

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA SOBRE
CIUDADANÍA DE NIÑOS Y NIÑAS DE UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL
DE LA CIUDAD DE CALI**

Trabajo de grado

PRESENTADO POR:

NATALIA BRUGES LOMANTO

ASESOR:

JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ REYES

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Marco legislativo	9
Sistema de atención a la primera infancia	12
Estrategia educativa de atención a la primera infancia	14
Pregunta de investigación	16
Objetivos de Investigación	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos.....	16
MARCO CONCEPTUAL.....	17
Sobre la Infancia	17
Perspectiva Histórica.....	17
La perspectiva educativa.....	19
Definiendo la infancia	20
Concepción actual de infancia	21
Sobre ciudadanía	24
Desarrollo del concepto de ciudadanía.....	24
La ciudadanía en la actualidad	27
El papel de la infancia en la ciudadanía actual	31
Transformando el concepto de ciudadanía	33
Representaciones Sociales	36

Prácticas en el aula	41
Educación para la ciudadanía	45
METODOLOGÍA.....	47
Momento 1. Identificación y reconocimiento del grupo a trabajar:.....	47
Momento 2. Recolección de Información:	48
Momento 3. Análisis de los resultados:	51
Participantes de la investigación	55
ANÁLISIS Y RESULTADOS	57
Motivación del trabajo con infancia.....	57
Historias de vida	57
Representación del niño-niña:	58
Descripción relación maestra con los niños- as:	58
Descripción relación entre pares	61
Formas de comunicación de los niños y niñas	61
Habilidades del adulto para trabajar con primera infancia.....	62
Competencias.....	62
Oferta institucional: Centro de Desarrollo Infantil.....	63
Características de los CDI	63
Justificación de su existencia CDI	64
Prácticas en el aula	65
Actividades en aula y necesidades escolares.....	65
Normas en el aula:	66
Participación	66
Participación de los niños y niñas	66

Representaciones en Ciudadanía	68
Conceptualización	68
Documentación	69
CONCLUSIONES.....	78
REFERENCIAS	83
Anexos	86
Anexo 1.....	86
Sistematización audios.....	86
Fotografías.....	111
Observación.....	112
Anexo 2.....	116
Consentimientos informados.....	116

INTRODUCCIÓN

Las sociedades construyen acuerdos implícitos e imágenes colectivas que direccionan los comportamientos y actitudes frente a las personas y situaciones de la vida cotidiana. Este proceso es denominado como representaciones sociales (Mora, 2002).

Para Moscovici, las representaciones sociales son un “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” (Mora, 2002).

De esta manera, la forma en que las personas que integran las sociedades se relacionan entre si se ve influenciada por las concepciones que hacemos de los otros y de las otras. Este aspecto no es ajeno a las interacciones con niños y niñas, tal como lo describe Álzate (2000), quien considera que las formas como entendemos y nos acercamos a la infancia surge de una imagen compartida por las sociedades, que contiene saberes que definen a la infancia e impacta la forma como nos relacionamos.

Las representaciones sobre la infancia se han venido transformando a través de la historia (Alzate Piedrahita, 2000; L. Alzate, Valencia, & Correa, 2012), evidenciando su carácter dinámico, ligado a contextos sociales, culturales, económicos y políticos de cada época.

Dentro de las herramientas públicas actuales se destaca la Ley 1804 de 2016, la cual establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre, consignando directrices generales frente la atención de esta población. La formulación de este instrumento se sustenta en un trabajo intersectorial que permitió la definición de la Estrategia de atención para la primera infancia de “Cero a Siempre”, la cual brindo orientaciones para comprender el desarrollo del niño y la niña de manera diferenciada, definió algunas líneas de acción, entre las que se destacan las orientaciones

en participación infantil, la cual concibe la ciudadanía a partir de la relación del niño-niña con el mismo, los otros y su entorno, resaltando la importancia de sentirse parte de una familia y de una comunidad. Esto exige el reconocimiento de las capacidades de los niños y niñas para comprender su mundo y aportar en él, como unos interlocutores válidos, lo cual requiere escenarios y personas adultas garantes de este derecho, que reconozcan y promuevan la participación de los niños y niñas (Alarcón, 2013).

De esta manera, es importante reflexionar la relación existente entre estos avances en política pública y las concepciones de infancia que las comunidades tienen de los niños y niñas; lo que exige preguntarse sobre las conexiones entre el discurso y las prácticas sociales. Este punto es de gran interés, considerando que existe una importante relación entre la manera como concebimos a los niños y niñas y el tipo de relación que establecemos con ellos.

De esta manera, el presente trabajo investigativo considera reflexionar sobre las representaciones sociales frente a la primera infancia de un grupo de docentes responsables de su atención y la relación de estas con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de la población de cero a cinco años.

La importancia de esta exploración se sustenta en las diferentes evidencias científicas, Center on the Developing Child (2007) que identifican los primeros años de vida como un periodo sensible, responsable de configurar estructuras físicas, cognoscitivas y emocionales permanentes para toda la vida, es decir un andamiaje que se construya como base para el desarrollo individual y social, lo cual se relaciona con la configuración de ciudadanías, asumiéndolas como la posibilidad de los miembros de una sociedad, sin importar su edad, a ser reconocidos y reconocidas desde sus particularidades e intereses con un enorme potencial de aportar a la construcción de sociedades más justas y equitativas (Alarcón, 2013).

Este interés de investigación pretende superar lo descrito por Gaitán (2006b: 50) y Rodríguez (2007: 54) citados por Pavez (2012), quienes describen los riesgos de investigar a la infancia considerándolos como adultos en potencia, centrándose en el futuro y olvidando

lo más importante, el reflexionar e intervenir sobre las condiciones de vida actuales de los niños y niñas para así evitar su exclusión de la sociedad.

Considerando los aspectos citados en los párrafos anteriores y con el ánimo de aproximarse a las representaciones en primera infancia y su relación con la ciudadanía, el presente documento realiza un abordaje teórico y práctico que parte con la presentación del problema de investigación, el cual retoma los factores relacionados a la exploración como la población infantil en Colombia, la política pública para la primera infancia y la oferta educativa institucional para este grupo poblacional. En un segundo momento se expone la revisión conceptual referente al tema que indaga aspectos como las transformaciones históricas en la imagen de los niños y niñas en los diferentes ámbitos y su conceptualización, además se hace una revisión del concepto de ciudadanía, de representaciones sociales y se aproxima a las prácticas en aula como una herramienta de educación en ciudadanía, considerando el importante rol de las maestras.

En tercer lugar se describe la estrategia metodológica utilizada en el trabajo de campo para la obtención y tratamiento de la información para así poder dar paso al análisis de resultados que de manera general se enmarcan en siete categorías: motivación trabajo con infancia, representación de la imagen del niño y de la niña, oferta institucional- Centros de Desarrollo Infantil-, prácticas en el aula, participación, representaciones en ciudadanía y documentación.

Finalmente se presentan las conclusiones que recogen las categorías nombradas anteriormente y resaltan las transformación favorable en la imagen del niño y de la niña y en su reconocimiento de las potencialidades y capacidades, sin embargo se hacen evidentes las debilidades en la conceptualización del concepto de ciudadanía, en la visión de los CDI y la priorización del trabajo con niños y niñas en acciones de protección y cuidado para la supervivencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Según las proyecciones poblacionales del DANE (2014), para el año 2017 Colombia cuenta con 5.206.417 niños y niñas entre los cero y los cinco años, lo que representa un 10.6% del total de la población colombiana; de los cuales el 51,2% son niños y el 48,8% son niñas. Para el Valle del Cauca el total de esta población es de 438.067 niños y niñas, lo que representa un 9.3% del total de la población vallecaucana; de los cuales el 51,2% son niños y el 48,8% son niñas. En la ciudad de Cali se reporta un total de 212.422 niños y niñas, lo que representa un 8.8% del total de la población caleña; de este número el 51,1% son niños y el 48,9% son niñas.

La situación de muchos niños y niñas del país se caracteriza por contextos que vulneran sus derechos, los cuales entorpecen su desarrollo integral. Por ejemplo, según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2016), durante el año 2015 en Colombia se registraron 10.435 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes, lo que significa una tasa de 67,47 por cada 100.000 habitantes. Por su parte, en el departamento del Valle del Cauca se registraron 562 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes, lo que significa una tasa de 42,65 por cada 100.000 habitantes. Finalmente, para la ciudad de Cali se registraron 235 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes, lo que significa una tasa de 35,75 por cada 100.000 habitantes (Ibíd.).

Los datos expuestos son un ejemplo de las condiciones de vulnerabilidad y los ambientes de riesgo que muchas niñas y niños deben enfrentar diariamente; sumado a la explotación laboral, el reclutamiento forzado, la explotación sexual y comercial, el acoso escolar, las barreras de acceso a salud y educación entre otros formas de vulneración. Desde esta perspectiva se han adoptado diferentes instrumentos legales para prevenir, detectar y atender estos hechos, sin embargo es necesario pensar en las acciones desarrolladas desde

los diferentes escenarios de vida de la infancia, tanto como protectores como promotores de los derechos de ellos y ellas.

Marco legislativo

El siglo XX abrió paso a una mayor atención para los niños y niñas, esta preocupación se materializa en la definición de la Convención Internacional de los derechos del niño, promulgada en 1989 por la ONU (Pavez, 2012).

Esta convención representa un importante avance en la promulgación de los derechos de la infancia, documento elaborado por casi diez años con la participación de diversos actores sociales y finalmente aprobada en noviembre 20 de 1989. El escrito incluye 54 artículos que reconocen los derechos de niños y niñas menores de 18 años. Colombia como uno de los Estados partes, a partir de la Ley 12 de 1991 se compromete adoptar todas las medidas necesarias para garantizar el ejercicio de derechos de esta población (UNICEF, 2006).

Según Vasco Uribe, Vasco Montoya, & Ospina (2009) la convención incluye el acceso de los niños y las niñas a derechos como la vida, la protección, la provisión y la participación. Sin embargo los movimientos sociales de niños y niñas cuestionan sobre el papel que asigna la convención a las niñas y los niños en la realización de sus derechos y en la consecución de una vida humana digna, estas reflexiones hacen parte del esfuerzo de algunos sectores por superar las representaciones de la infancia como poseedores de los derechos asignados por los adultos a una visión que caracteriza a esta población como unos interlocutores válidos con la posibilidad de construirse a sí mismos y a sus entornos para incidir en las políticas públicas que les compete¹.

Además de adherirse a la convención, el país en la actualidad cuenta con un marco normativo a través de la Ley 1098 de 2006 Congreso de Colombia (2006) que expide el

¹ Sin embargo, estos argumentos se pueden ver confusos con la responsabilidad que asumen los adultos en la educación, crianza y protección de los niños.

código de infancia y adolescencia, el cual tiene por finalidad garantizar el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, dentro de una familia y una comunidad bajo condiciones de igualdad. Para este propósito, la Ley busca garantizar el ejercicio de derechos y libertades de niños, niñas y adolescentes bajo la responsabilidad de la familia, el Estado y las sociedades. Para estos propósitos, la Ley presenta 217 artículos, a través de los cuales se busca no solamente garantizar los derechos de niños y adolescentes, sino que cambia la concepción de *menor de edad* propia del Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), la cual regía antes de la promulgación del código. Esta condición de menor de edad, no daba lugar a la participación de esta población, adicionalmente en la Ley de Infancia y Adolescencia se introduce la noción de corresponsabilidad entre los padres, familia y la sociedad a través de las instituciones en la garantía de los derechos de niños y adolescentes, esto establece un mayor apoyo a las familias al tiempo que limita el poder de los padres anteriormente casi irrestricto sobre los menores.

Estos recursos representaron un avance en el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas y en la configuración de una imagen distinta, tratando de dejar de lado la idea de “menores de edad” y poder avanzar en el reconocimiento de la infancia través de la noción de ciudadanía. Sin embargo, es evidente que aún existen debates importantes que superar con el fin de lograr la consolidación de una verdadera ciudadanía de los niños y niñas.

Bajo esta idea, Wintersberger (2006) comenta que la convención de derechos del niño permitió posicionar una nueva forma de ver la infancia, se reconocieron a los niños y niñas como “sujetos legales”, cuestionando así la visión generacional imperante en las sociedades. Sin embargo, la autora cuestiona el carácter interpretativo de la Convención, constituida por artículos muy generales que hacen difícil su implementación. Así mismo resalta la dualidad de las sociedades que por un lado reconocen a los niños y niñas como sujetos especiales pero generalmente son asumidos por los Estados como una carga. Para ejemplificar este panorama cita a O’Neill (1997), el cual refiere: “A los niños no les va bien entre nosotros. Los guardamos como un tesoro y los tiramos a la basura”. Es decir, las sociedades asumen ideales de protección a la primera infancia que en algunos casos se

hacen reales con acciones concretas, sin embargo a medida que pasa el tiempo desconocemos las capacidades y necesidades especiales de esta etapa. Esta misma idea es formulada por Kohan (2007) quien afirma que los adultos desde una mirada de poder le otorgan a la infancia una posición poco interesante, donde los “grandes” determinan el mundo que soñamos para las personas que aún no saben o no han vivido lo suficiente.

Por otra parte Pavez (2012) considera que la definición de infancia descrita en la Convención es aplicable a los países ricos y europeos, lo que ocasiona un desconocimiento de la diversidad de los niños y las niñas en todos los continentes, porque no considera los contextos y las realidades que los niños y niñas de países latinoamericanos enfrentan diariamente, relacionados con elevados índices de desigualdad, pobreza y violencia.

Por otra parte, Castrillón (2012) evidencia cómo el tema de restablecimiento y derechos de la infancia ha venido tomando fuerza en el país, sin embargo resalta como las dinámicas institucionales orientadas a la protección y asistencia de la infancia y la adolescencia contienen imaginarios deficientes sobre estos grupos poblacionales, brindado un valor social y moral de “menores”. Situación que se ha venido superando a través de la promulgación de herramientas legales como el código de infancia y adolescencia y la política pública para la primera infancia, sin embargo aún permanecen en la cultura acciones que fortalecen esa representación asistencialista.

Lo anterior lleva a cuestionarse sobre el distanciamiento entre las políticas estatales orientadas a posicionar y reconocer una imagen del niño y de la niña como sujetos activos de derechos y las prácticas familiares, sociales e institucionales que cotidianamente asumimos. En este sentido, se retoman las observaciones de Vergara, Peña, Chávez, & Vergara (2015) quienes reconocen cómo en las sociedades modernas se desarrollan mecanismos de control y protección de la infancia bajo el argumento de que este grupo poblacional es dinamizador del desarrollo, sin embargo permanecen prácticas que no reconocen el valor de esta población y limitan su participación en los diferentes entornos, tales como la vida familiar, educativa y sus contextos de vida cercanos como el barrio.

De esta misma forma, Pavez (2012) considera que es visible la intención de las sociedades de proteger los niños y niñas, sin embargo, en la acción es evidente el trato que ellos y ellas reciben, por ejemplo limitando su plena participación y desconociendo su punto de vista en temas que le interesan a esta población.

Este panorama no es ajeno a los servicios educativos para la primera infancia, en algunas ocasiones los centros de atención para esta población, son asumidos como establecimientos para que los acudientes dejen a sus hijos e hijas durante la jornada laboral, contando con adultos que se enfocan en el cuidado de los niños (as) y olvidando las potencialidades ellos (as), es decir una cultura de la infancia muy débil concentrada en el cuidado principalmente (Cagliari, 2015).

Sistema de atención a la primera infancia

En periodos recientes se destaca la alianza establecida durante el 2002 entre la ICBF, el antiguo Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS–, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE–, Save the Children y UNICEF con el propósito de orientar la atención a la primera infancia en Colombia. Este encuentro permitió el desarrollo de diferentes espacios de discusión orientados a movilizar la creación de un marco de gestión nacional, departamental, regional, municipal y local que orientara la intervención con la primera infancia (Jaramillo, 2011).

El camino recorrido permitió al gobierno nacional disponer de la Estrategia de Atención Integral de Cero a Siempre, la cual es una herramienta que orienta las acciones de la primera infancia en Colombia; dicha iniciativa define esta población como el periodo comprendido entre la gestación y los cinco años, 11 meses y 30 días (Alarcón, 2013).

Este periodo ha sido considerado por diferentes autores y disciplinas como un periodo sensible para la adquisición de habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que configuran la construcción de identidad de los individuos. Esto significa que aquellas

acciones desarrolladas en esta etapa tendrán un efecto a largo plazo, tanto en los niños y niñas como en las sociedades. En este sentido, Young, (2010) resalta cómo las investigaciones en los Estados Unidos durante los años setenta demostraron que las acciones de intervención en la primera infancia tenían efectos positivos y duraderos. En esta misma línea, Jaramillo, 2011; Vegas & Santibañez (2010) describen que “las experiencias de la primera infancia tienen un impacto duradero sobre el desarrollo físico y cerebral de un infante. Las actividades positivas que promueven el desarrollo saludable tienen consecuencias benéficas para toda la vida”.

Estos postulados nos llevan a reflexionar sobre los contextos de vida y las acciones desarrolladas con la primera infancia, preguntándose sobre la pertinencia de estas para constituirse en elementos dinamizadores del desarrollo individual y social.

En este propósito, la Estrategia de Atención Integral para la Primera Infancia consolido el acuerdo nacional frente a los componentes básicos que se debe garantizar en la atención integral de niños y niñas para promover su desarrollo, la cual fue reglamentada mediante la Ley 1804 de 2016. Estos ejes son: en primer lugar el cuidado y la crianza que se enfoca en fortalecer el vínculo de los niños y las niñas con las personas responsables de su cuidado. En segundo lugar la salud, la alimentación y la nutrición que busca promover el bienestar, prevenir condiciones de riesgo, atender las enfermedades prevalentes y apoyar la rehabilitación y estabilidad emocional y funcional de niños y niñas con necesidades especiales. En un tercer componente se encuentra la educación inicial, la cual se centra en potenciar el desarrollo del niño y de la niña desde el nacimiento hasta los seis años, dando valor al juego, la literatura, las artes y la exploración. Un cuarto componente es la recreación concebida como escenario para la construcción de autonomía por medio de la formulación de experiencias significativas que promuevan el esparcimiento, la creatividad y la relación con el mundo. Finalmente, se encuentra el ejercicio de la ciudadanía y la participación como la posibilidad que tienen los niños y las niñas de desarrollar la conciencia de sí mismo (a), como una persona libre y auto determinada (Alarcón 2013).

Este último componente define la ciudadanía a partir de la relación del niño-niña con el mismo, los otros y su entorno, resaltando la importancia de sentirse parte de una familia y de una comunidad. Es así como se exige el reconocimiento de las capacidades de los niños y niñas para comprender su mundo y aportar en él, como unos interlocutores válidos. Esto exige escenarios y personas adultas garantes de este derecho, que reconozcan y promuevan la participación de los niños y niñas (Alarcón, 2013).

El eje de participación y ciudadanía dentro de la estrategia se encuentra a cargo del Ministerio de Cultura y tiene como objetivo favorecer la construcción del sentido de la identidad personal y colectiva a través de la participación de los niños y niñas en sus entornos. Este objetivo exige reconocer las diversas formas de expresión de los niños y niñas, ser escuchados y escuchadas y tenidos en cuenta, participar de manera activa en las decisiones de su vida y sus comunidades, reconocerlos como interlocutores válidos y legítimos (Alarcón, 2013).

De esta forma es indispensable la participación continua de los niños y niñas en sus escenarios de vida que promuevan la confianza en sí mismos y el reconocimiento y construcción de canales de comunicación apropiados para ellos y ellas. Este ejercicio exige prácticas pedagógicas que impulsen la participación de los niños y niñas, que considere las características individuales, las grupales y la diversidad en estas manifestaciones.

Estrategia educativa de atención a la primera infancia

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– y el Ministerio de Educación Nacional formularon en el 2007 el programa de atención integral a la primera infancia (PAIPI). Bajo estos lineamientos el ICBF diseña el plan operativo para la atención integral (POAI) que tiene por objetivo planear de los procesos de atención integral en las distintas modalidades de educación inicial (ICBF, 2013).

Bajo estas directrices, existen dos modalidades de atención a la primera infancia, la primera hace referencia a la modalidad institucional, que incluyen los centros de desarrollo infantil (CDI) donde se brinda atención integral a niños y niñas de los dos a seis años con la participación de profesionales, responsables de la atención de esta población. Los Centros incluyen acciones de nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias.

La segunda modalidad es la Familiar que busca el acompañamiento y fortalecimiento de madres gestantes y acudientes de niños y niñas menores de dos años con el objetivo de promover el desarrollo integral. En esta modalidad se realizan visitas en casa y talleres presenciales para grupos de gestantes, lactantes, de cero a seis meses y de 12 a 24 meses.

El presente trabajo investigativo se centrará en las docentes de un CDI de la ciudad de Cali bajo la modalidad institucional.

Esbozado el contexto legal y social de la primera infancia, caracterizado por un avance en el reconocimiento de los derechos de esta población pero marcado por una necesidad de adoptar acciones concretas para su reconocimiento de acuerdo a las realidades sociales de los niños y niñas de Colombia; descritos los principios legales que orientan la atención de niños y niñas que se enmarcan en propiciar espacios de desarrollo integral más allá de escenarios exclusivos para el cuidado y realizada la descripción de las modalidades de atención educativa, se hace evidente una temática que subyace la atención de la primera infancia, la cual se relaciona con las concepciones que los adultos responsables del cuidado de los niños y niñas tienen y como estas relacionan con sus prácticas.

Al inicio del documento se mencionaba que el termino mismo de primera infancia y la política pública a la que ha dado lugar propone el paso del concepto de menor de edad al uso de las categorías de niños, niñas y adolescentes, este cambio no es meramente un cambio de estilo en la redacción sino que supone cambios tanto en las concepciones de quienes cuidan y educan a los niños y niñas, que ahora son adultos co-responsables, y su adopción real supone transformaciones que permitan el establecimiento de relaciones en las que los derechos de los niños y niñas dejen de ser un ideal para ser vividos en la cotidianidad. En este orden de ideas, la pregunta que orienta este ejercicio investigativo se

centra en una dimensión fundamental para para la apropiación y puesta en práctica de los principios que orientan la atención integral de la primera infancia en nuestro país.

Pregunta de investigación

¿Qué representaciones de la primera infancia tienen los y las docentes responsables de su atención y qué mecanismos de promoción de la ciudadanía aplican en sus prácticas en el aula?

Objetivos de Investigación

Objetivo general

- Identificar las representaciones sobre la primera infancia de los y las docentes responsables de su atención y la relación de estas con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de la población de cero a cinco años.

Objetivos específicos

- Describir las representaciones sociales sobre la primera infancia y las prácticas pedagógicas asumidas por los y las docentes para la atención de niños y niñas de cero a cinco años.
- Interpretar la relación entre las representaciones de las y los docentes sobre el niño y la niña de cero a cinco años, sus prácticas pedagógicas y la promoción del ejercicio de la ciudadanía.

MARCO CONCEPTUAL

Sobre la Infancia

Perspectiva Histórica

Para reflexionar sobre las prácticas desarrolladas con los niños y niñas, es necesario realizar un recorrido histórico que permita comprender la forma en que las sociedades han asumido y comprendido la infancia. Esta revisión evidencia que la manera en que las sociedades entendemos a este grupo es resultado de una historia.

Partiendo desde los siglos XII y XIII encontramos como la religión y el militarismo establecen las cruzadas de niños, (Alzate Piedrahita, 2000; L. Alzate, Valencia, & Correa, 2012) las cuales representaron el traslado de niños desde Alemania y Francia hacia Jerusalén, tras un fin religioso. Para el siglo XV los niños y niñas empezaron a ser considerados “adultos pequeños” donde sus derechos y necesidades especiales no eran reconocidos (Muller, 2016). Es durante los siglos XVII y XVIII donde se abre paso a la escolarización de ellos, siendo el siglo XVII un momento importante para postular la primera definición moderna de la infancia, la cual surge en medio de la caída del régimen feudal y la formación de una nueva organización social e industrial (Alzate Piedrahita, 2000; M. Alzate, 2003).

Continuando este recorrido histórico Cárdenas (2013) describen que durante el siglo XVIII la imagen del niño y de la niña se relacionaba con ideas de inocencia y al igual que Alzate consideran que la integración social del niño y la niña partió de las instituciones para la infancia. Pasando al siglo XIX se describe la aparición de la niñez trabajadora y dedicada a los mandatos del padre (L. Alzate et al., 2012). Estos cambios siguen permeados por las nuevas formas de organización familiar que llevan a los niños a permanecer en el hogar bajo la tutela de sus padres. Posteriormente, el Estado incide en la responsabilidad de los niños

y niñas, de esta forma desde pequeños ingresan a centros especializados para su cuidado sin la presencia de los padres. Estas dinámicas se mantienen hasta la actualidad, ejemplificado en guarderías y jardines infantiles (Alzate Piedrahita, 2000).

En el siglo XX, tras la destrucción de la segunda guerra mundial y los graves impactos para la niñez se promovieron diversas acciones políticas como la creación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la definición de diferentes herramientas como las cartas de las naciones unidas, la declaración universal de los derechos humanos y los derechos del niño, dando paso importante a la promulgación de la Convención sobre los derechos de los niños (Muller, 2016).

Este recorrido histórico es retomado por Demause (1991) citado por Alzate Piedrahita, 2000; M. Alzate (2003) el cual centra su análisis en la relación que los adultos establecieron con los niños (as) a partir de las características atribuidas de acuerdo a su edad, de esta observación establece seis etapas: la primera es marcada por el infanticidio que comprendió el siglo IV, para Santos citado por Jaramillo (2011) en esta etapa los niños eran considerados como indefensos; la segunda etapa se caracteriza por el abandono de los padres en la crianza de sus hijos, utilizando internados en monasterios, dándolos en adopción a otras familias, cediéndolos como criados o ausentándose afectivamente del hogar, estas dinámicas se presentaron durante los siglos IV al XIII; la etapa tres durante los siglos XIV y XVII se caracteriza por una ambivalencia ya que se tiene la figura pasada de la infancia pero comienzan a surgir manuales sobre el cuidado, indicando una transformación en la noción de niño y una preocupación por el tema. Para el cuarto periodo, durante el siglo XVIII, se presenta una mayor proximidad de los padres a sus hijos, despojando a los niños de una figura distante, sin embargo, este acercamiento se caracteriza por relaciones de control por parte de los padres; en este periodo nace la pediatría que permitió disminuir las mortalidades infantiles. Para el siglo XIX y mitad del XX surge una etapa en la que prima un tipo de socialización basada en otros criterios, dado que la relación de padres a hijos no se caracterizaba por el dominio si no por la formación e instrucción para que los niños y niñas establezcan relaciones sociales con su entorno, la niñez se fija como una etapa claramente diferenciada y se establecen responsabilidades de los adultos hacia los niños y

se espera su cuidado y protección. Finalmente, la etapa seis, dada en el siglo XXI, se caracteriza por padres y madres que conciben la educación de sus hijos desde la ayuda, asumiendo que ellos saben lo que necesitan y por tanto el ejercicio de cuidado es una actividad participativa para el pleno desarrollo.

El recorrido histórico evidencia una transformación del concepto de infancia a partir de corrientes religiosas, políticas, demográficas, culturales y sociales (M. Alzate, 2003; Jaramillo, 2011). Las concepciones sobre la infancia muestran como durante los siglos pasados, los niños y niñas eran abandonados, pasando por las concepciones de la modernidad, que empiezan a ser reconocidas sus especificidades y particularidades, resaltando el valor de las relaciones con los adultos, dando paso a una visión contemporánea de la infancia con necesidades específicas como afecto de sus padres y acompañamiento de sus tutores educativos para lograr el desarrollo de sus habilidades (L. Alzate et al., 2012).

Adicionalmente a la perspectiva histórica, es pertinente reconocer algunas concepciones sociológicas, por ejemplo en la teoría funcionalista de Parsons las niñas y los niños son considerados como receptores pasivos de la información que le trasmite la sociedad, lo que permite reproducir el orden social dentro de una sociedad funcionalista. Por otra parte, el Centro Europeo de Viena reconoce un enfoque estructural para considerar la infancia como una categoría que permanece estable en las sociedades, a pesar de que las personas cambien constantemente (Pavez, 2012). Desde un enfoque del desarrollo evolutivo de la infancia, esta fue definida como una etapa que requería de la supervisión y direccionamiento que permitiera educar en el “bien” a los niños (L. Alzate et al., 2012).

La perspectiva educativa

Desde una perspectiva educativa, hasta hace relativamente pocas décadas, se creía al niño y a la niña carente de conocimiento y aprendizaje previo, así el docente se enfocaba en problemas de inteligencia y comprensión; esta perspectiva desconocía el valor transformador de la educación. De forma contraria, Pestalozzi (1765-1767) y Herbart (1795-

1797) consideraban que el docente debía conocer un saber pedagógico, siendo consciente de su enseñanza y considerando las características de cada niño y niña (L. Alzate et al., 2012). Otros autores como Rousseau manifestaron que el niño no es un adulto pequeño, que la infancia tiene unas características propias que le permiten interpretar la vida (M. Alzate, 2003).

Más recientemente, Qvortrup (1987, citado en Pavez, 2012) resalta como la infancia es concebida como una etapa pre social, lo que significa un estadio que prepara para la vida adulta. Desde esta perspectiva, las niñas y los niños están en camino para ser parte de la sociedad, esto cuando superen las características propias de la infancia.

De manera general Escolano (1980, citado en Alzate, 2000) describe que las concepciones de la infancia durante los últimos siglos se ha caracterizado por tres enfoques: una visión naturalista donde la libertad de los individuos y la permisividad de las condiciones llevó a un asilamiento de los niños y niñas de los contextos sociales. Un segundo enfoque promovía la escolarización total de la infancia, consolidando así las instituciones para la reclusión de los niños y niñas. Un tercer enfoque se relaciona con el desarrollo de las ciencias humanas como la psicología, la pedagogía y de la medicina infantil, aportando así orientaciones para la investigación de la conducta infantil y la organización de las escuelas.

Definiendo la infancia

De acuerdo al recorrido histórico realizado es significativo precisar elementos importantes sobre el concepto de infancia, de manera inicial se hace referencia a la definición otorgada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), que especifica que “Infancia” tiene su raíz en el latín como *infant*, lo que significa incapacidad de hablar, además define *infans* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. Esta misma perspectiva es considerada por Wasserman (2001: 61, citado en Pavez, 2012) que resalta que la etimología de la palabra infancia proviene del latín *n-fandus*, que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra.

Dicha apreciación lleva a reflexionar sobre la vigencia de la definición en la actualidad y su incidencia sobre prácticas educativas, al respecto Alzate (2000; 2003) considera que debemos observar el contexto sociopolítico vigente ya que la conceptualización sobre la infancia no es estática ni única lo cual ha sido argumentado por diferentes fuentes nacionales e internacionales, por el contrario responde a las formas de cooperación y socialización, incluyendo las relaciones de poder. Desde esta perspectiva la infancia responde a una representación colectiva que surge de las formas en que las sociedades se relacionan. Así, los conceptos de infancia cambian de acuerdo a las diferentes condiciones socio-históricas.

La idea de Alzate es retomada por Cárdenas (2013) quien amplía el análisis con el papel de los contextos culturales en la determinación de la infancia, la priorización de sus necesidades y el diseño de las respuestas de atención (Cárdenas, 2013). Otros de los autores en esta misma línea es Gaitán (2006 b, citado en Pavez, 2012) quien reitera que la infancia es una condición social que surge de una cultural y una historia caracterizada por la existencia de relaciones de poder, donde los niños y niñas se encuentran inmersos.

Bajo estas mismas definiciones se retoman las reflexiones de James y Prout (1997, citado en (Pavez, 2012) quien considera que la infancia no es sólo una fase de desarrollo que permite el paso a otras etapas de vida, sino que representa una producción social en donde se presenta el desarrollo. Este mismo autor cita el trabajo de Chris Jenks con su obra *“The Sociology of Childhood”* que revisa el concepto de infancia en los trabajos de Parsons, Durkheim y Piaget, para evidenciar que las perspectivas teóricas sobre el funcionamiento social permite la configuración de una diversidad de representaciones sobre la infancia, lo que demuestra su construcción social.

Concepción actual de infancia

Las categorías anteriores nos permiten señalar el carácter dinámico de las concepciones de la infancia, ligado a los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de cada época. Desde esta perspectiva se retoman las condiciones que dinamizaron las transformaciones

en la concepción de la infancia. Un primer aspecto hace referencia a la re-definición de los ámbitos públicos y privados, lo cual llevo al Estado y a otras instituciones como las religiosas a extender su influencia a ámbitos anteriormente considerados privados de competencia únicamente de la familia, por ejemplo la tutela de los niños y niñas dejo de ser responsabilidad única de las familias para ser compartida con el Estado Rojas (2001 citado en Cárdenas, 2013).

Estos mismos autores identifican que otros aspectos a ser considerados en las trasformaciones sobre la infancia son una cultura de consumo, el uso de nuevas tecnologías, la formulación de herramientas legales que expresan las orientaciones políticas de la época como la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual resaltó a la infancia como sujetos de derechos con necesidades especiales.

Otros aspectos explicativos de la transformación de las concepciones de la infancia son referenciados por Alzate (2000), quien retoma diferentes autores para establecer que los modelos de organización socioeconómica de las sociedades Ariés (1987), las pautas de crianza De Mause (1991), las dinámicas sociopolíticas Varela (1986), las teorías pedagógicas Escolano (1980) y la formulación de los derechos de la infancia García y Carranza (1999) aportaron a la configuración de un imagen cambiante sobre la infancia.

Entendiendo la infancia como un fenómeno social es posible citar los trabajos del Centro Europeo de Viena referenciados por Pavez (2012) que la concibe como una categoría social que cambia en el tiempo, lo cual reconoce la pertenecía de los niños y niñas a la sociedad. Este reconocimiento otorga el estatus de los niños y niñas como constructores de su entorno que se ven igualmente afectados por las características de la vida social como las condiciones económicas y políticas. Sin embargo, establecen que a pesar de ese estatus existe una dependencia de los niños y niñas de los adultos para ciertos aspectos de su supervivencia, lo cual impacta y dificulta el reconocimiento de estos y su invisibilización en las sociedades como categoría transformadora (Pavez, 2012).

Además de estos aspectos, James y Prout (1990, citados en Pavez, 2012) se refieren a diferentes elementos que marcan las concepciones sobre los niños y niñas: la infancia debe

ser entendida como construcción que requiere del análisis social, los niños y niñas representan actores sociales que definen sus propias vidas y participan en la construcción del medio que los rodea.

Finalmente, hoy podemos entender la infancia como esa representación que las sociedades adoptamos sobre los niños y las niñas, de esta manera cada sociedad y cada cultura define a su infancia y cuáles son sus características de acuerdo a las expectativas para sus adultos, lo que los psicólogos denominan representaciones sociales (Alzate, 2000). Desde esta perspectiva nuestra sociedad se acerca a la imagen de la infancia desde dos miradas, por un lado desde las herramientas legales Colombianas que reconocen que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de los demás (artículo 44 de la constitución), otorgando derechos especiales de protección en esta población, además de resaltar a los niños y niñas como sujetos de derechos que participan activamente en la construcción de sus entornos. Desde otra mirada aparecen las costumbres cotidianas en las que se encuentran inmersos los niños y las niñas, las cuales se caracterizan por la prevalencia de instituciones de cuidado infantil que pretenden brindar ambientes protectores para la infancia mientras sus acudientes participan en escenario laborales, además de ser espacios que impulsen el desarrollo de capacidades en esta etapa. Actualmente se evidencian avances en el reconocimiento de las potencialidades y capacidades de los niños y niñas, sin embargo aún son visibles perspectivas restrictivas que se orientan a la protección de la infancia en el ámbito para la supervivencia, es decir, atención en salud, alimentación y cuidado, desconociendo el potencial de este grupo. Sumado a esto pareciera existir una distancia entre la primera visión, la política pública, y las acciones concretas. Y es precisamente este último aspecto al que pretende aproximarse la siguiente exploración.

Identificando las características principales sobre la infancia en la historia, aproximándonos a su definición y entendiendo el concepto como una construcción social que varía en el tiempo, es importante continuar la revisión conceptual de los elementos presentes en esta exploración.

Sobre ciudadanía

Abordar el concepto de ciudadanía es uno de los aspectos principales en esta exploración debido a que desde dicho marco se concibe el papel de la infancia, su relación con la escuela y el rol del docente. Desde esta perspectiva se justifica la necesidad de establecer relaciones diferentes con los niños y las niñas desde la escuela, para ello se desarrollan cuatro momentos en el abordaje de la temática. En un primer momento se mencionan aspectos históricos en la conceptualización del concepto de ciudadanía, un segundo momento pretende describir el concepto que actualmente existe sobre ciudadanía, un tercer momento indaga sobre el papel y la relación de la infancia en la concepción actual de ciudadanía y finalmente en un cuarto momento se aproxima a un concepto de ciudadanía que reconoce el papel de la infancia.

Desarrollo del concepto de ciudadanía

Camps (2010) nos recuerda que en Grecia y de forma específica en Atenas se originan los conceptos de ciudad “*polis*” y ciudadanía “*politeia, politeuma, politeuómenoí*”. Este último concepto era ejercido por aquellas personas dueñas de propiedades, las cuales en esa época no eran solo materiales si no también hacían referencia a tener personas a su cargo o bajo su mando como mujeres, hijos y esclavos. De esta forma el tener “propiedades” y no tener deudas permitía un reconocimiento público.

Algunos autores griegos como Aristóteles, consideraban que ser ciudadano implicaba participar de manera activa en los asuntos de la asamblea y tener un rol público en la Polis para su defensa. Para otros autores como Cicerón ser ciudadano consistía en brindar un servicio a la polis, a la ciudad (Irizar, 2007).

Bajo esta mirada clásica, no era ciudadano y ciudadana quien estaba vivo, hacía falta tener unos privilegios como la propiedad y ejercer la política, el derecho a tener derechos era un privilegio de pocos (Camps, 2010).

De manera más reciente, para Cárdenas, 2013; Marshall & Bottomore (2004) destacan como el desarrollo del concepto de ciudadanía hasta finales del siglo XIX se caracterizó por tres elementos, el primero hace referencia al aspecto civil el cual resalta la libertad y la justicia de los individuos dentro de una sociedad, dicho concepto aparece durante el siglo XVIII y contempló en el logro de derechos individuales como el trabajo. En correspondencia a los derechos civiles, Irizar (2007) hace referencia a la Revolución Francesa con Rousseau, quien consideraba que el papel del hombre se fortalecía como ser autónomo, dotado de derechos civiles que le permiten participar en la vida social.

Un segundo elemento hace referencia al ejercicio del poder político el cual se presenta durante el siglo XIX se relaciona con el derecho a la participación en la vida política y finalmente un aspecto social que aborda el acceso a condiciones de bienestar económico y derechos de bienestar que garanticen su pleno desarrollo, seguridad y derechos sociales (educación, salud, vivienda) (Cárdenas, 2013; Marshall & Bottomore, 2004).

Frente a estas etapas es importante reflexionar si estas fueron asumidas de manera equitativa por todas las sociedades, y al respecto se resalta que la historia de algunos sectores como el de las mujeres y los niños no corresponde con dichas etapas, por ejemplo, en Colombia le son reconocidas la igualdad jurídica y política a las mujeres en el año 1954, lo que aún hoy no equivale a que se hayan alcanzado condiciones de equidad social y cultural.

Sobre estos elementos el libro *La Cité républicaine* de Kriegel (1998, citado en Camps, 2010), se encuentra en correspondencia al describir que el ciudadano puede ser concebido desde cuatro perspectivas, la primera influenciada por Grecia y caracterizada por el contrato social como principio de la participación política, una segunda concepción inspirada en el modelo de Roma que se caracteriza por un valor jurídico de las personas en una sociedad otorgado en el código civil y una tercera concepción que aparece en el discurso y la acción de los derechos humanos. Sumado a esto el autor agrega un cuarto elemento, permeado por los pensamientos de Deleuze que se caracteriza por la capacidad del ser humano de adaptarse a un mundo cambiante.

La visión de Marshall representó un hito en el desarrollo del concepto de ciudadanía el cual es asociado a un enfoque liberal en su desarrollo, al profundizar sobre sus descripciones García & Lukes (1999) explica que el autor definía los derechos sociales y personales, involucrándolos como deberes públicos, en este sentido si una persona disfruta de un derecho (personal) esto traerá transformaciones a nivel social (sociales). Para ejemplificar esta situación acude a la educación obligatoria como un auténtico derecho social que beneficia al individuo y a la sociedad. Al considerar los derechos sociales con la misma legitimidad que los civiles y los públicos intentaba establecer igualdad de condiciones en la definición del concepto de ciudadanía. Bajo esta diferenciación los derechos sociales no representan un anexo a los derechos civiles y políticos a los que hace referencia Marshall, si no tiene una función de legitimidad de las personas en una sociedad.

Continuando con los partes de Marshall (1997, citado en Cárdenas, 2013) considera que el autor entiende la ciudadanía como un reconocimiento otorgado por los Estados, el cual informa sobre la pertenencia a una sociedad determinada y brinda una igualdad de derechos y deberes para todos los miembros de una sociedad.

Para este autor la ciudadanía representaba la igualdad de condiciones para todos los individuos de una sociedad, sin embargo el consideraba y resaltaba que esto no era real y efectivo en la práctica ya que las personas no eran ciudadanas por el hecho de pertenecer a una sociedad si no por las condiciones de clase que representan (Marshall & Bottomore, 2004).

Además de esta condición restrictiva para el acceso a la ciudadanía, permanecían otros criterios de exclusión, presentes en la Grecia clásica, como el ser mujer o esclavo, esto fue denominado por algunos los autores como “ciudadanos de segunda categoría”, lo que ponía en duda el acceso a los derechos sociales (Marshall & Bottomore, 2004).

Las luchas y movilizaciones sociales de estos grupos de “ciudadanos de segunda categoría” conllevó a las transformaciones de las representaciones sobre ellos y ellas, trayendo acciones de reconocimiento de sus derechos, por ejemplo Vasco Uribe, Vasco Montoya, & Ospina Serna (2009) señalan como las mujeres lograron un estatus de ciudadanas

enfrentando las prácticas culturales y los pre juicios patriarcales frente a los roles de género asociados al espacio público y privado de las mujeres.

De manera sintética y de acuerdo a Vasco Uribe et al. (2009) la ciudadanía resalta la posibilidad de los individuos de acceder a diferentes derechos en el marco de su relación con el Estado y sus pares.

Otro elemento relacionado con la construcción histórica de la ciudadanía son los sistemas educativos públicos, la cual ha sido una de las funciones primordiales de la educación estatal promovida desde las reformas napoleónicas. De esta forma, los Estados encontraron en las escuelas un espacio de ayuda para la construcción y preservación del mismo sistema económico y político (García Duarte & Serna Dimas, 2002).

Autores como Camps (2010) asocian la ciudadanía no solo en relación con el Estado, si no con otros elementos como el económico donde la formación del ciudadano comprende la confrontación y relación con este campo.

En este aspecto económico Camps (2010) considera que algunos teóricos como Castells, Ramonet, Wallerstein, Chomsky hacen referencia a una dominación y presión de lo económico sobre lo político lo que permea las decisiones y puede conllevar a una “privatización de los servicios públicos”. Es a partir de estas reflexiones que el autor establece una diferenciación de una política liberal que responde a intereses individuales y una política republicana que responde a intereses generales.

La ciudadanía en la actualidad

El concepto y la apropiación de la ciudadanía se han venido transformando a lo largo de la historia, respondiendo a eventos políticos, económicos, bélicos y movimientos sociales, entre otros. Para Martínez et al. (2006) las transformaciones sociales y culturales de un mundo globalizado han llevado a la evolución del concepto, exigiendo cambios en las prácticas cotidianas, resaltando de manera especial los escenarios educativos.

Estas transformaciones en la noción de la ciudadanía no se han dado de manera automática, por el contrario como hace referencia García & Lukes (1999), el concepto como construcción histórica y como fenómeno social ha estado mediado por el surgimiento de tensiones, las cuales no pueden ser superadas omitiéndolas, al contrario han exigido re inventarse nuevas salidas en el ámbito conceptual y práctico que logren responder a las necesidades actuales. Un ejemplo claro de esto es la tensión presente entre la igualdad y desigualdad en el acceso a derechos de las personas de una misma sociedad, frente a las cuales se han ido superando a través de la introducción de los derechos sociales y la inclusión en las concepciones de ciudadanía en los marcos jurídicos de diversas naciones, incluida Colombia, así como de la implementación de acciones de política pública que buscan igualar las condiciones sociales bajo la consideración que los ciudadanos son iguales y tienen derechos a estándares básicos de vida.

De esta manera, para García & Lukes (1999) el concepto de ciudadanía responde a la historia política de las sociedades occidentales, hecho que sigue en continuo movimiento, lo cual se hace evidente a través de la lucha de algunos sectores por no perder sus derechos o acceder a ellos.

Esta idea es afianzada por García Duarte & Serna Dimas (2002) quien considera que en la búsqueda de una verdadera ciudadanía se desconocían algunas necesidades y sectores que buscaban un reconocimiento en lo público, esto hizo que las reflexiones sobre el concepto se ampliaran más allá de lo político para interferir en otros sectores como el educativo y el económico.

Bajo esta mirada la definición moderna de ciudadanía se encuentra relacionado con la consolidación de Estados. Desde allí se define la ciudadanía como una posición jurídica que permite a los individuos acceder a un conjunto de derechos y deberes que les hace sentirse parte y perteneciente a una comunidad, lo que le permite re afirmar su identidad Vasco Uribe et al. (2009).

Otras definiciones son citadas por Irizar (2007) quien adopta el término de humanismo cívico para hacer referencia a la nueva ciudadanía, que implica la construcción de la

identidad y de sentido de pertenencia de las personas teniendo como escenario la propia cultura, esto significa el desarrollo de las personas considerando todos sus elementos sociales y culturales. Así, el humanismo cívico se fundamenta en la autonomía comunitaria, es decir en las iniciativas de las comunidades que deben integrarse a los contextos políticos y económicos para lograr ser reales.

Para García Duarte & Serna Dimas (2002) una nueva ciudadanía incluye distintas identidades de aquellos grupos que históricamente han sido excluidos o desconocidos en la operacionalización del concepto, tales como la infancia, las minorías religiosas y los grupos étnicos entre otros.

Bajo la perspectivas de participación política desde las acciones comunitarias, se brindan herramientas conceptuales y operativas a la vida social con el fin de asumirla desde otra mirada, lo que conlleva a pensar los cambios de las sociedades a partir de la transformación de los individuos, de uno mismo, como legítimos agentes sociales (Irizar, 2007).

Sumando a este análisis, García & Lukes (1999) hace referencia al concepto de ciudadanía desde una perspectiva de acción en los espacios públicos, aquí se hace énfasis en lo que realizan las personas más que en lo que son. De esta manera, la definición se asocia más con la actividad pública que con la cualidad moral.

Sin embargo, estas reflexiones se presentan en contraposición a los argumentos de Vasco Uribe et al. (2009) quien considera que el reconocimiento de los derechos no solo involucra las transformaciones a nivel político si no implica el movimiento de aspectos morales y afectivos, respondiendo a derechos relacionados con un componente subjetivo como la identidad y la vida misma.

De esta manera y bajo una mirada integral, las actuales consideraciones sobre ciudadanía plantean retos en escenarios sociales como el educativo, para Martínez Martín et al. (2006) las iniciativas educativas en este sentido deben darle prioridad a la formación en valores a partir de la participación democrática como eje fundamental de la ciudadanía. Así, la educación en ciudadanía toma como centro las relaciones interculturales y los escenarios que hacen parte cotidiana de la vida de las personas para convivir, aprender, jugar, trabajar

y participar. En esta mirada relacional, la acción comunicativa se reconoce como una competencia estructurada además de otorgarle a la escuela el fin principal de formar en ciudadanía.

Desde esta mirada la escuela se convierte en un escenario propicio para crear condiciones que impulsen ciudadanos y ciudadanas activos y responsables o por el contrario en personas excluidas y vulnerables (Martínez Martín et al., 2006).

Esta perspectiva exige la transformación de las instituciones a partir de las reflexiones sobre su papel en la construcción de sociedades democráticas, en su intervención en la formulación de políticas públicas y en la construcción de proyectos de movilización social. Desde este enfoque uno de los retos de los interesados es posicionar la categoría de ciudadanía no como un sustantivo sino como un concepto histórico, cambiante y siempre en construcción que responde a diferentes teorías y movimientos que buscan darle su enfoque (Vasco Uribe et al., 2009).

En este sentido, García Duarte & Serna Dimas (2002) resalta el papel de la educación como un escenario que dinamiza las reflexiones y los análisis sobre la construcción de ciudadanía, dándole un sentido público a lo ciudadano permeado por factores económicos, políticos y culturales. Sin embargo, para los autores este papel de la escuela se ve enfrentado a tensiones entre la transmisión de un viejo orden y las exigencias de un entorno en constante transformación, lo que significa preparar a los estudiantes para un mundo cambiante y desconocido.

Además de los escenarios responsables de configurar nuevas ciudadanía, en la actualidad se considera que un elemento constituyente del concepto de ciudadanía son las representaciones compartidas por los grupos, lo que significa que ser ciudadanos requiere sentirse parte de un mundo que compartimos con otros y otras. Esta perspectiva introduce un aspecto cultural que trasciende la cercanía física por espacios simbólicos donde toman fuerza las relaciones políticas de los ciudadanos con el Estado (Vasco Uribe et al., 2009).

Son evidentes los avances en la definición del concepto de ciudadanía en la actualidad, sin embargo es claro que aún existen retos en este campo, Vasco Uribe et al (2009) considera

que aún se presentan dificultades para la conceptualización de la ciudadanía reflejados en la diversidad de prácticas y discursos, lo que conlleva a que el tema siga siendo centro de debate con el fin de precisar sus representaciones. Sin embargo, el autor considera que este aspecto no parece un objeto de estudio de importancia ya que sus contenidos están relacionados con categorías ideológicas como el liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo, entre otras. Sumado a esto, las constantes transformaciones en el ámbito económico, cultural y político crea dificultades para consolidar argumentos que sustenten las representaciones en ciudadanía.

En armonía con estos postulados, García Duarte & Serna Dimas (2002) considera igualmente que las reflexiones sobre ciudadanía responden a los gobernantes de turno, a las corrientes religiosas imperantes, a los partidos políticos vigentes, al país donde se nace, a las relaciones de dominación existente y los diferentes discursos nacionales. Estos factores interviene de manera directa en la construcción pública de lo ciudadano.

El papel de la infancia en la ciudadanía actual

En los últimos treinta años la relación entre infancia y ciudadanía ha cobrado fuerza, las discusiones frente a la posición de exclusión de este grupo, las dinámicas de consumo que ha adquirido esta población y la formación de consumidores más que ciudadanos, han llevado a cuestionarse sobre las interacciones entre infancia, ciudadanía y formación y han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar desde el inicio del ciclo de la vida en la formación de competencias asociadas a la participación política (García Duarte & Serna Dimas, 2002).

En esta labor, existe un interés de distintos sectores por el reconocimiento efectivo de la ciudadanía en niños y niñas para que sean consideradas sus prácticas y percepciones del funcionamiento del mundo político y social además de tener una representación en los espacios de decisiones que les afecta. Dichas exigencias se presentan en un escenario tensionado por las transformaciones del concepto de ciudadanía y la falta de credibilidad en las instituciones garantes de este derecho (Vasco Uribe et al., 2009).

Los mismos autores consideran que se han dado transformaciones importante en las representaciones sobre la infancia en aspectos como la minoría y el argumento de precidadanía, sin embargo señalan que desde hace muy poco se viene pensando a los niño y las niñas como sujetos de derechos y que es necesario una mayor intervención política con el fin de afianzar e institucionalizar las nuevas representaciones en las prácticas cotidianas de las sociedades.

Esta visión es apoyada Cárdenas (2013) quien reconoce que actualmente vivimos una transformación frente a la forma en que concebimos la infancia, un cambio orientado al reconocimiento de ciudadanía que reflexiona sobre las condiciones de vida actuales y futuras de este grupo, el cual ha sido excluido históricamente, tal como lo mostró el apartado anterior.

Este avance en el reconocimiento de la ciudadanía infantil es impulsado por la implementación de la Convención de los Derechos del Niño y las discusiones frente a este campo (Cárdenas, 2013).

Bajo esta mirada es necesario considerar aquellas barreras que aún permanecen presentes para el reconocimiento de una verdadera ciudadanía en la infancia, al respecto Vasco Uribe et al. (2009) manifiesta que aquellos grupos con mejores formas de comunicación colectiva que llamen la atención de las comunidades pueden obtener resultados, en este sentido y bajo una mirada tradicional la infancia no tendría esos mecanismos de comunicación colectivos reconocidos que retrasan ese posicionamiento.

Estos argumentos son reforzados por García Duarte & Serna Dimas (2002) quien hace la comparación de las barreras para reivindicar los derechos étnicos con las limitantes de ser niño o niña en una nación, representación que se relaciona con la incapacidad de participar en lo público y ser inferiores en la Ley, entre otros.

Reconociendo estos cambios y el papel de las sociedades en la configuración de la infancia, es posible retomar los planteamientos de Pavez (2012) que considera la edad como una categoría social que se relaciona de manera estrecha con unos derechos y deberes determinados, los cuales responden a las representaciones sociales de esa edad.

Desde esta perspectiva, los derechos y deberes de la infancia se configuran a partir de las representaciones que la sociedad tenemos de ellos y de ellas, sumado a las dinámicas políticas y económicas imperantes. En este sentido se resalta los postulados de Liebel, 2007; Gaitán y Liebel, 2011 citado por Pavez (2012) quienes consideran que los niños y niñas tienen una baja presión política en aquellas acciones relacionadas con asuntos que les afecta directamente ya que no tienen el derecho al voto.

Esta idea sobre ciudadanía y derechos, reclama un reto en el reconocimiento de los niños y niñas, concibiéndolos como agentes sociales activos en la construcción de sus entornos, productores de conocimiento y experiencias.

Transformando el concepto de ciudadanía

El camino recorrido nos permite evidenciar como el concepto de ciudadanía ha sido un fenómeno siempre en movimiento, generando mayores condiciones conceptuales y prácticas para movilizar mecanismos de inclusión de toda la población sin importar edad, etnia y condición social, entre otras. Sin embargo, aún es necesario avanzar en la conquista de nuevos paradigmas y en la ampliación del concepto con el fin de apropiarse una mirada más integral.

En esta tarea es importante retomar aquellas características del concepto de ciudadanía que han perdurado a través de la historia y siguen vigentes como elementos que le dan vida en la práctica diaria. De manera inicial aún el ejercicio de la ciudadanía se relaciona con posiciones de poder en espacios públicos, quien ocupa un cargo directivo o de reconocimiento social puede ser fácilmente asociado como un ciudadano o ciudadana activa. Sumado a este se identifica que a nivel conceptual el ser reconocidos dentro de la Constitución y códigos civiles como ciudadanos brinda un estatus especial, así en las prácticas diarias no sea real dicho reconocimiento. Otras características se asocian con la participación en escenarios políticos y comunitarios; el acceso a derechos básicos como la salud, la educación y la alimentación y el desempeño de deberes sociales como el cuidado del espacio público, del medio ambiente y el respeto de las normas de tránsito, entre otras.

De manera más reciente han aparecido nuevas figuras que le dan contenido a la ciudadanía tales como el disponer de herramientas personales y sociales que les permita a las personas y comunidades adaptarse a un mundo siempre cambiante. Por otra parte se han venido posicionando los discursos de igualdad como estrategias generadoras de ciudadanía y de legitimidad que intenten reconocer a sectores históricamente excluidos. Otras visiones que han cobrado gran relevancia en este sentido y tiene una relación directa con el sustento de este trabajo se refieren a la construcción de identidades particulares y sociales de los miembros de una comunidad, esto implica pensar de qué manera la relación de las personas con los Estados logran construir y reafirmar su identidad como seres individuales pero también sociales, dotados de una historia y unas características particulares. Esta construcción implica reconocer nuevas categorías en la construcción de ciudadanía tales como el aspecto afectivo y moral de los individuos. De la mano de este concepto, se hace visible la necesidad de contar con espacios de autonomía como un criterio de ciudadanía.

Otro concepto que ha venido cobrando fuerza en la construcción del concepto de ciudadanía hace referencia al reconocimiento de los individuos como agentes sociales activos, lo que significa generar movilizaciones comunitarias y reconocer a las personas como agentes activos de transformación de su ciudad y escenarios de vida.

Esta identificación nos permite reconocer un concepto fundamental en la configuración de ciudadanías, el de *relaciones*, las cuales no son mediadas únicamente por los Estados como se creía anteriormente si no significa una relación del individuo con el mismo, sus pares, sus diferentes, sus entornos de vida, sus realidades, sus necesidades y sus historias.

A la luz de estos argumentos nos cuestionamos ¿de qué manera se reflejan las características, las necesidades, las potencialidades y las prácticas de la primera infancia en la configuración del concepto de ciudadanía? De manera inicial es importante considerar el avance en la identificación de este aspecto, en especial por el surgimiento de herramientas legales como la adhesión de Colombia a la convención de los derechos del niño, sin embargo aún existe espacios por conquistar y argumentos por transformar como los citados a continuación:

- Comprender que los mecanismos de participación de la infancia son distintos a la de los adultos. Es decir, no asumir la ciudadanía de los niños desde una perspectiva adulto céntrica, donde la democracia es representativa pero la producción subjetiva de la infancia no se visualiza allí, es decir no contiene un carácter político, su participación no tiene consecuencias (Cárdenas, 2013; Pavez, 2012).
- Superar la edad como un criterio único para definir la participación social, esto exige revisar la posición jurídica de los niños, ya que el concepto de ciudadanía se entiende contrario a la posición de la infancia, esto teniendo en cuenta que en nuestro país la igualdad jurídica se adquiere al cumplir los 18 años, así el ser ciudadano se relaciona con la mayoría de edad, donde supuestamente las personas se encuentran preparadas para tomar decisiones (Cárdenas, 2013).
- En conexión con el punto anterior, hace algún tiempo se entendía la ciudadanía de la infancia como la emisión del registro civil, sin considerar la participación activa de los niños y niñas en la construcción de su entorno. Al respecto Cárdenas (2013) explica que la ciudadanía de los niños no se logra por la mayoría de edad ni por la emisión del registro, por el contrario, se construye en la interacción con los otros y el entorno.
- Considerar las formas de relacionamiento entre los adultos y los niños, ya que estas interacciones muchas veces se dan en dinámicas de poder, asociada a la dependencia y necesidad de protección de estos últimos. En este sentido, se evidencia como esta dependencia, que parte de la necesidad de protección de los bebés y los niños de sus cuidadores, es trasladada a un plano social, que justifica el ejercicio de dominio sobre la infancia (Cárdenas, 2013; Pavez, 2012).

Para enfrentar estos retos, Murillo (2013) describe algunos aspectos que pueden ser retomados, el autor considera que no nacemos democráticos, por tanto la construcción de sociedades participativas, críticas, responsables de sus actos y conscientes de su entorno, requiere de una educación en ciudadanía desde los diferentes ámbitos de vida como el colegio, la familia y el trabajo. Una educación que permita el surgimiento de habilidades y actitudes para la reflexión y la participación, la apropiación de conocimientos sobre la existencia de espacios de reflexión frente a las decisiones y las acciones que afectan a los

demás, con espacios que permitan decidir sobre su entorno y realizar cuestionamientos sobre sus contextos.

De esta manera el consolidar un concepto de ciudadanía que incluya la infancia requiere adoptar una mirada que se centra en las relaciones, cuestionarse de que manera el niño y la niña construye su concepto sobre sí mismo en la interacción con las personas que lo rodean y sus entornos cercanos. Es claro que la ciudadanía en la infancia no puede ser reducida al reconocimiento jurídico de este estatus ni el derecho al voto por el contrario involucra generar mecanismos que permitan identificar a este sector como transformadores de sus entornos y realidades diarias además de constructores de su conocimiento.

El recorrido por el concepto de infancia y ciudadanía y sus implicaciones en el trabajo con primera infancia, se ve mediado por los imaginarios y disposiciones que una sociedad tiene sobre esta población, lo cual es denominado como representaciones sociales, categoría que será expuesta a continuación.

Representaciones Sociales

Para Moscovici (1979), Farr (1983, 1988) y Herzlich (1975) el concepto de representaciones sociales surge por la influencia de Wundt y sus motivaciones por diferenciar la psicología experimental y la etnopsicología, Mead y su trabajo frente a la acción social, interaccionismo y la comunicación como mecanismos de construir realidades simbólicas entre el “yo, el mí y el otro” y Durkheim con el concepto de representaciones y conciencia colectiva, el cual trasciende lo individual y mantiene la unidad de los grupos sociales, compartiendo normas y saberes (Mora, 2002).

A partir de esto, Moscovici (1979 pp. 17-18 citado en Mora, 2002; Vasco Uribe et al., 2009) define las representaciones sociales como *“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”.

A partir de allí, diferentes autores han trabajado alrededor del concepto, por ejemplo Denise Jodelet ha relacionado el termino con el saber común que es resultado del funcionamiento social; por su parte Robert Farr considera que las representaciones sociales emergen cuando existe un debate de un tema particular o cuando los medios de comunicación exaltan un hecho como significativo, este autor considera que las representaciones tienen la función de hacer familiar lo desconocidos y visibilizar lo imperceptible. Otra investigadora sobre el tema es María Auxiliadora Banchs quien resalta el contenido y el proceso del concepto, siendo una forma de adquirir y transmitir conocimiento, es decir una representación mental de la realidad que genera intercambios. Otros autores como Di Giacomo (1987) reconoce la utilidad de las representaciones en la regulación de las interacciones sociales; para Páez (1987) son una manifestación del pensamiento sin mediación institucional. Finalmente Acosta y Uribe (s.f.), identifica dos aspectos centrales del concepto, por un lado la capacidad de construir conocimiento y por el otro como un pensamiento social que regula la comunicación y el comportamiento dentro de una sociedad (Mora, 2002).

Frente a la aparición de las representaciones sociales, Moscovici considera que surgen por tres factores: el primero con el supuesto que manejamos diversidad de información sobre un tema particular la cual se encuentra desorganizada, un segundo aspecto hace referencia a los intereses particulares de los individuos lo que lleva a focalizarse en un asunto y finalmente el autor considera que existe una presión social que exige una postura de los sujetos frente a determinados asuntos (Mora, 2002).

Para Vasco Uribe et al., (2009) las representaciones sociales permiten que las personas se integren a un mundo físico y social con el fin de percibirlo, describirlo y participar en él. Desde esta postura y en armonía con Moscovici las representaciones se convierten en una forma de conocimiento que el autor relaciona con el “sentido común”, el cual es definido

como los significados que se construyen socialmente y permiten la elaboración de juicios. Este continuo movimiento de conocimientos hace que emerjan las representaciones sociales y así se supera la idea de la elaboración de una simple opinión.

El análisis de las representaciones sociales permite reconocer la disponibilidad de información de un grupo frente a un tema determinado que define los conocimientos que tienen y utilizan en sus relaciones, además ayuda a reconocer los contenidos cualitativos de un campo determinado y finalmente define la actitud positiva o negativa frente a un evento o fenómeno determinado (Mora, 2002).

Para el caso particular de las representaciones en ciudadanía Vasco Uribe et al., (2009) considera que están hacen parte del concepto global de representaciones y por lo tanto se caracterizan por las mismas formas de producción y apropiación desde las miradas intersubjetivas que se relacionan con el mundo social. En esta categoría entran a jugar conceptos como el poder, la libertad, la participación y la democracia.

Bajo este concepto, las formas como entendemos y nos acercamos a la infancia son entendidas como representaciones sociales, la cual es una imagen compartida por las sociedades, son los saberes diarios con los que definimos y nos acercamos a la infancia, estos pertenecen a una realidad social que impacta la forma como nos relacionamos con los niños y las niñas (Alzate Piedrahita, 2000).

En este sentido, Alzate retoma las consideraciones de Chombart de Lauwe (1971), quien indica cómo las representaciones sociales que se tienen de la infancia pueden contener un diagnóstico del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad. Otras evidencias relacionadas con las representaciones de las sociedades frente a la infancia se encuentran en las políticas y derechos aprobados por los Estados, bajo esta perspectiva, Alzate (2002, citando en Casas, 1998) recuerda que los derechos y las políticas describen las maneras en que los adultos se relacionan con la infancia, es decir una conexión entre la condición jurídica de la infancia y su condición actual. Por ejemplo, algunas concepciones jurídicas actuales sobre la infancia lo catalogan como “menor”, lo que restringe su participación. Sin

embrago se reconocen los importantes avances en esta materia, logrando configurar una infancia más capaz.

Es evidente el papel de las representaciones sociales frente al reconocimiento de los otros en diferentes escenarios de la vida, tales como el político, el social, el familiar y por supuesto educativo. Al realizar esta consideración, se retoma a Flecha, Aihoan. Garcia, Carme. Flecha, Ramón. Racionare, Sandra. Aubert (2008) quienes afirman que las expectativas de las docentes en primera infancia sobre los niños se relacionan de manera estrecha con la imagen que construyen sobre ellos y ellas, y esta relación caracteriza la forma en que nos relacionamos con ellos.

Precisar sobre este aspecto, pone en evidencia retos para la escuela tales como atender la formación de docentes ya que existe una relación entre las concepciones de estos y sus prácticas pedagógicas (L. Alzate et al., 2012).

Esta idea se relaciona por lo planteado por Flecha, et al. (2008) quienes consideran que las expectativas de las docentes en primera infancia sobre los niños afectan de manera estrecha tanto la imagen que construyen sobre ellos y ellas, así como caracteriza la forma en que nos relacionamos con los niños y niñas.

Al respecto, es valiosos retomar algunos antecedentes investigativos relacionados con el tema, tal como una iniciativa en la Universidad de la Sabana que pretendía identificar las concepciones de la infancia de los educadores del nivel inicial, encontrando que los docentes no tienen una sola definición de infancia y que esta varía de acuerdo a sus experiencia, historias de vida, nivel, grupo, sector y contexto, lo que evidencia la relación de concepciones y construcciones culturales (Bash, 2015).

Está investigación identifico un rol de docentes que asume la responsabilidad en formación de valores de niños y niñas, en la construcción de planes de estudios sin considerar las necesidades de los estudiantes reflejado en prácticas educativas que responden a normas estáticas y rutinas concretas, en la imagen de niños y niñas dependientes y pasivos frente al proceso de aprendizaje, además de configurar una imagen de “adultos pequeños”. Bajo esta perspectiva el docente funciona como el poseedor del conocimiento y los niños como

imitadores de sus maestros. Finalmente, el estudio concluyo el papel activo de la escuela en la construcción de la imagen de la infancia, las cuales tienen una relación con las prácticas educativas desarrolladas (Bash, 2015).

Al considerar la relación de las representaciones de los y las docentes frente a la imagen del niño y de la niña y su ejercicio en el aula, vale la pena considerar algunos aspectos pertinentes de las prácticas en el aula.

En otros estudios Pérez y Foio (2005) del Centro de Estudios Sociales de la Universidad del Nordeste en Argentina identificaron que el concepto de ciudadanía era caracterizado por el acceso igualitario a derechos y la participan política en un estudio denominado “Ciudadanía: imaginario social y representaciones sociales” (Vasco Uribe et al., 2009).

En una investigación adicional denominada “Ciudadanía y etnicidad. Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile”, Andrade y Miranda (2001) lograron identificar las diferencias presentes de los maestros ciudadanos y los indígenas. Para los maestros de la ciudad la ciudadanía era relacionada con elementos jurídicos mientras los indígenas la asumían desde visiones simbólicas, sociales y territoriales (Vasco Uribe et al., 2009).

Bajo la mirada de las representaciones sociales y la conceptualización de ciudadanía en niños y niñas se ha dejado en evidencia el importante papel que juega la escuela y sus actores en la elaboración y reconocimiento de este estatus social y político. Por tal motivo se hace necesario aproximarse al ejercicio de los docentes en el aula, entendiendo el aula no como espacio físico si no como los escenarios simbólicos donde se consolidan las redes de los estudiantes con su escuela y que propician la construcción de saberes.

Prácticas en el aula

Para Rinaldi (2006) es necesario consolidar una cultura de la infancia, la cual tiene una relación directa con el concepto de nueva ciudadanía, desde este enfoque la autora recuerda que durante los años setenta, en Italia, se reconoció a los niños y niñas como sujetos de derechos, haciendo referencia a un concepto de “niño ciudadano”, el cual exigía re-pensar este concepto desde las diferentes organizaciones sociales como la familia, la escuela, los hospitales y las calles entre otras. Además de revisar los mecanismos de participación existentes.

Este repensar en la escuela otorga una responsabilidad al sistema educativo en la formación de ciudadanos (as) conscientes que participen en la construcción de sus comunidades, de esta forma la escuela asume un rol en la formación de ciudadanía. Esto implica reconocer la responsabilidad de la sociedad en la educación de la primera infancia, más allá de la infraestructura física de los jardines infantiles; validar la ciudadanía del niño-niña; promover el derecho educativo de la población infantil, identificar en la infancia un saber, permitir la expresión de una cultura de la primera infancia que se relaciona con la pregunta continua, la exploración y la creatividad. Sumado a esto se requiere promover la escucha del niño-a, aceptar la diferencia, propiciar la solidaridad entre pares, impulsar la autonomía y la participación de los actores educativos (familia, niños-as, docentes); consolidar ambientes educativos que propician las subjetividades y consideran los tiempos de los niños-as e identificar los diferentes lenguajes en el aula Rinaldi (2006).

Este ejercicio requiere enfocar la atención en las prácticas educativas desarrolladas con la primera infancia y posicionar el rol de los docentes en la configuración de una escuela que promueva el ejercicio de la ciudadanía desde la infancia. De esta manera, la presente investigación busca explorar las representaciones de los y las docentes para la atención de primera infancia y la promoción del ejercicio de la ciudadanía y la participación. Esto implica pensar en la imagen del niño-niña conforme a los lineamientos planteados por la Estrategia

de Cero a Siempre y la filosofía Reggio Emilia con el concepto de nueva ciudadanía, descritos brevemente en los apartados anteriores.

La escuela como promotor del reconocimiento y la construcción de ciudadanía en niños y niñas exige re pensar el valor de la escuela y el rol de los docentes. Esto implica observar la labor docente, su relación con prácticas democráticas dentro de la escuela, lo que implica una transformación didáctica del currículum. En este sentido, algunas investigaciones en el área han mostrado debilidades en la aproximación y valoración al concepto de ciudadanía por parte de los docentes, lo que se explica en parte por la existencia de currículos de orientación técnica (centrado en el docente, la norma, la dirección, el control, la vigilancia, impositivos, sin espacios de decisión para los estudiantes y con relaciones desiguales), aspectos del contexto y de la cultura (Redón, 2010).

Frente al rol docente, el autor hace referencia al control normativo, en el cual el docente es el encargado de evaluar lo que es bueno y lo que es malo; esto muchas veces no es comprendido ni apropiado por los niños, lo cual no permite interiorizar las normas por parte de estos. Estas dinámicas se desprenden de las representaciones de niños pasivos frente a la norma (Redón, 2010).

De esta manera, la construcción de escenarios que reconozcan e impulsen la ciudadanía de niños y niñas requiere de prácticas educativas que respondan a estas necesidades, esto exige docentes que conciban la infancia de esta manera ya que como lo expresa Dahlberg et al., (2005) la práctica pedagógica del docente revela la imagen que tenemos sobre los niños y niñas, el potencial, los derechos y el lugar que le otorgamos dentro de la sociedad, reflejando una idea sobre democracia.

Desde este enfoque el papel del docente cobra gran relevancia en la consolidación de relaciones con sus estudiantes y sus entornos. Bajo esta mirada Jaramillo (2011) considera que el rol de la maestra (o), no debe ser de trasmisor de conocimiento si no propiciar escenarios que permitan a los niños y niñas vivir experiencias y desarrollar actividades que los lleven a descubrir el conocimiento. Esta visión requiere darle valor al juego como herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje.

Además del este rol del maestro, Flecha et.al (2008) considera que las características del mundo actual, exigen una labor docente crítica, reflexiva e investigativa, esto incluye un vínculo de los y las docentes entre sus acciones pedagógicas y su discurso. Este criterio también aplica a una coherencia entre los lineamientos y la política de primera infancia con el trabajo con los niños y niñas.

Esta coherencia ponen énfasis en el tipo de relaciones establecidas con la primera infancia, aspecto que es fundamental en el sistema educativo para niños y niñas de 0-6 años, es decir una importancia de la educación basada en relaciones. Ejemplo de esto son la experiencia de Reggio Emilia y Estocolmo donde se destacan tres elementos fundamentales: la forma en que construyen la imagen de la infancia, no existen verdades absolutas, se piensa continuamente la educación y finalmente el ejercicio pedagógico es constantemente reflexionado a través de la documentación (Dahlberg et al., 2005).

Para este último aspecto, el proceso de aprendizaje se convierte en herramienta de reflexión para la democracia, convirtiéndose en un elemento que abre la posibilidad de afianzar una relación con el otro y uno mismo, a través de lo que los autores denominaron ética del encuentro; bajo esta perspectiva se requiere contar con docentes críticos y dispuestos a generar espacios de diálogo y discusión frente a sus prácticas pedagógicas (Dahlberg et al., 2005).

De esta forma entendemos la documentación como un proceso de co-construcción que no se limita a una observación pasiva del niño para encajarlo en una realidad única y universal, al contrario se pretende observar el trabajo pedagógico y su relación con el niño *sin la mediación de expectativas y estándares*. De esta manera el docente logra reflexionar como relacionarse con el niño y la niña, identificando discursos dominantes, develando subjetividades del docente, evidenciando la relación entre el discurso y la práctica, además de darle la responsabilidad al docente y los niños de ejercer control sobre su pensamiento al leerse nuevamente. Así la documentación debe ser integrada al trabajo diario, logrando genera conciencia frente al trabajo pedagógico y dando valor a lo que dicen los otros (Dahlberg et al., 2005).

Bajo esta perspectiva, el pensar y consolidar los centros de atención infantil como escenarios de participación y dialogo que reconocen la ciudadanía de los niños y las niñas, permitan la inclusión de ellos a su comunidad con la posibilidad de construir sus realidades (Dahlberg et al., 2005).

Además de estos elementos a ser considerados en la práctica educativa, Kohan(2007) considera necesario hacer filosofía con los niños y niñas en la escuela, ya que para el autor de estas forma las instituciones, las sensibilidades y los pensamientos de los adultos apoyan a que los niños y niñas piensen de una manera más libre, potente y abierta la forma en la que quieren construir el mundo que habitan. Además considera que de esta manera se educa en contextos más democráticos, impulsando buscarse a sí mismos de otro modo, en los otros y con los otros. Esto exige para el autor una forma de relación distinta con la infancia que se cuestione sobre los siguientes aspectos “¿Cómo nos relacionamos con el otro? ¿De qué manera nos paramos frente al extranjero infantil? Ocupamos la tierra del saber y el poder, del saber del poder y del poder saber.

De esta manera el mismo autor reafirma la acción educativa como una acción política, lo que significa darle infancia a la educación, construir un nuevo inicio, nuevos escenarios y nuevos pensamientos donde la posición de los niños y niñas es distinta y de esta manera enfrentar el desafío de las sociedades de asumir la formación de las personas que llegan nuevos a este mundo de tal forma que participen y construyan un nuevo orden para un “mundo viejo”. Bajo esta mirada, la educación de la infancia es una herramienta principal para transformar la polis (Kohan, 2007).

El apartado anterior da cuenta del rol fundamental que juegan las escuelas y las maestras de primera infancia en la consolidación de niños y niñas ciudadanas, desde aquí se introduce un término de educación para la ciudadanía el cual será abordado en los párrafos siguientes.

Educación para la ciudadanía

Murillo, (2013) define la educación ciudadana como la *“formación y desarrollo de actitudes y valores que disponen a las personas a participar en los asuntos públicos, a buscar el bien común y a practicar en las relaciones interpersonales diversas formas de entendimiento social”*. En este sentido, el no propiciar condiciones para este tipo de aprendizajes puede entorpecer la vida en comunidad, no desarrollar plenamente un sentido de justicia, de empatía, no impulsaría una cultura de la escucha y de deliberación. Esto interfiere en el desarrollo personal y social, en la construcción y proyección a futuro desde un pensamiento colectivo, responsable, autónomo y reflexivo.

Por su parte, algunos estudios de la IEA: 2000 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) resaltan que una educación democrática debe ser *“multidisciplinaria, participativa, interactiva, relacionada con la vida, llevada a cabo en un ambiente no autoritario, enterada de los desafíos de la diversidad social y con la colaboración de los padres y la comunidad, junto a la escuela. Además asume que todo el currículo, la sala de clases, la vida cotidiana en la escuela y el clima de ésta deben estar integrados a estos objetivos”* (Redón, 2010).

Para Martínez Martín et al., (2006) la formación en ciudadanía debe contener tres aspectos, la primera se relaciona con un rol docente que busque las mejores condiciones para que sus estudiantes aprendan, la segunda se orienta a lograr que el estudiante movilice los saberes adquiridos en sus contextos de vida diarios y finalmente que esos saberes sean útiles para enfrentar su día a día.

En esta misma línea, y de manera específica, la adopción de una pedagogía crítica en el abordaje de niños y niñas en el contexto educativo puede considerarse como herramienta útil para el reconocimiento y la construcción de su ciudadanía. Esta pedagogía plantea un docente crítico frente a su realidad, que valore la opinión de la infancia e incentive su participación en los diferentes espacios, donde la construcción de conocimientos reconozca las creencias, roles y prácticas de los niños, es decir que supere la visión de la infancia como un grupo apartado de su comunidad con una imagen de inocencia (L. Alzate et al., 2012).

Además de esto, Corona y Del Río (2005, citados en Cárdenas 2013) resaltan que para lograr la participación de la población infantil, es necesario la promoción de habilidades que permita el ejercicio de derechos, lo que requiere considerar una dimensión subjetiva de la ciudadanía y una dimensión objetiva de la ciudadanía. La primera se relaciona con el conocimiento de los derechos y la segunda de la existencia de condiciones externas que permitan el disfrute de los derechos.

Esta construcción exige un enorme ejercicio imaginativo frente a las formas como nos relacionamos con los niños y niñas, donde se superen las lógicas dominantes y se promueva la autonomía de este grupo. Como diría Eduardo Bustelo (1997), la infancia como propuesta de una teoría para el cambio social (Cárdenas, 2013).

En esta perspectiva, el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos exige de transformaciones sociales, acciones pedagógicas concretas y ambientes participativos e incluyentes. De esta forma, el ejercicio de la ciudadanía involucra la relación con los otros y el entorno para el desarrollo de habilidades comunicativas como el diálogo, la deliberación y el respeto por la diferencia. Además de procesos cognitivos que posibiliten el pensamiento crítico y el desarrollo de emociones que permitan responder de manera armónica frente a los otros (Murillo, 2013).

Un ejemplo concreto de relaciones basadas en el dialogo y la deliberación lo proponen Flecha, et.al (2008) a través del aprendizaje dialógico, el cual se caracteriza por ser interdisciplinar, permitir la interacción y la comunicación dentro del proceso de aprendizaje, ser pertinente para realizar acuerdos, resolver problemas y comprender el entorno.

De esta manera las instituciones educativas deben convertirse en escenarios democráticos, donde los estudiantes y los docentes vivan la ciudadanía lo cual representa un enorme reto para aquellas instituciones arraigadas a dinámicas verticales y arbitrarias (García Duarte & Serna Dimas, 2002).

METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación de identificar las representaciones sobre la primera infancia de los y las docentes responsables de su atención y la relación de estas con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de la población de cero a cinco años, se adoptó una metodología² de investigación de corte cualitativo denominada estudio de caso que, siguiendo los planteamientos de Creswell, (2007), corresponde a la investigación detallada y extensa de un fenómeno social en particular. Bajo este mismo enfoque, Galeano (2004) considera que el propósito fundamental de este tipo de estudios es comprender una experiencia particular, lo que exige un acercamiento profundo a su naturaleza en un tiempo y espacio determinado.

En este sentido, la investigación se enfocó en trabajar con un Centro de Desarrollo Infantil -CDI- de la ciudad de Santiago de Cali y sus docentes, tal como se explica posteriormente en los “sujetos participantes”. Dicha exploración de las representaciones sociales de las maestras del CDI en la ciudad de Cali se realizó en tres momentos diferentes, a saber:

Momento 1. Identificación y reconocimiento del grupo a trabajar:

Se inició una labor de búsqueda del grupo de interés a través del contacto con instituciones responsables del trabajo con primera infancia como el ICBF, los operadores privados de los CDI y la Secretaría de Educación Municipal. Como resultado de esta búsqueda, se logró establecer un trabajo conjunto con el ICBF, quien seleccionó el CDI de la ciudad a trabajar de acuerdo a los criterios que se explican más adelante en los “sujetos participantes”. Identificado el escenario de trabajo, se procedió a establecer contacto y reconocimiento del

² Según Silverman (2005) las metodologías son entendidas como las decisiones de aproximación al objeto de estudio de la investigación, en contraposición a los métodos que son técnicas específicas para aplicar.

lugar asignado, explorando sobre su funcionamiento, composición y socializando el interés de investigación para la aprobación final. Una vez se obtuvo la autorización, se procedió con el siguiente paso, la recolección de información.

Momento 2. Recolección de Información:

Teniendo en cuenta la aproximación cualitativa de la exploración, se utilizaron 3 herramientas de investigación: 1) entrevista semi-estructurada; 2) observación participante; y 3) grupo focal. De acuerdo con Creswell (2007), la combinación o triangulación de estas técnicas permite la complementariedad de la información.

1. Entrevista semi – estructurada: Para la realización de las entrevistas se diseñó la matriz de indagación que se presenta en la Tabla 1, en la que se definen las categorías a explorar, elementos a considerar y las posibles preguntas abiertas a ser utilizadas.

Tabla 1. Matriz de indagación para la entrevista semi – estructurada

Categoría	Elementos a considerar	Preguntas
Imagen del niño y la niña	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa ser niño o niña para el docente? - ¿Cuáles son las características principales que describen a los niños-niñas según el docente? - ¿Por qué existen servicios de atención a la primera infancia? - ¿Por qué es importante trabajar con niños y niñas de cero a cinco años? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando le nombro la palabra infancia, ¿en qué piensa? - ¿Cómo describe a los niños y niñas con los que trabaja diariamente? - ¿Qué necesidades escolares considera usted que tienen los niños y niñas? - ¿Cómo describe a un niño o niña de hoy en día? - ¿Considera que le hace falta algo a los niños y niñas para ser plenos ciudadanos?

Categoría	Elementos a considerar	Preguntas
		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que le sobra alguna característica a los niños y niñas para desarrollarse plenamente? ¿Cuál? - ¿Por qué considera necesario que los niños y niñas acudan a los CDI? - ¿Qué utilidad o justificación le da usted al trabajo con primera infancia?
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se promueve la participación de niños y niñas? - ¿Es necesaria la participación de niños y niñas? ¿Por qué? - Realidad en el aula: ¿cómo ocurre la participación en un día cotidiano? - Cuando los niños participan, ¿qué consecuencias trae? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera necesario generar espacios de participación y expresión para la primera infancia? ¿Cuáles? - ¿De qué forma participan los niños y niñas dentro del CDI? ¿Cuál es su finalidad? - Describa la rutina de un día en el CDI.
Docente como ciudadana-no	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El docente se reconoce como sujeto de derechos? - ¿Qué historias de vida se relacionan con esa respuesta? 	<ul style="list-style-type: none"> - Para usted, ¿qué significa ser ciudadano-a? - Como ciudadano, ¿a qué tiene derecho? De un ejemplo. - Como ciudadano, ¿cuáles son sus deberes? De un ejemplo.
Toma de decisiones por parte de los niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué espacios existen para la toma de decisiones? - ¿Qué espacios existen para la reflexión sobre sus actos y los de sus compañeros? - ¿Cuáles son las consecuencias de sus decisiones? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del CDI, ¿los niños-as pueden tomar decisiones? - ¿Qué tipo de decisiones toman los niños y niñas en el jardín? - Si un niño o niña comete una falta dentro del CDI, ¿qué tipo de consecuencias se implementan?

Categoría	Elementos a considerar	Preguntas
Legislación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los derechos de los niños y política la de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué Leyes o herramientas de política pública conoce sobre primera infancia? - ¿Cómo describe el enfoque de estas Leyes?
Interacción niño-niña	Características de la relación del niño-niña con: <ul style="list-style-type: none"> - Docente - Pares - Familia - Entorno - Sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo describe su relación con los niños y niñas de CDI? - ¿Cómo describe la relación entre los niños y niñas del CDI? - ¿Cómo describe la participación de los padres dentro de los CDI? - ¿Qué relación tiene los CDI con su entorno?
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Medios para expresarse - Tipos de comunicación - Espacios de escucha y expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué canales de comunicación tienen los CDI para que los niños y niñas se expresen? - ¿Qué tipo de comunicación pueden utilizar los niños y niñas para expresarse? - ¿Qué espacios tiene el CDI para que los niños se expresen y escuchen?
Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización del término por parte de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué entiende por el término ciudadanía para la primera infancia?
Trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los planteamientos y acciones en la escuela para propiciar este trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describa una actividad que desarrolle dentro del aula para promover el trabajo en grupo.
Normas y acuerdos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se establecen las normas y acuerdos? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los responsables de establecer las normas y los acuerdos en el aula?

Categoría	Elementos a considerar	Preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo de promueven su cumplimiento? - Consecuencias de su no cumplimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se establecen? - ¿Qué mecanismos se establecen para promover el cumplimiento de las normas y acuerdos dentro del aula?

2. Observación participante: esta técnica de la investigación social busca recolectar información a partir de la observación de un fenómeno determinado con la particularidad que la investigadora se sumergió en su objeto de estudio. Esta herramienta permite obtener elementos asociados al objetivo de investigación para ser sistematizados, analizados e interpretados con el fin de acercarse a la comprensión de los hechos estudiados. Para su realización se tomó como orientación la pregunta de investigación que direccionó la observación en la relación de la maestra con los niños y niñas, además de la interacción de ellos con su ambiente escolar, sus pares y las actividades de aula propuestas. Esta herramienta buscaba dar mayor valor a las entrevistas y el grupo focal realizado, contrastando la acción con la palabra (Galeano, 2004).
3. Grupo focal: Para la realización del grupo focal se utilizó la matriz de indagación descrita en la entrevista semi-estructurada.

Momento 3. Análisis de los resultados:

La información recolectada con las tres herramientas de investigaciones descritas anteriormente fue sistematizada con el apoyo de registro de audio, fotografías y matriz de observación (ver Anexo 1). Una vez consolidada la información, se procedió a contrastarla con las dimensiones definidas de manera previa y se establecieron categorías para el análisis, que en algunos casos corresponden a las categorías iniciales y en otros surgen de manera emergente a partir de las observaciones, relatos y

apreciaciones de las participantes. La matriz que se muestra en la Tabla 2. Matriz de categorías de análisis, sintetiza las categorías de análisis, las subcategorías y su definición.

Tabla 2. Matriz de categorías de análisis

Categoría de Análisis	Subcategorías	Definición
Motivación del trabajo con infancia	Historia de vida	Representan aquellos factores o elementos de las historias de vida que llevaron a la maestra a trabajar con primera infancia
Representación del niño-niña	Descripción de la relación maestra con los niños- as	Representación que disponen las maestras sobre el significado de ser niño-niña, lo que implica su caracterización, identificación de aspectos más relevantes en esta etapa, las formas de relacionamiento, entre otras.
	Descripción de la relación entre pares	
	Formas de comunicación de los niños-niñas	
Habilidades del adulto para trabajar con primera infancia	Competencias	Identificar aquellas competencias que las docentes justifican importantes y necesarias para el trabajo con primera infancia.
	Características de los CDI	

Categoría de Análisis	Subcategorías	Definición
Oferta institucional: Centro de Desarrollo Infantil – CDI	Justificación de la existencia de los CDI	Reconocer los argumentos que sustentan la importancia de los CDI con primera infancia, además de identificar las características principales que para las docentes tienen o deben tener los Centro de Desarrollo Infantil para ser adecuados para la atención de la primera infancia.
Prácticas en el aula	Rutinas	Características de las estrategias utilizadas en el aula por las docentes para el trabajo con los Niños y Niñas – NN.
	Actividades en aula y necesidades escolares	
	Normas en el aula	
Participación	Actividades y mecanismos de participación propuestos a los niños y niñas	Conocer los espacios y mecanismos que disponen las maestras y el CDI para estimular la participación de los NN.
Representaciones de ciudadanía	Definiciones de ciudadanía	Identificar las características que apropian las maestras para definir el termino de ciudadanía, desde su vivencia y en el

Categoría de Análisis	Subcategorías	Definición
		reconocimiento de los otros(as).
Documentación	Registros llevados por el docente	Exploración de las estrategias utilizadas en el CDI para evidenciar rastros del aprendizaje como estrategia del reconocimiento de las voces de los NN y como una herramienta para consolidar una cultura de la infancia.

De acuerdo a la identificación de categorías, se analizaron los resultados a la luz de la literatura académica expuesta en el marco conceptual como referente y postura teórica. Bajo esta lógica es necesario aclarar que esta iniciativa se enmarca en una aproximación exploratoria, es decir, que no pretende ser generalizada a todas las docentes de primera infancia de la ciudad de Cali o de los CDI de la ciudad, sino que procura ser un insumo de trabajo para la reflexión de las iniciativas con dicha población.

Por último, es importante precisar que el análisis fue apoyado por la herramienta Atlas.TI, que es un instrumento que aporta en la organización, agrupación de categorías conceptuales y el tratamiento de la información cualitativa recolectada con los instrumentos definidos previamente.

Participantes de la investigación

Tanto el CDI con el que se realizó la investigación como las docentes participantes en los espacios de recolección de información, fueron seleccionados a partir de un *muestreo intencional o selectivo*, también conocido como método de selección basado en criterios (Creswell, 2013). Ésta selección responde a criterios externos a la investigadora puesto que se debió acudir al ICBF, quienes seleccionaron el CDI de acuerdo a la facilidad de acceso (horarios, ubicación, entre otros factores) y voluntad de participar de los mismos en la investigación.

Para la realización de entrevista, las dos participantes fueron seleccionadas por las mismas directivas del CDI, respondiendo a criterios de disponibilidad, voluntad de participar y reconocimiento en su labor. Este último criterio se hizo evidente en la observación de la investigadora a las dinámicas generales de la institución, ya que las 2 maestras seleccionadas por la institución se destacaban por sus prácticas.

Por su parte, el grupo focal fue realizado con todas las maestras y auxiliares del CDI, sin embargo, es necesario reconocer las dificultades de tiempo del grupo para realizar los encuentros, el poco interés de participar de algunas y en general los desafíos enfrentados en este aspecto para lograr establecer un buen espacio de trabajo. A continuación, en la Tabla 3 se incluye la caracterización de la muestra del CDI que participó en el grupo focal.

Tabla 3. Caracterización de las participantes en la investigación

Profesión	Edades de niños con quien trabajan	Tiempo de experiencia con infancia	Edad maestra
Técnica en primera infancia	2-4	9 años	35 años
Licenciada en preescolar	2-3	19 años	38 años
Licenciada informática	2-3	6 años	30 años

Profesión	Edades de niños con quien trabajan	Tiempo de experiencia con infancia	Edad maestra
Socióloga	2-3	5 años	28 años
Licenciada en pedagogía infantil	3-4	10 años	38 años
Licenciada en educación básica y técnica en pre escolar	3-4	10 años	54 años
Licenciada en pedagogía infantil	3-4	7 años	37 años
Auxiliar pedagógica		8 años	33 años
Licenciada en pre-escolar	3-4	9 años	47 años
Técnica primera infancia	1-6	5 años	47 años
Técnica en atención integral a la primera infancia	0-6	4 años	43 años
Licenciada Básica primaria	1-2	20 años	50 años
Licenciada pedagogía infantil	4-5	1 año	40 años
Licenciada en educación preescolar	1-2	5 años	26 años
Licenciada en educación geográfica e historia	4-5	9 meses	30 años

En el Anexo 2 se adjuntan los consentimientos informados diligenciados por las participantes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los resultados se realizó con el apoyo del programa Atlas.Ti, para esto se tomaron las categorías y las definiciones identificadas en el apartado anterior y fueron introducidas en el programa, el cual a través de un ejercicio manual permitió clasificar la información recolectada en el trabajo de campo en cada una de las categorías, este ejercicio lleva a reconocer los siguientes resultados:

Motivación del trabajo con infancia

Historias de vida

El dialogo con las maestras da cuenta de diferentes factores de sus historia de vida que llevaron al trabajo con primera infancia. En primer lugar se destaca el crecer en familias rodeada de niños y niñas lo que llevo despertar un interés en su acompañamiento. Un segundo aspecto está marcado por las experiencias significativas vividas durante la infancia que movilizan a las maestras querer trabajar con niños y aportar de una manera positiva en su desarrollo: *“Entonces yo les cuento (a los padres) mi testimonio a ellos y les digo que sus hijos no pasen por lo que yo pasé. Les digo eso es muy feo e intento crear esa conciencia en ellos”*. Un tercer elemento que motiva a las maestras está referido a al significado otorgado a la experiencia vital propia, manifiestan que cuando ellas fueron niñas, disfrutaron, compartieron, aprendieron y experimentaron diversos aprendizajes que las movilizan al trabajo con infancia *“Nuestra propia historia, nos acordamos cuando éramos niños, se traen los recuerdos”*.

Finalmente el aspecto que más se repite hace referencia a los roles tradicionales asumidos por hombres y mujeres, los cuales caracterizan los juegos en la infancia, al respecto las niñas

tienden a jugar desde pequeñas a la maestra, cuidar a sus hermanos y vecinos cercanos lo que desarrolla en ellas un interés por ocupar oficios en donde se exprese esta la función del cuidado tradicionalmente atribuida a las mujeres, siendo la docencia y el cuidado de los niños una de las ocupaciones donde se expresa esta función: *“Desde muy niña me ha gustado esto de ser maestra. El rol que juegas siendo maestra, las muñecas. Yo cuidaba a las vecinitas y mi idea era enseñarles cosas”*.

Estos roles tradicionales de género hacen que sean las mujeres quienes encuentren de manera más fácil en el trabajo con primera infancia una fuente de sustento y trabajo, así las maestras relatan cómo desde muy jóvenes apoyaron desde diferentes ámbitos como sus familias y el vecindario el cuidado de niños y niñas y esto permitió tener una fuente de ingreso más fija y adquirir una experiencia laboral para continuar trabajando con primera infancia.

Representación del niño-niña:

Identificar las representaciones que las maestras tienen del niño y de la niña no responden de manera exclusiva a una sola categoría, por el contrario responden a la interacción de diversos factores que son recolectados en esta exploración. Sin embargo, como fue descrito en el abordaje conceptual, la forma que nos relacionamos con el otro-otra identifica el papel que le damos, el reconocimiento que le otorgamos las características que le asociamos (Alzate, 2000). De esta manera la recolección de información se centró en la relación de la maestra con el niño-niña, entre pares y las formas de comunicación.

Descripción relación maestra con los niños- as:

La relación de las maestras con los niños y las niñas es descrita desde dos perspectivas, la primera por aquellas características que las docentes le asignan a la población, denominada en este trabajo como representación, la cual marca la forma como interactúan y la segunda,

que surge como consecuencia de esa representación hace referencia a los componentes o las particularidades de la relación que la maestra establece con los niños y niñas.

En cuanto al primer concepto, el de representación, las docentes relacionan el ser niño o niña con características como ser natural, espontaneo, expresar con libertad la emoción, sin embargo estos rasgos fueron asociados en algunas ocasiones como un limitante o una condición que brinda una condición de inferioridad: *“El niños no piensa para hablar, dice lo que piensa”*. Esta noción se relaciona con otro elemento atribuido por las docentes a sus estudiantes como el ser inocentes: *“Los niños son inocentes, ellos creen todo lo que uno dice”*. Algunos de estos atributos se presenta de forma ambigua y caracterizan por un tipo de exclusión, sumado a una imagen que permanece vigente desde el siglo XVIII, la de inocencia, que es descrita por (Cárdenas, 2013) y se sintetiza en la Tabla 4.

Tabla 4. Representaciones de la infancia

Representaciones incluyentes	Natural, espontaneo, expresar con libertad la emoción, pensamiento mágico, el niño y la niña como exploradores e interesados (as) en descubrir sus entornos, las relaciones mediadas por el juego, el acompañamiento de la maestra y la escucha activa.
Representaciones excluyentes	Inferioridad, Inocencia, “tableros en blancos”, escucha regulada por relaciones de poder.

Otra característica que se resalta en este aspecto y que permea la relación con los niños es la responsabilidad asumida por las maestras en formar a los niños y niñas, concibiendo a estos como “tableros en blancos” que requieren ser llenadas de contenido: *“Están pequeños y podemos formarlos, son esa esponja que están absorbiendo todo lo que les estamos dando”*. En consonancia con estas declaraciones las maestras participantes consideran que su interacción con los niños y niñas se asocia con la regulación de sus comportamientos: *“los niños nunca se portan mal, ellos se portan como ellos, como niños. En la construcción de su personalidad está en hacer lo bueno y lo que no se puede”*. Según Kohan (2007) esto implica que los adultos asuman una posición de la relación que

determina el mundo que quiere el niño y la niña, considerando que estos no lo saben, de esta forma se limita la capacidad transformadora de esta etapa.

Al contrario, aquellos aspectos que reconocen en los niños y niñas esa posibilidad de transformación e invención de un nuevo mundo, son el pensamiento mágico, el niño y la niña como exploradores e interesados (as) en descubrir sus entornos, las relaciones mediadas por el juego, el acompañamiento de la maestra y la escucha (Rinaldi, 2006). Sin embargo se destaca que en el caso del CDI, para que la escucha se presente, las maestras consideran que deben tomar un nivel distinto para lograrlo: *“Lo que noto es la necesidad sentida es que uno como adulto se baje al nivel para escucharlo y digan lo que quieren manifestar”*. Este argumento puede representar dos interpretaciones, por un lado entender el rol del maestro como dinamizador del desarrollo de las habilidades del lenguaje del niño y de la niña de acuerdo a las características adultas de comunicación; por otra puede entenderse como un factor excluyente que posiciona el lenguaje del niño y de la niña como inferior, otorgando nuevamente un lugar de autoridad y poder al adulto.

Bajo la segunda condición, referida a los componentes o las particularidades que describen la relación que la maestra establece con los niños y niñas se resaltan interacciones llenas de amor y de la configuración de lazos afectivos positivos, para algunas maestras ese amor se manifiesta en el cuidado y cubrimiento de sus necesidades básicas: *“Si lo amo voy a cuidar de su salud, de que se vista bien, que coma bien, es decir, voy a estar pendiente de la integridad del niño”*, de la mano de las relaciones mediadas por el amor las maestras describen las relaciones desde la necesidad de protección, del cuidado de la “fragilidad” de los niños y niñas para el mañana: *“Son ese tesoro que uno tiene que cuidar”, “Si no protegemos al niño hoy ¿Qué podemos esperar del adulto del mañana?”, “Tener esos ambientes protectores. Que el espacio esté adecuado para la fragilidad que tienen los niños”*. Esta condición representa un ejemplo de dos condiciones encontradas en el trabajo con infancia, por un lado las necesidades de cuidado pero por otra parte el riesgo de que estas condiciones se conviertan en limitantes de su desarrollo y participación efectiva, como lo dice Castrillón (2012), impera una mirada de protección y asistencia que le otorga un valor social y moral de “menor” a los niños y niñas. Sumada a la reflexión en este sentido,

se retoma a Pavez (2012) quien manifiesta dicha dualidad haciendo referencia los niños y niña como constructores de su entorno pero dependientes de los adultos para su supervivencia.

Para las maestras también el ser niño no es una condición fácil por eso consideran que ellas deben estar dotadas de motivación, disfrute y pasión para lograr realizar una buena labor: *“los niños no son fáciles. Tener un niño es tener una familia, nosotros convivimos como una familia, es poder hacer esa convivencia con los 20”*. *“Me vuelvo loca porque tengo que estar pendiente de las necesidades individuales. Está la del capricho...”*. Desde esta postura se evidencia la necesidad de establecer procesos de acompañamiento y capacitación continua a las maestras, para que dichas sensaciones se transformen en competencias reflexivas, críticas e investigativas que según Flecha et.al (2008) deben ser rasgos de los docentes.

Descripción relación entre pares

La relación entre los niños y las niñas es descrita de manera general con muy poca profundidad, las maestras consideran que un elemento importante en su interacción es el juego, sumado a una comunicación constante que debe ser mediada por los acuerdos del adulto para evitar y resolver conflictos, los cuales son superados de manera sencilla.

Formas de comunicación de los niños y niñas

En concordancia con la descripción de la relación maestra y niños-as, la comunicación de ellos y ellas es descrita como natural y espontanea que requiera que el adulto utilice códigos claros y sencillos. Sin embargo una particularidad de este aspecto es que las maestras asocian en lenguaje de manera exclusiva con el lenguaje verbal, desconociendo otras formas de lenguaje. En este aspecto es notorio que si se les pregunta a las maestras sobre la diversidad de lenguajes que poseen los niños y las niñas, ellas lo reconocen, pero al escuchar sus relatos en otras preguntas y en la descripción de la cotidianidad restringen esto al lenguaje verbal, asociando de manera exclusiva al desarrollo con este tipo de

lenguaje: *“ellos hablan mucho. Los que poco hablan son los que apenas cumplieron 2 años”, “Ser una maestra atenta a sus necesidades, a ese lenguaje que apenas están construyendo y piden sus necesidades de cierta manera”, “Los de la otra maestra tienen más rápido el proceso del lenguaje oral entonces más rápido le cuentan. Pero para que me conteste el mío que tiene 2 años y medio tengo que esperar hasta que me diga”, “Te habla como una persona que tiene todos sus procesos”, “con su lenguaje coherente aunque sencillo pueden hablar de cualquier tema que uno les plantee”*. Este aspecto se contrasta con la necesidad de reconocer en la practicas las diversas formas de expresión de los niños y niñas para lograr una escucha activa, de lo contrario su capacidad de transformación se limita (Alarcón, 2013).

Finalmente esa posibilidad de intercambio con ellos, para las maestras exige asumir una posición distinta o desligarte de su rol autoridad o de “mayor”: *“uno como adulto se baje al nivel para escucharlo y digan lo que quieren manifestar”*. Bajo estas manifestaciones es importante profundizar si estos argumentos representan relaciones de exclusión y de poder o por el contrario ejercicios de intentar entender y hacer parte del mundo de los niños y niñas.

Habilidades del adulto para trabajar con primera infancia

Competencias

Cuando las maestras describen las habilidades que deben tener para trabajar con niños y niñas resaltan la importancia de que su labor sea acompañada y estén en constante capacitación por la exigencia de su labor, tal como fue expresado en párrafos anteriores: *“Muchas veces somos psicólogas, mamás, enfermeras, un millón de cosas en un día entonces debemos tener conocimiento para dar respuesta a eso”*. El relato no solo devela el interés de las maestras por ser apoyada en su labor si no por los diversos roles que ellas consideran deben asumir para estar con los niños y niñas, considerándose mama,

enfermeras y psicólogas, lo que lleva a cuestionarse ¿qué tan efectivo es asumir este tipo de roles diferente a su papel como maestras?

De manera adicional las maestras consideran que para el desarrollo de su labor deben utilizar estrategias pedagógicas que les permita el trabajo en el aula, tener la capacidad de entablar y mantener canales de dialogo y escucha, poder resolver los conflictos que se presentan en el aula y ser sensibles a las necesidades de los niños y niñas. Estas descripciones dejan de lado habilidades valiosas para el trabajo con infancia como lo es creatividad, pensamiento flexible y reflexivo, investigativo y analítico, los cuales fueron descritos por diferentes autores como Flecha et.al (2008) y Martinez (2011).

Oferta institucional: Centro de Desarrollo Infantil

Características de los CDI

Las docentes consideran que el CDI debe ser un espacio que le brinde protección a los niños y niñas de cualquier riesgo de accidente y de los entonos sociales en que los niños y niños viven rodeados de violencia y drogadicción: *“Tener esos ambientes protectores. Que el espacio esté adecuado para la fragilidad que tienen los niños. Que si hay unas escaleras, que hayan unas rejas; que los interruptores estén tapados. Un lugar que no represente riesgo para ellos”*.

Otra característica relaciona al CDI como un espacio que aporte al desarrollo cognitivo de los niños y niñas, brindar un espacio educativo basado en el juego y un espacio que supla las necesidades que no tiene en casa como afectivas y de escucha.

Llama la atención de un relato de una docente que considera que el CDI y la institucionalidad son espacios que les roban la naturalidad a los niños y niñas: *“Me parece que estos CDI le roban un poco de esa naturalidad para poder hacer las cosas”*.

Al respecto es importante preguntarse qué tanto de los relatos de las maestras son reales o pertenecen a ideales de lo que esperan que sea un CDI, además de esto se describen dos

tipos de características, una relacionada con el espacio físico (seguro) y otras con las dinámicas a su interior (suplir necesidades, desarrollo cognitivo). De lo anterior se resalta como las particularidades del CDI se centran más en los aspectos de cuidado y protección y no en espacio de desarrollo integral, no solo cognitivo.

Justificación de su existencia CDI

Los factores que las maestras nombran como justificantes de la existencia de los CDI se encuentran en concordancia con las características atribuidas en el párrafo anterior, se relacionan en su gran mayoría con elementos que se alejan de un espacio de potenciación de las características de los niños y niñas el cual aporte a la construcción de una cultura de la infancia. Por ejemplo, el CDI se justifica como un espacio de cuidado seguro y regulado que le permite a los padres buscar el sustento del hogar y dejar a sus hijos e hijas bajo supervisión: *“Hay madres que quisieran estar con sus hijos pero el sustento de la casa no da espera entonces necesitan de un ambiente seguro que esté supervisado. Yo a mi hijo lo traería al CDI porque primero que todo van a estar pendiente de que se alimente bien”, “Es importante que haya el CDI porque muchos padres no cuentan con muchos ingresos”*. Además el CDI es considerado como un espacio que suple las necesidades del hogar y garantiza el cubrimiento de sus necesidades primarias: *“Estar pendiente del cuidado personal como de la alimentación. De cuidados, de afecto, de acompañamiento. En su casa no lo logran hoy en día porque a los papás se les hace imposible compartir ese tiempo de niñez”*. Esto representa según Calguiari (2015) una cultura débil de la infancia, la cual da valor a elementos importantes como los nombrados por las maestras pero desconoce el espacio de CDI como un potente lugar de exploración, construcción, transformación y participación, entre otras.

Para otras docentes, el CDI representa un espacio protegido en medio de ambientes sociales hostiles: *“El poder jugar tranquilos en un parque porque ellos no tienen ya ni espacios por toda la situación social que vivimos”*.

Finalmente, se reconoce al CDI como un espacio de aprendizaje y socialización: *“No solo los van a cuidar sino que van a aprender, van a socializar, te van a formar para una sana convivencia”*.

Estos dos últimos elementos se aproximan a la noción de la escuela como un espacio que propicie la relación del niño y de la niña con el mismo y los otros, sin embargo deja de lado la posibilidad de la escuela como puente para que la infancia consolide relaciones con el entorno, con sus comunidades (Alarcón, 2013).

Prácticas en el aula

Actividades en aula y necesidades escolares

Las actividades en el aula son mediadas por rutinas pre-establecidas, las cuales son alimentadas y renovadas por factores sorpresa, provocaciones y por la observación de las maestras de los intereses de aprendizaje de los niños y niñas: *“Siempre tengo el plan del día. Hay una rutina y lo que cambia es lo que vamos a crear”*.

De esta manera, las maestras consideran que el aprendizaje parte de los intereses e inquietudes de los niños y niñas además de darles la oportunidad a ellos de que elijan sobre lo que quieren trabajar a través de espacios denominados como asambleas: *“Hacemos una asamblea. Realizamos varias actividades puede ser un video, láminas, un cuento, fotos y se le presentan al niño varias propuestas pedagógicas y ellos eligen qué es lo que quieren trabajar”*.

Las observaciones de las maestras debe llevar a preguntarse qué tanto de esas actividades responden a espacios participativos, interactivos, relacionada con la vida, llevada a cabo en un ambiente no autoritario, relacionada con los desafíos de la diversidad social y con la colaboración de los padres y la comunidad, junto a la escuela; además de currículos integrados a estas necesidades, para que sean prácticas que se relacionen con educación en democracia (Redón, 2010).

Normas en el aula:

El manejo de normas dentro del CDI es manejado por las maestras a través del establecimiento de compromisos previos que se materializan en acuerdos construidos de manera conjunta: *“Uno dice te acuerdas que hicimos unos compromisos y hay que hacer estas cosas y ellos se acuerdan. Se les dice que si no haces esto van a haber unas consecuencias”, “La idea siempre es hacer los acuerdos con los niños”.*

El incumplimiento de estos acuerdos conlleva una consecuencias que en muchas ocasiones no se relaciona con el comportamiento a mejorar: *“Sí y si no cumple la norma, va la consecuencia. Puede ser sentarse y observar”.* Por ejemplo, si un niño le pega a su compañero la consecuencia es apartarlo del grupo pero no existe una consecuencia que logre reparar el dolor e interiorizar la importancia de respetar a los amigos del salón.

El manejo de las normas dentro del aula es uno de los aspectos que intervienen en la formación de ciudadanía de niños y niñas, por ejemplo para Redón (2010) las debilidades en la aproximación y valoración de la ciudadanía se relacionan con el ejercicio docente en el control normativo donde los niños y niñas ejercen un rol pasivo frente a la norma.

Participación

Participación de los niños y niñas

De manera unánime todas las maestras manifiestan que los niños y niñas participan en el CDI, bajo esta mirada se indaga sobre la forma en que participan y se evidencia que la participación la relacionan con realizar preguntas directas sobre los contenidos para abordar, las actividades que quieren hacer, los juegos a desarrollar y la ropa a ponerse: *“Les pregunto que quiénes quieren participar, les digo que hay que participar en orden”, “Cuando empezó noviembre les dije ¿ustedes qué quieren aprender? Se van a parar y cogen el objeto que les gustaría aprender”, “Otra cosa como los hago participar es cuando traen diferentes*

prendas de vestir, ¿qué te quieres poner el vestido o el pantalón?, ¿cómo quieres que te peine? Es así como yo les permito que participen. Con los juegos yo digo juguemos tal cosa y ellos dicen no juguemos tal cosa. ¿Vamos al parque o jugamos en el salón con los bloques? Dicen parque”, “Yo les pregunto qué quieren hacer, unos no quieren contestar y les permito su silencio”. Al respecto vale la pena preguntarse si esos son los mecanismos y áreas más efectivos para garantizar la participación de niños y niñas y qué relación tienen estos espacios con la construcción de ciudadanía, ya que pareciera que esas formas de participar llegan a ser restrictivas y mediáticas, desconociendo el potencial de transformación de estas edades. De esta manera se maneja una noción de participación escolarizada donde los niños y niñas escogen actividades pre establecidas, dejando de lado la labor del CDI como potenciador del desarrollo.

De esta manera la participación en los CDI se convierten en un reto, orientados a identificar formas diferentes de ejercer esta competencia de acuerdo a las características de la edad y superar las barreras de los criterios de edad y participación (Cárdenas, 2013; Pavez, 2012).

Sumado a esto, la participación es asociada de manera exclusiva con el voto: *“Es lo mismo que yo he tratado de formar en los niños, esa participación del voto. Que yo pueda decir yo voto por tal cosa”.*

Esta asociación de participación con el voto tiene sus raíces en los inicios del concepto de ciudadanía, el cual era relacionado con la participación y el poder político Marshall & Bottomore (2004), de esta manera las docentes deben adoptar prácticas reflexivas que les permitan reconocer las capacidades y los escenarios diferenciados para consolidar la participación de la infancia en temas que les convoquen, a través de una mirada relacional, no solo política, que requiere un movimiento moral, construcción de identidad y sentido de pertenencia (Irizar, 2007).

Representaciones en Ciudadanía

Conceptualización

En concordancia con las descripciones de participación, para las maestras el ser ciudadanas corresponde con su derecho al voto y la elección de cargos públicos como alcalde y presidente, esta apreciación se asocia con la forma en que ellas construyen ciudadanía en los niños y niñas: *“Para mí ser ciudadana es poder elegir”, “Pienso que ser ciudadano es poder participar, no solamente es sostenerse”, “Poder participar en las cosas que le competen a mi ciudad. El voto, elegir a mi alcalde”.*

Según Vasco Uribe et al. (2009) las maestras comparten una representación que organiza de manera simbólica la forma como nos relacionamos con el mundo, bajo esta mirada se limita esa relación con el mundo a una mirada política, excluyendo aspectos afectivos y morales que permitan transformar los entornos; aspecto que influye en el trabajo en el CDI.

De igual manera la ciudadanía es reconocida a partir del conocimiento civil por parte de los Estados con la emisión del documento de identidad: *“un niño puede ser un ciudadano a pesar que no tenga la cédula, tiene su tarjeta de identidad y puede participar. Cuando el niño da su idea y queda plasmada, el niño ya está participando como parte de esta sociedad, como parte de este país, el niño tiene voz y voto y pienso que ya empieza a ser ciudadano”.* Esta perspectiva se corresponde con el concepto utilizado por Kriegel (1998, citado en Camps, 2010), del valor jurídico de las personas a través de los códigos o herramientas jurídicas, lo cual como se ha resaltado en el documento, limita el ejercicio de la ciudadanía y se arraiga a conceptualizaciones antiguas que no responden a las dinámicas y necesidades actuales.

En el CDI, como vimos en la categoría anterior, ser ciudadano-a significa elegir elementos de mi cotidianidad, desconociendo el valor de transformar sus entornos a través de la participación y de la construcción de una cultura que le da voz a la infancia: *“ser ciudadano es desde que él pueda elegir su ropa para traer al CDI”.*

De esta manera se espera que el CDI eduque para la participación y en el ejercicio de la ciudadanía, teniendo en cuenta que no nacemos democráticos Murillo (2013) y que es una necesidad trabajar desde el inicio del ciclo de vida en la formación en ciudadana García Duarte & Serna (2002). Esto exige ejercicios cotidianos que permitan a los niños y niñas asumir la responsabilidad tanto social como individual de la toma de decisiones, garantizando el derecho personal de transformar y sentirse parte de un mundo bajo una identidad propia.

Documentación

Como se observó en el marco conceptual la documentación es una herramienta potente para generar una cultura de la infancia, para darle voz a los niños y las niñas y generar proyectos a largo plazo que logren dar cuenta de las potencialidades de los niños y las niñas (Dahlberg et al., 2005).

En el CDI se encontró que una docente realizaba fotografías de los trabajos pero este insumo era utilizado para evidenciar en los padres el trabajo en el jardín, más que retomar la voz de los niños y niñas: *“Es dejar memoria de esas experiencias significativas que llevamos acá con los niños pero que los papás por su empleo o por sus situaciones vivenciales no pueden participar. Y que en tiempos futuros vengan y digan ¿qué hacen acá en el CDI?”, “que haya unas evidencias fotográficas que den cuenta de lo que hacemos acá”*. Para otras maestras la documentación es el planeador, el cual orienta las actividades en el aula pero difícilmente son estudiadas y retomadas en un trabajo colectivo.

De esta manera se evidencia que la documentación no hace parte de una herramienta en el CDI que permita re pensar el ejercicio docente y reflexionar sobre el discurso y la práctica en el aula en el trabajo con los niños y niñas.

La sistematización y consolidación de la información bajo la herramienta *Atlas ti* permite construir un mapa que da cuenta de las interacciones de las categorías trabajadas, las cuales

pone en el centro del análisis la documentación y la relación de todas las categorías para la configuración de un esquema que permite acercarse a la imagen que las maestras poseen sobre los niños y niñas y su relación en la consolidación de ciudadanía.

Ilustración 1. Mapa de relaciones de las categorías de análisis

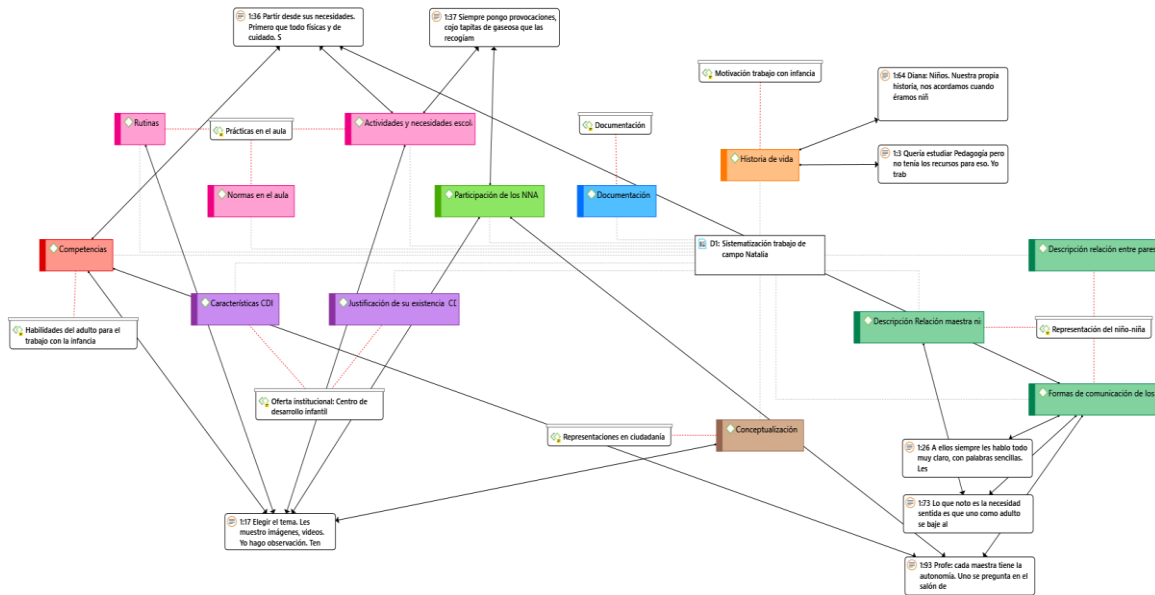


Tabla 5. Matriz resumen de resultados

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
Motivación del trabajo con infancia: Historia de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Crecer en familias rodeada de niños y niñas - Experiencias significativas durante la infancia - Haber sido niña - Roles de género 	Motivaciones relacionadas con las historias de vida y roles tradicionales de género, ausencia de motivaciones referidas a construir una cultura de la infancia.
Representación del niño-niña	Descripción de la relación maestra con los niños- as:	Aún impera una imagen de inocencia del niño-niña

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
	<p data-bbox="625 254 993 636">Figura del niño niña: natural, espontaneo, expresar con libertad la emoción, posición de inferioridad, inocencia, tableros en blanco o “esponjas”</p> <p data-bbox="625 659 993 1041">Característica relación maestra niño-niña: mediadas por el amor y el cariño, protección y asistencia y exigencias y retos para el trabajo diario con infancia.</p> <p data-bbox="625 1064 993 1335">Descripción de la relación entre pares: juego, comunicación constante, mediación del adulto para evitar y resolver conflictos.</p> <p data-bbox="625 1358 993 1629">Formas de comunicación de los niños-niñas: natural y espontánea, exige que el adulto utilice códigos claros y sencillos</p>	<p data-bbox="1016 254 1385 1161">característica del siglo XVIII (Cárdenas, 2013); sumado a una visión adulto céntrica (Kohan, 2007); se manifiesta una mirada de protección y asistencia que le otorga un valor social y moral de “menor” a los niños y niñas Castrillón (2012); prevalece una pequeña idea sobre el niño y niña como constructores de su entorno pero dependientes de los adultos para su supervivencia Pavez (2012).</p>
<p data-bbox="237 1654 602 1864">Habilidades del adulto para trabajar con primera infancia: Competencias</p>	<p data-bbox="625 1654 993 1801">Importancia de la labor docente sea acompañada y estén en constante</p>	<p data-bbox="1016 1654 1385 1864">Estas descripciones dejan de lado habilidades valiosas para el trabajo con infancia como lo es creatividad,</p>

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
	<p>capacitación por la exigencia de su labor.</p> <p>Las maestras se atribuyen diversidad de roles en su ejercicio (madre, enfermera, psicóloga).</p> <p>Habilidad para utilizar estrategias pedagógicas que les permita el trabajo en el aula, entablar y mantener canales de dialogo y escucha, poder resolver los conflictos que se presentan en el aula y ser sensibles a las necesidades de los niños y niñas.</p>	<p>pensamiento flexible y reflexivo, investigativo y analítico, los cuales fueron descritos por diferentes autores como Flecha et.al (2008) y Martinez (2011).</p>
<p>Oferta institucional: Centro de Desarrollo Infantil – CDI</p>	<p>Características de los CDI: dos tipos de características, una relacionada con el espacio físico (seguro) y otras con las dinámicas a su interior (suplir necesidades, desarrollo cognitivo).</p> <p>Justificación de la existencia de los CDI: se relacionan en su gran mayoría con elementos de cuidado,</p>	<p>Las descripciones del CDI se centran más en los aspectos de cuidado y protección y no en espacio de desarrollo integral más allá de un aspecto cognitivo.</p> <p>Esto representa según Calguiari (2015) una cultura débil de la infancia, la cual da valor a elementos importantes como los</p>

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
	<p>protección, regulado que les permite a los padres buscar el sustento del hogar y dejar a sus hijos e hijas bajo supervisión.</p> <p>Otra categoría se relaciona con ambientes de aprendizaje y socialización.</p>	<p>nombrados por las maestras pero desconoce el espacio de CDI como un potente lugar de exploración, construcción, transformación y participación entre otras.</p> <p>Se resalta la noción de la escuela como un espacio que propicie la relación del niño y de la niña con el mismo y los otros, sin embargo deja de lado la posibilidad de la escuela como puente para que la infancia consolide relaciones con el entorno y con sus comunidades (Alarcón, 2013)</p>

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
Prácticas en el aula	<p>Actividades en aula y necesidades escolares: Las actividades en el aula son mediadas por rutinas pre-establecidas, las cuales son alimentadas y renovadas por factores sorpresa, provocaciones y por la observación de las maestras de los intereses de aprendizaje de los niños y niñas.</p>	<p>Importante preguntarse qué tanto de las actividades desarrolladas en el aula responden a espacios participativos, interactivos, relacionada con la vida, llevada a cabo en un ambiente no autoritario, relacionada con los desafíos de la diversidad social y con la colaboración de los padres y la comunidad, junto a la escuela; además de currículos integrados a estas necesidades, para que sean prácticas que se relacionen con educación en democracia (Redón, 2010).</p> <p>El manejo de las normas dentro del aula es uno de los aspectos que intervienen en la formación de ciudadanía de niños y niñas, por ejemplo para Redón (2010) las debilidades en la aproximación y valoración</p>
	<p>Normas en el aula: Las normas dentro del CDI son manejadas por las maestras a través del establecimiento de compromisos previos que se materializan en acuerdos construidos de manera conjunta.</p>	

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
		de la ciudadanía se relacionan con el ejercicio docente en el control normativo donde los niños y niñas ejercen un rol pasivo frente a la norma.
Participación	<p>La forma en que participan los niños y niñas se relaciona con preguntas directas que hacen las maestras sobre los contenidos para abordar en el aula, las actividades que quieren hacer, los juegos a desarrollar y la ropa a ponerse.</p> <p>La participación es asociada de manera exclusiva con el voto.</p>	Es necesario adoptar prácticas reflexivas que les permitan a las docentes reconocer las capacidades y los escenarios diferenciados para consolidar la participación de la infancia en temas que les convoquen, a través de una mirada relacional, no solo política, que requiere un movimiento moral, construcción de identidad y sentido de pertenencia (Irizar, 2007).
<p>Representaciones de ciudadanía</p> <p><i>Definiciones de ciudadanía</i></p>	<p>La ciudadanía se relaciona con el derecho al voto y la elección de cargos públicos. Además se asocia al reconocimiento civil por parte de los Estados con la</p>	<p>Según Vasco Uribe et al. (2009) las maestras comparten una representación que organiza de manera simbólica la forma como nos relacionamos con el</p>

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
	<p>emisión del documento de identidad</p>	<p>mundo, bajo esta mirada se limita esa relación con el mundo a una mirada política, excluyendo aspectos afectivos y morales que permitan transformar los entornos por parte de ellas y los niños.</p> <p>Se le otorga un valor jurídico de las personas a través de los códigos o herramientas jurídicas, lo cual como se ha resaltado en el documento, limita el ejercicio de la ciudadanía y se arraiga a conceptualizaciones antiguas que no responden a las dinámicas y necesidades actuales.</p> <p>Kriegel (1998, citado en Camps, 2010),</p> <p>Necesario que el CDI eduque para la participación, la reflexión y en el ejercicio de la ciudadanía, teniendo en cuenta que no nacemos</p>

Categoría de Análisis	Hallazgos	Reflexión
		<p>democráticos Murillo (2013) y que es una necesidad trabajar desde el inicio del ciclo de vida en la formación en ciudadana García Duarte & Serna (2002).</p>
<p>Documentación <i>Registros llevados por el docente</i></p>	<p>Se evidencia una ausencia en el desarrollo de procesos de documentación en el CDI, lo cual no permita repensar el ejercicio docente y reflexionar sobre el discurso y la práctica.</p>	<p>Es vital integrar la documentación al trabajo diario, logrando generar conciencia frente al trabajo pedagógico y dando valor a lo que dicen los otros (Dahlberg et al., 2005). La documentación debe configurarse como un proceso de co-construcción que no se limita a una observación pasiva del niño para encajarlo en una realidad única y universal, al contrario se pretende observar el trabajo pedagógico y su relación con el niño sin la mediación de expectativas y estándares.</p>

CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo general de la presente exploración, orientada a identificar las representaciones sobre primera infancia de las docentes de un CDI de la ciudad y la relación de estas en la construcción de ciudadanía, se puede identificar las siguientes conclusiones:

- Las maestras apropian una imagen de niños y niñas caracterizada las inocencia, naturales, espontaneo y exploradores. Sin embargo estas características son asociadas con percepciones de fragilidad, con necesidades de protección y cuidado para el futuro, argumentos que según la literatura retrasan la consolidación de ciudadanía desde la infancia ya que desconocen muchas de las capacidades de los niños y de las niñas que se enfoca en una mirada a largo plazo como adultos en potencia, como un escenario pre- social y desconoce las condiciones actuales (Gaitán, 2006 citados en Pavez, 2012).
- Es notoria la asociación de ciudadanía con el voto, restringiendo este constructo social a una visión antigua que relacionaba el poder político con la ciudadanía, esta postura desconoce elementos valiosos del concepto de ciudadanía como la relación, la construcción del niño y de la niña desde la interacción con sus pares y sus maestras y la posibilidad de ser agentes de cambio de sus entornos próximos (escuela, casa y barrio) más allá de la participación en actividades de aula que se limitan al día a día sin ninguna proyección a largo plazo. De esta manera el trabajo en el aula se orientaría a superar las barreras e imaginarios para la consolidación de ciudadanía en niños y niñas, relacionadas según Vasco et al. (2009) con la baja presión de esta población a nivel social por no acceder al voto, la limitada participación en lo público y no poseer una comunicación colectiva.
- El interés de las maestras por el trabajo con infancia inicia a muy temprana edad, desde esos roles de género tradicionales que asocian los oficios de las niñas con ser maestras y el cuidado de los otros, sumado a eso se observan facilidades de acceso a oficios

relacionadas con el cuidado de niños por parte de las docentes, lo que les permite generar una fuente de ingreso.

- La descripción de las maestras sobre su relación con los niños y niñas se centra en un rol de protección, cuidado, relaciones de lazos de cariño y de amor; sin embargo muchas de estas descripciones se concentran en el papel del adulto no del niño y de la niña, como una especie de vaso vacío que debe ser lleno. Sumado a esto surge la dualidad nombrada anteriormente, marcada por la necesidad de protección de esta población de acuerdo a su dependencia del adulto para sobrevivir pero su enorme potencial para construir su entorno. Esto implica no trasladar la dependencia en supervivencia de la infancia a un plano social.
- La descripción de la relación entre pares es restringida y muy general, solo se concentra en los aspectos como el juego y la presencia de conflictos que requieren de la mediación del adulto, lo cual es un elemento vital en la construcción de ciudadanía del niño y de la niña, enmarcada en la relación con los otros.
- Frente a las formas de comunicación utilizada por los niños, las maestras hacen un intento por reconocer la diversidad de lenguajes utilizados por los niños y las niñas sin embargo al describir sus actividades diarias es notorio una restricción a un lenguaje verbal, lo que limita la aproximación al mundo de la infancia. Como diría Malaguzzi, (2011) “El niño tiene cien lenguajes pero les roban noventa y nueve, le dicen descubra el mundo que ya existe”. Sumado a esto, la mirada de la ciudadanía desde un enfoque relacional, hace un énfasis especial en la competencia comunicativa, por tal motivo no puede ser restringida a un lenguaje verbal en los niños y niñas ya que de esta forma se restringe la consolidación de ciudadanía (Martínez Martín et al., 2006).
- Las habilidades del adulto para trabajar con infancia son caracterizadas por comportamientos asociados al ser sensibles a las necesidades de los niños y niñas, tener habilidades comunicativas que les permita entablar relaciones con su grupo y conocer y aplicar estrategias pedagógicas para el trabajo con primera infancia. En este aspecto las maestras resaltan la importancia de ser acompañadas en su labor por los desafíos que ello significa.

- Frente a la oferta institucional, las maestras justifican su existencia en la necesidad de disponer espacios protegidos para los niños y niñas que les permita a los padres tener un sustento económico y apartar a los niños y niñas de ambientes de vulnerabilidad. Al respecto es claro que el CDI existe por esas razones pero también pretende ser un espacio que acompañe y estimule el desarrollo de los niños y niñas, siendo un escenario creador y constructor. Además de esto, no existe una comunicación del CDI con sus entornos próximos, cada vez más se hace impermeable este espacio y se excluye socialmente, impidiendo la visibilidad de este espacio y la construcción de una cultura de la infancia, necesaria para reconocer y promover sus derechos. Este panorama hace preguntarse ¿Qué papel asume la escuela en la consolidación de mejores entornos para la infancia en la ciudad?
- Frente a las actividades dentro del aula es notoria la existencia de rutinas pre establecida que son enriquecidas por elementos sorpresa y de diversión para los niños y niñas, rutinas que fueron previamente establecidas y concertadas con los niños y niñas. Esto responde a una mirada donde el adulto finalmente determina el mundo para el niño Kohan (2007). Además, en el aula las maestras regulan el comportamiento a través de acuerdos que si son incumplidos conlleva consecuencias, las cuales en muchas ocasiones no tiene una relación directa con el comportamiento presentado si no con ser apartados del trabajo con el grupo. El manejo de la norma implica una reflexión constante, ya que la consolidación de ciudadanía de la infancia debe desligarse de las relaciones de poder Pavez (2012) y del control normativo, donde los niños y niñas son pasivos frente a la norma (Redón, 2010).
- La participación de los niños y niñas se relaciona de manera exclusiva con la elección de actividades en el aula, juegos y ropa pero no con actividades que impliquen la configuración y transformación de sus entornos. Lo cual consolida una visión de la infancia como beneficiarios pasivos de derechos y no como interlocutores válidos con una participación activa.
- La documentación se realiza con el propósito de guardar evidencia de lo realizado en el CDI para ser socializado a los padres, sin embargo se pierde el poder de la

documentación como elemento transformador y constructor de historia en el trabajo en el aula y en la consolidación de una cultura de la infancia que permita a las maestras reflexionar sobre su trabajo diario y emprender análisis sociales que identifiquen a los niños y las niñas como constructores de su entorno. Sumado a eso la documentación es fuertemente relacionada con el planeador, sin embargo este no tiene un espacio de trabajo, encuentro y retroalimentación con otras maestras que enriquezca su labor.

No se puede desconocer una transformación favorable en la imagen del niño y de la niña y en su reconocimiento de las potencialidades y capacidades, sin embargo existen rezagos en la conceptualización del concepto de ciudadanía, en la visión de los CDI y la priorización del trabajo con niños y niñas en acciones de protección y cuidado para la supervivencia. Desde esta perspectiva surge la necesidad de consolidar estrategias continuas, pertinentes y focalizadas de acompañamiento a las docentes que apoye su labor en las aulas y posibilite vivir los lineamientos de política pública en primera infancia en su día a día, llevando a transformar el rol docente como trasmisor a agente de cambio para propiciar escenarios que les permitan a los niños y niñas vivir experiencias de exploración y descubrimiento; además es importante consolidar espacios de interacción de las maestras al interior de los CDI que permita el intercambio, la discusión, la reflexión y el crecimiento a partir de la actividad diaria.

Dentro de un concepto fundamental del presente trabajo, la *ciudadanía y la participación*, es necesario orientar las acciones del CDI desde una mirada relacional, las cuales no responden únicamente a la relación del niño niña con el voto y los Estados como se creía anteriormente, si no exige consolidar una mirada que se centra en las relaciones diarias de los niños y las niñas con ellos mismo, sus pares, sus maestras, sus entornos de vida, sus realidades, sus necesidades y sus historias. Relaciones basadas en el respeto, la diversidad, la igualdad, el diálogo, fuera de un control normativo que mermita a los niños, las niñas y las maestras consolidar su identidad y sentirse parte de un grupo social. Esto implica que las maestras se cuestionen de manera continua cómo el niño y la niña construye su concepto sobre sí mismo en la interacción con las personas que lo rodean y sus entornos cercanos que permita proponer acciones en el aula que identifique a este sector como

transformadores de sus entornos y realidades diarias además de constructores de su conocimiento.

REFERENCIAS

- Alarcón, C. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Alzate Piedrahita, M. V. (2000). Concepciones e imágenes de la infancia. *Ciências Humanas*, (28), 87–96. Retrieved from <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate>
- Alzate, L., Valencia, M., & Correa, K. (2012). *Una mirada a la infancia desde la Pedagogía Crítica*. San Buenaventura.
- Alzate, M. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 9, 121–130.
- Bash, E. (2015). Concepciones de infancia que tienen los educadores del nivel inicial, que trabajan en instituciones del estrato alto y bajo de Chía. *PhD Proposal*, 1. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cárdenas, S. (2013). Mudanzas de la infancia: entre la institucionalización, la ciudadanización y la mercantilización. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120033931/Cardenas.pdf>
- Castrillón, M. D. C. (2012). Entre la minoridad y la ciudadanía . Sensibilidades legales sobre la normatividad de protección de la niñez y la adolescencia en Colombia. *Universitas Humanística*, 4807(201206), 87–106. Retrieved from <http://bibliored.ut.edu.co:2101/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b1f30d15-8a0b-4e5c-82f5-42271cec3b0e@sessionmgr4004&vid=1&hid=4101>
- Center on the Developing Child. (2007). *La ciencia del desarrollo infantil temprano. En Breve*. Retrieved from http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/01_LA-CIENCIA-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-TEMPRANO.pdf
- Congreso de Colombia. Ley 1098 de 2006 1/118 (2007).
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil.
- DANE. (2014). *Proyecciones DANE*.

- Flecha, Aihoan. García, Carme. Flecha, Ramón. Racionare, Sandra. Aubert, A. (2008). *1Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.pdf* (Hipatia Ed).
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. (César A. Hurtado Orozco, Ed.) (Primera edición). Medellín: La Carretera Editores.
- García Duarte, R., & Serna Dimas, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo* (Primera edición). Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- García, S., & Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (Primera edición). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Forensis 2015. Datos para la vida – Comportamiento de la Violencia Intrafamiliar. Colombia, 2015* (Primera edición). Bogotá D.C.
- Irizar, L. B. (2007). *El humanismo cívico: Una invitación a repensar la democracia*. Bogotá D.C.: Fundación Konrad Adenauer, Universidad Sergio Arboleda y Pensamiento Siglo XXI.
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108–125. Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>
- Kohan, W. (2007). *WALTER_KOHAN.compressed.pdf* (del estant). Buenos Aires.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia* (Octaedro). Barcelona.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2004). *Ciudadanía y clase social* (Primera edición). Buenos Aires: Losada.
- Martínez Martín, M., Hoyos Vásquez, G., Cortina, A., Magendzo, A., Chavarría Solano, E., & Latapí Sarre, P. (2006). *La formación de valores en sociedades democráticas* (Primera edición). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Martinez, P. (2011). Reactivando la imaginación, 4, 11–22.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1–25. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Muller, P. (2016). Historia de los Derechos del Niño. Perspectiva histórica de la evolución de los Derechos del Niño. Retrieved February 13, 2016, from <http://www.humanium.org/es/historia/>
- Murillo, G. (2013). Política en Breve.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia : las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(27), 81–102. Retrieved from <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213–239. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-79951482603&partnerID=40&md5=1370eaf368b2361bf37860d939a0097d>
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art13.pdf>
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia* (Norma). Lima.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.
- Vasco Uribe, C. E., Vasco Montoya, E., & Ospina Serna, H. F. (2009). *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales y Cinde.
- Vegas, E., & Santibañez, L. (2010). *América L*. Washington, D: Banco Mundial.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. (Spanish). *Children as Social Subjects: The Contributions of New Social Studies of Childhood and the Critical Discourse Analysis. (English)*, 14(1), 55–65. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>
- WINTERSBERGER, H. (2006). Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. *Política Y Sociedad*, 43(No. 1), 81–103.
- Young, M. E. (2010). *Desarrollo del Niño en la Primera Infancia: Una Inversión en el Futuro*. Washington, DC: Banco Mundial.

ANEXOS

Anexo 1

Sistematización audios

Entrevistada 1: Melissa

Nombre Melisa

Edad 28

Profesión socióloga

Natalia Bruges: ¿Primero estudiaste Sociología?

Melisa: Mientras estudiaba Sociología trabajaba con primera infancia. Me gusta, con los niños me identifico mucho con ellos.

¿Dónde estudiaste Sociología?

En la Universidad del Pacífico. Yo no soy de aquí, soy de Buenaventura y llevo 2 años aquí en Cali.

¿Por qué te vienes para acá?

A mi esposo le salió un trabajo en Cali y nos vinimos, como a los 6 meses conseguí empleo acá. Ayer cumplimos dos años de casados.

¿Por qué estudiaste Sociología?

Quería estudiar Pedagogía pero no tenía los recursos para eso. Yo trabajaba para pagarme los estudios. La Sociología me daba el campo para poder enseñar y además me gusta la investigación.

¿Sociología era más barata que Pedagogía?

Sí. Además yo le pedía al Señor que me permitiera estudiar algo, ser profesional, la mayoría de los de mi familia no son profesionales. A mí me gusta estudiar y aprender cosas nuevas todos los días,

no me quería quedar en la casa y tener hijos. Yo lloraba porque no podía entrar a la Universidad, mi mamá no podía darme para eso y yo hice un esfuerzo y a los dos años pude entrar. Pasé, muchas amigas que se presentaron conmigo no pasaron. Cuando entré hubo un convenio con la Gobernación y terminé pagando 60 mil pesos por semestre, luego por buena estudiante pagaba 34 mil o hasta 18 mil pesos el semestre. Así fue como estudié.

¿Cuántos años tienes Melissa?

28 años

¿Cuánto llevas trabajando acá en el CDI?

Dos años

Antes ¿en qué habías trabajado?

Con niños 2 años en Buenaventura. Primero comencé en un CDI y luego me subieron a docente por las capacidades y ya tenía experiencia con colegios. Trabajé con CDI Compasión Internacional con ellos trabajé un año. En la iglesia trabajaba en el Ministerio del Niño. Siempre con los niños.

¿Por qué crees que has tenido esa pasión de trabajo con niños?

En mi casa siempre ha habido niños, siempre he querido enseñarles cosas a ellos, me gusta esa naturalidad, esa espontaneidad para decir las cosas. El niño no piensa para hablar sino que dice lo que piensa.

Si viniera una persona de otro mundo y te preguntara ¿quiénes son los niños? ¿Cómo se los describirías?

Para mí los niños son personas inocentes, naturales, ellos expresan sus emociones con libertad. Para mí los niños son amor. Ese mundo mágico y eres princesa, rey, para mí los niños son reyes y princesas. Son ese tesoro que uno tiene que cuidar. En la medida en que tú compartas con ellos y creas en ellos como dice Emile Durkheim, los niños se van formando a medida de lo que uno les va transmitiendo. Ellos tienen su naturalidad pero también se van formando con lo que uno les va transmitiendo. Si les transmito amor, que sean alegres, que sean respetuosos, eso es lo que vamos a formar en ellos. Un niño que se cría con la mamá y el papá no es lo mismo que el que crece en un hogar monoparental. Ellos se van formando de acuerdo al contexto donde viven.

Son amor, son inocencia, son libertad, son un tesorito que hay que cuidar. ¿Por qué dices que son un tesorito que hay que cuidar?

Si no protegemos al niño hoy, ¿qué podemos esperar del adulto mañana? Si no lo protegemos hoy, mañana puede ser un delincuente, puede ser una persona que está decepcionada de la vida, puede ser un drogadicto. Debemos darles las herramientas, están pequeños y podemos formarlos, son esa esponja que está absorbiendo todo lo que les estás dando. Si yo no les doy lo que ellos necesitan para mañana, ¿qué espero del adulto mañana? Por eso hay que cuidarlos hoy para que mañana puedan ser personas honestas, respetuosas, puedan ser profesionales y puedan llegar a lugares más altos que nosotros.

¿Qué implica por parte de nosotros cuidarlos?

Primero que todo amarlos. Porque cuando yo te amo te cuido, a mí me duele lo que a ti te duele, si lo amo no lo voy a maltratar, si lo amo no voy a ser negligente con lo que el necesita, si lo amo voy a cuidar de su salud, de que se vista bien, que coma bien, es decir, voy a estar pendiente de la integridad del niño.

Con esas necesidades de protección, ¿qué crees que debe ofrecer el CDI para cumplir con esas necesidades?

Tener esos ambientes protectores. Que el espacio esté adecuado para la fragilidad que tienen los niños. Que si hay unas escaleras, que hayan unas rejas; que los interruptores estén tapados. Un lugar que no represente riesgo para ellos. En cuanto a lo pedagógico, que esté al nivel de ellos. En estos días aprendíamos que no es que yo voy y decoro como a mí me gusta sino que construyamos con los niños. En estos días hacíamos el árbol de navidad con las manitos y reconocían sus manos. Que las cosas del aula sean propias de ellos y los juguetes apropiados, que sean de goma, que permitan que el niño esté en un ambiente protegido.

¿Dónde aprendieron lo de la decoración?

Acá nos capacitan. La coordinadora Lore nos enseña. Vienen de Aldeas y hay un acompañamiento por parte del Estado también.

Te voy a leer un caso de una maestra que se llama Rosa y maneja niños de 4 años. En una reunión ella dice que los niños son muy inquietos, insoportables y ya no respetan la autoridad del adulto. ¿Qué piensas de lo que dice Rosa?

Los niños son como uno los va formando. A los niños hay que enseñarles la rutina, el plan del día. Uno dice te acuerdas que hicimos unos compromisos y hay que hacer estas cosas y ellos se acuerdan. Se les dice que si no haces esto van a haber unas consecuencias como no estar con tu grupo o que la maestra te sienta un rato para pensar en lo que debiste hacer y no hiciste y que por eso no puedes disfrutar, no puedes participar de lo que tus amigos están haciendo, te lo perdiste porque decidiste no cumplir los compromisos que habíamos acordado. Cuando el niño ve que se va a perder de todo eso ya dice no profe a la silla no.

Según lo que dices, es más del manejo del docente...

Más de la metodología, las estrategias metodológicas que podamos llevar con ellos. Si no hace algo que le cumplas, si le dices que lo vas a disciplinar hacerlo, que ellos vean consecuencias de sus acciones. Si no cumple los acuerdos que haya una disciplina y si no hay que seguirlo disciplinando hasta que el interiorice que hay que cumplir los acuerdos. Es de estrategia y metodología.

¿Por qué crees que es importante que el niño o la niña vengan al CDI?

Hay madres que quisieran estar con sus hijos pero el sustento de la casa no da espera entonces necesitan de un ambiente seguro que esté supervisado. Yo a mi hijo lo traería al CDI porque primero que todo van a estar pendiente de que se alimente bien y hay alguien que está pendiente de que la maestra lo alimente. Está Salud Pública que es la que sabe que esa alimentación es la adecuada, saludable. La seguridad que transmite el CDI para los padres de familia es mucha. Es importante que haya el CDI porque muchos padres no cuentan con muchos ingresos. Hay personas que cuidan que ese cuidado se dé integralmente. No solo los van a cuidar sino que van a aprender, van a socializar, te van a formar para una sana convivencia.

¿Cómo es un día normal con los niños?

Siempre tengo el plan del día. Hay una rutina y lo que cambia es lo que vamos a crear. El día empieza con la bienvenida. Llegan y el salón está con globos, enamorar a los niños cada día con algo. Otro día una profe se puso una peluca. Otro día el salón estaba lleno de juguetes. Llenamos nuestra lista de asistencia, hacemos oración, cantamos y nos vamos al desayuno. Nos vamos al salón y les cuento todo lo que vamos a hacer, les digo que necesito que estén muy dispuestos, tenemos una charla previa sobre lo que vamos a hacer. Les pregunto que quiénes quieren participar, les digo que hay que participar en orden. A veces salimos al césped y trabajamos allá.

Generalmente lo que hacen es pintar...

Pintar, garabatear, unas veces les digo vamos a pintar el árbol que está allá, que dibujen a su animal preferido, otras veces con plastilina, sacamos la cocinita y preparan comida. Eso me sirvió para unos que no comían y decíamos que íbamos a preparar la comida y eso ayudó porque unos solo con el jugueto pero nada de comida. Luego descansar, se levantan y se peinan y recordamos lo que se hizo en la mañana, les lavamos los dientes y vamos a esperar a la mamá o al papá. Mientras los esperamos bailamos porque yo soy de las que bailo y ellos son felices.

¿Qué espacios existen para que ellos tomen decisiones?

Elegir el tema. Les muestro imágenes, videos. Yo hago observación. Tengo una niña que se llama Estefanía ella pregunta profe ¿qué es tal cosa?, ¿qué color es ese? Y luego los otros se pegan. De lo que ellos preguntan yo saco los temas. Por ejemplo cuando caminamos por aquí hay mucho animal y preguntan ¿cuál es ese animal? Les respondo mariposa, gato. Yo estoy con ellos desde que tienen un año. Les enseño a vestir, les gustan mucho los colores y les puse los colores, a saludar. Cuando empezó noviembre les dije ¿ustedes qué quieren aprender? Se van a parar y cogen el objeto que les gustaría aprender. Casi todos empezaron a coger las cositas de colores y así fue como vimos los colores. Para la navidad traje cositas de navidad. Hacemos esa asamblea y ellos escogen qué temas les gusta aprender. Otra cosa como los hago participar es cuando traen diferentes prendas de vestir, ¿qué te quieres poner el vestido o el pantalón?, ¿cómo quieres que te peine? Es así como yo les permito que participen. Con los juegos yo digo juguemos tal cosa y ellos dicen no juguemos tal cosa. ¿Vamos al parque o jugamos en el salón con los bloques? Dicen parque, parque. ¿Con las pelotas o con el gimnasio? Es así como yo les permito participar y elegir.

¿Qué significa ser una ciudadana?

Es lo mismo que yo he tratado de formar en los niños, esa participación del voto. Que yo pueda decir yo voto por tal cosa. Para mí ser ciudadana es poder elegir. Que yo pueda expresar mi idea a partir de lo que yo pueda plasmar en un papel, que eso quede registrado.

La voz y el voto

Ajá.

¿Cuándo ejerce ciudadanía?

Cuando me dieron la cédula, yo ya creía que podía salir y no era así.

Juan es el padre de un niño y considera que su hijo solo puede ser ciudadano el día que logre sostenerse solo económicamente. ¿Qué dices de eso?

Pienso que ser ciudadano es poder participar, no solamente es sostenerse. Mi mamá es de las que piensa que a los 18 yo ya lo crié y hágale. Pienso que ser ciudadano es poder participar, un niño puede ser un ciudadano a pesar que no tenga la cédula, tiene su tarjeta de identidad y puede participar. Cuando el niño da su idea y queda plasmada, el niño ya está participando como parte de esta sociedad, como parte de este país, el niño tiene voz y voto y pienso que ya empieza a ser ciudadano.

¿Cómo describes tu relación con los niños de tu salón?

Es una relación muy entrelazada. Cuando le dejo los niños a Clara dicen ¿dónde está la profe? Y lloran. Es un lazo muy afectivo. Los papás dicen ¿dónde está la profe Melissa? Porque ellos ya saben cómo se ponen los niños. Cuando se enferman me da duro y casi no puedo dormir. Ayer me trajeron regalos. En mi cumpleaños, el día de la maestra, el día del amor y la amistad me traen regalo. Así soy yo, es el día de tal cosa y hago mis tarjetas para los niños y los papás. Hay un lazo muy afectivo.

¿Cómo es la relación de los papás con tu salón?

Puedo decir que de todo el CDI, mis padres. Tú pudiste ver que lo decían mis compañeras. Ayer tenía un compartir y mis mesas estaban llenas de cosas.

¿Por qué crees que tienes ese éxito?

Pienso que es la comunicación efectiva con ellos. Siempre intento crearles conciencia. Yo soy una persona que a mi papá nunca lo tuve ahí. Entonces yo hago que tengan esa conciencia de que lo que no hagan hoy con sus hijos... yo todavía siento la necesidad. A pesar de que está vivo nunca ha estado en esos momentos que para Melissa son importantes. Yo sé que el trabajo es importante, el trabajo es importante, mi mamá siempre me daba todo pero nunca podía ir a las reuniones de colegio. A pesar de que era buena estudiante nunca daba el 100% porque yo decía para qué hago eso si mi mamá no va a venir. Entonces yo les cuento mi testimonio a ellos y les digo que sus hijos no pasen por lo que yo pasé. Les digo eso es muy feo e intento crear esa conciencia en ellos.

¿Cómo describes la relación entre los niños?

En comparación a los niños que tuve el año pasado, estos niños juegan más. Creo que es la edad y esas charlas que tenemos. En el salón hay un cartel que dice “a los amigos les damos abrazo”.

Entonces ellos van a pelear y me miran y dicen ¿A los amigos les damos abrazo? Y les digo sí. La mamá le dice a Salomé, cuidado, pero ella ha cambiado muchísimo. La tengo desde el año y ella no rezaba. El papá de ella no está con la mamá. Ella no le daba un beso a nadie, no daba abrazos y ella ya hace eso. Ya juega y habla. Uno la veía todo el tiempo de mal genio y se puede decir que ha cambiado 100%. Es ese hablar con ellos, formar en ellos.

El año pasado había niños que se frustraban, sin actividad y ahora tienen una relación más cordial

Hablarles a ellos de ese buen trato que debemos tener

¿Qué clase de comunicación tienes con ellos en el aula?

A ellos siempre les hablo todo muy claro, con palabras sencillas. Les digo esto se llama vagina, no la debe tocar nadie, ni la profe que solo te limpia. Hay baño de las niñas y de los niños y ellos

¿Ellos cómo se comunican contigo?

Ellos son muy claros conmigo, muy naturales, son expresivos. Si lo pudiste notar ayer ellos hablan mucho. Los que poco hablan son los que apenas cumplieron 2 años.

Para documentar los procesos me comentaban que utilizaban el planeador, el observador, los cuales registran y así lo documentan, pero ayer me dijiste que tomaste fotos para presentarles a los papás. ¿Cuál es la intención de esas fotografías?

Es dejar memoria de esas experiencias significativas que llevamos acá con los niños pero que los papás por su empleo o por sus situaciones vivenciales no pueden participar. Y que en tiempos futuros vengan y digan ¿qué hacen acá en el CDI? Por ejemplo estas encuestas y si la persona no está ahí para contar, que haya unas evidencias fotográficas que den cuenta de lo que hacemos acá.

¿Quiénes formulan las normas y los acuerdos dentro del aula?

La idea siempre es hacer los acuerdos con los niños. Cuando íbamos a hacer los acuerdos les decía, ¿qué debemos hacer cuando queremos ir al baño? Permiso, otro decía, salir. Yo les decía acuérdense que para ir al baño deben pedir permiso a la profe para que sepa dónde estás y te pueda llevar papel por ejemplo.

Identificas unas necesidades previas, las socializas y las gráficas para que ellos lo entiendan...

Ahora he aprendido, que para el próximo año lo voy a aplicar, es hacer un dibujito y quede como quede va a significar por ejemplo ir al baño. Si lo hablamos, si lo trabajamos con ellos, se van a acordar que eso lo hicimos para que vayan al baño.

Puede que al lado haya algo que lo grafique más claramente pero pues para ellos va a significar eso.

La forma para cumplir la norma es que les recuerdas el acuerdo

Sí y si no cumple la norma, va la consecuencia. Puede ser sentarse y observar. Nunca trato de retirarlos para que no se pierda lo que estamos aprendiendo. Pero no puede estar participando sino que tiene que estar sentado y observar lo que los otros pueden disfrutar.

Entrevistada 2: Nohora

Nombre Nohora

Edad 38

Profesión licenciada pre escolar

Natalia Bruges: La idea es indagar sobre ciudadanía e infancia y cómo se vive en el CDI.

Las primeras son unas preguntas de identificación.

¿Cuál es tu profesión?

Nohora: Soy licenciada en educación preescolar.

¿Edad?

38 años

Me puedes contar sobre tu historia laboral, ¿en qué has trabajado?

Desde muy niña me ha gustado esto de ser maestra. El rol que juegas siendo maestra, las muñecas. Yo cuidaba a las vecinitas y mi idea era enseñarles cosas. Luego nos vinimos a Cali y empecé cuidando niños, como niñera. Una mamá me dijo que la cuñada tenía un jardín y por qué no iba a pedirle trabajo que a mí me gustaba eso. Le dije que sí pero que estaba terminando mi bachillerato y me dijo hágale. Empecé allá como auxiliar y luego dije esto es lo mío, voy a estudiar. Empecé a estudiar la licenciatura en preescolar, ella me contrató siendo menor de edad como auxiliar y ahí

trabajé 2 años. Paré porque quedé en embarazo y tenía problemas de obesidad y estuve muy enferma. En los jardines en los que estuve me llevaba a los papás conmigo porque les gustaba mi trabajo y a los chiquitos les gustaba ir al jardín cosa que antes no les gustaba. En el último jardín que trabajé la señora me dijo por qué no colocas tu jardín y yo te doy de liquidación estas cosas. Me metí en esa vaca loca teniendo 20 años, iba en la mitad de mi carrera y tuve el jardín por 12 años. Me fue bien, siempre había niños, pude sacar la Resolución. Paré los estudios porque estaba enferma y la carrera profesional la terminé hace 4 años. Luego vino la crisis financiera y lo que hacía era prestar plata para sostener el jardín. Mi experiencia con los niños es muy buena, hay quienes tienen 17, 18 años y ya están en la universidad y me recuerdan profe, profe... Hace ya 20 años que estoy en esto.

Ahora eres profe de los niños de 2 años. ¿Hace cuánto tiempo?

Desde marzo de este año.

Estos temas los tomé en el grupo focal pero ahora quiero precisar algunos asuntos contigo. Si llega una persona de otro mundo y le pregunta quiénes son los niños, ¿tu cómo los describirías?

Como exploradores, siempre están en ese descubrir.

¿Qué haces tú en el aula para propiciar ese descubrimiento?

Partir desde sus necesidades. Primero que todo físicas y de cuidado. Ser una maestra atenta a sus necesidades, a ese lenguaje que apenas están construyendo y piden sus necesidades de cierta manera. Luego a sus intereses. Siempre pongo provocaciones, cojo tapitas de gaseosa que las recogíamos para la Fundación, ponerles tarritos por ahí, siempre provocándolos para involucrarlos en el proceso y las actividades que quieren aprender. Yo tengo muchos peluches y me los traje y los dejé por ahí, todos son de animalitos, entonces mirábamos qué les llamaba la atención. Entonces con los chiquitos siempre traemos esas provocaciones para ver su interés. Muchas veces no pongo nada y les pregunto, ¿qué vamos a hacer? En muchos uno puede conocer que en su familia están atentos a sus necesidades y otros que no están con ese grupo familiar cuidador. Uno pone la silla patas arriba y luego todos lo hacen, porque ha podido experimentar otras cosas. En esta edad nosotras estamos a su atención y cuidado, nos da miedo que les pase algo. Tengo tres que puedo notar que les ha tocado guerrearla, son súper habilidosos.

No han tenido sobreprotección?

Exactamente.

Te voy a leer un caso. Rosa es maestra de un grupo de niños y niñas entre los 4 y los 5 años. En una reunión de equipo de trabajo dice que los niños ahora son muy inquietos e insoportables y que no respetan a las profes. ¿Qué tan de acuerdo estás tú con Rosa?

¿A qué le llama ella respeto? Muchas veces me ha pasado que dicen que alguien se porta mal y yo no voy con ese término porque para mí los niños nunca se portan mal, ellos se portan como ellos, como niños. En la construcción de su personalidad está en hacer lo bueno y lo que no se puede. No hay cosas buenas ni malas, sino lo que se debe o no se debe. Ellos están en el proceso. Por ejemplo riega una pintura y le dicen, ¿por qué te portas mal? No estoy de acuerdo.

¿Y el irrespeto?

Hay que mirar cómo la irrespetó y qué pasó para que haya llegado a ese irrespeto. Yo le preguntaría todo eso y cómo es la convivencia en el salón y qué haces tú para promover que haya una sana convivencia. Entonces ella me va a decir: ay sí yo les pongo normas. Acuérdate que hoy en día trabajamos acuerdos porque la norma se construye en la medida en que tú participas para poder construirla, para poder apropiarse de ella. Yo le preguntaría todo eso.

¿Por qué consideras necesario que los niños y las niñas vengan acá al CDI?

Porque desafortunadamente no tenemos esos espacios como antes, como hablábamos en la entrevista pasada, de tranquilidad, de libertad donde ellos puedan disfrutar. Los espacios que ellos comparten es con la sociedad, en el parque donde consumen drogas, un centro comercial a donde los lleva la mamá pero está pendiente de su celular. Y en casa la mamá está más atenta al internet, al oficio de la casa, al cuidado de un adulto mayor y el niño no tiene esos momentos de exploración. Tal vez tiene atención y cuidado pero no tiene cómo desarrollar esa parte cognitiva desde chicos.

¿Qué necesidades escolares consideras que requieren las niñas y los niños de cero a cinco años?

Aprender a ser por sí mismos, para ellos, por ellos. Conocerse y saber hasta dónde son capaces de llegar, ponerse límites para saber hasta dónde deben llegar. De ahí todo lo que podamos inculcarle desde sus intereses. Ellos empiezan a contar y quieren contar y yo aprovecho y les muestro la grafía.

¿Cómo es un día en tu salón con los niños y niñas exploradores?

Llegamos a las 8 de la mañana, saludo a la mamá, al papá, al niño, le pregunto cómo amaneció. El padre de pronto me hace una recomendación sobre la salud, me trae un medicamento, le pregunto si comió. A veces hay casos que uno debe estar más atento porque tienen circunstancias donde estamos haciendo un seguimiento. Ellos ubican su maleta, la silla con su compañero, otras veces la pongo yo o la auxiliar. Los papás a veces dicen, ellos solo se sientan ahí. Uno les dice que no saben todo lo que pasa mientras ellos se sientan ahí. Ese poder hablarse entre ellos, saludarse, tomar la decisión si saluda a la mamá de fulanito, si recibe al que llega o si no dice nada y se queda sentado. Les permito ese momento de diálogo. Subimos a desayunar, allá nos lavamos las manos, recordamos los acuerdos del comedor como comer los alimentos por si solitos. Nuevamente nos lavamos las manos y vamos al salón. Hacemos la bienvenida, nos saludamos, llamamos nuevamente a lista porque lo primero es un chequeo, hacemos la oración, proponemos canciones, les pregunto qué quieren cantar y siempre quieren La Vaca Lola. Luego hacemos la propuesta que tenemos para hoy. Hacemos el círculo, ponemos la velita y cantamos una canción que nos ayuda a tranquilizarnos. Digo quién se acuerda qué vamos a hacer hoy, ayer lo dijimos. A veces alguno contesta o yo saco el muñequito, las crayolas y alguien dice: ¡ay profe vamos a hacer Arte! Hacemos los grupitos, trato de ubicar a los más avanzaditos con los más chiquitos para que le puedan hacer los aportes. Colorear, pintar, una canción, el que quiera pasar a cantar. A mí me gusta mucho trabajar desde el deseo, que parta desde ellos, porque las experiencias son valiosas cuando usted le permite decirle al otro lo que quiere hacer.

Hoy en día los jóvenes deben seguir unas normas y unas reglas y no pueden entrar en un empleo donde puedan ser generadores de alguna idea. A los jóvenes les dan unas instrucciones para seguir y es lo único que pueden hacer en su trabajo. Yo les pregunto qué quieren hacer, unos no quieren contestar y les permito su silencio. Aquí te voy a dejar y me dices cuando quieras empezar. También hay que recordar los acuerdos y si vamos a pintar no es para estar con los amigos, vamos a esperar el momento de los amigos. Así vamos regulando esa participación porque no es que hagan lo que quieran, que yo traiga los materiales para pintar y se pierda, no. Algunos logran involucrarse y otros no. Luego viene el momento de juego, ahí uno aprovecha y toma apuntes en el observador sobre cómo está la convivencia. Después viene la fruta, recordar que hay que lavarse las manos, ponerse el antibacterial. Pasamos al momento deportivo, hay unos casos de sobrepeso entonces antes o después de las comidas tenemos un ratito de actividad física. Subimos a almorzar, hacemos la oración y esperamos el almuerzo. Luego vienen a cambiarse, unos se cambian solos, otros necesitan acompañamiento. A los 3 años pasan al siguiente nivel y yo vuelvo a recibir chiquis. En la tarde hacen

la siesta, algunos logran cepillarse antes y a otros el sueño los vence entonces se cepillan al levantarse. Se levantan, se peinan y en la espera del refrigerio hacemos la despedida y el balance del día. Dicen fulanito llegó llorando, profe él trajo el carro que no podía traer, el que dice yo no quería venir. Los papás a veces los convencen que tienen que venir, nosotras tenemos estos espacios para ellos. Los papás pueden estar en la casa interesados en la televisión, en el oficio de la casa, en el internet y solo los cuidan y esa parte maternal de la atención, del cuidado acá se corta porque yo no tengo 2, tengo 20. Al que se le dificulta vestirse y le tengo que ayudar se ve apresurado a hacerlo más rápido y altere su naturalidad en algo porque en casa solo tengo una mamá para mí y no tengo que compartirla con muchos. Me parece que estos CDI le roban un poco de esa naturalidad para poder hacer las cosas. Luego ya llegan los papitos.

¿Tienen ustedes en el CDI espacios claros y definidos para que los niños tomen decisiones?

Una es que el juego es parte de eso, hacen una lista de lo que les gusta jugar. Dentro de esa lista pueden escoger dos o tres juegos a la semana porque otras veces lo hacemos nosotros para hacer el proceso de observación. Hago un juego para saber cómo está el sistema motor, en la biblioteca la maestra propone un cuento, en el parque primero jugamos libremente y luego hacemos la actividad deportiva que tengo planteada. Si es un circuito o un equilibrio ellos pueden tomar la decisión de cuál hacemos primero.

Entonces, las consecuencias que tienen de esa toma de decisiones es que pueden elegir su juego o la actividad que quieren hacer.

Para ti ¿qué significa ser un ciudadano o una ciudadana?

Poder participar en las cosas que le competen a mi ciudad. El voto, elegir a mi alcalde. Poder participar en la decoración navideña, de las actividades que promueva la cultura acá en Cali. Pienso que esa parte de ciudad nos falta, apropiarnos de eso. Lo hay porque uno va a ver y hay una cantidad de actividades que ellos la ponen en horario de oficina porque nadie va y dice yo no puedo. Desafortunadamente en la parte cultural, en las leyes y en las normas, nos falta como ciudadanos. Yo dije este año me voy a interesar más debido a lo que en la iglesia estuvimos hablando sobre el plebiscito y decíamos vamos a votar Sí por algo que no leímos. Hicimos la campaña de que lean y llegamos a estudiar como 90 puntos. Hay cosas que se imponen y que pereza leer un mamotreto. Nos falta más esa cultura de apropiarnos para ser ciudadanos, para poder ser promotores de la

cultura. Hay muchas cosas que en nuestro país se imponen porque nosotros no partimos de indagar sobre ello.

Otro caso. Juan es el papá de un niño de 3 años que considera que su hijo es un ciudadano el día que logre sostenerse económicamente o el día que adquiera su cédula. ¿Qué piensas?

No podría estar en contra porque es su concepto pero le podría mostrar que ser ciudadano es desde que él pueda elegir su ropa para traer al CDI, que muchas de las acciones que él como papá hace le generan ser ciudadano, son las decisiones en las que pueda el elegir. Le diría a ese papá revísate que él ya es un ciudadano. Indagaría en la familia qué hacen sobre eso para poderle decir que es ciudadano porque ya puede dar una opinión.

¿Conoces de leyes o reglamentos sobre primera infancia?

Solo lo que estamos hablando de política pública, de los documentos que se han sacado para promover esa educación inicial porque antes solo era atención y cuidado. Procurábamos que tuvieran talla y peso adecuado y una alimentación balanceada. Ahora estamos promoviendo que puedan educarse partiendo desde el juego porque nos estábamos volviendo muy escolarizados. Con la política pública de la primera infancia lo que estamos haciendo es promoviendo la educación a través de ese juego que no se debe perder.

¿Cómo describes tu relación con los niños?

No dejando de ser niña. Yo siempre digo que esto debe a uno apasionarlo porque los niños no son fáciles. Tener un niño es tener una familia, nosotros convivimos como una familia, es poder hacer esa convivencia con los 20. Esto te debe apasionar, no solo gustarte los niños, para tener una relación con ellos apropiada. El día que pierdas el interés por querer aprender, creer que tú eres el que sabe, hasta ahí yo creo que llegaste como docente. He trabajado con bachillerato y con primaria y cuando uno pierde esa chispa es el tiempo de cambiar de actividad. Para mí la relación con los niños es vivir esa magia día a día. Cuando tenía mi jardín propio si una maestra quería seguir con su grupo seguía, eso me parecía genial pero ya se volvía rutinario, les sacaban el cuaderno y les ponían el lápiz y ya. Yo decía que ya se les perdió la magia. Sabes que ese niño se calma cuando le sacas el cuaderno y el lápiz y empiezas a hacer un ejercicio mecánico y ya no te pones reto como maestra. No está bien que nos quedemos perpetuamente con el grupo porque uno hace concesiones y se vuelve algo rutinario. No perder la magia es permitirnos conocer un grupo nuevo, es ponernos retos.

¿Cómo es la relación entre los niños de tu salón?

Cuando uno lo promueve desde un comienzo con acuerdos, con esa sana convivencia es chévere. Los niños tienen los conflictos como un adulto, los papás piensan que no. Tienen el conflicto de aceptar al que llora mucho, al que siempre se hace chichi, al caprichoso que quiere el juguete pero lo hacen más fácil, ponen menos barreras que un adulto. Desde que promuevas la sana convivencia, el respeto, la amistad. Yo por lo menos con mis compañeras tengo buenas relaciones si no el trabajo se vuelve muy cansón. A todas las recocho, les traigo buñuelo, puede que no seamos amigas pero somos compañeras de trabajo y hace que el trabajo sea más fácil.

Si no promueves esa sana convivencia entre ellos, ¿qué pasa?

Me vuelvo loca porque tengo que estar pendiente de las necesidades individuales. Está la del capricho de darle sólo el juguito a ella, empieza a llorar, entonces no permito que ellos resuelvan eso.

¿Cómo promueves la sana convivencia?

Con el juego. A veces no nos podemos de acuerdo porque Sofía quiere la muñeca, la quiere Marta y la quiere Lucía. Yo los dejo que ellos empiecen a resolver y dejan de jugar y quien la tiene la suelta y empieza a ceder con eso.

¿Cómo estableces los acuerdos?

Promover actividades que muestren su personalidad y hacemos los acuerdos. Cuando hacemos el juego de muñecas no podemos sacar el balón. Cuando vamos a jugar a los bolos ellos dicen, profe los acuerdos, quién juega primero.... Los dejo que se genere el conflicto y de pronto la pelea para darme cuenta cómo reaccionan ante eso y así es con todo, siempre hay un acuerdo.

Siempre hay un acuerdo que tú estableciste previamente de acuerdo a lo que observaste, ¿qué puede generar conflicto?

Sí. Tengo unos casos que los chicos con su vida cotidiana, por no desarrollar su lenguaje a tiempo ha hecho que tengan problemas sociales. Está el que se tira, hace la pataleta y me toca cogerlo y aceptar. Los niños dicen ¿qué tiene Mateo? Necesita que yo lo acompañe. ¿Por qué profe? Porque si no se lastima porque está muy enojado. Les estoy contando lo que está pasando. A veces le digo ¿Mateo usted necesita que yo lo contenga o usted lo puede solucionar? Le permito que piense y se devuelva sobre sus acciones.

¿Cómo es la participación de los papás?

Todo lo que tú les pidas lo traen.

¿Más de traer o son activos?

Conozco seis que son de traer solo cosas porque trabajan y se les complica. Tengo los que siempre vienen a todo. Aquí he visto mucha participación, en otros empleos que he tenido no. En el privado no se da.

Cómo documentas....

En la planeación.

Grupo focal

Grupo focal – sesión 1

Natalia Bruges: Cuando les hablo de la palabra infancia, ¿qué es lo primero que se les viene a la cabeza?

Diana: Niños. Nuestra propia historia, nos acordamos cuando éramos niños, se traen los recuerdos dependiendo del contexto donde uno se encuentre.

Nohora: Juegos. Juego con amigos, el juego solitario, muñecas. Mi espacio, mí tiempo.

Clara: Familia. Porque todo lo que hice en mi infancia lo hice con ellos. Muchos primos jugando y entre todos nos defendíamos, era como un jardín y a las 7 todos para adentro. A todos los paseos íbamos juntos.

Natalia: el acompañamiento de la familia en esa primera etapa. Tenemos historia, juego, familia. ¿Qué más?

Doris: inocencia. Los niños son inocentes, ellos se creen todo lo que uno les dice, crean fantasías

Alison: Experiencia. Por las cosas que ha hecho, yo comía tierra, ladrillo. Las experiencias que uno ha tenido de niño y uno hasta se ríe.

Profe: A mí se me viene a la mente ese descanso y cuando es adulto tiene responsabilidades, ya empieza a ver que las cosas cuestan. Cuando uno es niño solo piensa en disfrutar.

Profe: Tranquilidad. Uno vive el momento y no está pensando en mañana qué será. Vive tranquilo, relajado.

Natalia: Cuando piensan en estas características como juego, tranquilidad, experiencia y ven a sus niños y a sus niñas, ¿les recuerda eso de su historia?

Profe: Sí porque uno lleva a esos niños a que jueguen y tiene que uno a veces convertirse en niño para suplir sus necesidades y llenar el objetivo que uno se plantea.

Profe: Estos chiquitos ya no tienen la tranquilidad que tuvimos muchas de nosotras. Deben madrugar porque el papá y la mamá deben irse a trabajar y ya tienen un ritmo de vida demasiado acelerado. Nosotras lo que podemos decirle en este espacio es: llegó sí a la carrera pero tranquilo, juguemos. A nosotras la mayoría del juego nos tocó con la mamá en cambio a ellos les toca con nosotras.

Natalia: ¿Qué necesidades especiales requieren de ustedes en esta etapa de formación?

Profe: Estar pendiente del cuidado personal como de la alimentación, de cuidados, de afecto, de acompañamiento. En su casa no lo logran hoy en día porque a los papás se les hace imposible compartir ese tiempo de niñez.

Natalia: es suplir esas necesidades de afecto, alimentación, protección, tranquilidad...

Profe: yo he notado en los niños de ahora que ellos necesitan mucho que uno los escuche. Hay un niño en mi salón que es absolutamente agresivo, araña, se muerde, se golpea, se da contra todo el mundo y si alguien lo llega a tocar, inmediatamente le pega al que sea. Cuando yo lo escucho, él se calma y empieza a contarme. Hoy me dijo: profe, mi papá traicionó a mi mamá. Yo dije cómo entiende que traicionó si tiene apenas 4 añitos. Se fue muy lejos y traicionó a mi mamá y pelearon mucho, me dijo. El generalmente no habla. Lo que noto es la necesidad sentida es que uno como adulto se baje al nivel para escucharlo y digan lo que quieren manifestar. Los padres llegan, corren, los dejan como diciendo profe haga usted lo que pueda por el niño. Mientras uno los escucha, ellos cambian, cambian su forma de ser, su actitud. Pero si uno como profe no los escucha, por ejemplo porque estoy ocupada, vuelve esa ira, esa rabia, esa forma de buscar llamar la atención, golpear, maltratar a los demás. La necesidad que yo noto es esa, de escucharlos para saber qué pasa.

Profe: los niños necesitan afecto. Se me acercan y me dicen, profe me da un abrazo y no son de mi salón. Hay unos chiquitos que se le prenden a uno. Ellos quieren hacer las cosas con tranquilidad y no con ese afán que andan en la casa. Acá necesitamos cumplir unos protocolos y unas necesidades y estamos a las carreras con ellos para escucharlos y pintas y decimos hoy fue un día difícil pero les cambiaste esa rutina que es lo que ellos siempre esperan de ti. La cantada, la abrazada, la cogidita, el jueguito contigo, yo me les tiro encima y les hago cosquillas. Cuando no hago algo por el afán ellos se sienten y al otro día te lo cobran con que no entro. Ellos quieren esa tranquilidad que nosotros tuvimos. El poder jugar tranquilos en un parque porque ellos no tienen ya ni espacios por toda la situación social que vivimos.

Natalia: ¿Creen importante generar espacios de participación para los niños y las niñas acá dentro del CDI?

Profe: El de la minuta. Hay una nutricionista pero no hay un día en el mes en el que digamos hoy vamos a comer lo que los niños quieran comer. A no ser que sea parte de nuestra actividad de proyecto y tiene que ser muy mínima para no alterar la rutina de acá. A veces los niños no quieren venir y me echo encima a la mamá y les pregunto, ¿hoy no querías venir? Porque la mamá lo está convenciendo de que se tiene que quedar sin llorar. Y no quiere venir no porque no quiera a la profesora o no le guste el CDI sino porque no hay nada mejor que quedarse en la casa con su mamá. Poder decir por lo menos no quería venir para ellos ya eso es ganancia. Ahorita que estamos haciendo lo de los villancicos, muchos no quieren. Y es la necesidad que los otros niños van a estar cantando y la mamá dice esa profesora tan charra no me lo puso a cantar. Pero si él no quiere, ¿por qué toca complacer siempre al adulto? Esos espacios para ellos son vitales. Ellos son muy inteligentes y dicen la profe me da contentillo aquí pero me toca ir a cantar el villancico o comerme la minuta. Es poder que puedan decidir y participar de esa manera. Uno trata pero hay cosas que son incambiables por ejemplo la alimentación.

Natalia: ¿Qué otras formas de participación, qué espacios reconocen?

Profe: Esos espacios podrían ser reales si pudieran participar. Si una vez a la semana o al mes, el niño pudiera comer lo que quiera. Si no tuviéramos que complacer tanto al adulto. Tiene que bailar, no es que su niño decidió no bailar. Que el papá entienda que su niño tiene voz y voto y que desde pequeño esté decidiendo qué hacer y qué no hacer. Hacer ese proceso desde la familia.

Profe: En el proyecto pedagógico ellos eligen lo que quieren trabajar. Y cuando hacemos las actividades.

Natalia: ¿Cómo es el procedimiento cuando van a empezar un proyecto en el aula?

Profe: Hacemos una asamblea. Realizamos varias actividades puede ser un video, láminas, un cuento, fotos y se le presentan al niño varias propuestas pedagógicas y ellos eligen qué es lo que quieren trabajar por medio del voto.

Profe: Yo lo hago por medio de lluvia de ideas. Hacemos un juego por ejemplo “la lleva” y al que le corresponda dice sobre qué quiere aprender... sobre el león, sobre las hormigas, las mariposas... y luego todos en asamblea votan. El que recibe más votos es el que se va a trabajar ese mes. Pasa que todos votan por el mismo y se emocionan muchísimo porque van a aprender lo que ellos escogieron. El trimestre pasado era necesario tocar un tema de valores con el grupo, fue algo impuesto y se nota la gran diferencia, bajan totalmente su motivación. Como que no les pertenece lo que les están diciendo.

Natalia: las maestras de los más pequeñitos. Estos niños que aún no tienen desarrollado su lenguaje verbal, ¿cómo hacen para identificar esos intereses?

Profe: hemos optado por hacer partícipes a los padres de familia. Ellos salen los fines de semana con ellos a algún lugar y se dan cuenta qué les despierta a ellos curiosidad.

Natalia: ¿Qué dificultades hay que limitan una participación efectiva de los niños acá?

Profe: frente a alimentación es algo que está establecido por el ICBF. Por ejemplo les gustan frutas que acá no se dan. En la participación frente a las actividades sería trabajar con la familia en decirle tu hijo tiene otras capacidades y que lo pudieran comprender, asimilar y aceptar. Esa ha sido siempre la dificultad en mi salón. A los padres comprender que si no quieren venir al CDI decirle papito tengo que ir a trabajar, estate con tu profe hoy, pero que lo puedan escuchar. Los de Aura tienen más rápido el proceso del lenguaje oral entonces más rápido le cuentan. Pero para que me conteste el mío que tiene 2 años y medio tengo que esperar hasta que me diga.

Natalia: El desarrollo del lenguaje no verbal a ciertas edades, ¿puede ser una limitante para la participación?

Profe: Nosotros por el acelere de la vida queremos que el niño procese la información y conteste rápido entonces no tenemos el tiempo para que el haga su proceso y lo interiorice y tome su

iniciativa. Uno le dice a los papás que esperen el proceso, quieren que le quite el pañal y a la semana se orinó y dicen “vea se orinó” y uno les dice que esperen el proceso. A veces “profe esta semana no se ha hecho ni una vez” y uno dice ves es esperar, darle su tiempo. No la necesidad de que a los 3 años debe decir las vocales, decir los números hasta el 20, hay que darle esos tiempos.

Profe: Hay un salón acá que es de la profe Melissa que los niños son de 2 a 3 años y la forma de participar de los niños a mí me impresiona. Te habla como una persona que tiene todos sus procesos.

Melissa: Ellos son niños con los que uno puede hablar cualquier tema, con su lenguaje coherente aunque sencillo pueden hablar de cualquier tema que uno les plantee. Si uno les cuenta una historia, luego pueden contar la historia a su manera, tienen un lenguaje muy fluido.

Natalia: Un limitante puede ser el lenguaje no fluido. Cuando yo hablo con la gente dicen que la participación en niños y niñas es muy difícil. ¿Qué dificultades ustedes encuentran en el día a día? Los protocolos, la cantidad de actividades que tenemos como maestras, es la capacitación, la necesidad de un grupo focal, ya tenemos invadido el día con ellos en actividades y no los escuchamos. ¿Qué otros limitantes pueden encontrar?

Profe: cada maestra tiene la autonomía. Uno se pregunta en el salón de la profe Melissa cómo hacen esos chiquititos para participar, tienen su forma de participar, de saber que ellos son sujetos que hablan y se tienen en cuenta. Me encanta verlos a ellos porque participan.

Profe: Yo creo que también va en la familia porque cuando Melissa cita a reuniones y la mamá con ese calor se pone el gorro, la capa, entonces desde la casa le dan la importancia al niño. Hay unos que son muy independientes, se quitan el saco y lo ponen en la maleta y es porque desde la casa, desde la familia cómo le permitan involucrarse en las actividades, sin soltarles la rienda como a otros que les permiten es demasiado. No son todos pero hay un grupito de los de Melissa que siempre llegan.

Natalia: De las decisiones del jardín como el color de una pared, la programación del mes, del año, ¿participan los niños? ¿Toman decisiones fundamentales del jardín?

Profe: La ambientación del aula se hace de acuerdo al proyecto que se esté manejando y se trabaja con ellos. Pero del CDI ya no. Ese dibujo de allá o el color de esa pared no.

Natalia: ¿Para ustedes qué es ser ciudadanas?

Profe: Poder participar.

Natalia: ¿Te reconoces como ciudadana en Cali?

Profe: Sí porque participo en todo lo que se me presente. En elecciones...

Profe: En el Petronio...

Profe: No lo permiten, ya que nosotras tomemos la decisión de no participar es otra cosa pero sí hay los espacios y la gente no los utiliza. Por ejemplo hay muchas actividades culturales gratuitas y la gente no va.

Profe: Desde el mismo voto por presidente hay mucha gente que no participa.

Profe: En lo que podamos ir vamos. Por ejemplo para la primera infancia están abriendo espacios. Este año no fuimos a la asamblea pero siempre vamos.

Profe: A nosotras deberían capacitarnos siempre. Deberíamos ser las más capacitadas porque nosotras estamos iniciando este proceso educativo. Muchas veces somos psicólogas, mamás, enfermeras, un millón de cosas en un día entonces debemos tener conocimiento para dar respuesta a eso.

Se programa una nueva sesión.

Continuación Grupo Focal. Sesión 2

Desayuno

Verificación de la información recolectada en la sesión anterior.

Natalia Bruges: Estábamos hablando de la imagen que teníamos sobre ser niño, ser niña, recordábamos nuestras historias, hablábamos de la tranquilidad, qué era ser auténtico, la calma para solucionar las cosas. También hablamos de los espacios de participación en el CDI, la participación desde el aula y comenzamos a hablar de algo importante también que era si ustedes se reconocían o no como ciudadanas. Decían que sí a través de la participación, por ejemplo en eventos culturales.

Alguna me puede narrar un suceso de su vida donde se ejemplifique que se haya sentido realmente ciudadanas colombianas.

Diana: Cuando mi mamá me llevó a votar. Mi mamá inculcaba eso y decía que así hacía valer los derechos, aunque votara en blanco. Ella me llevó a votar y desde ahí yo siempre voto, por mis propias razones y porque he estudiado al candidato, es una votación a conciencia. Mi mamá también promueve que no vendamos el voto, que pensemos no en el ahora sino en el mañana.

Luz Edith: Cuando yo terminé bachillerato me nombraron para ayudar en una mesa y me sentí importante porque todos vienen a votar y uno está colaborando.

Profe: A mí me citaron un domingo y yo tenía una rabia. Cuando me llegó la citación decía “presidenta” y allá que la presidenta firma esto, me sentí importante.

Profe: Mi mamá tiene una Fundación y vino alguien importante a hacer una donación, no sé si era un político. Cuando el terminó de comer, tiró las cosas y yo formé un despelote, le dije se le cayó un papel y él dijo no ya terminé de comer. Eso me hizo sentir tan mal, yo pensaba cuando tenga hijos que les va a esperar a ellos y sentía que tenía que defender mi ciudadanía, mi país. Le decía es que no se le cayó, eso no va en el piso, va en la caneca. Me decían que me callara y yo daba más lora. El me miraba hasta que lo recogió. Yo me sentí ciudadana porque defendí mi país.

Natalia: vamos a hablar de toma de decisiones. ¿Los niños y las niñas pueden tomar decisiones en el CDI? Aparte del proyecto de Aula, ¿hay otras decisiones que puedan tomar?

Profe: Eligen con quién jugar.

Profe: Se promueve a los padres para que los dejen elegir su forma de vestir. Los niños son color, son diversión, ¿quién dijo que tiene que ir todo combinado? Dejarlos por lo menos un día a la semana.

Natalia: ¿Eso es algo espontáneo o es planificado?

Profe: Cuando les echan doble prenda de cambiar, ellos escogen, expresan espontáneamente lo que quieren.

Natalia: Para el proyecto de Aula es más planificado, qué tema de los que ustedes tienen les gusta más y ellos eligen.

¿Qué leyes conocen sobre primera infancia? ¿Qué políticas públicas conocen sobre primera infancia?

Profe: La Ley 1804 que habla sobre protección infantil.

Profe: Sobre la negligencia de los padres para que cumpla con lo que está haciendo falencia. Esa es una buena herramienta para decirle en tal ley está esto y hacerlo consiente de que debe cumplir. Ya sea con su salud, abuso sexual.

Natalia: ¿Conocen la política de infancia De Cero a Siempre?

Profe: Es una estrategia para cuidar niños y educarlos en valores, para la vida mientras los papás se pueden ir a trabajar. Es solamente para niños de estrato cero y uno.

Profe: Es la estrategia que abarca al niño desde que está gestante y se piense en el desarrollo de ese niño. También abarca la modalidad familiar porque pretende que esas madres tomen conciencia de ese ser que lleva ahí y se les habla de los momentos y se hace un trabajo que a veces se vuelve repetitivo pero es para que la mamá se vaya proyectando con esa vida y comience con ese desarrollo desde etapas tempranas.

Profe: La Ley 1804 que es De Cero a Siempre, habla que el Estado es garante de los derechos de los niños. Debe proporcionar el desarrollo integral de los niños desde la etapa de la gestación hasta los 6 años y abarca todo, la salud, el nivel cognitivo, el bienestar psicológico.

Profe: Cada entidad tiene una responsabilidad concreta. Si nosotras como docentes vemos en algún momento la vulneración de algún derecho sabemos a qué instancia podemos ir, cuál es la ruta.

Natalia: Cómo describirían ustedes la forma en que los niños y las niñas interactúan entre ellos, interactúan con ustedes, interactúan con sus padres. ¿Cuál es la característica de la interacción de los niños y de las niñas?

Profe: Es espontánea, inocente.

Profe: Ellos en general dicen las cosas como las sienten, como las ven, muy naturales.

Profe: Dicen hoy como está de bonita o como está de fea hoy profe. Cuando algo les llama la atención lo hacen saber.

Natalia: ¿Esa característica de espontaneidad es igual con los compañeritos?

Profe: En mi caso son más fluidos, tienen más confianza.

Profe: Creo que todos los seres humanos matizamos nuestro comportamiento de acuerdo con la persona con la que estamos interactuando. Como el amiguito está en el mismo rol, el lenguaje es

más fluido porque habla igual. Siempre tienen un amiguito que es con el que más hablan, con el que más se identifican.

Profe: Además porque ellos lo ven a uno como la autoridad. Por ejemplo, ayer todos sentados en la puerta diciendo no vamos a dejar entrar a las profes. A la profesora Cristina no le abrieron, vine yo que ellos dicen uy la profesora Clara y tampoco me abrieron. Nos asomamos y todos se estaban riendo.

Natalia: Con los compañeritos es más auténtica, más natural y con nosotras como somos la figura de autoridad, de adulto, que tal vez no vamos a meternos debajo de la mesa, es una relación distinta.

Profe: Hay unos niños que si quieren que uno se revuelque con ellos, se tire al piso, hay otros que son muy respetuosos y guardan esa distancia.

Profe: Yo creo que va en las edades. Los más chiquitos quieren que uno gatee con ellos pero los más grandes buscan es su amigo.

Natalia: ¿Qué pasará que en la medida en que crecemos nos distanciamos de esa camaradería con el adulto?

Doris: Ellos van madurando y se dan cuenta que tienen más afinidad con los compañeritos de su edad. Lo mismo pasa con uno de adulto que va viendo con quién te identificas.

Profe: nosotras armamos despelote con la coordinadora pero si viene la rectora no.

Natalia: lo mismo pasa con los niños.

Profe: Creo que depende de la clase de adulto con la que esté. Si ellos ven una docente que es muy brava adoptan esa postura. Llevo poco en la docencia, un año y para mí todo es nuevo. He notado con la profesora Natalia que es de otro país, habla diferente, sus maneras y he notado que los niños adoptan la postura de ella. Ella es de Venezuela y he notado que los niños hablan igual. Los niños se comportan como se comporta el docente. Si ven que la persona al frente de ellos es más seria, el niño asume eso.

Natalia: me dices que llevas poco trabajando con primera infancia, ¿por qué ese cambio?

Profe: Siempre he trabajado con niños pero no he estudiado licenciatura. He trabajado en proyectos comunitarios pero no había estado en un aula con niños.

Natalia: ¿Crees que el trabajo comunitario ha enriquecido el trabajo con niños?

Profe: Hice un proyecto comunitario con niños en riesgo y pensé esta carrera con el fin de ayudarlos a ellos pero me di cuenta que uno de docente lo meten a un salón. Mi profesión de Pedagogía Infantil yo quiero utilizarla para sacar proyectos que ayuden a los niños. Nunca mi pensamiento fue estar en un aula.

Natalia: ¿Crees que desde el aula no puedes hacerlo?

Profe: en el aula estoy aprendiendo más de ellos, cómo piensan, qué hacen. Uno está en la universidad y te enseñan bastante teoría pero aquí es donde empiezas a identificar cómo trabajan las profes, cómo el niño interactúa con ella y me va nutriendo y me va dando herramientas para trabajar.

Natalia: ¿Cómo promueven el trabajo en grupo dentro del aula? Y un ejemplo de una actividad que hagan para trabajar en grupo.

Profe: Por ejemplo con el rompecabezas todos deben involucrarse en la actividad. En pintura también a veces se pone una hoja grande y se comparten los colores

Profe: Rondas infantiles, cantos

Profe: Casi todo porque la estrategia se caracteriza porque los niños aprendan a socializar y a trabajar en grupo. Por ejemplo la casa la construimos todos. Unimos las cajas, otros pegaban el papel. Algunos son muy egocéntricos y no quieren participar pero luego empiezan a ver el resultado y empiezan a unirse, a valorar y a querer terminar el trabajo.

Natalia: ¿Cómo se comunican los niños y las niñas?

Profe: visual, verbal

Profe: A veces por medio de los dibujos. Para ellos una línea es un avión y le van diciendo qué colores hay.

Profe: Golpes

Natalia: Como maestras, ¿estamos atentas a esas formas de comunicación?

Profe: Cuando es un golpe se resuelve hablando porque esa no es la forma de resolver las cosas. Se le dice a la mamá.

Profe: Entre los acuerdos del salón está el compartir, el aceptar, se les habla que no todos son iguales, no van a querer siempre lo mismo y que podemos llegar a un acuerdo teniendo diferentes puntos de vista.

Natalia: ¿Cómo establecen los acuerdos acá en el CDI?

Profe: en este caso fue visual, imágenes y se les hace una rutina diaria donde se les va explicando cada acuerdo. Incluso ellos mismos dan aportes.

Natalia: previamente determinaste unos acuerdos que se deben establecer en el aula, los gráficas y los presentas en el aula y los estás recordando.

¿Alguna tiene una forma distinta de establecer acuerdos? Por ejemplo con los más grandes

Profe: lo hacen con la firma y otros con la huella. Cuando hacen algo uno les dice te acuerdas que te comprometiste y los compañeritos dicen sí acuérdate. Ellos mismos hacen lectura de esa imagen y le dicen al otro. Entonces ellos se devuelven en sus acciones.

Natalia: ¿Cómo documentan lo que pasa en el aula?

Profe: con el observador. Escribimos cómo nos fue, qué hay que mejorar.

Natalia: ¿Qué pasa con eso? ¿Se socializa? ¿Se entrega? ¿Lo trabajan ustedes?

Profe: En este año casi no se ha hecho pero una vez lo hicimos, nos unimos por grupos y nos intercambiamos las planeaciones y entre nosotras mismas nos hacíamos las correcciones y nos retroalimentamos. Curiosos con curiosos, creativos con creativos, genios con genios para que cada profe de esos grados haga su aporte y mejore su próxima planeación.

Natalia: Ahorita que termina año, ¿qué se hace con esa planeación?

Profe: se entrega la planeación y el observador y se esperan las nuevas recomendaciones. Se hacen los informes trimestrales de acuerdo a las actividades que se han desarrollado y el desempeño que ha tenido el niño. Se les entregan los informes a los padres de familia de los avances y retrocesos que los niños han tenido.

Natalia: ¿Se les recuerda a los niños lo que han visto?

Profe: Claro. Cuando vimos las plantas hicimos una huerta. Luego vimos los animales, los seres vivos y el cuerpo. Vimos que las cosas de la huerta servían de alimento a los animales y a las personas. Se

les recuerda por ejemplo en el almuerzo que la carne viene de una vaquita y la vaquita se alimenta de pasto.

Natalia: ¿Hay relación del CDI con el barrio, con la ciudad? Por ejemplo conocer mi barrio, mi entorno, qué problemáticas hay. O tal vez no lo hay...

Profe: Se hace la relación más bien con el colegio al que se van a ir. Como esa transición que hace parte con lo que está afuera. En sí con el barrio no.

Profe: Yo pienso que sí porque los niños cuentan cosas que pasan allá. Profe por mi casa hubo una balacera y mataron a fulanito de tal; profe mi barrio es muy peligroso.

Natalia: Ellos cuentan lo de afuera y sirve para explicarles que no nos matamos por ejemplo.

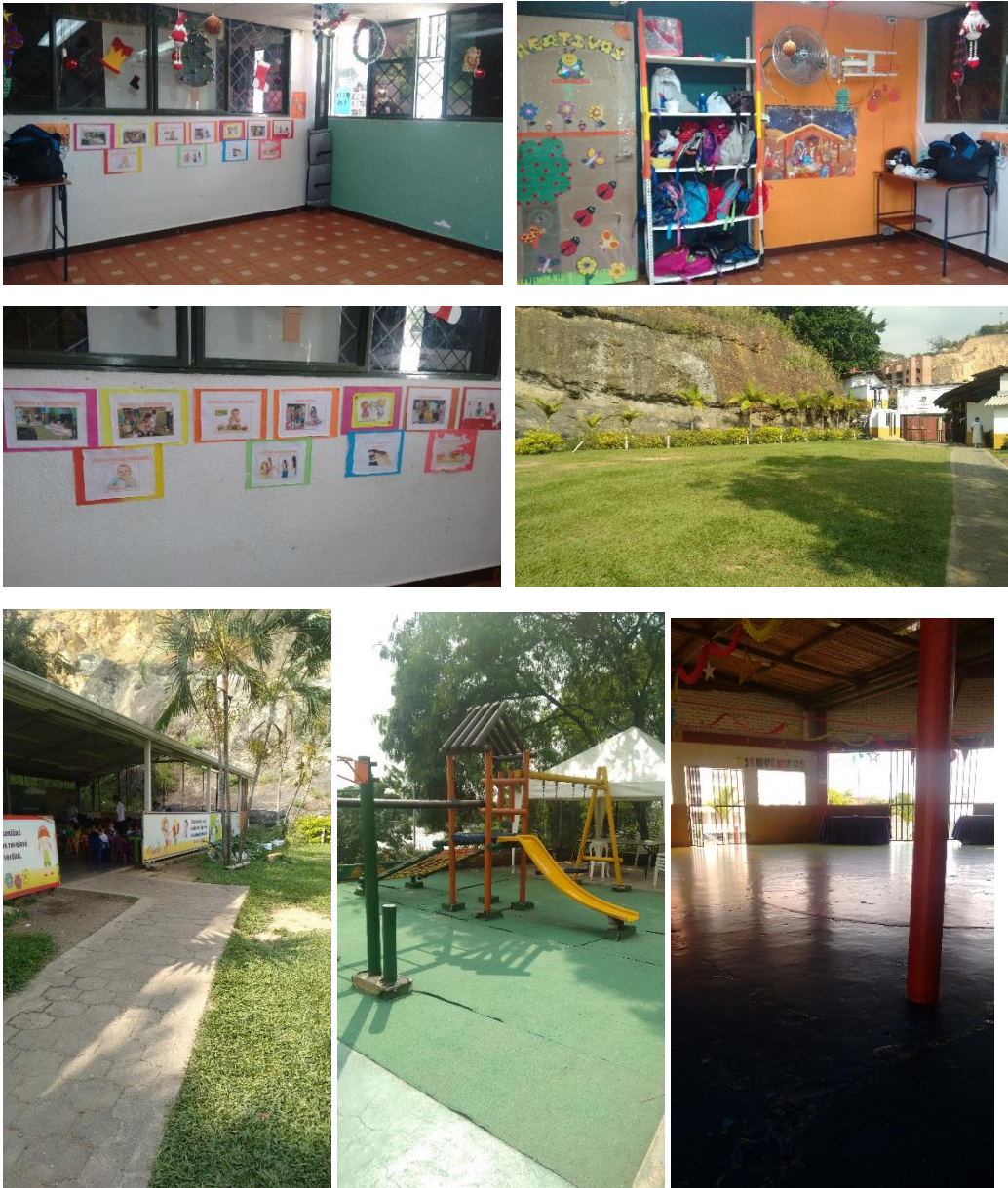
Profe: Con los proyectos vemos por ejemplo las mariposas entonces vemos acá en Cali dónde hay mariposas, ellos toman fotos, interactúan con el contexto. En todos los proyectos yo busco interactuar eso. Tengo niños de 4 y 5 años.

Profe: La psicóloga le hace una visita al hogar y ve en qué condiciones está el niño, cuál es su contexto. Como este es un programa del gobierno, subsidiado, no todo el mundo puede optar, es solamente para población vulnerable. Ellas hacen el estudio para ver si el niño realmente necesita esta atención.

Diana: Yo lo trabajé desde la casa, cómo mi casa hace parte de un barrio y cómo interactúan diferentes personas como el señor de la tienda, el vecino, las avenidas, las calles.

Fotografías





Observación

Tabla 6. Malla de observación

Fecha de observación	Diciembre 14 de 2016
Duración observación	Tres horas
Niños y niñas	18 Niños y niñas de dos años (10 niños – 8 niñas)
Docentes	Una docente por el grupo

Categoría Observada	Características
Salón de Clase	<p>El salón se encuentra dentro de una infraestructura dividida en tres módulos y un pequeño espacio de encuentro que corresponden a diferentes aulas. El aula observada es un espacio cuadrado de aproximadamente 4x4 metros con sus paredes, techos y ventanas decoradas. El salón cuenta con un estante disponible para los materiales y las maletas de los niños y niñas.</p>
Actividades en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - El día inicia con el recibimiento de todos los niños y niñas de esa sección, los acudientes de los estudiantes los dejan a la maestra encargada de la puerta y así los niños ingresan a un espacio de juego libre. Durante este momento los niños y niñas parecieran estar sin supervisión y acompañamiento, por ejemplo se observa a un niño de aproximadamente 18 meses en proceso de adaptación que llora y permanece solo y no es atendido ni contenido por ninguna maestra. - Rutina de bienvenida: Las actividades en el aula inician con una canción de saludo dirigida por la maestra del grupo, una vez terminada la docente cuenta las actividades que van a realizar durante el día. Como estrategia utiliza unas imágenes expuestas en el salón que describen las actividades del día. De manera seguida se realiza una oración y se toma asistencia del grupo llamado a lista para que los niños y niñas respondan al llamado de su nombre. - Merienda am: Terminado el saludo, el grupo acude a la zona de alimentación. Para hacerlo forman una fila y caminan por una zabra para llegar al restaurante, al llegar y antes de ingresar los niños y niñas realizan nuevamente una fila para lavarse las manos. - Terminada la alimentación los niños y niñas pasan al parque a realizar juego libre. - Ensayo grupal: Un vez se cumple el tiempo de juego en el parque, el grupo pasa a un salón grande para ingresar al baño y posteriormente regresan al salón para ensayar el montaje de navidad que realizaran a los papas. El montaje consiste en una canción

	<p>animada por unas marcas realizadas por los mismos niños.</p>
<p>Interacción niños y niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rutina de bienvenida: Durante este espacio se observa un poco más de la mitad del grupo atento a las acciones de la docente y un grupo de niños y niñas dispersos frente a la propuesta y enfocados en dinámicas de juego con sus pares que en ocasiones termina en diferencias. - Merienda am: los niños-as se sientan a esperar que su maestra les sirva o a ingerir los alimentos ya dispuestos, mientras esto ocurre se observa la mayoría de ellos y de ellas hablando entre sí. Además se observan varios niños desmotivados por el alimento, sin ganas de ingerirlos lo que hace que permanezcan sentados mucho más tiempo que sus compañeros, los cuales una vez terminan regresan a sus actividades del día. - Parque: Los niños y niñas disfrutan las actividad al aire libre, sin embargo se presentan tensiones continuas por el uso del columpio y el rodadero, esto teniendo en cuenta el número de niños y la disponibilidad de columpio y rodadero. Algunos niños juegan de manera solitaria, otros se acompañan y la maestra ejerce un rol de supervisión y mediación en los conflictos que se presentan. - Ensayo grupal: algunos niños y niñas se muestra motivados por seguir el baile, tocar el instrumento y cantar la melodía, otros no se conectan con la actividad y caminan por el salón interactuando con sus compañeritos.
<p>Restaurante</p>	<p>La zona de alimentación es un salón grande en forma de cuadrado, encerrado por muros, techos y estructuras. El salón tiene apariencia de ser abierto ya que no tiene ventanas y las paredes que lo limitan son de baja altura. En el lugar se observan mesas de aproximadamente 10 niños y niñas ubicados en dos grandes hileras. Los niños encuentran la mesa servida con los alimentos dispuestos para su consumo.</p>

Parque	El parque está compuesto por un columpio, un rodadero y una malla para escalar. Este espacio se encuentra frente a una zona verde extensa, la cual no es apropiada por los niños ya que deben permanecer solo en ese espacio construido de parque.
Observaciones generales	Se observan procesos mecánicos y rutinarios que en algunas ocasiones parecieran apartarse de los intereses, tiempos y potencialidades de los niños y niñas. El reto se presenta en convertir cada rutina (el saludo, el salón, la lavada de manos, la alimentación) en una actividad de experiencia única que las maestras y el grupo lo disfruten.

Anexo 2

Consentimientos informados

Diciembre 5 de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Andrés Trujillo Pacheco
Nombre
CC. 66.851.501
Fecha: Diciembre 5 / 2016

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2015

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Nora Corina Jarama S

Nombre
cc. 67016013 coli
Fecha: 5 diciembre / 2015.

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Sandra Patricia Papamija
Nombre
CC.
Fecha: Diciembre 05-2016

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2015

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO**

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Ximena Corrales Corrales

Nombre

CC. 29.108.918 CV

Fecha: 5 de 12 de 2015

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

David Calero B.
Nombre
CC. 31.872.558
Fecha: Diciembre 5/16

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

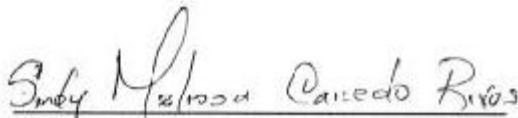
Diciembre 5 de 2015

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.



Nombre

CC. 1.111.764.287

Fecha: 5 - Noviembre - 2016

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO**

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Diana Chito
Nombre
CC. 1130626878
Fecha: 5/12/16

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO**

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Francis Eleas Supungo

Nombre

CC. 66811428

Fecha: Nov. 5 2016

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de II semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.



Nombre

CC. 28.502.903

Fecha: _____

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO**

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Alfonso Pelturo
Nombre
CC. 1144033431
Fecha: 5-12-2016

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

Diciembre 5 de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE CAMPO

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación de infancia y ciudadanía, emprendido por Natalia Bruges Lomanto, estudiante de III semestre de la maestría en educación de la Universidad ICESI.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos y alcances del proyecto y acepto participar en esta entrevista o grupo focal, de manera voluntaria. Se me ha informado que todo lo que exprese será guardado bajo estricta confidencialidad y anonimato, y será usado con fines meramente académicos.

Así mismo, acepto ser grabado/a, de tal manera que la conversación pueda ser analizada posteriormente. Sé que podré hacer cualquier pregunta durante el proceso, y que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, en caso de así quererlo.

Natalia Centeno

Nombre

CC. 416721

Fecha: 5-12-16

En caso de tener alguna pregunta respecto a esta investigación, puede contactar a:

Natalia Bruges Lomanto, correo electrónico: nataliabrujes@gmail.com

