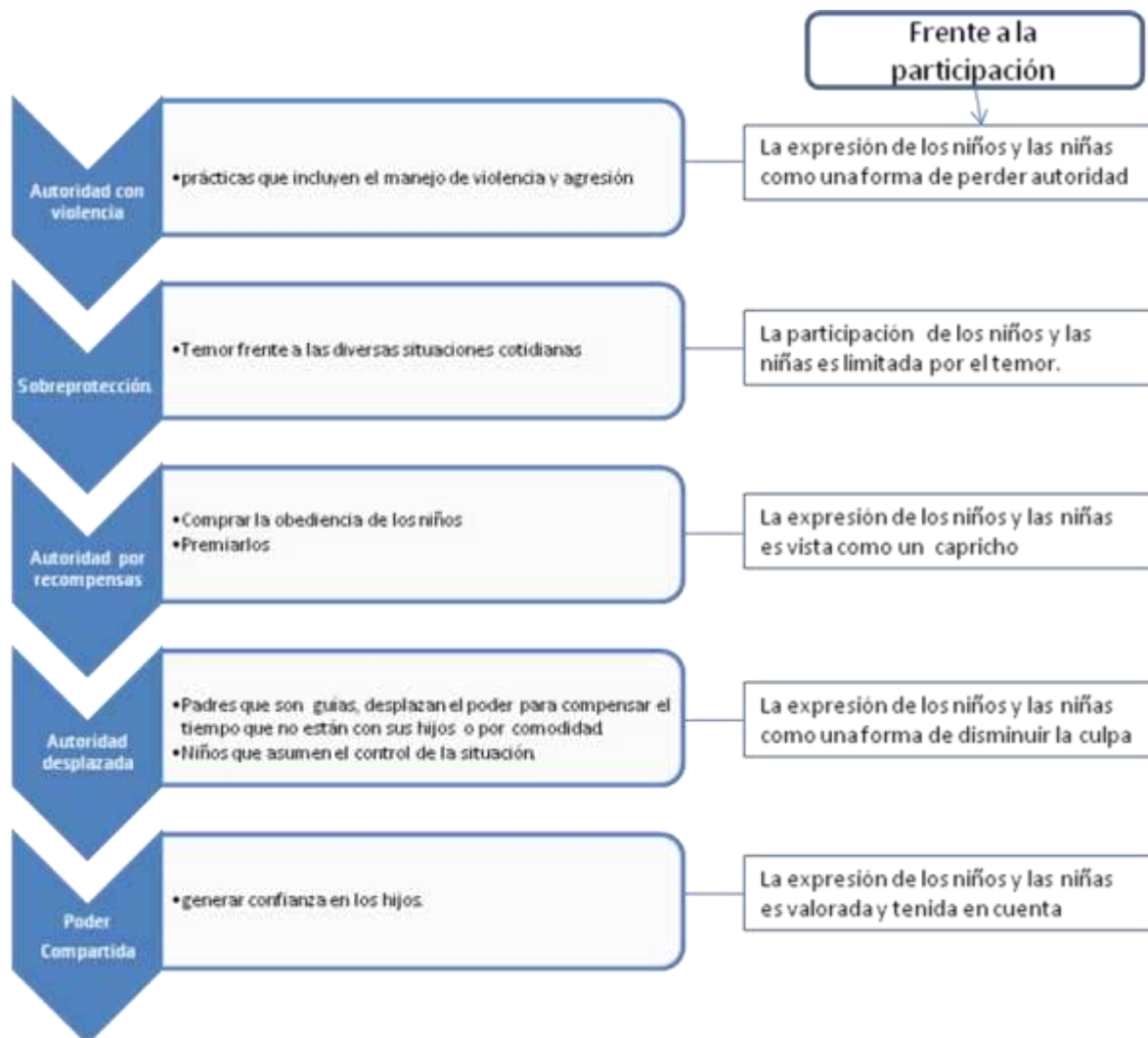
“Y aunque de pronto le digan a uno que uno es muy sobre protector, que hoy en día si uno está muy pendiente del hijo, le dice que uno no lo deja ser, no es eso, es que lo que dicen es muy cierto que uno tiene que estar, por decir algo, por más juiciosa que sea, digamos con quien están así le digan a uno que es muy anticuado” (familias pre jardín).

También se encuentran estilos más horizontales, basados en el vínculo afectivo que buscan ante todo generar confianza en los hijos, allí se permite que los niños y niñas expresen su opinión

“uno no es la mamá sino de pronto una amiga, para que ellos tenga la confianza de decirle a uno, contarles las cosas y todo, porque sino vaya a decirle algo a uno y uno les dice ¡ay espérese!; entonces después a ellos les da temor contar las cosas, entonces yo creo que uno debe darles como cierta libertad de expresión contra uno” (familias pre jardín).

Frente a estas diversas formas en que se transforman las relaciones de poder, se encuentra una resignificación cultural de las prácticas de crianza, que van desde estilos autoritarios, en los que tradicionalmente fueron formados los adultos a estilo más flexibles.

En la siguiente gráfica se evidencia como las diversas formas de poder llevan implícita una concepción de participación infantil.



Con respecto a la responsabilidad, elemento constitutivo de la participación infantil, las familias reconocen que éstas son adjudicadas por el adulto de acuerdo a: la edad, las capacidades y a las etapas en las que está el niño y la niña.

Cabe destacar que las familias perciben en los niños y las niñas más pequeños mayor iniciativas para llevar a cabo las responsabilidades, imitando los roles desempeñados por lo adultos.

“A mí bebé me toco comprarle recogedor y todo eso porque como yo hago aseo los fines de semana general, ellos ya saben...entonces mami una pantaloneta y unas chancas... ellos ya saben, entonces yo barro y el es a traer sus cositas y así hagan regueros dejarlos mientras que uno está haciendo la otra cosa” (familias párvulos).

6.1.2 El punto de vista de las formadoras.

En las representaciones sociales se encontraron varios contenidos dirigidos a favorecer el desarrollo de la participación infantil entre los cuales están: el desarrollo del vínculo afectivo entre adulto, niño y niña, la delegación de responsabilidades y el lenguaje oral como la forma más destacable de expresión.

Las formadoras por ejemplo consideran que dentro de su rol está el crear las condiciones para que niños y niñas se puedan expresar, y que esos ambientes facilitados por ellas deben estar caracterizados por: el afecto, las formas positivas de corregir a los niños y niñas y en especial por tratar de entender las razones por las que ellos y ellas tienen ciertas expresiones y manifestaciones. Lo cual hacen a través de la indagación por eventos o situaciones del hogar.

“Es la forma de corregirlos, lo que hace que ellos no le teman a expresarse o a participar o a involucrarse en algo” (Formadores de párvulos).

“Hay una experiencia vivencial que se vive con los niños de jardín qué es como se viste mi mamá, como se viste mi papá, entonces ellos empiezan a expresarse como actúa su mamá o papá” (Formadores de párvulos).

Así mismo en sus relatos se evidencia como la delegación de responsabilidad es una forma de evidenciar la participación infantil, aunque provengan de los intereses y necesidades del adulto. Se resalta el hecho, que se tiene las condiciones biológicas de los niños y las niñas así como la interacción con el adulto.

Con respecto al lenguaje oral, llama la atención que las formadoras consideran que en los tiempos actuales “se escucha más a los niños” debido a que sus exigencias y/o peticiones generan en ellos dar una respuesta casi inmediata a sus solicitudes.

Al respecto, se tienen la percepción de que este evento se presenta cada vez a una velocidad más grande y lo valoran como algo positivo en tanto ven en ello una potencialidad para que cada vez niños y niñas tengan más posibilidad de una participación genuina frente a los adultos

“Entonces sí los niños de hoy en día están a un ritmo, a una velocidad tan grande, que si algunos, creo que van a tener más voz y voto que nosotros, porque al menos ahorita con esa revolución de trabajar con los niños es bueno” (Formadoras de pre jardín).

De la misma forma, se encontró que el lenguaje verbal se privilegia dentro de la cotidianidad del aula, considerando que a través de él los niños y niñas se expresan; condición que pone en menor posibilidad de ejercer la participación a los niños que utilizan otros lenguajes como el no verbal, el

juego, el señalamiento, la risa o el llanto. Además reconocen que importante escuchar al niño, pero que representa en la práctica un esfuerzo adicional a su trabajo.

“Nos tomamos el trabajo de escucharlos, prácticamente es muy difícil llevar a cabo eso de que es más importante el pensamiento del niño y escuchar al niño que imponer el pensamiento del adulto y escuchar al adulto” (formadora nivel pre jardín...).

Frente a la toma de decisiones, las formadoras consideran que niños y niñas, en la actualidad tienen mayores posibilidades de elegir al compararlos con generaciones anteriores, lo cual es evidente en situaciones de la vida cotidiana tales como: forma de vestir, imitación de modelos provenientes de la televisión, elección de materiales para decorar

“Niños muy pequeños pueden decidir por su ropa, por ejemplo en generaciones anteriores, por ejemplo en mi caso yo no decidí como vestirme como hasta los quince años, ahorita los chiquitos si tu le vas a comprar algo si a él no le gusta no se lo pone y punto” (formadora párvulos).

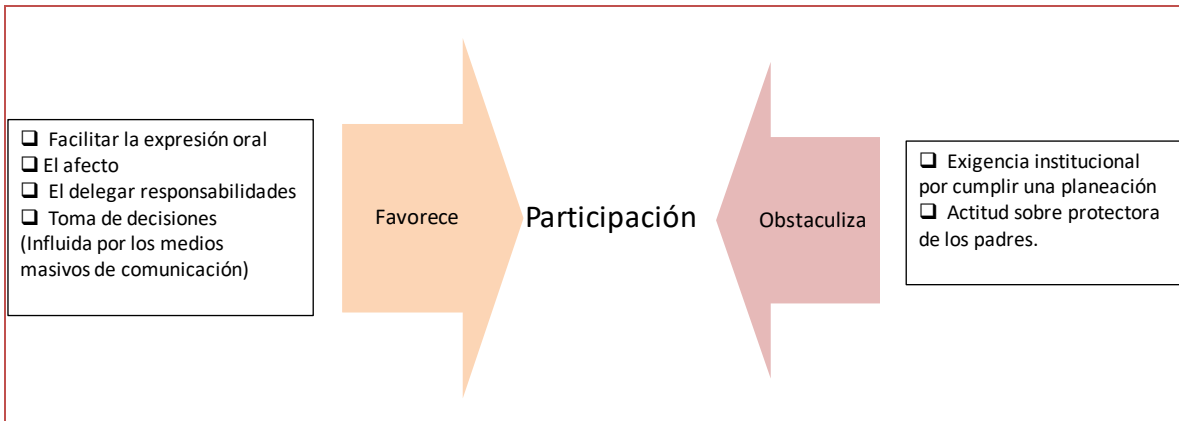
En las representaciones sociales se encontró también varios contenidos que obstaculizan el desarrollo de la participación infantil, en las formadoras, por ejemplo la exigencia o necesidad propia de la institución por cumplir con la planeación es un factor que no permite que los niños puedan expresar y participar en todo lo que ellos estén interesados pues hay unos contenidos que se deben desarrollar en un tiempo y condiciones particulares y pre determinadas.

“... rico que recuerden esas cosas, pero siempre hay un límite porque se nos extiende y ellos con la imaginación que tienen se nos vuelve tremendo porque la clase se va el tiempo se va y no podemos hacer mayor cosa de lo que tenemos planeado” (Formadora Párvulos).

Este tipo de situaciones revela que las formadoras no cuentan con estrategias de planeación flexibles que respondan a los intereses, gustos y necesidades de los niños y niñas. En otras palabras, prima el cumplimiento de una planeación más que la adaptación de la misma con base en las negociaciones que se puedan realizar con los grupos.

Por otro lado, las formadoras critican o cuestionan la actitud sobreprotectora de las familias, incluso el de otros formadores por qué consideran que estos comportamientos interfieren con el desarrollo de la responsabilidad y no permite que el niño soluciones sus problemas.

Estas condiciones que obstaculizan la participación impactan los procesos formativos de los niños y las niñas en dos sentidos por una parte restringen la posibilidad de que ellos actúen en el hoy y en el ahora como sujetos activos que reconstruyen y resignifican la cultura a partir de la vida cotidiana. Por otra como estas actitudes van a influir en la construcción de ciudadanía y en las formas como van a participar en los diferentes contextos de la vida.



6.1.3 El punto de vista de la formuladora de política.

Frente a las relaciones que se dan entre familias y niños y niñas la formuladora de política pública, se refirió concretamente a las relaciones de poder, al empleo del golpe, ella explica que este se constituye en una forma en que el adulto maneja su respuesta emocional, que como mecanismo formativo, respondiendo así a una tradición cultural, de esta forma se evidencia como se reprime las formas de expresión, canalizando dichas reacciones a través de diversos medios.

“El papá pega, no para ayudarlo al niño a crecer, le pega para descargar la rabia, además de todo el mal que le hace a un niño, a él tampoco le hace bien como sujeto. Como somos una cultura muy negada en nuestras emociones, aprender a manejarlas y a darle una vía más constructiva”.

(Formuladora de política)

También se refirió a otro tipo de familias donde la relación de poder son controladas por los niños y las niñas, plantea que si bien es cierto los niños y niñas tienen derecho a expresarse y participar en las decisiones que afectan su vida, dichas expresiones deben tener como límite el respeto mutuo, en donde el ejercicio de la

autoridad se haga consolidando interacciones en las que haya un reconocimiento de los derechos de unos y de otros:

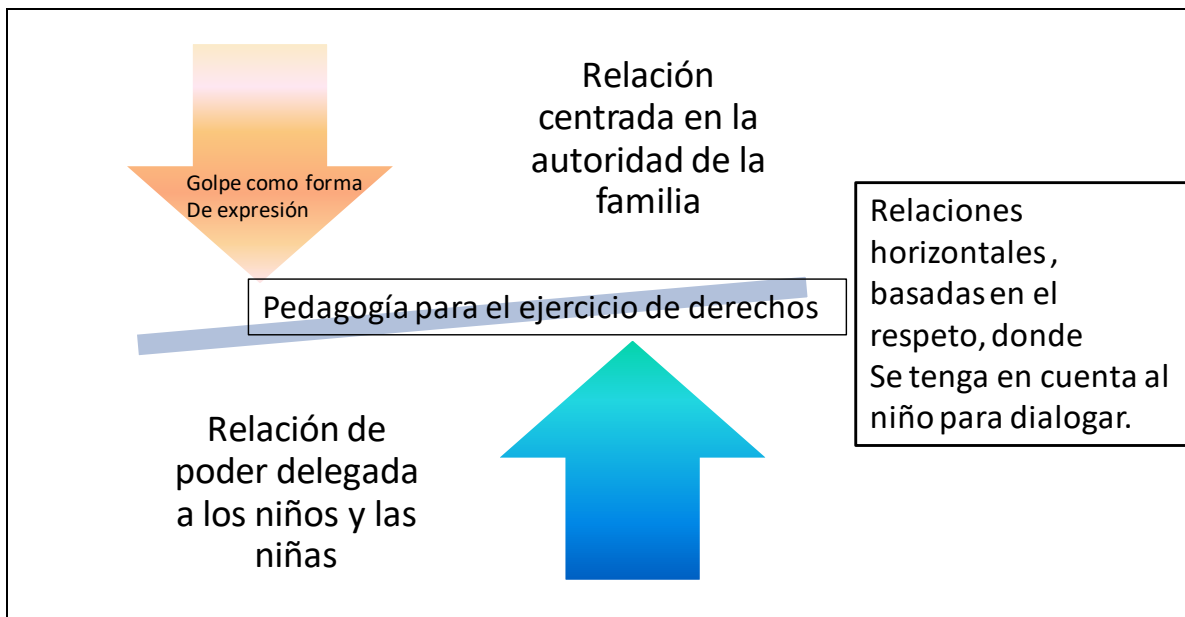
“El niño necesita ser también expresivo, ser claro en lo que siente, pero no maltratante de sus padres; entonces, no se trata de cambiar los papeles, eso pasa mucho en diferentes contextos, donde se cree que el ejercicio de los derechos niega el ejercicio de una autoridad”. (Formuladora de política).

Del relato de la formuladora de política se extrae una posible alternativa, para mediar entre ambas posiciones; el desarrollo de una estrategia pedagógica dirigida a la familia y a las instituciones educativas centrada en los derechos, que facilita la construcción de relaciones horizontales

“Es la pedagogía para el ejercicio de los derechos y es el tema de la pedagogía para la construcción de relaciones horizontales y respetuosas, incluyentes, que reconozcan y que nos ayuden a crecer a los dos; entonces es un esquema patriarcal que estamos reconstruyendo pero no le estamos dando las alternativas”. (Formuladora de política)

La formuladora de política, por su parte, considera que también es necesario que los adultos comprendan que además de propiciar espacios para la participación y la expresión pensados por los adultos, los niños y niñas tienen también propuestas que es necesario atender e incluir.

“Escucharse, de escucharlo, de reconocerlo, no como a un menor, sino como a un sujeto con el que yo puedo dialogar, con el que yo puedo construir, que tiene ideas, una voz, que tiene inteligencia”. (Formuladora de política)



6.2 Ciudadanía en construcción

La ciudadanía como construcción social, que se genera al interior de una comunidad, bajo las condiciones sociales e históricas de una determinada cultura, está inscrita en las representaciones sociales de familias y formadoras como un entramado de relaciones que incluye: el reconocimiento y exigibilidad de los derechos, la responsabilidad social implicada en los deberes, la normatividad que regula la convivencia, la formación en valores, las actitudes de cuidado y protección del entorno inmediato, del medio ambiente.

6.2.1. La construcción de ciudadanía desde las familias

Con respecto a los contenidos asociados a la exigibilidad de derechos, las familias identificaron diferentes tipos: el derecho al amor, al parque, a la diversión, a la salud.

No sólo se reconoce que existen diferentes tipos de derechos sino que son exigibles; las familias tienen claro que los niños tienen derechos pero además reconocen que es una exigencia y una obligación cumplirlos.

“Ellos nacen y así uno vea que de pronto ellos no entienden, ellos saben que tiene derecho al amor, que tiene derecho al parque a la diversión, inclusive ya están pidiendo el derecho a la salud, porque digamos se enferman y uno tiene que correr a llevarlos, eso es un derecho también, de ellos, eso ya desde que nacen están pidiendo, exigiendo sus derechos”
(Familias Párvulos).

Del análisis hecho a los discursos de las familias se destaca su énfasis en los derechos que tienen las niñas y los niños. Como una condición innata que se adquiere desde el momento de la concepción y que se da en las prácticas de crianza.

Sin embargo, llama la atención que en algunos casos, la exigibilidad de un derecho por parte de sus hijos e hijas, la entiende como un asunto de manipulación y no como la interiorización de lo que significa reconocer y hacer real el cumplimiento de ese derecho desde la titularidad que les asiste como padres:

“Claro, lo que pasa es que hoy en día el tema de los derechos es contradictorio ¿no? Porque hoy en día un niño se pega de eso para no quererse dejar formar tampoco; hoy en día un niño..., una mamá lo va a reprender, lo digo porque lo he visto en casa, y el dice: no si tu me pegas yo te hecho a la policía, porque tu no me puedes pegar, entonces ahí estamos viendo como un niño está manipulando” (Familias prejardín).

Ejercer la ciudadanía implica también estar inmerso en las tensiones de lo público y lo privado. En las familias lo

público es referido al ambiente y a los recursos naturales. Son varias las situaciones descritas por ellos, donde se evidencia este reconocimiento por proteger el ambiente

Una de las expresiones que evidencia la construcción de lo público, se relaciona con la formación de hábitos que se aprenden en casa.

“Lo que es uno en la casa, es en la calle y en todos lados, porque si uno es cochino, cochino es en todos lados” (Familias Párvulos).

6.2.2. La construcción de ciudadanía desde las formadoras

Cabe destacar la insistencia de las formadoras, en que los niños y niñas aprendan a conocer sus derechos y las instancias a las que debe acudir para exigirlos, Además enfatizaron en el derecho a tener una familia y a la diversión.

Se encontró que deberes y derechos no son excluyentes dentro del discurso de las formadoras, pues perciben que en el proceso de formación deben estar presentes ambos elementos; sin embargo, enfatizan en que son los deberes lo más importante para formar en un niño.

“No simplemente yo tengo derecho y derecho acá pero la verdad donde están mis deberes, van como muy de la mano”(Formadoras Párvulos).

Frente a la exigibilidad de los derechos consideran que llevarlo a la práctica implica ceder frente a las peticiones y caprichos de los niños, lo cual es percibido como una

estrategia que obstaculiza el proceso formativo ejercido por los padres.

“Ahorita por ejemplo, los papás que le den una palmada, ¡ay ¡tu no me puedes maltratar porque yo te puedo demandar... son cosas que deberían como tener una coherencia y un sentido pero no tan hacia... oye no me puedes mirar y no me puedes decir y no me puedes corregir” (Formadoras Párvulos).

Otro contenido de la representación de ciudadanía es la norma, una estrategia de control y de regulación de la convivencia, que las formadoras imponen y utilizan para mantener el orden dentro y fuera del aula, y para el desarrollo de sus actividades cotidianas

“Tenemos que estar sentados y hacer silencio desde que el otro este hablando... si son normas de convivencia a diario...” (Formadoras Párvulos)

De igual manera se enfatiza en el proceso de adquisición de la norma y se evidencia como los primeros años de vida son el preámbulo de la interiorización y la concientización de lo que se dice y hace.

“un nivel obviamente de menor edad y es donde empieza la iniciación a ese proceso, ya cuando el niño llega a la edad de 7 años, tiene mayor conciencia de lo que le están diciendo, de lo que estoy haciendo”. (Formadoras Párvulos).

Las formadoras de una manera intencional incorporan los valores a sus prácticas pedagógicas de una manera reflexiva, ellas establecen los valores deseables así como las sanciones en la medida que los niños crecen, con el fin de mantener el control. Reconocen también el papel protagónico que tienen las familias al respecto.

“en la construcción de un esquema de valores desde los jardines infantiles hasta grado once, donde la familia es crucial, mientras el papel de las formadoras llega hasta cierto punto” (Formadoras Párvulos).

“Se presenta un irrespeto sobretodo entre los mismos compañeros, uno como docente tiene que tomar las medidas necesarias y no como el castigo, como el regaño, como imponerles porque pasó esto, porque hiciste esto, sino investigar que lo motivo a hacerlo y que reflexione sobre lo que hizo, que lo que hizo esta mal y acepte su error, acepte su culpa y sea capaz de pedir disculpas”. (Formadoras Párvulos).

El valor del respeto se toma como una forma de mediación ante los conflictos interpersonales, trabajado desde la auto reflexión de lo que el adulto ha determinado como que esta bien o mal. Valores como el compartir son medios que facilitan que las personas piensen en función de si mismo, de los otros y de su entorno y de esta manera se favorece la construcción de lo público.

“Aparte de eso acá se plantea o se realiza, inculcándole los valores a los niños y haciéndoles la diferenciación entre lo que está bien y lo que esta mal”. (Formadoras Párvulos).

“Compartir, primero compartir... el valor del compartir... inclusive ahorita en septiembre, en el mes del amor y la amistad lo estamos haciendo, a causa que se presentaban inconvenientes por dar un regalo de tal valor y tal valor, entonces decidimos que cada niño en la lonchera trae algo para compartir y lo primero que hacemos al llegar después de la oración, es llegar y decir bueno, tu que trajiste hoy para compartir...” (Formadoras Párvulos).

En la construcción de lo público, Se evidenció dos aspectos, por una parte, las formadoras reconocen en los eventos culturales una oportunidad para hacerlo, un ejemplo de ello es la izada de bandera, donde se fomenta en el niño el respeto por los símbolos patrios.

“Y en los eventos culturales, por lo menos la izada de bandera, desde que son pequeñines suena el himno nacional, tenemos que respetarlo, tenemos que estar sentados y hacer silencio desde que el otro este hablando... si son normas de convivencia a diario...” (Formadoras de Párvulos).

Este tipo de práctica, es producto de una tradición cultural, que se reproduce pero no hay una reflexión de fondo.

Por otra, las formadoras hacen referencia al cuidado de la naturaleza como un espacio público, y consideran que falta tomar conciencia de su cuidado, en parte porque no hay una consecuencia clara frente al uso adecuado o inadecuado del mismo.

“La gente no le importa ni le interesa lo que hay en la calle, entonces es de todos y no es de nadie, entonces la gente se toma de eso, eso no es de nadie entonces botemos basura, entonces eso no es de nadie, entonces a mi no me interesa, no me afecta, es mi calle y yo paso por ahí”... (Formadoras Párvulos).

6.2.3. La construcción de ciudadanía desde la formuladora de política.

Por su parte, la formuladora de política concuerda con la posición de las formadoras en reconocer que los derechos y deberes no son excluyentes, sin embargo; no está de acuerdo

en centrar la atención en los deberes, en la medida que se identifican los derechos del otro, allí está el reconocimiento de los deberes.

“Cuando se reconocen los derechos de los demás, allí están sus deberes, una forma de entender sus derechos es entender el deber con el otro”.
(Formuladora de política).

La formuladora de política reconoce que hay una relación directa entre la forma en que el niño y la niña participa y construye ciudadanía y la forma en que los padres la ejercen; en la medida en que la familia es un modelo de actuación en lo público y en lo privado, Sí la familia no ejerce una participación genuina y transformadora, en esa medida no cuenta con las condiciones necesarias para la formación ciudadana en el niño y la niña

“Tomar conciencia de que los niños imitan los comportamientos de los padres, en esa medida si tenemos padres que no exigen sus derechos, tendremos niños que reproducen estos mismos comportamiento. Es muy difícil pedirle a niños y niñas que sean sujetos defensores de sus derechos, que desarrollen capacidades cuando el papá es un subyugado, es explotado y no hace nada frente a eso. O cuando la mamá es maltratada y no hace nada frente a eso, o cuando no tienen acceso a bienes y servicios básicos y no actúan a favor de eso”. (Formuladora de política)

6.3 Puntos de encuentro y desencuentros entre familias, formadoras y formuladora de política con respecto a la participación infantil y a la construcción de ciudadanía.

Frente a las relaciones establecidas entre familias, niños y niñas; el manejo del poder se constituyó en un factor relevante que es transversal a la participación infantil y a la construcción de ciudadanía. En tanto que, a través de él se generan los espacios para facilitar u obstaculizar la expresión y la toma de decisiones, así como el ejercicio de los derechos y deberes.

Tanto en familias como en formadoras se evidenció como, aunque hay un reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, el empleo del golpe se constituyó en su momento en una pauta de crianza formativa y que esta idea aún persiste.

Así mismo, el manejo del poder va ligado a la delegación de responsabilidades, tanto familias como formadoras coinciden en afirmar que si es importante hacerlo, involucrando a los niños y a las niñas en rutinas y en la formación de hábitos. Lo cual es una condición que favorece el desarrollo de la participación.

Del análisis hecho a las entrevistas se deduce que sí bien el delegar responsabilidades favorece la participación y está en función del niño, aún es generada por el adulto, no hay un reconocimiento real del niño como un interlocutor válido, Este aspecto también se evidenció en el manejo de la norma y en la formación de valores, el adulto es quien define cuales van a ser los máximos y los mínimos necesarios para regular la convivencia.

Otro de los aspectos que llama la atención, es la posición crítica asumida por las formadoras ante la sobreprotección ejercida por las familias, ellas consideran que está es uno de los obstáculos importantes para la participación infantil. Ellas opinan que los procesos formativos, deben estar enriquecidos con situaciones problemas de la vida cotidiana resueltos por los niños y niñas, en tanto esto aporta a la formación de un sujeto proactivo. Mientras que las relaciones de sobreprotección asumidas por las familias aportan a la formación de niños pasivos, sin iniciativa, sin la posibilidad de solucionar conflictos

“y normalmente los papás, hasta algunas personas profesoras y hasta docentes, lo que nos pasó con Juanda, intentan hacerle la vida más fácil ellos, intentan buscarle solución a los problemas y no dejan que ellos aprendan este tipo de cosas” (Formadores pre jardín).

En los discursos tanto de familias, formadoras y de la formuladora de política se encontró otro elemento en común, el concebir la participación como algo que se ejercerá en el futuro, lo cual es cierto, pero que parece desconocer que eso que hacen los niños y niñas en su vida cotidiana también es participación y también es ejercicio de ciudadanía.

Frente a la construcción de ciudadanía Tanto formadoras como familias hicieron referencia a lo público referido al ambiente y a los recursos naturales.

En los relatos llama la atención como lo público es referido a lugares de paso. En cuanto a conocimiento tanto familias como formadoras coinciden en que lo público es de todos pero no es de nadie.

“Es de todos porque todos andamos por ahí y nos pertenece, pero no es de nadie porque nadie está en esa vigilancia y desafortunadamente hay mucha gente que funciona es así, si no te vigilan y te dicen oye no botes basura porque ese no es sitio o no ponen ese avisito de se multa si llega a poner basura o si”

6.4 Algunas estrategias para compartir

Con las representaciones de participación infantil, se abren espacios que implican, innovar en actividades que fortalezcan el auto descubrimiento, la auto expresión, la búsqueda de nuevas sensaciones y nuevas formas de relación consigo mismo con los demás, con el entorno y su medio ambiente. El siguiente apartado da cuenta de ello, resaltando las estrategias propuestas tanto por familias como por formadoras

Entre las estrategias utilizadas por las formadoras para promover la expresión de los intereses de los niños y las niñas y el aprendizaje de normas, valores y comportamiento deseables están: el Juego libre, la lectura, el uso de diversos materiales y los trabajos en grupo.

“Justamente los intereses de los niños se canalizan justamente viendo en el juego libre, que prefiere, que tipo de relación lleva con los otros, ¿Cuáles son sus preferencias en lecturas?, en tipos de juegos, en compañeritos mismo” (Formadoras Prejardin).

Con el propósito de desarrollar en los niños el asumir responsabilidades, las formadoras utilizan las siguientes estrategias: piden a los niños y niñas recoger la lonchera y los juguetes así como compartir sus alimentos,

“Son cositas así pequeñitas que ya lo van haciendo a él como grande, entonces dentro del jardín se trabaja esa parte, como bueno mi amor traemos la lonchera porque hay que llevarla, hay que traerla, entonces ellos ya en este periodo que van ya son muy responsables de esa parte, tanto como los chiquitos, como los grandes, entonces ellos ya saben....
(Formadoras Pre jardín)

Al analizar estas estrategias se puede inferir cómo el niño cuando asume responsabilidades lo hace porque son asignadas por el educador no son el resultado de un consenso o de un proceso de mediación o de la misma iniciativa del niño. Hay implícita una concepción de niño como reproductor de unas prácticas culturales.

Con respecto al cuidado de lo público, las familias utilizan el ejemplo y la inducción para reflexionar sobre comportamientos sociales inadecuados que se observan en la calle. En esa misma medida trabajan valores como el respeto, el compartir, la justicia.

“yo le digo a mi hijo eso no se hace porque eso es una mina y me dice “si, perro sucio” y le digo “si, es porque los dueños del perro no le limpian”, que falta de respeto” (Familias Párvulos)

“Usted sabe que los niños, si el uno coge un carro el otro quiere coger ese mismo carrito, uno les dice deben compartir, si no es así entonces se lo quito y para ninguno y así no van a pelear” (Familias párvulos)

“yo le digo a mis hijos todo tiene que ser ganado en la vida, porque todo lo que es fácil, no es bueno.”.

“No quería comer y no quería comer, yo no se si fue la mamá que le mostró algo, algunas imágenes o algo y le dice, pero Usted así peleando

por comer y hay niños que se están muriendo de hambre, hay niños que están en los huesos y no tienen que comer (Familias Párvulos)

En la indagación sobre las representaciones de participación infantil y ciudadanía, emerge el desarrollo infantil como una categoría que posibilita la construcción de escenarios de participación y genera diversas formas de comunicación entre adultos, niños y niñas.

En el siguiente aparte se presenta los hallazgos de esta categoría teniendo en cuenta que cuando familias y formadoras se refieren al desarrollo infantil, toman como referencia la edad para evidenciar transformaciones en su actuar cotidiano.

6.5. El Desarrollo Infantil una categoría emergente

En la actualidad la comprensión de la infancia como un período en el que los niños/as poseen características propias y distintas a las del adulto, permite un cambio en los contenidos de las representaciones, que se tiene de los más pequeños esto fortalece mayor nivel de autonomía, de escucha y de apoyo a actividades propias de la edad.

Las familias reconocen que desde la gestación el niño o niña se integra de manera importante a la familia,

“ya no son extraños”, “desde que nacen saben que tienen derechos”.

Así mismo consideran que los niños desde muy pequeños toman decisiones comparado con generaciones anteriores, lo identifican en situaciones tales como la elección de la ropa.

”El niño de 2 años ya elige lo que se va a poner y lo que le gusta”.

Las familias señalan que existen ciertas tareas del hogar en las que los niños pequeños toman más la iniciativa para realizarla, mientras que los más grandes tienden a controvertir las órdenes o expectativas de los padres en función de las tareas domésticas hacen lo que quieren.

Pero mi hijo le enseña a mi otro hijo de 8 años, porque el otro es desordenado y vota la basura y... que Usted ya sabe que la ropa sucia es en tal lado... el pequeño él ya sabe que es todo lo que tiene que hacer, mientras que el grande él ya hace lo que el quiere” (Familias Párvulos).

Las formadoras identifican que en las actividades diarias, el niño y la niña desde los 2 años expresa sus deseos e intereses, y poseen mayores capacidades para aprender.

“de los dos y tres años es cuando más aprenden y captan las cosas”.

De la expresión anterior se infiere que en la concepción de participación infantil subyace una idea asociada a que el niño y la niña no tienen posibilidad de comprensión antes de los 2 años y por lo tanto tampoco de participación.

Conforme el niño va madurando, las formadoras asignan tareas y asumen que ellos y ellas están aptos para asumir responsabilidades cada vez mayores:

“Por eso le digo, depende del tamaño de la responsabilidad, un niño de 3 años no le podemos poner una carga muy grande, depende de su madurez no, a un niño de 4 o 5 años, por ejemplo un niño de 5 años es responsable por sus útiles, por sus tareas, por sus cosas personales”. (Formadoras pre-jardín).

En niños de 4 a 5 años se destaca la formación de subgrupos y el asumir responsabilidades que implican más atención y cuidado.

“Ellos hacen grupitos de compañeros, no siempre están revuelticos, hay unos que empiezan a formar incluso desde los tres, pero es más notable a los 4 - 5 años”. (formadoras pre jardín)

Respecto al nivel en que se encuentran los niños y las niñas, las formadoras de párvulos, consideran que los niños no tienen información previa, el conocimiento es proporcionado por ellas y resaltan que cuando el niño se apropia de la información, ya no necesita de sus padres sino que les participa de lo que aprende.

De lo anterior podemos concluir que desde la perspectiva de las formadoras y familias, la participación es un proceso que se va desarrollando de acuerdo a la edad y a las capacidades de niños y niñas. Por ejemplo la expresión de sentimiento y emociones la evidencian más en niños de dos años, el asumir responsabilidades asignadas por el adulto se evidencia en los niños de 3 a 5 años. La elección de compañeros para conformar subgrupos se inicia desde los tres años pero es más notable en niños de 4-5 años.

7. DISCUSIÓN

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 van 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 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 a 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 transversales y estructurantes tanto de la formación para la participación como para el ejercicio de ciudadanía y que en el primero se relaciona con la responsabilidad, mientras que para el segundo, el respeto y la 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 reconozcan a sí mismos, mejoren 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.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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 <http://www.integracionsocial.gov.co/>

Alzate, P.V. (2003). La Infancia Concepciones y Perspectivas (p.p. 115). Pereira: Editorial Papiros.

Apud, A. (2000). Participación Infantil. En el significado de la participación de los niños. Revista Innocenti Número 4. Bogotá: UNICEF.

Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de derechos Humanos. Extraído el 11 de Julio de 2008 de <http://www.un.org/spanish/hr/>.

Banco Mundial. (2002). Globalizacion, crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente. En A world bank policy research report. Mexico: Banco mundial - alfaomega.

Baratta, A. (2003). Infancia y Democracia. Consultado el 2 de Julio de 2008 en <http://www.fundacionpresencia.org.co> (p.p. 24).

Berger y Luckman. (1986); La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

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.

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.

CANALES, M., PEINADO, A. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Ed. Síntesis.

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.

DELGADO. R. (2007). Dimensiones Constitutivas del Desarrollo Humano. Bogotá: CINDE.

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.

Díaz, M., Bernal, G. (2001). Representaciones sociales de lo Femenino y lo masculino en los y las estudiantes de la facultad de educación de la universidad de Quindío (p.p 45). Quindío.

Estrada, M., Malo, E; Gil, L. (2000). La Participación esta en juego. (p.p. 14). Colombia: UNICEF.

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.

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.

Hart, R. (1993). La participación esta en juego. En: Extraído en Mayo 16 de 2001 de <http://www.unicef.org.co/centro-pub-pdf.htm>

Hart, R. (2001). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE. (p.p. 41-45). Barcelona: UNICEF - p.a.u. Education.

Ley 1098 de 2006; por el cual se expide el Código Ley de Infancia y Adolescencia. Extraído el 11 de Marzo de 2007 de <http://www.integracionsocial.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Quince experiencias para aprender ciudadanía y una más. Extraído el 4 de abril de 2007 de www.ministerioeducacionacional.gov.co

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.

Ministerio de Protección Social., Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). LINEAMIENTO TECNICO PARA LA GARANTIA DE LOS DERECHOS DE LA PRIMERA INFANCIA.

Moscovici, S. (1984). Psicología social II. Pensamiento y vida social. En Psicología social y problemas sociales. Barcelona - Buenos aires: Editorial Paidós.

Moscovici, S. (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas.* México D.C: Fondo de Cultura Económica.

Mustard, F. (2003). La Inversión en primera infancia como política Pública. En Movilización por la primera infancia. Memorias 2º foro internacional (p.p. 41-49). Bogotá: Panamericana formas e Impresos S.A.

Reveco, O. (2006); Situación de los programas de desarrollo y educación de la primera infancia en América latina. En

Mobilización por la primera infancia. Memorias 2º foro internacional. Bogotá: Panamericana formas e Impresos S.A.

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.

Shaffer, D. (2000). Familia. En Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. (558-571). Mexico: Editorial Thompson.

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 <http://www.rieoei.org/presentar.php>.

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).