

LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN PRIMERA INFANCIA COMO TECNOLOGÍAS DE
PODER EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ANNIE JULIETH ALVAREZ MAESTRE

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2012

LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN PRIMERA INFANCIA COMO TECNOLOGÍAS DE
PODER EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ANNIE JULIETH ALVAREZ MAESTRE

ASESORA: MG. CLAUDIA MARIA GARCÍA MUÑOZ

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2012

CONTENIDO

1.	Justificación	5
2.	Contexto teórico-investigativo	9
2.1	Pregunta de investigación	9
2.1	Planteamiento del problema	9
2.2	Objetivos	17
2.3	Hipótesis interpretativa	17
2.4	Referente Teórico	18
2.4.1.	La infancia	18
2.4.2.	Primera infancia en Colombia	21
2.4.3.	Prácticas de crianza	24
2.4.4.	Las relaciones de poder	28
3.	Método	40
3.1	Fundamentación epistemológica	40
3.2	Metodología	46
3.2.1	Diseño	47
3.2.2	Gestión	48
3.2.3	Análisis	50
4.	Resultados	52
4.1	Prácticas de crianza y relaciones de poder.	52
4.2	Tecnologías del cuidado de sí	59
5.	Discusión y conclusiones	62
	Bibliografía	81
	Anexo. 1. Prueba proyectiva “historietas” – fase de recolección de información sobre tecnologías del yo.	85
	Anexo. 2. Modelo de entrevista semi-estructurada	86
	Anexo. 3. Matriz de categorías	87

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un estudio de enfoque epistemológico post estructuralista y de enfoque metodológico cualitativo. Dicho estudio tuvo como objetivo develar las condiciones que hacen posible que las prácticas de crianza de los adultos cuidadores de niños y niñas de primera infancia en el contexto familiar y en el contexto educativo, se configuren como tecnologías de poder. Así mismo, se propuso dar cuenta del hecho, que a partir de las prácticas de auto cuidado de los niños se configurarán tecnologías del cuidado de sí. Las conclusiones del estudio lograron identificar prácticas vigentes en la formación de los niños donde aún se evidencian prácticas de disciplinamiento en ambos contextos. Las relaciones de poder surgen en medio de una triada relacional escuela – familia – infancia, en un engranaje aparentemente funcional, así, niños y niñas son influenciados por los procesos de los dos entes y con esto se empieza a presenciar como la familia se ha convertido en términos de Foucault en una institución. Parte de la prácticas ejecutadas por los adultos son incorporadas por niños y niñas y se convierten en prácticas de auto cuidado que según el análisis logrado, estas si hacen parte de una potente formación de tecnologías del yo, sin embargo no tan bien logradas en esta edad, pero si se espera una constitución fuerte en los próximos estadios del ciclo vital.

Palabras clave: enfoque postestructuralista, primera infancia, prácticas de crianza, relaciones de poder.

1. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad son muchas las acciones direccionadas a la atención integral que busca el incremento de la calidad de la vida de los niños y niñas de todo el mundo, con base en la hipótesis, que al trabajar por los niños y niñas de hoy, se garantiza el progreso de cada país y se facilita la vida en sociedad de dichos beneficiados. Así, reconociendo que es la familia, donde se inicia el proceso de garantía de derechos y de socialización con el mundo, es imprescindible concretar investigaciones a favor de todos los procesos que se evidencian dentro de las mismas, puesto que los niños y niñas especialmente en sus primeros años se ven rodeados de atenciones, conductas y prácticas derivados de las concepciones que sobre infancia, crianza y desarrollo tienen sus adultos significativos; dichas concepciones y prácticas afectan por consiguiente de diferentes maneras el fortalecimiento del desarrollo o por el contrario dificultarlo.

La presente investigación se centrará en aquellas prácticas empleadas para la formación de los niños y niñas por parte de algunos de sus adultos significativos. Al identificar prácticas relacionadas con el desarrollo de los niños y niñas, se procura involucrar a los miembros del programa de atención integral a la primera infancia del entorno institucional a aumentar los esfuerzos que hace el estado por garantizar el desarrollo integral, de esta forma, un aporte de esta investigación tendrá relación con aquellas acciones significativas realizadas desde el PAIPI institucional en el municipio de Cúcuta, para favorecer los intentos y planes del estado y los corresponsables para la infancia, entre ellos, padres y cuidadores. Los intereses de la investigación se centran en lograr una visibilización de las prácticas de crianza como relaciones de poder, sin otorgar a ellas un valor de adecuado o inadecuado, observando a éstas en el marco de la experiencia del funcionamiento del programa PAIPI modo institucional, así como su vinculación con la ejecución de dichas conductas de los cuidadores para procurar el desarrollo integral.

Las teorías sobre el desarrollo demuestran que el aprendizaje comienza desde la gestación y está comprobado que existe una relación directa en el desarrollo físico, emocional, cognitivo o social a lo largo de la vida y las experiencias tempranas o situaciones vividas en los primeros 5

años. En la actualidad, desde la premisa anterior, se hace indispensable pensar la infancia y en este caso la etapa de la primera infancia como el espacio de tiempo que beneficiará en mayor medida el contexto del ser humano, buscando que sea en estos primeros 5 años donde se le proporcione a niños y niñas espacios para potencializar los diversos momentos de su crecimiento y capacidad de autorealización. Acorde a ello, esta investigación se ubica en el ciclo vital de primera infancia, población por la que el estado Colombiano ha movilizadо cantidad representativa de recursos para garantizar la calidad de vida en los años futuros.

El tema de las prácticas de crianza involucra a todas aquellas personas que tengan relación inmediata o indirecta en el desarrollo de los niños y niñas. Para efectos de la ley Colombiana de infancia y adolescencia, todos somos corresponsables en el cumplimiento de derechos y de desarrollo integral de los niños y niñas, de esta forma, es probable que una variedad representativa de personas logren beneficiarse en la revisión de esta investigación, entre ellos, los sujetos de estudio (agentes educativos, adultos en las familias y sus hijos), el modelo de entorno educativo en la primera infancia, los ejecutores de la ley de política públicas, universidades, centros de investigación e incluso observatorios de infancia y familia.

Es un beneficio social de esta investigación, ser partícipe del descubrimiento y la visibilización de prácticas que muchas veces por su efecto automático de reproducción, los adultos significativos no dan cuenta de él porque de ellas o su efecto real en el desarrollo de los niños y niñas. De esta forma, el dar cuenta de los discursos y condiciones de mantenimiento de dichas prácticas genera espacios de evaluación y reflexión con relación a las mismas. Investigar en infancia es apoyar las prioridades sobre un desarrollo integral del ser humano y mejorar sus condiciones de vida. La implicación de conocer como se relacionan niños de primera infancia con adultos significativos ajenos al primer hogar, puede propiciar alternativas que mejore el acercamiento a la población, desarrollar técnicas, estrategias y métodos que marchen al sentido de la realidad específica de nuestros niños y que promuevan la garantía de derechos y la protección de niños y niñas.

Es prioridad de las ciencias sociales aprender sobre el sujeto humano y como se construye a sí mismo. Según registros del autor Michel Foucault y sus predecesores postestructuralistas, la

escuela direcciona sus esfuerzos en la construcción de un sujeto disciplinado y sin duda alguno es el mismo modelo para la familia. Por tanto, la presente investigación tendrá valor en las ciencias sociales al determinar otras formas de construcción del sujeto, dilucidar que preguntas surgen de los niños de primera infancia en relación a su mundo, que posición crítica toman los adultos significativos que imponen reglas y que respuesta se genera desde los niños y niñas en los entornos familiar y educativo, incluso procurando poner en evidencia la posible existencia de tecnologías del cuidado de sí.

Esta investigación apoyada por la búsqueda de simbolismos y representaciones dentro del núcleo familiar y la labor de los agentes educativos alrededor de niños y niñas, dará un valor fundamental prestando gran atención al discurso y la práctica en el contexto histórico en que aparecieron y se produjeron efectos de saber, verdad, y poder. Así mismo, se busca reflexionar desde las ciencias sociales, acerca de las nociones actuales y las relaciones de poder y la disciplina o autoridad en la familia y la escuela de educación inicial. La propuesta crítica de la presente investigación busca apropiarse de una temática mínimamente desarrollada como son las relaciones de poder en la familia durante los primeros años de vida de niños y niñas y la construcción de tecnologías de sí desde las prácticas de crianza.

Un objetivo clave en los resultados de esta investigación será analizar las prácticas de crianza desde la visión Foucaultiana como relaciones de poder; la comprensión de los escenarios de socialización primaria y secundaria en el escenario familiar y el escenario educativo como espacios que generan relaciones de poder y legitiman dichas prácticas es una visión diferente y novedosa, teniendo en cuenta que los aportes del teórico postmodernista siempre de mantuvieron en instituciones pero no directamente aproximada a los primeros años de vida de los seres humanos.

La investigación crítica en relación a las prácticas de crianza presenta una lectura novedosa, con elementos claves para el entendimiento de un fenómeno reciente como la educación inicial y las movilizaciones actuales de estos padres con relaciona a la formación de sus hijos. Sin embargo, las conclusiones no terminan en análisis del desarrollo, la construcción del sujeto, la familia, la escuela y las relaciones de poder, abarcan mucho más desde el punto de vista del

posible lector, dando lugar al análisis de las anteriores categorías en los diferentes ámbitos, como políticos, culturales, éticos, económicos, entre otros.

En resumen, la aplicación de un estudio de enfoque cualitativo con dos aspectos claves: la infancia y las relaciones de poder, tendrá gran trascendencia en próximos estudios interesados en la calidad de vida de los infantes y en la aproximación a la comprensión de la sociedad desde raíces históricas de comportamiento para promover ejercicios que promuevan la autorrealización, la liberación, acciones de resistencia al poder o la autoliberación, entre otros.

2. CONTEXTO TEÓRICO-INVESTIGATIVO

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué condiciones hacen posible que las prácticas de crianza de los adultos cuidadores de niños y niñas de primera infancia en el contexto familiar y en el contexto educativo, se configuren como tecnologías de poder?

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por desarrollar esta investigación el problema que aborda (las prácticas de crianza como relaciones de poder) se deriva básicamente en dos asuntos. El primero hace referencia el momento actual de supremo interés por los primeros años de vida del ser humano donde, procurar un adecuado desarrollo a los niños y niñas del mundo se ha convertido en la tarea más importante. El segundo, aspira a esbozar las prácticas de crianza desde un modelo diferente a los que se acostumbran y dar oportunidad a un análisis crítico de corriente postestructuralista sobre su influencia como tecnologías de poder en la construcción del sujeto. Ya que el primer asunto que aborda esta investigación es la infancia, es oportuno agregar, que el interés por la infancia no es reciente, se inició por medio de diversos interesados en el tema posicionándose desde principios del siglo XIX, pero es a finales del mismo siglo que se concretan acciones a nivel mundial consolidando la convención sobre los derechos del niño en 1979.

De las innumerables situaciones de riesgo para el desarrollo humano vivenciadas por los niños y niñas en todo el mundo, se motiva la ejecución de acciones como, la consolidación de la convención y 10 años más tarde la cumbre mundial en favor de la infancia, con el fin de velar por la protección de la vida desde la gestación, mitigar considerablemente los sufrimientos de los niños y niñas y así, fomentar el pleno desarrollo de su potencial humano. Uno de los eventos importantes para el reconocimiento de los derechos de la infancia tuvo lugar en Nueva York en septiembre de 1990. Allí, la Primera Cumbre Mundial de la Infancia que se realizó con la

participaron de los jefes de estado de todo el mundo y su objetivo fundamental fue promover los derechos y el bienestar de niños y niñas en todo el mundo.

Producto de todos los esfuerzos, se pone en marcha el modelo de “atención y desarrollo de la primera infancia” (ADPI) y el fomento de la educación inicial, que surgen de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, como importante línea de acción para la última década del siglo XX. Al incluir la primera infancia, los sistemas educativos ampliaron hacia abajo su perspectiva tradicional sobre la educación básica, en la que el aprendizaje y la educación eran contempladas a partir del acceso a la escuela primaria (Torres, 1999 citado por Myers, 1994). La Declaración de Jomtien especifica concretamente: «El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda».

Con anterioridad a Jomtien, los responsables de políticas públicas y los planificadores en América Latina y el Caribe comenzaron a asumir el reto de ayudar al desarrollo de los más pequeños durante los años preescolares: para la mayoría, esto significaba un aumento del número de niños escolarizados en programas formales de educación preescolar, con el propósito de prepararlos para su incorporación a la educación básica, generalmente centrados en el año inmediatamente anterior al de la educación primaria. En efecto, en 1990, ante estas declaraciones, el porcentaje de niños escolarizados de 5-6 años en programas de educación preescolar ya era relativamente elevado en algunos países de la región. (Myers, 1994)

Estos cambios relativos a la educación temprana ocurrieron en un momento en el que el valor de la inversión en la primera infancia comenzó a ser mejor reconocido. Creció la literatura que documentaba los beneficios tanto sociales como económicos de dichas inversiones y la de los severos retrasos que persistían como resultado de la falta de acción (Myers, 1994). Desde entonces, el PNUD y organizaciones implicadas con la infancia y el desarrollo humano en latinoamérica y el mundo como la UNICEF, han concluido que la necesidad de proteger y prestar beneficios que incrementen la calidad de vida de esta población, no solo es beneficioso para el

desarrollo infantil, sino también a futuro para el desarrollo social, cultural y económico de un país.

Los menores de 5 años en Colombia son 4,8 millones de niños que equivalen a 9% de la población total del país (Rubio, Pinzón & Gutia, 2010); de estos 4, 8 millones, se encuentran en situaciones de pobreza e indigencia más graves que el resto de la población. Usando la Encuesta de Calidad de Vida de 2008 (ECV-08) se observa que, mientras en ese año 46% de los colombianos se encontraban en situación de pobreza y 17,8% en situación de indigencia, para los niños menores de 5 años la pobreza alcanzaba a 48% y la indigencia a 21%. (DANE, 2008).

La problemática de la infancia en Colombia

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su informe del año 2009 sobre la situación de la infancia en Colombia indica que el 60% de la población está por debajo de la línea de pobreza. El 51% del maltrato infantil recae sobre niños; en el 2009 reportaron 7.564 casos de maltrato infantil, que según el informe de estado de la infancia del mismo año solo representan el 5% de lo que ocurre realmente. 56.000 menores son atendidos al año por el ICBF por encontrarse en situación de abandono o peligro, de los cuales 4.500 son declarados en abandono, pero tan solo son logrados dar en adopción 2.700 y existen 60.000 denuncias al año atiende la Fiscalía General de la Nación por el delito de Inasistencia alimentaría.

La tasa nacional de mortalidad infantil es de 26 por mil nacidos vivos, y en el Choco asciende a 90, donde se puede conjeturar que en las zonas donde radica la pobreza es donde más se presenta esta clase de decesos. El Instituto de Medicina Legal registró el año anterior 64.979 casos de violencia intrafamiliar de los cuales 10.337 fueron cometidos contra personas menores de 18 años. Por consecuencia, la política pública de Primera Infancia busca mejorar la calidad de vida de estos 8 millones de niños y niñas colombianos menores de 6 años.

La población a nivel mundial de la infancia es representativa con relación a otros estadios del ciclo vital y el estado mundial que presenta UNICEF anualmente evidencia que aunque los

esfuerzos aumentan, las problemáticas en niveles diferentes se mantienen. En Colombia la situación es parecida, con base en los datos anteriores, que son una aproximación al estado de la niñez Colombiana, existe claramente una necesidad por el trabajo con la población en mención, (siendo una vista rápida, ya que no se incluyeron estadísticas de otras problemáticas como el trabajo infantil, el maltrato y abuso o el conflicto armado) se puede pensar, ¿Por qué cuando en Colombia, el 30% de la población son niños y niñas entre los 0 y los 12 años, irónicamente se convierte en una población olvidada desde todos los sentidos de su desarrollo, salud, educación, cuidados, paternidad, entre otros?

Así mismo, los niños y niñas han sido excluidos de los procesos de construcción de su realidad basados en representaciones sociales acordes a lo expresado por Casas (1998), donde los niños son aún no capaces, aún no competentes, entre otros, aún no. Dentro de la misma investigación, el incluye una segunda representación que muestra a los niños en la sociedad como un ser en crecimiento que participa de las actividades de su familia y de su comunidad.

El tema de la infancia en Colombia, el estado y otras instituciones vinculadas al trabajo con la infancia, ha iniciado la sensibilización sobre la importancia de proteger a los niños, niñas tanto como a sus familias. Colombia, en la última década, ha continuado con la reducción de la tasa de mortalidad materna; sin embargo, en algunas regiones del país se presentan tasas mucho más altas que la cifra nacional; por ejemplo en Chocó la tasa de mortalidad materna es de 409 por 100 mil nacidos vivos; otros departamentos como Guaviare, Guainía, Vichada, Caquetá, Putumayo, Cauca y Nariño presentan más del doble del nivel nacional. Estas cifras están lejos de los estándares de países desarrollados donde existen 20 muertes maternas por 100 mil nacidos vivos.

Los Derechos de la Infancia

El reconocimiento de los derechos en la infancia inicia con el registro civil, permitiendo este el acceso a los consiguientes beneficios que otorgan las políticas públicas en la primera infancia, como la salud, la educación, la protección, entre otros. Según datos del 2010, el 83.5% de los niños y niñas tiene un registro civil, indicando que el servicio de registro ha aumentado en los

últimos años en Colombia. Así, este se convierte en uno de los objetivos principales de las políticas públicas de infancia y los programas de atención integral.

En Colombia son muchos los avances relacionados con la nutrición, logrando proveer complementos nutricionales a la población más vulnerable, en especial a los niños, niñas y sus madres. De esta forma surgen los ya reconocidos programas del ICBF dirigidos a la primera infancia que incluyen bienestarina y suplen entre el 8 y 80% de las necesidades calóricas diarias de los usuarios dependiendo el programa. Algunos son, los Programas FAMI, Materno infantil, Hogares comunitarios, Hogares infantiles, Recuperación Nutricional, Jardines comunitarios, y el entorno institucional.

Todo el proceso de legitimación de derechos en la infancia en Colombia, incrementa la incidencia en temas relativos a la supervivencia, al tiempo que liga aspectos propios del desarrollo adecuado como la apropiación del término educación inicial. El desarrollo de la infancia, de forma integral contempla aspectos físicos, sociales, cognitivos, y espirituales, que delimitan los programas orientados a ese grupo poblacional. Dichos programas incluyen acciones para mejorar las condiciones nutricionales, la salud, el desarrollo cognitivo y la interacción entre los menores de 6 años (Myers 1993). Es así, como la infancia al influir sobre la salud, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida, se convierte en una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano (UNICEF, 2006).

La situación de la primera infancia en Cúcuta

Pertinente al contexto cucuteño, se evidencia una diversidad de situaciones que acompañan las representaciones de la familia y la infancia. El papel de ambos padres en el sostenimiento del hogar, propios de la exigencia del medio, el cambio continuo de cuidadores de los niños y niñas iniciando a temprana edad el ingreso al entorno escolar y a guarderías, (estas últimas con un cubrimiento del 44% por parte de los hogares comunitarios del ICBF, según datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del 2003), disminuyendo la calidad del tiempo con la familia e incluyendo otros aspectos como los cambios en la dinámica y conformación de las familias

generando uniones con hijos de otros matrimonios, familias monoparentales y en algunos casos familias de tercera generación.

Este ambiente propio de los niños y niñas de la ciudad de Cúcuta inquieta, en cuanto a la incertidumbre de cómo educar a la niñez y quien debe ser el encargado de ello, puesto que los padres que desconocen como criar a sus hijos delegan dichas funciones a la escuela, empleadas domesticas, abuelos, vecinos, niñeras, guarderías, familiares cercanos, hermanos adolescentes y el algunos casos desconocidos, culpando al final del año al cuidador por los fracasos del niño, desligándose por completo del desarrollo emocional, social, físico y cognitivo del los niños y niñas.

Las relaciones de poder en la crianza

En la búsqueda de llevar la crianza lo mejor posible, se mantiene el concepto de poder en la familia y en la escuela, proporcionando prácticas de dominio, disciplinamiento y coerción, pero también expresa prácticas de negociación o acuerdos entre parte no simétricas. Los niños están inmersos en un ambiente de poderes establecidos por sus adultos significativos, construyéndose como sujetos desde estas mismas relaciones. La cultura del control desde los padres hacia los hijos genera comportamientos deseables y esperados para el logro de una adaptación, estableciéndose como figuras de autoridad con métodos de reforzamiento positivo y castigo.

El discurso moderno que se erige a fines del siglo XIX origina nuevas posiciones y una diferente configuración sobre la infancia, relativizado al constructo histórico, al producto constituido histórica y socialmente en la modernidad. Aquellos que no poseían el saber poseían libertad individual, pero no tenían voz y voto como aquellos llamados s “cultos”. La enseñanza era primordial para responder a las necesidades del país para que se produjera una lenta transformación social. La existencia de un régimen de verdad instaurado por la forma del “gobierno” de ese momento sostenía que era necesario educar a las masas ignorantes y proporcionándoles un camino a la soberanía, por demás, la instrucción consistía en apropiarse de los derechos y deberes para llegar a ser ciudadanos. (Fleitas, s.f.)

Sin embargo la noción de un individuo niño o niña con enfoque de derechos se mantiene desde la visión de sus adultos, de aquello que consideran adecuado o inadecuado para su crecimiento. Las dinámicas relacionales a pesar de los diversos cambios culturales, movimientos sociales, nuevos modelos educativos, se expresan en el poder de sus cuidadores y el manejo de conocimientos derivados de la experiencia con la infancia. Es decir, una y otra vez, se perpetúan los intentos de disciplinar, de construir al niño y niña “porque es deber innato de sus adultos” y la escucha de lo que ellos consideran “bueno” para sí mismos es orientada en su mayoría a preferencias como la televisión, los juguetes y pasatiempos, que aun así, son orientados por “conveniencia” de los cuidadores.

La familia, como ya se ha dicho anteriormente, tiene esta función prácticamente inherente, pero, no todas las familias resuelven proporcionar a los niños y niñas condiciones que favorezcan el desarrollo integral debido a las diferentes nociones que maneja cada integrante de la familia sobre el rol del menor en la sociedad o dentro de la misma familia. Así, en algunos casos, padres reproducen acríticamente pautas de crianza que pueden influir negativamente en el desarrollo del niño, como la utilización del castigo corporal u otros comportamientos violentos como práctica para establecer los límites que el niño requiere; los errores en las prácticas de alimentación -en especial en la primera etapa de la vida- que llevan al abandono temprano de la lactancia materna y la incorporación precoz de alimentos inadecuados y otras comprenden actitudes compulsivas en la enseñanza del control de esfínteres y hábitos de higiene; etc.

Según Corsi (1999), las prácticas autoritarias se fundamentan en acciones que se apoyan y están mediadas por el miedo. Sostener el control es el argumento que justifica los medios coercitivos para enderezar, encauzar y corregir al niño o la niña. En este orden de ideas, el niño pierde autonomía, siendo guiado por el nivel de experiencia de los adultos, que enseñan a los niños y niñas la aplicabilidad e incorporación de comportamientos adecuados para no recibir un castigo en caso de no llevar la conducta a cabo, en lugar de presentar argumentos que generen conciencia del cuidado de sí mismo y aumente su capacidad de independencia y moralidad en un estadio avanzado.

Para finalizar, la propuesta de esta investigación no es generar acciones emancipatorias o poner a los niños y niñas en oposición a las figuras de poder, puesto que esta ni siquiera es la propuesta de Foucault al analizar la funcionalidad del poder. La intencionalidad es dar cuenta de todo un contexto histórico-cultural de la ciudad de Cúcuta, expresado en las relaciones de niños y niñas con sus cuidadores y adultos, con miras a la producción de conocimiento que facilite la interpretación de las dinámicas de relación y permita la identificación de tecnologías del yo como resultado de las diversas prácticas de crianza existentes en la población. Y desde allí igualmente, sustentar que realizar investigaciones que evidencien las relaciones de poder entre cuidadores y cuidados puede contribuir al desarrollo integral de la infancia y al campo del desarrollo humano.

2.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Develar las condiciones que hacen posible que las prácticas de crianza de los adultos cuidadores de niños y niñas de primera infancia en el contexto familiar y en el contexto educativo, se configuren como tecnologías de poder.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las prácticas de crianza de los cuidadores y cuidadoras del Centro Infantil Colegio Juventudes Unidas del municipio de San José de Cúcuta en Colombia.

Identificar los discursos que sustentan las prácticas de crianza de los cuidadores pertenecientes al contexto familiar y el contexto de los niños y niñas.

Explorar las relaciones de poder expresadas en las practicas y en los discursos de los cuidadores – niños y niñas.

Identificar en un grupo de niños, las prácticas que operan como tecnologías del cuidado de sí.

2.3 HIPÓTESIS INTERPRETATIVA

Las prácticas de crianza por parte de los cuidadores de los niños y niñas en el entorno familiar y el entorno educativo se convierten en tecnologías del poder, estableciendo relaciones de poder que facilitan la aparición de las tecnologías del cuidado de si mismo.

2.4 REFERENTE TEORICO

“Nos pasamos el primer año de la vida de un niño enseñándole a caminar y hablar, y el resto de su vida a guardar silencio y sentarse. Algo no funciona bien”. (Neil deGrasse Tyson.)

2.4.1. La infancia

La niñez, es considerada como la primera etapa de todo el proceso de desarrollo del ser humano, esta se caracteriza por los procesos adaptativos como el crecimiento, nutrición, lenguaje, afecto, definición del yo, lógica y procesos mentales, entre otros que el niño va realizando poco a poco para defenderse en un futuro por sí mismo. Es considerada por muchos autores como parte fundamental del ser humano, ya que su desarrollo define muchos aspectos en la adultez y por medio del mismo se pueden predecir algunas características de personalidad. Se divide en cuatro etapas propuestas por Papalia, Wendkos y Duskin (2004), el período prenatal, la primera infancia, niñez temprana e intermedia, -es decir desde la concepción hasta 11 años-, que para efectos de esta investigación, se tendrán en cuenta las dos primeras.

Con el paso del tiempo resultados de investigaciones en importantes campos, como biología, psicología, educación, sociología, incluso economía, concluyen que los primeros años de vida son imprescindibles para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Es reconocido con claridad que desde la gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que serán el sustento para el desarrollo integral, en dominios del desarrollo: el aprendizaje, la comunicación, la socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias.

Sin embargo, no siempre la sociedad ha manifestado interés por sus infantes o la preparación para la llegada de un nuevo ser con las mejores condiciones para su posterior supervivencia. En

cierto momento de la historia, los niños y niñas fueron vistos como mentes adultas en miniatura, como se creía anteriormente, en el pasado los niños eran considerados y tratados como adultos pequeños. (Aries, 1962). Fue en parte, debido a las observaciones de Piaget (1952) que se propuso un marco evolutivo del ser humano donde al niño era considerado individuo en proceso de construcción.

En cuanto a la historia de la infancia, Philippe Aries (1962), hace una recopilación de lo que ha sido la historia del niño, donde indica que la palabra infancia fue designada desde el francés antiguo, que significa “el que no habla”. Los registros que se tienen inician en la civilización romana donde al niño recién nacido se le posaba en el suelo y correspondía al padre elevarlo, esto significaba la aceptación y el reconocimiento del bebé.

Al niño la vida le era dada dos veces: la primera cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo “elevaba”, para esta decisión contaban poco los lazos sanguíneos y se escogía al bebé por el que el romano se sintiera motivado fuese suyo o no. En último caso, los niños “elevados” habrían sido favorecidos por una elección, mientras que a los otros se les abandonaba. Veyne señala que el abandono de los niños desempeñaba entre los romanos la función que en el día de hoy tiene el aborto.

Esa situación cambio a lo largo de los siglos II y III, pero no por meritos al cristianismo; los cristianos solo se apropiaron de la nueva moral y aparece entonces un modelo distintivo de la familia y del niño. Se inicia entonces un largo periodo que termina en la época actual en la que el concubinato y la adopción recuperan una función que había perdido tras la gran transformación psicológica del siglo III. Hasta el siglo XI aproximadamente se sustraía la procreación a la elección y se la dejaba a la naturaleza, a una naturaleza creada por Dios. Aquí el matrimonio se convierte en sacramento y la procreación ya no estaba separada como en tiempos de los antiguos romanos, de la sexualidad: el coito se había convertido en acto de placer, pero también de fecundación.

En este tiempo se inicia la revalorización de la fecundidad y el niño, ya que el primogénito garantiza la continuidad del apellido y los hijos menores colaboran con todos los medios. Y las

niñas constituían una importante moneda de intercambio en las estrategias para extender y reforzar las alianzas. Por eso se hacían necesarios los hijos, porque había que constituir una reserva a la cual recurrir en el caso, frecuente de incidentes y de mortalidad, obligando a los padres a procrear y concebir más hijos.

Igualmente el infanticidio se convirtió en delito. Estaba prohibido abandonar a los hijos y esto estaba tutelado rigurosamente por la ley, la de la iglesia y la del estado. Los cuales eran severamente condenados y perseguidos judicialmente. Desde el momento en que la costumbre y entre los grupos privilegiados, la vida del niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta. El mundo griego y el romano se extasiaban ante el cuerpo de los niños desnudos, llamados efebos. Y estos reaparecen en la iconografía del renacimiento.

La infancia perdió, a lo largo de la edad media y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial, de la cual es testigo el puesto que ocupó en el arte y en la decoración. La infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos, no es, pues sorprendente verla reaparecer en la época en la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII. También se advierte la protección como el uso de la leche materna y el descanso necesario.

Interesa bastante notar como desde el siglo V al XVIII, los signos distintivos de la infancia aparecen, por tanto, en la vestimenta de las clases que están en condiciones de frecuentar la escuela, o que están parcialmente instruidos. Días después del nacimiento al niño se le vestía como un adulto, en las clases acomodadas llevaba trajes de adulto hechos a medida y en las clases pobres vestían los mismos andrajos del nacimiento. A partir del siglo XVI el niño va a tener un modo propio de vestir pero a las niñas se les seguía vistiendo como señoras.

A mediados del siglo XVI se jugaba con el niño, también en las clases superiores, sobre todo las madres, las abuelas, e incluso los padres pero cada vez menos a partir de mediados del siglo XVII. Dos siglos más tarde los padres oscilaban entre el tradicional exceso de carantoñas y las palizas, los golpes de férula o fusta, (maltrato). El hombre occidental ha experimentado en el siglo XVIII y en el XIX una revolución en la afectividad que, ciertamente, no lo hace mejor sino

diferente. Se comprueba entre 1960 y 1970 un cambio en la actitud de los occidentales hacia la infancia, cambio que podría ser profundo.

Es por esto, que los aportes de Aries a la concepción de la infancia se basan en que a lo largo del tiempo y en diferentes periodos de la historia los niños y niñas eran pensados y tratados de diferente forma, dando lugar a que las percepciones de los adultos y los avances teóricos con relación a la temática tenían influencia sobre el trato a la población infantil. Las condiciones de trato a niños y niñas en nuestros días, ha mejorado teniendo en cuenta el descuido que se les proporciono en siglos anteriores, la preocupación por mejorar localidad de vida no es sólo un interés privado, también se convierte en interés público que favorece al estado y a la sociedad.

Actualmente la protección suministrada a los niños, se trata que sea lo más adecuada e inmediata posible, esta resguardo a nivel de educación, salud y afecto, entre otros factores. Existen diversas entidades interesadas en el soporte de esta etapa de la vida, como UNICEF, ICBF, UNESCO y la comisaría de familia. Apoyado en la familia el niño se integra al mundo, madura, aprende y se realiza como persona y ser humano, basado en cada una de las vivencias pasadas en esta etapa tan importante.

2.4.2. Primera infancia en Colombia

El Código de Infancia y Adolescencia de Colombia, aprobado por la Ley 1098 de 2006, define la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, y que comprende a la franja poblacional de 0 a 6 años de edad. Se considera la etapa esencial y decisiva para la estructuración de la personalidad, el desarrollo cognitivo y el proceso de socialización y así mismo para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: físico, psicosocial y emocional. El niño, desde que nace cuenta con capacidades físicas, psicológicas y sociales fundamentales para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias.

En el momento que el estado Colombiano ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, se inicia un cambio en la representación social de la infancia; para este momento se propone a los niños y niñas como seres reconocidos *como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos*. Así en este punto, se establece que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas. Todo el planteamiento anterior parte de la concepción que al invertir en los primeros años de vida y asegurar el desarrollo integral de los ciudadanos del estado Colombiano, las futuras generaciones tendrán una prospera calidad de vida, se disminuirá la pobreza y se propiciará un beneficio al país en todos los sentidos.

Para lograr los objetivos del milenio y procurar el desarrollo integral de la población infantil el estado plantea un documento de políticas públicas como estrategia de respuesta a las necesidades de los niños, niñas y el cumplimiento de sus derechos. Para efectos del documento se define desarrollo integral, aquel que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, se le reconoce como un derecho universal o como *un bien* asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. Esto representa un avance ya que, aunque en la constitución nacional de 1991 se estipulaban acciones para garantizar sus derechos, este no era suficiente.

La motivación de un documento nuevo para la garantía de derechos a la infancia y adolescencia, surge de un proyecto realizado por la Procuraduría General de la Nación donde hizo una revisión sobre los planes de Desarrollo municipales en el país y dio cuenta sobre la incoherencia entre lo planteado en el artículo 44 de la constitución política y la realidad de las condiciones de la Población.

El documento identifica con claridad su prioridad, la cual corresponde a la protección integral definida en la ley: entendida como la de garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, prevenir la amenaza o vulneración de los derechos y asegurar el restablecimiento de los mismos cuando han sido violados, so pena para la autoridad en incurrir en falta grave, así mismo, se ubica la obligación de corresponsabilidad (familia, sociedad y estado) en el cumplimiento de las políticas y la garantía de los derechos fundamentales.

Colombia ha dado pasos importantes en materia de política pública de primera infancia bajo una orientación principal que se refleja a nivel normativo: la necesidad de proveer una atención integral a la primera infancia basada en una perspectiva de derechos. Ahora bien, recogiendo lo estipulado en la Constitución Nacional y en la Ley 12, el Código de Infancia y Adolescencia, aprobado por la Ley 1098 de 2006, consolidó jurídicamente el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, estableciendo como derechos impostergables para la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial; además del registro civil en el primer año de vida (Artículo 29, Código de Infancia y Adolescencia).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2010, aprobado por la Ley 1151 de 2007, ordenó formular e implementar una Política Nacional de Primera Infancia, que luego fue plasmada en el Documento CONPES 109 de 2007, Colombia por la Primera Infancia. El documento CONPES reconoce la necesidad de que la atención a la primera infancia sea integral, con un enfoque de derechos y con una perspectiva de la protección integral. El documento CONPES plantea que la atención puede ser otorgada en los entornos familiar, comunitario e institucional, y establece la educación inicial como un elemento básico de la atención integral. La educación inicial es diferente y previa a la preescolar y al ingreso a la educación básica primaria. Esta debe orientarse a proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato.

La Ley 1295 de 2009 reglamentó la atención integral a la primera infancia (AIPI) de los niños y niñas, y madres gestantes de los hogares de los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN. Su objetivo es —contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de 5 años clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud.

El programa AIPI es orientado por la Guía AIPI que establece la estructura organizativa de orden nacional, territorial y local para la atención integral, además de las funciones y responsabilidades de las diferentes entidades y organizaciones, así como las articulaciones que

deben darse entre ellas. Contiene además el Plan de Atención Integral para la primera infancia (PAI), que establece los objetivos, las guías y los criterios de los operadores que prestan el servicio de atención integral a la primera infancia. Así, el PAI plantea la consecución de varios objetivos que los operadores deben garantizar de manera integral a los niños y niñas menores de 5 años que atiendan en el entorno que corresponda.

2.4.3. Prácticas de crianza

El niño está inmerso en espacio constante de aprendizajes, donde su relación - en la mayoría de los casos - con el mundo es clara. Según sus adultos, por experiencia en trabajo de campo de la investigadora, algunos adultos manifiestan que un niño es un sujeto en construcción que desconoce lo bueno y lo malo para sí mismo, por tanto debe ser orientado y estimulado para garantizar una sana participación en su proceso de socialización secundaria. Por lo tanto, a lo largo de todo el proceso y de la etapa del ciclo vital llamada infancia, el niño o niña va identificando su posición en una sociedad desde su relación familiar y luego de esto, continua con su apropiación del mundo en la edad escolar en compañía de sus compañeros, maestros y otros agentes socializadores participes del entorno.

“No es conocida, en modo alguno, la infancia; y con las falsas ideas que de ella se tienen, cuanto más pasos dan, más se descarrían. Los más discretos se aplican a enseñarle lo que se supone sepan los hombres, sin considerar lo que están en estado de aprender los niños. Siempre buscan en el niño el hombre, sin atender a lo que es antes de ser hombre.” (Rosseau, 1821). El aporte anterior, da cuenta de cómo las prácticas de crianza, se conciben como una construcción, una creación histórica móvil, que va cambiando de acuerdo a las modificaciones que se van produciendo en la articulación entre un saber y un poder que generan una serie de prácticas y discursos.

“Las prácticas de crianza hacen parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Estos, generalmente, tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y además son capaces

de desarrollar teorías sobre la mejor forma de realizar esta tarea”. (Aguirre, 2002 Pág. 3) Las prácticas de crianza constituyen entonces el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos (niños y niñas).

Según Aguirre (2002), las prácticas son la manifestación particular para atender comportamientos específicos de los niños, en este sentido, se da importancia a la alimentación, se da respuesta a la demanda de afecto o como disminuir conductas disfuncionales, motivando las conductas adaptativas; estas pueden concretarse en los adultos como conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias. En los primeros años de vida los adultos significativos hacen énfasis en las prácticas de cuidado físico, disciplinamiento o control del comportamiento, vínculo emocional, desarrollo físico y cognitivo.

Sin embargo, es la cultura la que define que actos son apropiados para la formación de los niños y niñas. Estas prácticas son aprendidas, a veces reproducidas de una generación anterior y otras veces son la reflexión de las vivencias pasadas que no se quieren seguir reproduciendo y son modificadas. Influenciados por la condición sociohistorica, “las prácticas de crianza obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas, (las creencias y las pautas) tienen un carácter orientativo del desarrollo”. (Luna, 1999. Pág. 1)

Sin embargo, la formación desde los primeros años de vida, no va sólo desde los padres, la escuela se convierte en una nueva posibilidad de formar niños y niñas desde temprana edad, estas instituciones se involucran en la crianza y procuran para los niños un ambiente de interacción social y desarrollo integral. Foucault (1994), expone que instituciones como las fábricas, escuelas, prisiones u hospitales tienen por objetivo vincular los individuos al proceso de producción en busca de garantizar la producción en función de una norma determinada. En sí, Foucault describe que la escuela no busca enseñar a leer y escribir si no que busca una manera de imponer. La escuela se arma de cantidad de prácticas herramientas para enderezar, organizar y vigilar a los niños y niñas en sus comportamientos corporales, a estas prácticas también se les puede establecer como prácticas de crianza y por ende herramientas de poder.

Es un paradigma, no solo dentro de la investigación, sino dentro de la etapa de la infancia, la creencia que la crianza se enfoca desde los padres y cuidadores y que esta se asume de generación en generación, puesto que actualmente, las prácticas de crianza han cambiado, y no solo aparecen desde las experiencias directas de los nuevos padres, sino de sus reflexiones, motivaciones, representaciones sobre la infancia, influencia de estudios sobre la crianza, la dinámica familiar, las problemáticas del país y hasta las conductas de resistencia que manejan los niños a la disciplina.

De esta forma, el niño está envuelto en el mundo que le destinan sus adultos (padres, cuidadores, maestros), con el fin de moldearlo para una inmersión más adelante a la sociedad, donde, con base en el saber que manejan generan relaciones de poder y niveles de dependencia física y simbólica por parte de los niños hacia sus cuidadores; Situación que al final incrementa la jerarquía y que permite evidenciar tecnologías de poder existentes en la relaciones cuidador – niño o niña.

No toda práctica está orientada al desarrollo adecuado o a una condición de cuidado que garantice la construcción positiva del sujeto, es el caso de adultos que emplean castigos físicos, incurren en daño corporal o psicológico y atentan contra la integridad física y la vida de los niños y niñas para el establecimiento de normas o corregir comportamientos no deseados. Por otro lado, la inexperiencia y el desconocimiento da paso a prácticas irregulares donde los padres se adelantan y buscan que el niño se salte etapas de maduración o que abandone procesos indispensables, como el destete a temprana edad o el mantenimiento de este por años o el uso de pañales cuando ya el niño tiene maduración física para el control de esfínteres, entre otros.

Ahora bien, teniendo en cuenta la diversidad y la riqueza cultural que tiene Colombia, para el tema de la crianza la presente investigación tendrían que abordar una gran variedad de prácticas para la crianza y formación de los niños y niñas. Según Korbin (1977, 1996), una misma conducta parental puede ser considerada de forma muy distinta en función del contexto cultural en que se produce; esto convierte en beneficioso la identificación de las prácticas propias de cada contexto en particular, llegando así a su comprensión y replicación en caso de presentar

resultados positivos al desarrollo, o por el contrario si se hace conveniente sensibilizar a la modificación procurando la calidad de vida en el infante.

En el caso particular de la ciudad de Cúcuta en relación a los niños y niñas del programa de atención a la primera infancia, los padres y madres de los niños, por igual están fuera de casa para desarrollar actividades como trabajar, estudiar u otras, razón por la que envían a sus hijos al PAIPI diariamente. El tiempo que dedican a sus hijos, hace parte de las horas de la noche y a veces horas tempranas de la mañana, mientras se alistan para dirigirse a sus respectivas obligaciones. También son situaciones particulares del programa, que los padres en sus días libres, apoyen en a los niños en sus tareas, por lo general el fin de semana y que dediquen el tiempo libre en actividades recreativas, entre ellas, paseos, ver televisión o asistir a celebraciones familiares.

Las prácticas desde cualquiera de sus intenciones, se han observado en la mayoría de los casos como una relación: figura de autoridad – aprendiz, donde el niño se convierte en un ser pasivo a su propia construcción mediado por lo que los cuidadores consideran “bueno” o “malo” para él. Sin embargo, se debe destacar que dichas acciones se realizan para el disciplinamiento de los niños y niñas, como expone Foucault (2002), las instituciones que se encargan del control, la estricta vigilancia y la sanción, emplean estrategias con las que se mantiene el orden de la sociedad y que se prepara a los niños, niñas y jóvenes para la convivencia a favor del bien común.

Según Corsi, (1999), las prácticas autoritarias se fundamentan en acciones que se apoyan y están mediadas por el miedo. Sostener el control es el argumento que justifica los medios coercitivos para enderezar, encauzar y corregir al niño o la niña. En este orden de ideas, el niño pierde autonomía, siendo guiado por el nivel de experiencia de los padres, que enseñan al niño o niña, la aplicabilidad e incorporación de comportamientos adecuados para no recibir un castigo en caso de no llevar la conducta a cabo, en lugar de presentar argumentos que generen conciencia del cuidado de sí mismo y aumente su capacidad de independencia y moralidad en un estadio avanzado.

De la historia de la interacción paterno-filial se desprenden dos posturas ideológicas: la posición de poder y sabiduría de los padres y las madres frente a los hijos(as) y el estado de subordinación de éstos y éstas dada la visión predominante de que son incapaces, frágiles e indefensos. De esta forma, las prácticas discursivas fijan las regularidades de lo que se admite enunciar en cada época sin acudir a un sujeto, autor del discurso y tienen relaciones de interpenetración con las prácticas no discursivas (o extradiscursivas) Las prácticas no discursivas son prácticas institucionales que producen la formación de saberes, formaciones discursivas u objetos científicos determinados. Estas prácticas se encarnan en instituciones como el psiquiátrico, la prisión, la escuela, el asilo o el hospital, en un régimen de interpenetración con las prácticas discursivas. (Sauquillo, 2001. Pág.188-189).

Escuela y familia conducen los comportamientos de niños y niñas, desde sus experiencias, objetivos y expectativas sobre la infancia; la influencia es evidente pero no está clarificada, ya que se caracteriza por relaciones de poder e influencia mutua. En tanto que es una relación de poder, se evidencia que en las prácticas de crianza se suscita una tensión entre sujetos que cuentan con alguna forma de poder, los adultos la manifiestan en su clara convicción que están ahí para cumplir una función orientadora, y los hijos que son capaces de lograr algún tipo de atención.

Si algo es claro, es que la relación de poder entre cuidadores y niños no se manifiesta como un proceso de una sola vía, no es sólo en término de dominación y subordinación, pues la vinculación desde la mutua influencia es lógica de las relaciones de poder. Es decir, niños y niñas son capaces de ejercer control sobre la conducta de sus padres, lo que quiere decir que cuentan con la habilidad necesaria para reorientar las acciones de éstos. Aguirre (2002).

2.4.4. Las relaciones de poder

El poder, en palabras de Foucault (1998, Pág. 55) “*no es una institución, ni una estructura; tampoco es una cierta fuerza con la que estemos dotados; es el nombre que le damos a una situación estratégica compleja en una sociedad determinada*”. El poder se traduce en la capacidad de generar comportamientos o conducir conductas, modificar o construir la vida de

sujetos, el poder es la realidad misma donde los sujetos se mueven, se establecen y crecen, donde crean límites y se ajustan a ellos. El poder no es concreto o tangible, estable y de un solo sentido, incide en la capacidad de tomar y ejecutar decisiones, de impedir las o de obstaculizarlas independientemente del grupo humano, cultura o histórico del que haga parte.

El poder implica la capacidad de hacer algo pero también negarse a hacerlo, contiene las posibles implicaciones de dominar, obligar, persuadir y también de liberar. El poder permite y limita, pero su continuo mundo de relaciones conlleva el objetivo de ser creado, producido y mantenido. Poder es comunicación y el poder es el mundo; más, el poder no se construye sólo o lo determina alguien, se sostiene en el saber y en sus relaciones, los que más adelante se abordará y Foucault denomina: relaciones de poder.

Ahora bien, si el saber es lo que da movilización a “un poder” que determina esos saberes. Saber y poder son uno y estos separados, se vinculan y separan dando vida a las tantas disposición que tienen los sujetos para construirse a sí mismos. “El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce.” (Foucault, 2002). Y son los sujetos los están inmersos y se ven afectados por el poder. El saber para Foucault es producto de experiencia social, es la construcción histórica en conjunto e individualizada, que está implícito y se configura a partir de reglas de formación y transformación, para luego concretarse en teorías o prácticas. , y que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o de una ciencia; y aunque, estos saberes, no son visible, pueden lograr ser visibilizados en los discursos de los sujetos.

Sobre el funcionamiento del poder en la sociedad, Foucault, considera que cada época tiene su propia construcción histórica acompañada de códigos particulares, estructuras y configuraciones que son producto del saber. En toda esa construcción histórica y cultural, está inmerso lo que se dice y lo que se calla, lo oculto y lo visible que da paso al mundo que los sujetos continúan elaborando, pensando e interpretando. La relación saber-poder permite el posicionamiento de rituales de verdad en que los individuos ponen a prueba sus realidades aceptando o descartando lo que consideren falso y en una interacción constante nunca estará exenta dicha verdad de ser modificada.

Al presentar una categoría de poder dentro de esta investigación, la investigadora está interesada en proyectar las relaciones de poder en el marco de las prácticas de crianza, los adultos y los niños y niñas que están a su alrededor. Por tanto, la investigación va orientada no al ¿qué produce las relaciones?, sino al ¿cómo funcionan? Siguiendo fielmente los intereses de análisis Foucaultianos. En cuanto al análisis del poder, refiere Foucault (1983, Pág. 7), “Por lo tanto es plantear el "Cómo", no en el sentido de "Cómo se manifiesta, sino de por qué medios es ejercido?"

Al abordar las relaciones de poder, es necesario recordar que estas son relaciones entre sujetos que se definen, como “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones” (Foucault, 1983, Pág. 236). Las relaciones de poder exigen que aquel sobre quien se ejercen, sea un sujeto libre, sea reconocido y mantenido hasta el final como un sujeto de acción, de igual forma, que participe también ante la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, situaciones posibles.

Para precisar, las relaciones de poder no son ni la manifestación de un consenso ni la renuncia a la libertad, aunque puedan suponerlas; las relaciones de poder, aunque distintas de las capacidades y de las relaciones de comunicación, están entrelazadas con éstas. Cuando las capacidades, las relaciones de comunicación y las relaciones de poder se ajustan unas con otras según fórmulas reflejas y explícitas, entonces nos encontramos con una disciplina (Foucault (1983, Pág. 235). El empleo de la disciplina será ampliado más adelante.

Según Foucault, el término que permite captar mejor la especificidad de las relaciones de poder es el término “conducta”: “el ejercicio del poder consiste en conducir conductas y disponer la probabilidad” (Foucault, 1983, Pág. 237). Al tomar el término conducta de Foucault para el análisis en la presente investigación y compararlo con el término prácticas de crianza como lo define Aguirre, se puede encontrar similitud, puesto que los adultos significativos ejecutaran acciones para la formación que de alguna u otra forma conduzcan a ejercer un poder, así, los niños y niñas de igual manera proporcionarían conductas en respuesta al tipo de relación establecido.

Aunque exista claridad con el concepto de relación de poder, su análisis no es sencillo y se apropia de cantidad de estrategias para lograr determinarle. Sustentado en que análisis de las relaciones sociales no están ancladas meramente a las instituciones, ya que hacen parte del sistema de las redes sociales, Foucault (1983, Pág. 11), establece que el análisis de las relaciones de poder exige establecer un cierto número de puntos:

1.- El sistema de las diferenciaciones, que permite actuar sobre las acciones de los otros: diferenciaciones determinadas por la ley o por las tradiciones de status y privilegio, diferencias económicas en la apropiación de riquezas y mercancías, diferencias en los procesos de producción, diferencias culturales y lingüísticas, diferencias en el saber hacer (know how) y la competencia y así sucesivamente. Cada relacionamiento de poder pone en funcionamiento diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus resultados.

2.- Los tipos de objetivos impulsados por aquellos que actúan sobre las acciones de los demás: el mantenimiento de los privilegios, la acumulación de beneficios, l puesta en funcionamiento de la autoridad estatutaria, el ejercicio de una función o de un comercio.

3.- Los medios de hacer existir las relaciones de poder: acorde a como sea ejercido el poder, por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, por medio de las disparidades económicas, por medios más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, -con o sin archivos- de acuerdo a reglas explícitas o no, fijas o modificables, con o sin los medios tecnológicos para poner todas estas cosas en acción.

4.- Formas de institucionalización: estas pueden combinar predisposiciones tradicionales, estructuras legales, fenómenos relacionados a la costumbre o a la moda (tales como los que se ve en instituciones como la familia), ellas también pueden tomar la forma de un aparato cerrado en sí mismo, con su loci específico, sus propias estructuras jerárquicas cuidadosamente definidas, una

autonomía relativa en su funcionamiento)tales como las instituciones de enseñanza o militares), también pueden formar complejos sistemas provistos de múltiples aparatos, como en el caso del Estado, cuya función es poner todo bajo su égida, la existencia de una vigilancia general, el principio de regulación y en cierta medida también la distribución de todas las relaciones de poder en un entramado social dado.

5.- Los grados de racionalización: la puesta en juego de las relaciones de poder como acciones en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en relación a la efectividad de los instrumentos y la certeza de los resultados (mayores o menores refinamientos tecnológicos empleados en el ejercicio del poder) o incluso en proporción al posible costo (sea este el costo económico de los medios puestos en funcionamiento, o el costo en términos de la reacción constituida por la resistencia que se encuentra). El ejercicio del poder no es un hecho desnudo, un derecho institucional o una estructura que se mantiene o se destruye: es elaborado, transformado, organizado, se asume con procesos que están más o menos ajustados a una situación.

Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción. Por lo cual cada vez es más políticamente necesario el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, sus formaciones históricas, sus fuentes de fortaleza o fragilidad, las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras. (Foucault, 1983, Pág. 11). Aplicable a todos los contextos, el análisis de relaciones es fundamental en la construcción del sujeto como agente político arquitecto de sus estilos de vida favorecedores de la calidad de vida y la plenitud. La relación adulto-niño (a) es punto clave de análisis dentro de la dualidad sujeto y poder, siendo esta una de las formaciones de relación más antiguas en la vida social y construcción histórica de la humanidad, permitiendo a largo y corto plazo la claridad de aspectos propios del momento sociohistorico del presente estudio.

En párrafos anteriores se hizo alusión a la disciplina, la cual también se establece desde las relaciones de poder y tendrán dominio en la presente investigación, puesto que se evidencia que

el uso de las prácticas de crianza se logran desde la regulación comportamental con base en un “modelo de disciplina”. La disciplina presupone un lugar por encima, donde el que la ejerce es el que tiene mayor saber y capacidad de guiar y orientar a otro. El que disciplina debe estar todo el tiempo presente pero también tiene poderes si está ausente, es un juego donde se coacciona incluso si el que se disciplina no está de acuerdo. La disciplina es un poder y funciona por cantidades diferentes de medios, elementos, técnicas, situaciones, metas u otros. Luego, la disciplina como poder controla a los individuos, establece sus conductas, los orienta, los define y los elabora como sujetos; todo esto con simples actos como la vigilancia constante, la sanción o los castigos y una mezcla de ambos que Foucault denomino el examen.

En palabras de Foucault (2002), las herramientas empleadas para el mantenimiento del poder, comprenden lo que él llama tecnologías de disciplina las técnicas de individualización del poder. La disciplina es, en el fondo, el mecanismo del poder por el cual se alcanza a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales se llega a tocar los propios átomos sociales, esto son, los individuos.

Las técnicas del poder disciplinario, expresadas con claridad por Castro (2004) son:

1. La repartición de los cuerpos en el espacio. Para ello se utilizan varios procedimientos: la clausura, la cuadrícula, ubicaciones funcionales. El objetivo es tratar de ordenar la multiplicidad confusa. 2) El control de la actividad: horario (actividades regulares afinadas en minutos), elaboración temporal del acto (ajuste del cuerpo a los imperativos temporales), correlación entre el cuerpo y los gestos (el cuerpo disciplinado favorece un gesto eficaz), articulación del cuerpo con los objetos, utilización exhaustiva del tiempo. 3) La organización de la génesis o división del tiempo en segmentos en los que se debe llegar a un término, serialización de las actividades sucesivas, el ejercicio como técnica que impone a los cuerpos tareas repetitivas y diferentes, pero graduadas. 4) La composición de las fuerzas: articulación y emplazamiento de los cuerpos, combinación de las series cronológicas, sistema preciso de mando.

Dentro de las técnicas de individualización del poder se encuentran comportamientos cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su compartimiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil, esto es la disciplina. Castro (2004), también expone claramente que instrumentos son empleados para generar la individualidad disciplinada:

1) La vigilancia jerárquica. Se trata de una serie de técnicas, particularmente ligadas con la distribución del espacio (panoptismo) y del ver que inducen relaciones de poder. Las “piedras” de los edificios disciplinarios (a diferencia del “palacio”, construido para ser visto, y de la “fortaleza”, pensada para controlar el espacio exterior) vuelven a los individuos dóciles y cognoscibles. Se trata de hacer posible un poder del “ver sin ser visto” que asegure su funcionamiento múltiple, automático y anónimo. 2) La sanción normalizadora. Hay un modo específico de castigar en el dominio de lo disciplinario. Para la disciplina no se trata ni de expiar una culpa ni de reprimir, sino de referir las conductas del individuo a un conjunto comparativo, diferenciar los individuos, medir capacidades, imponer una “medida”, trazar la frontera entre lo normal y lo anormal. Por ello la “norma” se distingue del concepto jurídico de “ley” (que se propone diferenciar actos, distingue entre lo permitido y lo prohibido y tiene su referencia en los códigos). Mientras la ley separa y divide, la norma pretende homogeneizar. La norma funciona de acuerdo con un sistema binario de gratificación y sanción; para ella, castigar es corregir.

Foucault (2002) denominó a la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles instituciones de secuestro, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. En la actualidad, priman dentro de estas instituciones el control, la estricta vigilancia y la sanción. Es por medio

de estrategias como las anteriores, que se mantiene el orden de la sociedad y que se prepara a los niños, niñas y jóvenes para la convivencia a favor del bien común.

Con ejercicios disciplinarios de sanción y recompensa se produce la construcción y reproducción constante del poder. Por esto, cuando se piensa en si es posible sustentar la comparación entre la escuela, el cuartel, la fábrica y la cárcel, como formas de encierro destinadas al disciplinamiento, la respuesta de Foucault es por demás clara. "Creo que en el fondo la estructura de poder propia de estas instituciones la que es exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder." (Foucault, 1995)

La descripción anterior junto con las prácticas cotidianas de enseñanza, nos llevan a que "Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otra. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la "confesión", las personas se clasifican como objetos, "revelándoles" la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables." (Foucault, 1983). Es en la escuela donde conceptos como la moral, la sexualidad, la norma, la evaluación, entre otros, no se discuten, se sostiene en un paso de generación a generación; con toda claridad se distingue la influencia del saber, como notoriamente es supuesto, los docentes tienen autoridad por que "lo saben todo". Los adultos ponen las reglas, los menores las siguen.

La gran ventaja de las instituciones disciplinadoras, es que son espacios por el que pasan la mayoría de las personas. En cualquier momento de la vida, existe la disposición a mantenerse dentro de la relación de poder desde el saber, iniciando en el grupo de apoyo primario a corta edad. ya que, "... la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir cuerpos dóciles (es interesante señalar que dócil tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín docilis que significa enseñable), se deriva de las prácticas reducidas o micro-tecnologías. Estas en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y puesta en acción de evaluación y el juicio" (Hoskin, 1993)

Y aunque existan estrategias de mantenimiento de poder, también existen las formas de resistencia, resistencia ubicada en diferentes características, como el abandono, la negatividad, la indiferencia, la violencia hacia los representantes, hasta la elaboración de mensajes paralelos o formas de contracultura. Así, como afirman Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz (2008) “La acción política en los escenarios juveniles de actuación implica la transformación del poder: del “poder” del adulto (padres, maestros) "sobre” los y las jóvenes, al “poder con” ellos y ellas, porque sólo en el “entre” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir de un espacio público; y este espacio público es, precisamente, el escenario de la construcción de ciudadanía, de configuración de la subjetividad política”.

Luego de una extensa configuración por parte de Foucault referente a la disciplina, su trayectoria se extiende a una nueva postura denominada Biopoder, con el cual, deja de lado en análisis de las disciplinas, definiéndolas como anatomo-política del cuerpo humano, que tienen como objeto el cuerpo individual, considerándolo como una máquina y pasando a una posición de la biopolítica de la población, en relación con el cuerpo-especie, cuyo objeto será el cuerpo viviente que facilita los medios de consumo y es indispensable para el desarrollo del capitalismo (Foucault, 1996, Pág. 183). Biopoder no es un concepto aplicable exclusivamente al gobierno considerado institucionalmente, sino al funcionamiento entrelazado de saber y poder en general en las sociedades modernas.

El poder que prima en las relaciones desde la biopolítica, “es cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, y de intervenir sobre la manera de vivir, y sobre el ‘cómo’ de la vida; a partir de este momento, entonces, en que el poder interviene, sobre todo en este nivel, para ampliar la vida, para controlar los accidentes, lo aleatorio, las deficiencias, de golpe la muerte, como término de la vida, es evidentemente el término, el límite, el extremo del poder” (Foucault, 1998, Pág. 221).

La continuidad de la biopolítica y el biopoder, sigue siendo el discurso, definido por Foucault como el “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (Foucault, 2009, Pág.141). De esta forma, también aparece la vinculación de nuevos

términos profundizando el análisis no sólo desde los saberes, también desde lo que el denomino dispositivos y finalmente estableció con el nombre de prácticas y el análisis planteado en sus últimos escritos se apoya en ambos términos más en el registro de lo discursivo y lo no-discursivo, es decir las prácticas en general, momento que permite la diferenciación entre arqueología y genealogía como modelos de Foucault para el análisis del poder.

En relación con las subcategorías planteadas en esta investigación para la construcción de las categorías, se hablará de dispositivos como sustento teórico en los hallazgos de las mismas. La noción foucaultiana de dispositivo concibe al este como la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho y establece el nexo que puede existir entre los elementos. (Castro, 2004)

El dispositivo, además, tiene así una función estratégica y se define desde la estructura de sus elementos y por su génesis. De allí que Foucault hable de dispositivos disciplinarios, dispositivo carcelar, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidad, dispositivo de alianza, dispositivo de subjetividad, dispositivo de verdad, entre otros. El dispositivo cuando ya es constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no-querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste.

Todo este camino teórico, da paso a la preocupación principal y la motivación en las propuestas del filósofo postestructuralista, la subjetivación. “No es pues el poder sino el sujeto el que constituye el tema general de mis investigaciones” (Foucault, 1994, Pág. 223). Foucault, más allá de proporcionar visiones alternas de interpretación a situaciones y acontecimientos de su época y que los sujetos de su tiempo valoraban con “normalidad”, su visión del poder, radicaba en crear una historia del sujeto, en determinar la manera en que el ser humano se transforma en sujeto, concretando su concepto sobre los *modos de subjetivación* (Foucault, 1994, Pág. 697). Foucault habla de los modos de subjetivación como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de

poder, por ende, los modos de subjetivación y de objetivación no son independientes los unos de los otros.

La respuesta para sobrellevar las relaciones de poder, explorar una subjetivación de los seres humanos en relación con sus ideales y expectativas, Foucault presenta una de las mayores fuerzas de su teoría, lo cual llamo tecnologías del yo o del cuidado de sí. Aunque las prácticas de sí no son una invención del filósofo, si es merito suyo elaborar un documento extenso que permite apreciar las prácticas del cuidado de sí y que puedan ser traídas a la actualidad desde el contexto histórico actual.

Las Tecnologías del Yo, afirma Foucault (1982), son “técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural”. La definición de Foucault es sin duda demasiado amplia para establecer con especificidad que definir o no como práctica de sí. Incluso en su texto, las tecnologías del yo (1996) el extenso bagaje por la descripción de lo que las culturas antiguas, entre ellos griegos y romanos, consideraban como cuidado de si se convierten en recopilaciones y no en clasificaciones.

El curso que Michel Foucault dicta en 1983 en el Collège de France, expuesto en el libro El gobierno de sí y de los otros (2009), expone los resultados de investigación sobre la noción de *parrhesía*. En este curso de filosofía antigua preparado por el autor, se pueden hallar claridades con relación a que definir como práctica del cuidado de sí para luego formalizarlas como tecnología del yo. De esta forma, una de las condiciones fundamentales para considerarse dentro practicante del cuidado de sí es indispensable, la *epimeleia heautou* (inquietud de sí mismo). “deberás ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides. Y dentro de esto aparece y se forma, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla “conócete a ti mismo”. (Foucault, 2002, Pág.20).

La inquietud de sí mismo trae consigo la implicación de aspectos, conductas y comportamientos que sugieren el pensarse como ser humano, conocerse y reflexionar sobre sí. “Es obligación de todo individuo de cuidar de sí mismo, inmediatamente ligada, como su condición, al conocimiento de sí. No podemos ocuparnos de nosotros mismos sin conocernos. (Foucault, 2009, Pág. 60).

En igualdad, el arte del cuidado de sí, necesita de una relación con el otro. “Para decirlo de otro modo: uno no puede "ocuparse de sí mismo, cuidar de sí mismo, sin tener relación con otro.” (Foucault, 2009, Pág. 59). El comportamiento egoísta y de autoprotección no es una práctica de sí completa, es necesaria la vida en comunidad e interesarse por el bienestar del otro y reconocerle para considerar que la práctica está dada.

El sujeto cuidador de sí mismo, debe procurarse también un estado físico adecuado, dando respuesta a su necesidad fisiológicas básicas y preparar su cuerpo a diario para el funcionamiento por medio de la alimentación, el deporte, la actividad, entre otros, para mantener la salud. “...en cuanto es sujeto de la acción, el alma en cuanto se vale del cuerpo, de los órganos del cuerpo, de sus instrumentos...” (Foucault, 2002: 70). El cuerpo es la forma de funcionamiento del sujeto, es como se mantiene en contacto con el mundo, es intervenido por relaciones de poder, sin un estado adecuado del cuerpo, el sujeto no tiene como responder a las demandas del ambiente.

Las condiciones que en los sujetos evidencien autogobierno o capacidad de decisión sobre su vida es innato al concepto de cuidado de si, ya que un sujeto no puede considerarse en relación si carece de autonomía. La capacidad de autogobierno, no implica anarquía, situación contraria implica conocer las normas, poseer un reglamento y una normatividad y ajustarse a ella. En consecuencia, normatividad y capacidad de autogobierno sostienen la capacidad de enfrentarse al mundo o ser independiente. Y finalmente Foucault (2009. Pág. 61), lo resume en las siguientes palabras “Tenemos por tanto, si se quiere, toda una estructura, todo un paquete de conceptos y temas importantes: cuidado de sí, conocimiento de sí, arte y ejercicio de sí mismo, relación con el otro, gobierno por el otro y decir veraz, obligación de decir la verdad de parte de ese otro”.

3. MÉTODO

3.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

La complejidad de la realidad social en la actualidad requiere de la reflexión continua de los contextos y acontecimientos sociales. Tradicionalmente en referencia al estudio de la realidad social, se le ha atribuido mayor interés desde las ciencias sociales y estas a su vez, han empleado el término de la hermenéutica para la comprensión de lo que su mayor exponente, el filósofo Hans-Georg Gadamer (1993) denominó nuestra experiencia del mundo y de la vida.

Así, en una forma diferenciada de las ciencias naturales, la hermenéutica trata de dar respuesta a un método de investigación en las ciencias sociales, priorizando la comprensión, la interpretación, el contenido histórico-cultural, el lenguaje, el socioanálisis y los sistemas con la intención de producir conocimiento, sin embargo, no un conocimiento verdadero e irrevocable como “concepción completa del mundo”. Gadamer (1993) afirma, que su postura está lejos de afirmar que todo saber representa un conocimiento realmente confirmado, donde la tarea es generar discusiones y establecer saberes con una crítica siempre renovada del pensamiento.

La finalidad primordial de la investigación histórico-hermenéutica es la búsqueda de comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espacial y temporalmente hablando. El fundamento de esta tarea comprensiva, complementando algo expuesto anteriormente, es la aceptación expresa de la diferencia, de la singularidad, tanto de los individuos humanos particulares, como de sus grupos de referencia.

El aporte de la hermenéutica a las ciencias sociales no es tema nuevo, como afirma Herrera (2009), puesto que con el paso del tiempo muchos autores han intentado desde diversas miradas, similares y opuestas, clarificar los vínculos de la tradición hermenéutica con las pretensiones de verdad de las ciencias sociales.

Es necesario recordar que toda ciencia requiere establecer descripciones objetivas basadas en aspectos observables que den cuenta de su verificación de la realidad. En la amplia discusión que se realiza sobre la pertinencia del método científico en las ciencias sociales, se solía llegar a la conclusión de que los saberes alcanzados por los estudios sociales finalizarían en pseudo-conocimiento, con base en el supuesto, de que “la ciencia es más racional, más dura y más precisa, más poderosa, más seria, más eficaz y por lo tanto, de consecuencias más importantes que la filosofía o las artes y letras.” (Wallerstein, 2006. pág. 72)

En la lógica de que las ciencias sociales plantean como objeto de estudio la realidad y la condición humana, el planteamiento de un método científico estandarizado para sí mismas, deja por fuera toda reflexión o ejercicio de comprensión. El método racional empleado por las ciencias naturales se aleja del carácter comprensivo del objeto de estudio de las ciencias sociales, motivando a que los letrados en el tema promuevan una perspectiva desde el pensamiento hermenéutico.

De esta forma, la hermenéutica como respuesta al objeto de estudio de las ciencias sociales continua vigente, fortaleciéndose en sus inicios desde sus acercamientos en la filosofía hermenéutica; comprender lo humano es el resultado de la discusión que desarrolla Gadamer en “Verdad y método” y dentro de todo su planteamiento, insiste en la reclamación de la característica innata a la condición humana de la comprensión e interpretación y su obvia relación con las ciencias sociales que le convierten en su objeto de estudio.

En este orden de ideas, es claro que cualquier tipo de investigación que involucre el estudio de la realidad social es propio de ser abordado desde la tradición hermenéutica o el círculo hermenéutico; todo texto o práctica cultural no puede ser comprendido de manera aislada, tiene que interpretarse ligado al todo.

En este sentido, como primera propuesta, el enfoque hermenéutico puede dar cuenta del marco histórico, social y cultural en el cual las categorías abordadas en esta investigación, es decir, sobre las prácticas de crianza y como estas se configuran en relaciones de poder. La intención de emplear una metodología cualitativa, implica desentrañar y reconstruir el sentido

oculto en el contexto, que en este caso se ubica en la relación de niños y niñas y sus adultos significativos. En el campo del ciclo vital y el desarrollo humano dentro del entorno familiar, se identifican claramente diversas actitudes, comportamientos, creencias, manejos, derivados del proceso de cada rol y la construcción del grupo familiar, logrando pertinencia en la comprensión sobre procesos individualizados.

Ahora bien, a pesar de la construcción en los párrafos anteriores sobre la pertinencia de la hermenéutica para los estudios sociales y para la presente investigación, un autor se queda corto si expone la hermenéutica como “una simple afirmación de la historicidad de la comprensión o la centralidad en ella del lenguaje” (Recas, 2006. Pag. 32). La complejidad de la hermenéutica va más allá de una metodología de la interpretación, así, la hermenéutica en si es un concepto polisémico que adquiere valor y proporciona respuesta según el modelo hermenéutico que seleccione el investigador.

La presente investigación tiene un interés en los planteamientos en clave postestructuralista, en este caso, desde la perspectiva foucaultiana; este estudio requiere de un modelo que permita la interpretación y comprensión de la dinámica familiar y que reflexione sobre las relaciones de poder existentes en ella, y que en igual forma busque apropiarse de una perspectiva hermenéutica sensible a la misma; un acertado ejemplo para aplicar en esta investigación es la hermenéutica crítica.

Es fácil pensar, ¿Por qué hablar de hermenéutica crítica en un estudio de clave postestructuralista, si Foucault en sus debates filosóficos alcanzo a proponer un interesante postulado sobre metodología para la construcción del saber y la comprensión del mundo desde su postura crítica y el análisis del poder? Para dar respuesta a este interrogante es necesario saber en qué consisten dichas propuestas metodológicas Foucaultianas, las cuales fueron denominadas, en un principio, por el autor como arqueología y genealogía.

Vale la pena resaltar, que aunque Foucault hizo un acercamiento metodológico, su estilo de pensamiento y el desarrollo de sus teorías a lo largo de sus libros y ensayos les destacan como un pensador se opone a los métodos y a las epistemologías; el considera que dichos procesos se

convierten en formas de captura del saber por medio de dispositivos de poder, estableciendo organización en el pensamiento, limitando la crítica del orden del discurso y del régimen de verdad prevaleciente en las instituciones académicas y la época correspondiente.

Continuando con el planteamiento metodológico Foucaultiano, “Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados” (Foucault, 2009. Pag. 323-324). El interés del autor se enfoca en establecer la epistemología, como las búsquedas por las condiciones fundamentales y características de cada época, aquellas que son típicas de un momento pero que igualmente no se mantienen, sino que cambia según las condiciones del discurso, aquellas que determinan el actuar de los sujetos y que consideran que comportamientos son aceptables y que otros no.

Así, cuando Foucault habla de arqueología y genealogía, en lo cual no se va a profundizar aquí, hay que precisar que la primera hace mención al análisis de los enunciados como unidad básica del discurso (Foucault, 2009); la segunda se caracteriza por una análisis del estudio de las prácticas no-discursivas y la relación no-discursividad – discursividad, analizando el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Foucault, 1992). La segunda no es una derivación, ni una oposición de la primera, ambas son un complemento, con un sentido de construcción histórico con atención en los acontecimientos y el análisis de las relaciones de poder y las formaciones discursivas.

Ahora bien, con un breve acercamiento a la propuesta metodológica de Foucault, la respuesta al interrogante presentado anteriormente, consiste en dos situaciones; primero, aunque se considera oportuno para este estudio el método de arqueología o el de genealogía, no se considera un alcance posible puesto que al revisar los intentos de Foucault en textos como “la arqueología del saber”, “Historia de la sexualidad” o “Hermenéutica del sujeto” son trabajos que evidentemente llevaron un tiempo considerable con el cual no cuenta la presente investigación.

En segundo lugar, la propuesta metodológica de Foucault permite con su análisis una posibilidad de generar movilización en relación con cualquier temática que se ponga bajo su luz;

sin embargo, este estudio se puede tornar más bien descriptivo, pues en relación con el objetivo general espera develar aquellas condiciones que hacen posible que las prácticas de crianza se configuren como tecnologías de poder, desarrollando un acercamiento que se espera sirva de base para estudios profundos y más elaborados en investigaciones posteriores.

De esta forma, el planteamiento metodológico de esta investigación considera oportuno y más cercano a los intereses de la misma, la inclusión de la mirada interpretativa desde la postura de la hermenéutica crítica. La hermenéutica crítica, es considerada una hermenéutica de la sospecha, de interpretación de nexos ocultos e incluso es integradora compartiendo y tratando de complementarse con otras teorías. (Recas, 2006). La hermenéutica crítica, además de expresar la totalidad sobre un acontecimiento, se ocupa de visibilizar aquello que el otorgamiento de sentido oculta, encubre o distorsiona, siendo una implicación de las dinámicas de lenguaje, formas coercitivas de poder o del dominio.

Resultaría difícil percibir la hermenéutica desde otro punto de vista diferente al ontológico, pero incluso en verdad y método, Gadamer (1993) habla de aquellos autores interesados en promover un papel relevante a la posición crítica en todo proceso de otorgamiento de sentido y como ellos comenzaron a construir aporte significativos para considerar argumentos notablemente contrapuestos a la hermenéutica tradicional o hermenéutica ontológica. Es más, el autor intenta por diferentes medios sustentar su método interpretativo sobre las posturas de diferentes autores y el criticismo en la hermenéutica.

En este punto, el planteamiento de una hermenéutica crítica surge cuando la hermenéutica ontológica pareciera no dar respuesta a todo aquello que se espera con un modelo epistemológico, es por esto que autores como Habermas, Apel y Dilthey problematizaron la hermenéutica identificando limitantes entre reflexión y práctica, el papel del sujeto en la interpretación, las condiciones de posibilidad y validez e incluso la pretensión de la universalidad de la hermenéutica.

A las situaciones anteriores, específicamente Habermas, refiere que la hermenéutica Gadameriana se muestra incompleta a la realidad del ser humano y las ciencias sociales,

involucrando en su propuesta garantías de objetividad desde las ciencias empírico analíticas y un análisis profundo del lenguaje como sustento de las relaciones de poder innatas a la construcción histórica de la sociedad. Para este momento, se encuentra un punto importante de relación de la presente investigación con el modelo epistemológico de la epistemología hermenéutica crítica, procurándose así, un camino entre la búsqueda de las condiciones que transforman los comportamientos a favor del cuidado de los niños y niñas en relaciones de poder y su función histórico-cultural para la construcción de un sujeto integral, responsable de sí y consciente de su existencia y relación con el mundo.

Habermas (1982) desde su perspectiva también propone una crítica a la tradición con vista a la transformación social. De allí, que Habermas diera prioridad al comportamiento comunicativo humano, elemento que también será valioso para esta investigación en el momento de desarrollar el análisis de discurso que refleje formaciones discursivas que mantengan relaciones de poder entre los actores sociales participantes en dicho estudio.

El núcleo de la sociedad: la familia, es una empresa que cada día genera situaciones diferentes, que como tal, manifiestan muchas posibles reacciones a cada una de dichas actuaciones. Pero la historia ha mostrado que aquellas condiciones propias de la crianza se derivan del pensamiento y experiencia de los adultos, donde cada acudiente, padre o responsable decide que es adecuado o inadecuado para los mismos, configurando allí, una relación de poder, desde el saber, el cuerpo y la disciplina. En esta forma, teniendo en cuenta que el lugar que le corresponde al conocimiento alcanzado la vía investigativa hermenéutica crítica, en la presente investigación se procura ser constructora de identidad socio-cultural y esclarecedor tanto de las prácticas sociales cotidianas, como de los sucesos que han marcado la vida de la humanidad.

Finalmente, el enfoque hermenéutico crítico planteado por Habermas implica dar valor importante a la interpretación de las vivencias problematizadas. Al emplear este enfoque y sus métodos se busca reconstruir el sentido de las vivencias de los niños y niñas en un espacio desde la participación discursiva, argumentativa y crítica, con base en la acción comunicativa que en los participantes permita el diálogo de las categorías propuestas.

3.2 METODOLOGÍA

Poder reflexionar sobre los acontecimientos que pasan alrededor de los seres humanos ha sido tarea constante de la misma condición humana, procurar una explicación para darle sentido al mundo, la sensación de conocer el entorno es lo que hace a los seres humanos sentirse más fuertes y posicionados en la vida cotidiana. No es posible decir, que cualquier perspectiva pueda dar fe de lo que pasa por la mente humana o lo que ocasiona inmensa cantidad de comportamientos y respuestas; incluso, por mucho tiempo las ciencias naturales intentaron dar respuesta a todos los acontecimientos que les fue posible y sin lugar a dudas lograron un acercamiento medianamente acertado.

A pesar de ello, los números y las medidas no eran suficientes para construir conocimiento en las ciencias sociales, por lo cual surgieron otras formas de pensar y desarrollar estrategias para definir lo relativo a lo humano. Es sabido, que en los estudios cuantitativos, el sujeto y el objeto de estudio están separados, mientras que en las ciencias sociales el objeto de estudio y el sujeto que lo realiza coinciden; en este interés de convertir el objeto de estudio y el sujeto en un condición paralela se dio apertura a las metodologías cualitativas de la investigación. (Valles, 1999).

La transformación constante del mundo actual y la adaptación del individuo a esos cambios han impuesto a las ciencias sociales nuevos retos y tareas. Los métodos de investigación cualitativa surgieron en la necesidad de interpretar el significado de los fenómenos sociales y actitudes de las personas, aspectos como los valores, las motivaciones, las creencias, actitudes, opiniones, entre otras, que no podían ser medidas a través de las técnicas ofrecidas por la investigación cuantitativa. Esta es una de las principales razones por la cual la investigación cualitativa responde a los intereses de esta investigación; es pertinente, para acercarse a la ejecución de las prácticas de crianza ejecutadas por los cuidadores y visibilizar los discursos que los sustentan, el uso de las entrevistas, observaciones del entorno, análisis de contenido o de discurso u otros.

De acuerdo con Sandoval (2002, Pág. 35), se decidió para la presente investigación los momentos del modelo cualitativo que él denomina común para casi todos los estudios de investigación, entre ellos, los momentos de formulación, diseño y gestión. De aquí en adelante, se proporciona la descripción del momento de diseño y de gestión.

3.2.1 Diseño

La presente investigación tiene interés inmediato sobre las relaciones de poder entre cuidadores - niños y niñas en los contextos familiares y educativos en el municipio de San José de Cúcuta (unidad de análisis). Las categorías a considerar de forma empírica dentro de la unidad de análisis, corresponden a todos aquellos comportamientos generados por padres y cuidadores de los niños y niñas en relación con su proceso de crianza y de formación; así mismo, prestará atención a las relaciones de poder, las condiciones que las configuran y a aquellas acciones que los niños y niñas puedan estar ejecutando como autores de su propio destino en pro de un autocuidado.

Esto, en términos de categorías analíticas se transforma en prácticas de crianza que hacen referencia a las acciones que realizan las personas en pro del desarrollo de los niños y niñas en forma de acciones intencionadas y reguladas. (Aguirre, 2000). La segunda categoría, relaciones de poder, es conceptualizada por Foucault (1983) afirmando que estas son capacidades objetivas, relaciones de comunicación y de conducta que configuran el actuar de sujetos libres. La tercera categoría determinada como tecnologías del yo, se definen como operaciones sobre el cuerpo y el alma del sujeto mismo, en busca de la transformación de sí mismos y de la felicidad que se inicia por cuenta propia o con la ayuda de otros. (Foucault, 1996)

En términos de la unidad de trabajo, se seleccionan como informantes a 4 niños y 2 niñas, seleccionados al azar de 180 niños que asisten a la institución de atención integral a la primera infancia Centro Infantil Colegio Juventudes Unidas LTDA; Los niños y niñas se encuentran en las edades entre 4 y 5 años, evidenciando que cuentan con un mayor repertorio verbal y conductual que los niños y niñas de menor edad que asisten a la institución y esto facilita el suministro de información donde se identifiquen prácticas de crianza particulares por familia.

Los participantes se desenvuelven en un espacio denominado por el ICBF como entorno institucional, espacio creado para garantizar los derechos a la protección, nutrición y educación inicial. Del programa se benefician niños y niñas en primera infancia de los 2 años y 8 meses a los 5 años pertenecientes a los estratos 1 y 2 según el SISBEN. Diariamente se integran en los mismos grupos de 25 niños dirigidos por un agente educativo (maestra) y le acompañan a diario auxiliares, psicóloga, nutricionista, coordinador pedagógico (adultos que tienen constante interacción con los sujetos).

El espacio que comparten en el centro infantil es de 8 horas continuas, incluyendo la hora del almuerzo. El espacio que comparten con las familias se compone de las horas nocturnas en la mayoría de los casos, puesto que algunos padres y acudientes tienen jornada laboral hasta las 6 pm.

Así mismo, en la unidad de trabajo se verán involucrados los adultos significativos de los niños y niñas, es decir, 2 agentes educativas (maestras jardineras) y los 6 acudientes adultos de los niños seleccionados, preferiblemente la madre o abuela según corresponda a la condición de quien pase mayor cantidad de tiempo con los niños y niñas, con el fin de recolectar la mayor cantidad de información que sea posible en el proceso de entrevista.

3.2.2 Gestión

Para la recolección de la información se seleccionaron con cautela aquellas técnicas que apoyen con facilidad y veracidad el alcance de los objetivos en una correspondencia mayor que cualquier otra técnica. Teniendo en cuenta que se manejarán grupos etarios diferentes (niños y adultos), las técnicas de recolección de información se determinaron con base en ello. Para el grupo de adultos se empleó la entrevista semiestructurada, definida por Taylor y Bogdan (citado por Ballén, Pulido y López, 2007) como las entrevistas dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, donde los participantes son informantes completos y describen detalladamente lo que sucede.

La entrevista de tipo semiestructurada se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aún en su orden de formulación. El cuestionario preparado con anticipado, tiene por objetivo proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, a todas las situaciones que se presenten de forma espontánea durante la entrevista.

La técnica de entrevista con los adultos se ejecutó por medio de 5 preguntas establecidas por los intereses de alcance de los objetivos, así, se hizo la entrevista semiestructurada a 5 madres y 1 abuela que corresponden al grupo del entorno familiar. El mismo modelo en entrevista se aplica a las 2 agentes educativas (maestras) que corresponden al entorno educativo del que participan los niños y niñas; las maestras son las titulares de los grupos donde los niños participantes están registrados sistemáticamente dentro de la institución.

Para la técnica de recolección de información con los niños y niñas se diseñó un instrumento compuesto de imágenes que componen historietas, con intencionalidad proyectiva; algunas de las imágenes fueron tomadas de la prueba proyectiva llamada las Fábulas de *Diüss* y adaptadas a la investigación con base en el constructo teórico de Foucault sobre las tecnologías del yo y el cuidado de sí mismo, para ello se hizo revisión de tres textos claves para identificar posibles características del constructo: el gobierno de sí y de los otros (2009), tecnologías del yo y otros textos afines (1996) y la hermenéutica del sujeto (2002).

Cada imagen responde a los aspectos o comportamientos que Foucault en su revisión teórica en los tres textos considera sobre tecnologías del yo y prácticas del cuidado de sí; las imágenes proyectivas se presentan a los niños con una pregunta inicial y en algunos casos lleva una descripción de la situación para el niño. Cada situación según lo planteado debe responder a los siguientes aspectos: 1. Conocimiento de sí mismo o capacidad de autoevaluarse, 2. Reglas de conducta o comportamiento, 3. Capacidad de enfrentarse al mundo o independencia, 4. Autogobierno, 5. Cuidado del otro y 6. Actividades de cuidado físico.

3.2.3 Análisis

El proceso metodológico se complementa con la fase de análisis, donde para esta investigación se empleó el método del análisis intensivo, mediante el cual se realiza un proceso de descubrimiento en progreso, a través de la identificación de temáticas y/o categorías y las proposiciones que los acompañan (datos o incidentes).

Los pasos a considerar son la sistematización de la información adjunto a una lectura detallada, en función de seguir la pista de temas, intuiciones e interpretaciones previas, articulando las notas que el investigador ha hecho a los repertorios obtenidos

Luego de identificadas las interpretaciones previas, se registran todas las ideas e interpretaciones que aparecen y se establecen categorías de codificación con base en tres criterios: proposiciones que aparecen reiterativamente o que “insisten en aparecer”; aquellas proposiciones que esperando que estén presentes están ausentes o los que “insisten en desaparecer” y por último, aquellas proposiciones excepcionales que emergen de forma singular y resultan relevantes por su “contenido emblemático”. De lo anterior, se estructura un esquema analítico que guarde relación con el objeto intencional de investigación.

Las proposiciones se agrupan por similitud para a continuación elaborar campos conceptuales y tipologías entre las proposiciones que se denominan conceptos de primer orden (significados de las personas que se estudian) y conceptos de segundo orden (propios conceptos del investigador para entender el fenómeno social). Se desarrollan conceptos (abstracciones generalizadas de las evidencias empíricas) y sus proposiciones (enunciado general de hechos, basado en los datos) pasando de la descripción a la interpretación. El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo que es provocado primero por los propios conceptos de los informantes-conceptos concretos-, para luego ser unificados en un concepto más englobante-categorías, tipologías. Seguidamente, se buscan las relaciones subyacentes de semejanza o divergencia entre los diferentes conceptos englobantes o categorías, identificando las proposiciones similares entre ellas y las contradicciones.

En los dos últimos pasos, se toman los conceptos englobantes o categorías con sus proposiciones, mediante un proceso de “relativización de los datos” interpretándolos en el contexto en que fueron producidos y teniendo en cuenta los supuestos teóricos asumidos y los resultados de estudios similares y concluir con la elaboración de una guía de la historia a partir del hilo conductor analítico que integra las categorías y que en últimas, se refiere al objeto intencional de la investigación y a la presentación de sus hallazgos.

4. RESULTADOS

4.1 Prácticas de crianza y relaciones de poder.

Los hallazgos producidos en esta investigación son producto de la aplicación de una entrevista semiestructurada a los adultos significativos seleccionados y la aplicación de un prueba proyectiva a los niños y niñas; instrumentos fueron diseñados con la intencionalidad de recolectar la mayor cantidad de información posible con referencia a las subcategorías requeridas sustentadas en la revisión teórica. Por tal, de aquí en adelante se hará la exposición de aquellos productos resultantes de las verbalizaciones producidas por los participantes en relación con dichas subcategorías, para luego analizar en la discusión, desde las categorías generales que vinculen las anteriores para proporcionar las conclusiones.

Inicialmente, en el orden de los objetivos específicos se encontrará la identificación de las prácticas de crianza, el cuál corresponde a la primera categoría abordada en la entrevista a los adultos significativos. Los adultos significativos proporcionaron una gran cantidad de conductas, acciones, momentos, condiciones y estrategias para poder construir esta categoría. En particular, con respecto a las madres y maestras, se evidenció la existencia de horarios específicos para desarrollar todas las actividades del día, ellas se referían constantemente a horas y espacios de tiempo para organizarse en el diario quehacer en relación con la crianza de los niños y niñas.

Las actividades a diario se componen de: el aseo e higiene, la alimentación, la asistencia a la institución educativa por 8 horas, momentos de distracción o entretenimiento y espacio de interacción con los padres y descanso. De esta forma, el aseo diario comprende para los padres aquellos hábitos de bañarse a diario, lavado de dientes, usar ropa limpia y aprender a controlar esfínteres. En la alimentación consideran importante las tres comidas, donde la primera es proporcionada en la casa antes de ir al centro infantil, luego los padres al llegar a casa proporcionan una merienda después de finalizada la jornada escolar para luego tomar la cena antes de ir a dormir.

La asistencia a la educación educativa es el lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo en el día, sin embargo al indagar a los padres sobre las actividades que allí se realizan sus respuestas son vagas y refieren actividades como jugar, bailar, cantar, aprender pero sin abordar temáticas específicas o detalladas sobre la estancia del niño o niña en el centro infantil. Al finalizar la jornada de estudio, los niños y niñas son llevados a casa por parte de sus padres; los padres acostumbran al salir de la escuela comprarle algún dulce de camino a casa e ir hablando con ellos. Del espacio de 5 a 7 de la noche se da el espacio para la interacción familiar, dependiendo de quién se encuentre en casa, así mismo, en el espacio de recreación los niños y niñas ven televisión, juegan con familiares y vecinos o actividades escolares. El momento del descanso es determinado por los padres en algunos casos dependiendo de su rutina, algunos argumentan que si su hijo se acuesta más temprano, estará de buen ánimo en la mañana y será más fácil despertarle al día siguiente. Las entrevistas apuntan a que los niños duermen un promedio de 10 horas.

La rutina diaria de los niños y niñas con respecto a las prácticas de los padres parece ser mecánica, estructurada y ya establecida, sin embargo ellas exponen situaciones en las que los momentos tienen cambios, pero en los cuales las prácticas de alimentación, higiene, descanso y asistencia al centro infantil se mantienen. Las acciones que los padres establecen a diario igualmente son reproducidas voluntariamente por los niños y niñas evidenciando un aprendizaje de las mismas, esto se denota, cuando el niño o niña exige ser llevado al colegio, solicita que se le dé alguna de sus tres comida o se va solo a la cama sin solicitud de los padres.

En el centro infantil, aunque parecidas, las prácticas con los niños y niñas no son establecidas por las maestras si no por la estructura que determina el programa; en esta estructura se identifican los espacios de la bienvenida, toma de alimentos, juego libre, momento de trabajo, descanso y despedida. Los momentos desarrollados por las agentes educativas cuentan con un horario establecido necesario para que se cumplan a cabalidad las actividades y objetivos propuestos para el día. Así, al ingresar a la institución son recibidos por varios integrantes de la institución, verificando su asistencia y estado anímico, el niño o niña ingresa a salón, donde le espera la maestra quien recibe el bolso y lo envía a sentarse.

Durante este tiempo los niños y niñas juegan en las mesas con armatodos o rompecabezas acompañados de otros niños, mientras esperan el momento del primer refrigerio. Luego que se toman el refrigerio, lo cual se procura ninguno se niegue a tomarlo, los niños y niñas quedan el juego libre, momento en el que corren en el salón, juegan con los otros inventando juegos o juegos que ya han visto con la maestras. La maestra avisa a los niños que ya es tiempo del trabajo pedagógico donde se realiza la actividad central del día acompañada de cuentos, cantos, dinámicas o videos, esto con el fin de introducir a los niños y niñas en la temática del día. Esta actividad se hace de forma individual y a medida que el niño o niña terminan quedan libres en el salón y juegan. La actividad programada es finalizada a tiempo para cuando se de aviso de la hora del almuerzo, aquí, las maestras llevan a los niños y niñas al lavado de manos y se ubican en el comedor. Durante el almuerzo le son reforzados hábitos de alimentación, como postura en el comedor, el uso de los cubiertos y la forma de ingerir los alimentos.

Luego del almuerzo los niños que ya conocen la rutina van al baño a orinar, se lavan los dientes y pasan al salón a quitarse los zapatos para la hora de descanso. La hora de descanso es el espacio donde los niños duermen dentro de la institución en colchonetas de 5 niños, esto se mantiene durante 1 hora y media. Los niños se van despertando, según el tiempo la maestra les indica dormir un poco más o levantarse para ir de nuevo al baño. A continuación niños y niñas la maestra arregla a los niños su vestimenta, los peina en espera del segundo refrigerio del día. Durante la espera los niños quedan en espacio de juego con sus otros compañeros de otros grupos en el espacio común del centro infantil. Si el tiempo lo permite los niños desarrollan una nueva actividad de refuerzo con respecto al tema del día. El segundo refrigerio se toma de la misma manera que el mañana con excepción que se hace en el exterior del salón. Cerca de la hora de salida pasan a los salones a preparar sus útiles para la hora de salida. Al final los padres y madres se acercan a la maestra e indagan por el comportamiento de su hijo, actividades pendientes y sugerencias.

Dentro de las actividades diarias de la institución se tienen en cuenta que las actividades diarias las definen las maestras con limitada participación por parte de los niños y niñas. Existe intencionalidad en reforzar a diario hábitos de higiene y aseo, comportamiento y alimentación. Las actividades en el día se rigen por normas y sólo en el momento de juego libre el niño puede

optar por hacer actividades a su voluntad. Los niños y niñas son motivados a participar de todo y cuando ellos no quieren realizar la actividad estipulada se le insiste de forma que acceda, si después de los intentos no se logra su participación se permite desarrollar una actividad diferente que no desconcentre la actividad de los otros. Cuando alguno no cumple con normas o comete alguna falta que altere el orden es enviado a reflexionar por un tiempo alejado de su grupo dentro del mismo salón, alejado de la actividad que los otros desarrollan en un estilo de castigo positivo. Los adultos significativos en este caso madres y maestras, procuran llevar un hilo conductor entre lo hecho en la institución y la casa para que el niño tenga coherencia en su estructura diaria. Así, ellas se mantienen informadas de los sucesos importantes del niño como enfermedades prevalentes, estados de ánimo, comportamiento, entre otros.

En relación a los hallazgos sobre los dispositivos de saber se encontró que dentro de las razones y justificaciones que proveen las madres para el desarrollo de su rutina diaria y la forma de hacerlas se encuentran: la importancia que el niño se adapta con facilidad a los cambios, por que los niños necesitan cuidados especiales para crecer de la mejor manera, por que los niños y niñas exigen verbalmente dichas rutinas, por agentes externos que determinan la rutina como el ingreso del niño al centro infantil o el horario de trabajo de los padres, procurar un mejor comportamiento de los niños logrando un control en sus conductas y acciones, mantener la salud y un buen estado de ánimo, establecer en sus hijos una estructura que les genere independencia, obligación moral, lazo afectivo y compromiso con el niño o la niña.

Es necesario acotar que al hacer esta pregunta a las madres, su respuesta estaba orientada a acciones específicas, como el porqué de acostarle temprano o enviarle al colegio y no una justificación de la rutina en general. De igual forma, se evidenció que la rutina es algo que consideran se debe cumplir pero sus vagas respuestas no apuntaban a una razón en particular de porqué llevar a cabo de dicha forma el cuidado de sus hijos. Las madres ante la pregunta consideraban que el hecho de realizar la rutina estaba relacionado implícitamente a cuidar y educar a sus hijos por lo que se notó dificultad para verbalizar sus propias razones.

En el caso de las agentes educativas, justificaban las actividades de la rutina según lo establecía la institución con la intencionalidad de mantener las normas y el orden dentro del

espacio pedagógico. Otra de las justificaciones corresponde a que los niños y niñas adquirieran las bases necesarias para el desarrollo integral, entre ellos, competencias, habilidades y conocimientos que les permita reconstruir su experiencia. Las maestras consideran importante que los niños estén inmersos en los saberes y las normas que determinan su comportamiento para que se vaya incorporando a la vida social de forma adecuada, de aquí que promuevan la interacción con otros niños y el refuerzo de comportamientos positivos.

En lo correspondiente a los dispositivos de regulación del comportamiento como tercera categoría, se notan las respuestas proporcionadas que proporcionan información sobre las acciones y prácticas de crianza que se convierten en norma para los niños y niñas consideradas como actividades de mayor importancia o indispensable que por ende tiene función de regular y establecer un orden en la vida de los niños y niñas. Las actividades que se convierten en importantes para las madres: asistir al colegio con fin de interactuar y distraerse, prestar constante atención a las actividades diarias de sus hijos, vigilar donde se encuentra, cumplir con los hábitos de aseo, alimentación y descanso, concretar un espacio de interacción social, practicar las temáticas vistas en el centro infantil, mantener la organización y el orden, evitar comportamientos indeseados o diferentes a la norma, mantenerle en constante actividad de modo que se controle su comportamiento o se canse para que se acueste temprano.

Con respecto a las acciones y prácticas de crianza reguladoras de la maestras se identificaron las siguientes: los momentos y horarios de ir al baño, lavar las manos antes y después de las comidas, es decir, los hábitos de aseo e higiene, los hábitos de alimentación, el realizar el saludo de ingreso y de despedida, el desarrollo de la actividad pedagógica central y el cumplimiento de las normas de comportamiento en el salón de clases.

Se identifican dentro de los dispositivos de verdad, aquellas justificaciones que actúan como saberes propiciadores de los dispositivos de regulación y de paso a los dispositivos de la relación. Este mismo dispositivo de verdad es producido por las relaciones de poder y son los considerados validos para continuar con la producción de las tecnologías de poder y de saber.

De las entrevistas con las madres se encontró que responden como los discursos que mantienen las relaciones de poder: es importante que los niños se distraigan por que los padres también se entretienen con ellos cuando esto pasa porque así todos se sienten en un ambiente agradable, los hijos no deben pasar por las mismas dificultades que los padres por eso se deben evitar al máximo daños en la niñez, en la experiencia de criar hijos siempre se aprende así a los últimos hijos se les educa mejor, las forma de criar un hijo o hija es por medio de hábitos y reglas de esta forma será bien educado, el desarrollo exitoso de los niños y niñas depende de aprender lo que los padres le enseñen de niños aprendiendo a valerse por sí mismo, los hijos se convierten en modelos de los padres de forma que si se educan bien los padres se sentirán orgullosos de lo contrario sentirán vergüenza, los niños y niñas requieren un estado de salud para poder hacer sus actividades diarias, el nivel de actividad de los niños debe ser controlado ya que no se pueden quedar quietos, siempre deben estar haciendo algo para que no hagan daño alguno.

Con las agentes educativas, los discursos que aparecen son: que es importante en el niño que sea cordial, con buenos modales y buenos hábitos porque esto los hace responsables consigo mismos, en la forma que se le enseñe al niño o niña ella responderá a su entorno, los niños deben estar en evolución constante, si se atrasan en sus conocimientos hay que ayudarles a mejorar, las habilidades y competencias con importantes para su desarrollo integral.

Lo relacionado con las interacciones que dan cuenta de los dispositivos de relaciones de poder, se identifican en este caso que las madres en su mayoría promueven la calidad de tiempo como estrategia indispensable para la crianza. Las madres son orientadoras de las conductas deseadas en los niños y niñas enseñándoles desde que ellos les consideran hábiles a cumplir con pequeñas responsabilidades, hábitos y normas. La estrategia empleada por las madres es la repetición constante de los comportamientos deseados, algunas emplean una justificación racional para que los niños y niñas los incorporen con lógica, otras emplean el reproche en la falla o no ejecución de los comportamientos o el castigo que puede ser quitar una actividad agradable para el niño o niña o pegarle en alguna parte del cuerpo, ya sea con la mano, correa u otro elemento que no maltrate pero genere un dolor físico. La relación de los padres con los hijos evidencia dependencia viéndose ellos como proveedores del bienestar de sus hijos, sin embargo, niños y niñas evidencian toma de decisiones con respecto a algunos aspectos, como lugares de

entretenimiento, programas de televisión, algunas comidas, juguetes, elementos personales, para esto, los niños expresan sus deseos a los padres mas si ellos no pueden cumplirlos ejecutan pataletas o demuestran enojo al no cumplir sus deseos.

En casa se procura mantener al niño o niña ocupado, de esta forma los padres tienen tiempo de organizar sus espacios y hacer uso de su tiempo para sus propias actividades. Las actividades que son de agrado de los niños son reconocidas y motivadas, en especial si estas responden al mantenimiento de las normas y hábitos. Las madres en este caso tienen la responsabilidad de corregir a sus hijos y llevan el orden a diario del quehacer relacionado con ellos, independientemente de si tiene que trabajar de tiempo completo o ejerce como ama de casa.

La relación de las maestras con los niños y niñas es también de tipo orientador, pero en este caso no sólo procuran modificar las acciones de niños y niñas, también las de los padres, ellas regulan según sus conocimientos que las prácticas de los padres sean las apropiadas para procurar un desarrollo adecuado; las agentes educativas controlan las actividades de los niños de forma que no se salgan del protocolo establecido, que cumplan con los hábitos y las normas. Las maestras mantienen constante observación del proceso y las actividades de los niños con el fin de corregir actos incorrectos o fallas; se evidencia que las maestras infieren al niño como un sujeto a moldear que necesita una estructura para asegurarles un mejor desarrollo. Las maestras presentan contradicción en sus discursos en los momentos que indican que las actividades de los niños son espontáneas o flexibles pero insisten en que debe existir un orden y una estructura inmodificable. Tanto maestras como padres se ubican desde una figura de autoridad que exige respeto y el cumplimiento de los comportamientos deseados.

4.2 Tecnologías del cuidado de sí

De la prueba aplicada a los niños y niñas se esperaba identificar aquellas prácticas que ellos realizaban y pudieran dar cuenta de tecnologías del cuidado de sí o prácticas del yo. De esta forma según la teoría de Foucault, el mismo plantea algunas características que se manifiestan ante dichas prácticas, las cuales han sido tomadas en la prueba como subcategorías, así, el hallazgo de resultados corresponde a verbalizaciones en cuanto al conocimiento de sí mismo o capacidad de autoevaluarse, reglas de conducta o comportamiento, capacidad de enfrentarse al mundo o independencia, autogobierno, cuidado del otro, actividades de cuidado físico.

Los hallazgos que surgen en cuanto al conocimiento de sí mismo, indican que los niños y las niñas reconocen en otros niños la capacidad de autoevaluarse y pensar en sus actos; los niños identificaron en la gráfica, emociones y posturas, lo que indica un interés por el conocimiento de sí mismo, en este caso, reconocer sus emociones y actitudes para actuar en relación con ellas; de esta forma, los niños y niñas proporcionaron información de cómo su estado de ánimo o una acción en concreto era generada en la mayoría de los casos por la intervención de sus padres, donde todos expresaron que al niño de la fotografía le pasó algo, que el niño había sido regañado, castigado e incluso que le habían pegado. Los niños y niñas dentro de esta categoría proporcionaron verbalizaciones referidas a que el niño de la imagen podría estar preocupado porque no cumplió alguna norma y fue castigado, evidenciando como se afectan sobre las situaciones que se manejan en su entorno y como las condiciones de regulación de la conducta afectan su percepción de las situaciones.

Los hallazgos referentes a las reglas de conducta o comportamiento indican que los niños y niñas reconocen la existencia de normas, hábitos y acciones básicas que determinan sus comportamientos; ellos refieren en esta categoría la presencia de límites cosas que pueden o no hacer, según sus adultos. Los niños refieren el cumplimiento de estos comportamientos esperados como el portarse bien o portarse mal y esto resume un conjunto de acciones que los adultos esperan de él, como tomar sus alimentos, no pegarle o pelear con otros niños, mantenerse sentados en el salón, quedarse callado, comer rápido, acostarse a dormir, obedecer y seguir instrucciones. En los hallazgos de esta categoría, según las verbalizaciones se puede evidenciar

que los niños y niñas refieren una cantidad mayor de instrucciones y normas en el centro infantil, incluso hacen alusión a los momentos del día y los hábitos que la institución hace énfasis a diario.

En lo relacionado con la capacidad de enfrentarse al mundo o independencia, los niños y niñas se reconocen como parte de una familia y que si esta falta su estado de ánimo cambiaría a tristeza. Ninguno de los niños demostró capacidad o respuesta que no requiriera la ayuda de un tercero y menos de un adulto, cuando buscaban estrategias de cómo salir de allí, referían que los padres volverían, que ellos estaban trayendo algo y estaban cerca o que otro adulto les ayudaría. Incluso, se notó referencias a que el niño no estaba apto o no era tan capaz como los papás para actuar por si mismos porque aún eran pequeños. Niños y niñas identifican que los padres son los proveedores del sostenimiento básico, comida, agua, casa y que sin ellos, estos elementos deben ser proporcionados por un adulto.

En referencia con el autogobierno, se encontró que niños y niñas reconocen su capacidad para tomar decisiones que afecten sus vidas a corto plazo y en un sencillo modelo de estímulo – respuesta, si yo quito me quitan, si yo pego me pegan, si yo no cumpla una orden tengo un castigo; aunque reconocen que pueden tomar decisiones, también indican que es la madre o la maestra la que finalmente determina que es correcto. Las decisiones que toman los niños y ellos refieren son aceptadas son aquellas que indican juegos, pero al mismo tiempo están reguladas por la decisión del adulto; niños y niñas saben algunas consecuencias de sus actos de allí que decidan también si hacen o no algo o primero le consultan al adulto significativo. El discurso de los niños evidencia que los padres con sus palabras les incapacitan en la toma de decisiones, como los niños tienen que hacer las cosas porque los adultos lo mandan y ellos son los que saben, el niño no se cuida sólo, si el niño está sólo alguien se lo puede robar.

Con respecto a las actividades de cuidado físico, como los niños y niñas saben y practican actividades diarias direccionadas al cuidado del cuerpo, entre estas, el baño, cepillado de dientes, comer, jugar, dormir. Aún así, los niños no dan cuenta de que estas acciones son realizadas por ellos con base en un proceso consciente de querer cuidar su cuerpo, de hecho manifiesta reiteradas veces que es la madre quien los manda a hacer estas acciones, que la mamá es la que cuida a los niños. En la medida que los niños crecen sus adultos delegan responsabilidades, esto

le indica que es un niño grande, sin embargo, existe confusión en su discurso ya que en situaciones se reconocen como niños grandes porque ya hacen cosas como ir al colegio, comer solos, dejar el tetero y controlar esfínteres pero se describen pequeños cuando deben salir solos a cierto lugar, preocuparse por sus alimentos o hacer deberes escolares, esto puede generar una doble relación una que promueve una independencia física y la otra de dependencia emocional.

Con respecto al cuidado del otro, los niños y niñas reconocen la presencia de los otros y la importancia de otros niños y niñas en su cotidianidad, manifiestan que sus amigos son para jugar, para compartir y que un comportamiento incorrecto es hacerles daño de alguna forma. Por lo general, en las respuestas a la historia los niños manifiestan que se lastiman unos a otros cuando se defienden de un “niño malo” o porque alguien les quito algo que tenían en su poder. Refieren que los niños que le pegan a otros deben ser castigados por la maestras, y que si un niño o niña les pega a ellos, lo correcto no es devolver el golpe, lo correcto es avisarle a la maestra para que ella lo castigue.

Los niños y niñas se corrigen verbalmente entre ellos, así lo indican cuando expresan cosas como yo le dije que no hiciera eso, el me dijo que eso era malo o, no, porque la profesora se pone brava. Los niños y niñas mostraban empatía por el niño de la historia que había sido golpeado y se veía llorando, así, mostraban enojo con el niño que golpeaba. Algunos hicieron referencias de niños de su salón que golpeaban a otros indicando que ellos eran malos y que cuando grande iban a tener un castigo, como ir a la cárcel o volverse malos o que por pelear se lastimaría y le saldría sangre. El cuidado del otro también es evidenciado cuando están al pendiente de lo que sucede con sus compañeros incluso con su maestra, pues en esta categoría ellos manifestaron que los niños son amigos de todos y que la profesora los cuida y protege.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No existe evidencia de que Foucault dentro de sus apreciaciones sobre la construcción del sujeto haya dedicado tiempo para dar cuenta de las relaciones que existen en las relaciones de poder desde en los primeros años de vida; si existen, fragmentos orientados a la descripción de procesos culturales en relación con la disciplina en el hogar, la formación en la escuela, incorporación de los conceptos de sexualidad, control del cuerpo, pero con certeza estas ligadas a la experiencia de niños y niñas quizá en edades más avanzadas que los 5 años, y esto es posible se deba a que en el tiempo en que Foucault iniciaba sus trabajos académicos y profundizaba en ellos, el tema del interés por la primera infancia era bastante desconocido aún.

Es más, si se hace una ubicación histórica, los niños a las edades de 4 y 5 años en la década de los 80 y 90 no asistían a la escuela o jardín alguno, estos estaban reservados para niños y niñas de 6 años en adelante pues se consideraba según las teorías del desarrollo evolutivo que eran lo suficiente maduros para iniciar en la edad escolar para la adquisición de la escritura, lectura y las matemáticas. Se puede decir que la presencia de niños de primera infancia en un entorno educativo se produce como una novedad en los inicios del siglo XXI y todo esto derivado de los esfuerzos por lograr el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos en función para garantizar su plenitud y calidad de vida.

Hace dos décadas los niños y niñas en la primera infancia, pasaban mayor tiempo en sus casas, acompañados de familiares, estaban al cuidado materno (si era posible) y eran instruidos superfluamente en casa para prepararse de alguna forma al ingreso a la escuela. En la actualidad, niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo en espacios escolarizados externos al contexto familiar, lo que implica una mayor implicación de relaciones con el mundo, una apertura a temprana edad a la situación social y esto sin incluir la facilidad de acceso a la información mundial desde los medios de comunicación y los nuevos modelos tecnológicos. No está demás describir que algunos niños ya saben escribir, leer y contar antes de los 5 años, donde esto anteriormente, se veía después de los 6 años y contando con tener la instrucción académica de calidad.

Y aunque los niños y niñas en la actualidad parecen más independientes e involucrados socialmente, la necesidad de formar de los adultos se supedita en las prácticas de disciplina. Bien, es indispensable aclarar esta expresión, pues se puede pensar que la intencionalidad de algunas prácticas paternas no están orientadas al control, o por otro lado, de fondo tienen la intención de disciplinar. Foucault (2002) define disciplina como el mecanismo de poder que alcanza a controlar el cuerpo social, controla a los individuos, establece sus conductas, orienta y define y emplea para su mantenimiento prácticas de vigilancia, sanción y examinación. A lo anterior, si se tiene en cuenta algunas de las acciones de los adultos para con niños y niñas, ya sea, en la familia o en la escuela, se encontrarán similitudes, pero de hecho, un padre o un maestro puede alegar que debe controlar a su hijo o hija porque ellos desconocen entre bien y mal y corren riesgos de lastimarse o caer en peligro.

Aplicable a todos los contextos, lo que refiere un adulto sobre la necesidad de cuidar de los niños y niñas es cierto, incluso las leyes y normatividad que establece el estado da prioridad a niños y niñas sobre todo de primera infancia. (Ley de infancia y adolescencia, 2006). Pero, qué hay detrás de ese interés por el bienestar, que hay detrás de la necesidad de verificar su comportamiento, que se esconde en las verbalizaciones de los padres cuando castigan y someten o por el contrario cuando premian y motivan aparición de comportamientos. Así también, existe la pregunta sobre la coherencia entre lo planteado por el estado con respecto a la formación de los ciudadanos más jóvenes y las prácticas que en realidad se sostienen en la realidad.

Para dar apertura a una posible visibilización de las relaciones de poder entre niños y niñas y sus adultos cuidadores, es indispensable enfocarse en la prácticas, de allí que Foucault (1983, Pág. 237) se valga del término “conducta” para facilitar la exploración de las relaciones, reforzando una vez más que las relaciones son intangibles e invisibles pero que las acciones particulares develan su estructura. Es decir que en un primer momento de esta discusión, se va a comparar las prácticas que ejecutan los adultos cuidadores con la teoría en busca de similitudes o diferencias para determinar la existencia de un poder y su modo relación.

Con base en los resultados recolectados de los instrumentos aplicados, las prácticas de crianza de forma general en casa y escuela se exponen el cuidado físico, la incorporación de

normas de comportamiento y el desarrollo de habilidades cognitivas para el desempeño escolar. Aguirre (2002) considera que en las prácticas de crianza los adultos atienden comportamientos específicos de los hijos, proporcionando cuidado en la alimentación, satisfaciendo la demanda de afecto y la corrección de conductas contra la norma. Entonces, se puede afirmar que los adultos en el entorno familiar realizan dichas prácticas descritas por Aguirre, y así también lo ejecutan los adultos del entorno educativo, donde por acciones algo parecidas se mantienen en un paralelo de crianza.

Si bien, Aguirre aclara que las prácticas de crianza son “parte de las relaciones familiares” (Aguirre, 2002. Pág. 3), se puede observar que las conductas desarrolladas en la escuela tienen las mismas características y al parecer un fin parecido, lo cual no se deducirá en este momento, será desarrollado más adelante. Por ahora, se logra establecer que existen prácticas de crianza tanto en el ambiente familiar como en el educativo. Para continuar, se van a especificar dichas prácticas pero más cercanas a la teoría de Foucault.

Se aclara que aún no se ha dicho que las prácticas de crianza tanto en la familia como en la escuela de los niños sujeto de estudio sean producto de la disciplina, eso se establecerá ahora por medio de lo que Foucault llamó, técnicas del poder disciplinario (Castro, 2004). En primer lugar, Foucault afirma que para considerar las conductas como técnicas del poder disciplinario, se deben orientar en las siguientes clasificaciones: la repartición de los cuerpos, control de las actividades, organización de la génesis y la composición de fuerzas.

En los hallazgos de información, las madres no dieron cuenta de práctica alguna con relación a la repartición de cuerpos en el espacio, de hecho, los niños y niñas están en igual condición de compartir espacios en casa y actuar a su voluntad. Así mismo, en la escuela los niños y niñas no tienen un lugar específico para su estadía física al momento del trabajo, también es a su voluntad de elección, más, los niños en el centro infantil deben permanecer en el salón estipulado y para ausentarse de él, deben tener la autorización del adulto encargado.

Con respecto al control de la actividad, las prácticas que controlan el comportamiento son evidentes en el hogar y en la escuela; a diario se establece un horario que aparenta ser flexible

pero debe cumplirse, por parte de los adultos y ellos le hacen cumplir a los niños con la justificación de que es para cumplir los objetivos. Se establecen horarios, las madres en casa con todo un sistema de funcionamiento que va organizado para cumplir con las exigencias de la escuela. “Bueno porque en el colegio hay un horario que cumplen, tiene que entrar a las 8 de la mañana tengo que darle tiempo, levantarlo temprano, que se vista, desayune y se va, para poder estar a esa hora en el colegio que es a las 8 de la mañana.”

Así el ejemplo de una informante que indica dentro de su rutina como cambia cuando no es jornada escolar.

“ En la mañana cuando viene para el colegio, en la mañana, la levanto a la hora normal, yo la levanto todas las mañanas a las 7 de la mañana, la baño, le hago el desayunito y la alisto y me la traigo a las 8 de la mañana, si, colegio y hasta que sale en la tarde ... en el tiempo libre la niña mira mucha televisión, ella duerme hasta tarde, ella tiene un ritmo para levantarla porque ella siempre se levanta normal 9 y media 10 de la mañana, yo la dejo los sábados, domingos y festivos la dejo dormir hasta tarde, se levanta ...

Las acciones que controlan la actividad también se ven reflejadas en los momentos organizados por las maestras como parte de su labor diaria donde cada momento tiene un tiempo específico y su extensión o disminución puede afectar el buen funcionamiento de la cadena de actividades consecutivas. En casa, el tiempo después de la jornada escolar suele ser flexible pero nuevamente se ve alterado por la exigencia de cumplir con la responsabilidad en la escuela de llegar a tiempo.

Foucault (1995), precisa que la disciplina se aprovecha de ejercicios como la sanción y la recompensa para seguir controlando; en este sentido, los niños y niñas reconocen la relación entre cumplir con el tiempo establecido y recibir una “carita feliz” o tener que quedarse más tiempo terminando su trabajo mientras otros juegan. En casa, los adultos también aprovechan el sistema de castigos o recompensas en el cumplimiento de horarios, algunos con incentivos apetitivos como dulces o promesas de llevarle a algún sitio.

La ejecución constante y a diario de actividades en el contexto familiar y en el contexto educativo se denomina hábito, lo cual, es la tarea principal de ambos entes, el logro que los niños y niñas incorporen ciertos hábitos para su cotidianidad; para Foucault, esto se convierten en tareas repetitivas impuestas producto de los saberes adultos. Es como lo expresa esta maestra:

... que sepan que hay unos hábitos, unas normas, que hay unas... eh... cosas por desarrollar a los largo de cada día, entonces eso es muy importante para que ellos desde pequeños, desde la edad que tienen, más que mentalizarlos, es habituar en ellos esos comportamientos o ese tipo de cosas que a ellos les sirven y que son necesarias para que su vida...

Es notoria la composición de fuerzas como tecnología del poder disciplinario, ya que, en el hogar, son los niños y niñas aquellos que están en el último peldaño de la jerarquía y de esta misma forma es en la escuela. Son los sus adultos quienes deciden que está bien o no para ellos; “la mamá y el papá le dicen porque ellos son los que mandan” son las palabras de una niña al indagar en ella porque la madre de la historieta envía a su hija a cepillarse los dientes, bañarse y desayunar.

En la escuela, el ritmo es de igual manera, la maestra está por encima de todos los niños y les exige respeto y obediencia, se evidencia también que su condición de maestra le ubica jerárquicamente por encima de los padres. Esto se deduce del hecho que los padres consideran a las maestras y a la institución educativa como un respaldo que realiza el proceso de crianza ya que ellos deben cumplir con otras obligaciones que limita su tiempo.

Se puede esclarecer con los párrafos anteriores, que sí se producen tecnologías del poder disciplinario, pero estas se estipulan en la familia de una manera y en la escuela de otra, lo cual ahondaremos a continuación, abordando las técnicas para generar la individualidad disciplina. Cada niño debe cumplir con una cantidad de condiciones para que sea a lo largo de todo el día un “niño bueno”, esto es lo que lo expone como sujeto en una relación de poder, puesto que sus acciones están es espera de la valoración de los adultos, y durante su día estará ajustada a acciones de vigilancia y de sanción normalizadora para cumplir la expectativa del adulto.

Padres y maestras pasan la mayor cantidad del tiempo vigilando el cumplimiento de solicitudes, entre estos que el niño o niña siga instrucciones y obedezca; pero, cuando falta alguno de los entes de vigilancia los niños hacen actos a su voluntad lo que las maestras en su programa de actividades llaman “juego libre”, es un espacio sin restricciones, dónde los niños no están en una actividad impuesta, sin embargo la maestra sigue en el salón para manejar situaciones que se salgan de control y es allí donde aparece la sanción normalizadora. Castro (2004) explica que la sanción normalizadora busca diferenciar a los individuos y trazar la frontera entre lo normal y lo anormal.

Como se dijo antes, el niño busca al final del día ser reconocido como “niño bueno” estas sería la medida de lo normal, actuar en forma diferente a lo exigido por la maestra o por los padres estaría fuera del parámetro llevándolo a ser “un niños malo”. En palabras de un niño al ver la historieta de un niño con un puño cerrado y el otro niño está llorando, él responde, proyectando en el gráfico la conducta de uno de sus compañeros llamado Juan José: “ Juan José se parece a este, Juan José pegándole a este, el malo y el bueno, malo y bueno, malo, malo, les pegan a los compañeros porque son malos, los niños malos se convierten en malos ... y los niños buenos se convierten como están”.

Esto deja en evidencia que las técnicas de individualización del poder si existen en ambos entornos, el familiar y el educativo y alcanzan su cometido de generar diferencias y crear casos particulares y en muchos casos etiquetas. El trabajo en la escuela se da en forma grupal y se tiene un rango de comparación, en el discurso de las maestras expresan acerca de los niños en forma general, “ellos duermen”, “vamos, hacen sus necesidades, se lavan la cara”, “los niños salen”, “la velocidad con la que los niños trabajen”; se nota que sus verbalizaciones se hacen en plural con la medida de que todo el grupo debe funcionar de la misma manera.

Y aunque en la familia se podría esperar lo contrario, le medición continúa y mucho más si el niño o niña tiene compañía de hermanos o primos, no importa si son mayores o menores, la necesidad de comparar para establecer conductas indeseadas que serán sancionadas emerge, una madre refiere: “yo he criado ya, tengo 3 hijos mayores que el entonces yo ya sé que como criar y

como educar un hijo” y otra “por eso soy organizada en ese sentido con mis dos hijos, ellos se acuestan temprano y se levantan temprano ellos dos solos”.

Como afirma Foucault (1983) en es la escuela donde conceptos como la moral, la sexualidad, la norma, la evaluación, entre otros, no se discuten, se sostienen en un paso de generación a generación y si se relaciona lo que afirma el filósofo postestructuralista con la experiencia de los niños de primera infancia en la escuela, es notorio que la ejecución de tecnologías del poder disciplinario por parte de las maestras y sostenidas por los padres en los hogares continuará con la formación del sujeto en pro del mantenimiento del poder desde la disciplina.

Hasta el momento, el análisis ha permitido observar que tanto en la escuela como en la familia niños y niñas están inmersos en relaciones de poder jerárquicas que dependen de la ejecución de estrategias disciplinarias, lo que supondrían que todos los niños se muestran sumisos y responden favorablemente a las intencionalidades que sus dos entornos en relación determinan para ellos. Foucault explica que para que exista una relación de poder el sujeto debe ser libre, por tanto, los niños en condición de sumisión no tendrían una lógica desde los planteamientos del autor, es por esto que ahora se involucra el término de resistencia en este momento de la discusión.

La resistencia no es tomada meramente como la propiedad de reaccionar o de oponerse a una fuerza en sentido contrario y semejante a la acción del otro, la resistencia es un proceso activo, que marca una pauta de actuar diferente pero aún así no se sale del poder. Ejemplo de ello es la dinámica de los niños y niñas respondiendo ante actividades que son de su mínimo agrado donde aún sabiendo que su maestra se puede negar al cambio de actividad sugieren otra actividad más atractiva para ellos.

Otro ejemplo de dicha resistencia es la negociación que hacen los niños al momento de dormir, pues este se convierte en un hábito que se debe cumplir. Cuando algún niño o niña no quiere dormir se le insiste para que lo intente, aún así, esta no es su voluntad y aunque estén acostados en la colchoneta no ceden a la presión del grupo. Las pataletas también se pueden interpretar como actos de resistencia, que en algunos casos por tradición generacional se emplea

el castigo físico para eliminarlas. Pero, existen otras formas de ver los actos que los niños ejecutan y que no sólo puede ser resistencias, también pueden ser formas de controlar y ejecutar el poder de dominación sobre sus padres y cuidadores.

Pero ¿puede ser posible, que una conducta de resistencia se convierta en una toma de poder?, bien, esto será ejemplo por medio de las verbalizaciones de los padres. En las siguientes tres verbalizaciones los padres están haciendo una descripción de una conducta particular de sus hijos y como responden a ella.

1. “porque ella siempre llega a casa y le induce a uno en la mañana que es lo que quiere comer, mami prepárame esto, arroz con dulce, mami quiero torta, hay que prepararle y si no se le hace eso, se le hace otra cosa pero hay que tenerle algo”

2. “pues en la mañana el se levanta normal, como cualquier niño, perezoso un poquito para levantarse”

3. “es que ni a mi mamá, no se la puedo dejar por el genio de ella, por lo que ella a lo que ve que yo no estoy, la niña se desespera a buscarme y empieza a llorar y a hacer pataleta y ya en la casa va a fastidiar entonces siempre a donde yo voy me la llevo”

En las tres interacciones, se puede encontrar un intento de resistencia, un intento por ganar un espacio en su casa y en su independencia. Más, cuando en las dos primeras los adultos ya han generado un discurso que respalda el comportamiento del niño o niña en el ejemplo 3, el adulto busca de nuevo establecer su condición de controlador y regulador del otro. Es decir, cuando se dan acciones resistentes al poder, se transforman en tomas del poder cuando el otro genera un saber para permitirlo, para clarificar, los discursos que evidencian una toma de poder son: “y le induce a uno en la mañana que es lo que quiere comer” y “como cualquier niño”.

Ahora bien, la toma o el cambio en la condición de ejecución del poder no implica que el niño “mande” más o que el adulto “mande” menos, no, esto significa, que las relaciones de poder se pueden alterar y modificar, ya sea de un modo u otro, sin implicar conveniencia para quien o cual. Consecuente con esto, se hace indispensable iniciar a identificar el saber dentro de las prácticas de crianza. El saber supone la construcción histórica por la cual se configuran las

prácticas, así, para efectos de este análisis se requiere conocer de donde se mantienen las prácticas en cuanto a dimensión histórica. (Foucault, 2002)

Hacen parte de lo que las madres exponen y se puede interpretar como el saber que sustenta las prácticas toda una serie de justificaciones que se desprenden del contexto actual. La política actual del estado sobre la primera infancia indica que esta es la etapa vital del ciclo de desarrollo y que al garantizar en ella el desarrollo integral, se determinan condiciones favorables para el ser humano a futuro. (CONPES 109 de 2007). Es probable, que los saberes de las madres estén permeados por la condición expuesta anteriormente generando significados y discursos que sostengan la importancia de sus prácticas desde los cuidados especiales en los niños, fácil adaptación al cambio y garantizar un futuro mejor.

Existen una cantidad amplia de posibles justificaciones que son producto de la construcción histórica y social que sustenten el uso de las diversas prácticas de crianza por parte de las madres con sus hijos. Construcciones como que los niños necesitan ser formados porque no tienen una estructura y porque ese es el trabajo de los padres, como también lo evidencia Aries (1962), en sus investigaciones sobre la infancia a través de la historia. Las maestras cuentan con un repertorio de saber más orientado las exigencias del medio y de la garantía de derechos, puede ser tomado como un saber institucionalizado desde su paso por instituciones académicas y su relación constante con las políticas estatales a favor de la primera infancia.

Las prácticas de crianza no pasan inadvertidas en la producción y mantenimiento del poder y dentro de sus enseñanzas, familia y escuela le enseñan a niños y niñas cómo funciona el mundo. Se esperaría entonces que escuela y familia en este contexto en particular estuviesen orientadas en caminos distintos, pero, ambos se encargan de ejecutar dispositivos de regulación del comportamiento e introducir a los niños en reglas, normas y condiciones estableciendo en su cabeza el “orden social”. (Foucault, 2002).

Las madres insisten en que sus hijos cumplan con los hábitos de aseo, alimentación y descanso, que mantengan la organización y el orden y evitar comportamientos indeseados que vayan en contra de la norma, lo cual hace parte en definitiva de la regulación del

comportamiento. Las maestras en el espacio de 8 horas y con ayuda de otros cuidadores institucionales logran que los niños y niñas ejecuten las acciones que le son solicitadas, ellas están al tanto de los movimientos de cada niño de su grupo y tienen control sobre su cuerpo y sus actividades, en esta forma, es la maestra quien autoriza si el niño o niña puede ir al baño, a qué hora va a comer y cuando puede lavar sus manos y sus dientes. Y aunque en casa, los dispositivos de regulación parecieran menos que en la escuela, los implementados en casa pueden ser más drásticos que aquellos de la escuela.

Lo anterior está sujeto a las verbalizaciones de los participantes, teniendo en cuenta que se considera una forma de regulación del comportamiento acciones de castigo físico, las cuales las maestras no ejecutan porque la ley estipula específicamente que un maestro no puede emplear ningún tipo de castigo que vaya en detrimento del autoestima de sus estudiantes, pero, esto no es algo que se estipule para los padres, si bien, la ley expresa que un niño no se debe castigar físicamente, aún se sostiene en el discurso de las personas que se puede usar los golpes o los gritos si la actuación del niño lo amerita.

El dispositivo de regulación que se deriva del castigo físico genera miedo y esto afecta la forma en que los niños y niñas se construyen como sujetos y se apropian del mundo, condenando así, que ellos también perpetúen el castigo y lo sustente como adecuado para la formación. Adjunto a lo anterior los dispositivos de regulación como controlar las actividades también repercuten de forma inadecuada, ya que en la escuela las actividades que se controlan son académicas y se suponen sobre un objetivo de desarrollo integral, por el contrario en casa, las actividades de control los padres las imponen sin pensarla con detenimiento y a veces son rutinarias, incluso se convierten en actividades que no tienen ningún valor para su desarrollo cognitivo, físico o social, entre ellos se encuentre, el uso de la televisión para que el niño o niña no haga ruido, ponerle planas sin ejecutar ejercicios de aprestamiento con anterioridad, la práctica de juegos de video o de computadora para focalizar la atención del niño y minimizar su actividad.

A estos dispositivos de control de dan vida los dispositivos de verdad, aquellos que son los saberes en el sentido estricto del discurso, no se compone de varios anexos históricos, si no que da cuenta de la elaboración que el adulto ha hecho sobre su participación en el mantenimiento

del poder y en los modos de subjetivación. (Foucault, 1994. Pág. 697). Los adultos de los niños participantes del estudio lograron incorporar discursos de la circulación social y finalmente crearon su propia percepción de actuar con respecto a la crianza de los hijos.

Proporcionaron así, las razones reales de su comportamiento como cuidadores y entre esas razones se encuentran, que sus prácticas de crianza son relevantes porque implica mantener una relación positiva con sus hijos e hijas, porque al formarlos con respecto a sus prácticas, sus hijos no van a pasar por las mismas dificultades que ellos. Los padres también consideran como modo de subjetivación que tiene experiencia en la formación de sus hijos y que al formarle por medio de hábitos y reglas de esta forma será bien educado; también incluyen planes a futuro, resumiendo que el desarrollo exitoso de los niños y niñas depende de aprender lo que los padres le enseñen de niños aprendiendo a valerse por sí mismo.

Las maestras establecen como dispositivos de verdad que favorecen su proceso de subjetivación con respecto a operadoras de las prácticas de crianza en sus alumnos, los siguientes: el niño en la medida que adquiera los modales y los hábitos que le adapten fácilmente a la sociedad, se convertirá en un sujeto responsable de sí, responderá favorablemente al entorno; de igual forma, ellas exponen que los niños como sujetos en construcción deben estar en evolución constante y que sus adultos significativos están allí para ayudarles en el proceso de convertirse en ciudadanos aptos a las sociedad.

Después de identificar los dispositivos y esclarecer su presencia en la ejecución de las prácticas, se pasa a concretar la segunda categoría investigativa que son las relaciones de poder. A lo largo de la discusión se ha tratado de esclarecer si las relaciones de poder entre adultos cuidadores – niños y niñas es netamente disciplinaria, tiene una doble relación, es de sumisión o de algún otro tipo. Es con este último dispositivo que incluso se puede hablar de biopoder en el caso que la relación no se sustente sólo en la disciplina si no en una construcción elaborada de un poder que interviene no sólo en el cuerpo, también en las decisiones, la vida, la ética y la forma del ser.

Las madres reconocen que la cantidad de tiempo que pasan con sus hijos define aspectos importantes para su construcción como sujetos, es por esto que se convierten en orientadoras de las conductas de sus hijos, pero, la situación es que las conductas orientadas son las que ellas desean, no mucho que ver con lo que sus hijos proponen o esperan de ellos. Las madres en conjunto con la escuela han mantenido la proyección de que los niños son seres incompletos que necesitan control y estructura, más, dentro de su discurso no evidencian prestar espacios de oportunidad para que sus hijos o estudiantes demuestren sus capacidades de criticar el mundo, apropiarse de el por sí mismo, de tomar decisiones importantes sobre sus destinos, todo lo anterior siempre es por cuenta de los adultos.

Las decisiones que niños y niñas toman a diario son sobre qué color pintar un dibujo, que ropa planean ponerse o que camino quiere tomar a la escuela, siguiendo un patrón de disciplinamiento, ya no se de sus padres, si no de sus mundo y de su relación con el estado, porque no está discutiendo su participación en la sociedad y no está criticando su realidad, está sirviendo de multiplicador del poder que se mantiene.

Ahora bien, el exceso de control en la escuela y la familia, los casos de flexibilidad en el hogar como respuesta a las acciones de resistencia y la preocupación de la escuela como institución para fomentar sus ideologías, en este caso, de acuerdo con las leyes del estado para la primera infancia, han creado un triada relacional escuela - familia - infancia, donde los elementos no operan por separado, están aliados para darle consecución a los discursos individuales y a los grupales. Estos elementos están en constante comunicación permeándose y también modificándose, porque las maestras como sujetos formadores influyen en el comportamiento de los niños e influyen así mismo en los padres, de igual forma, los niños influyen en los padres y en sus maestras y los padres influyen en sus hijos y en las maestras también.

Foucault (2002) define a la institución como un lugar donde se ejecuta un poder por medio de la disciplina, se mantiene el orden y se prepara a los niños, niñas y jóvenes para la convivencia, siendo así, el fenómeno de los niños de primera infancia en el contexto escolar y la triada relacional que se genera empieza a direccionar a la familia también como una institución, que mantiene el poder, ejerce el mismo poder y le reproduce constantemente.

Un segundo interés de esta investigación, después de las relaciones de poder, es dar cuenta de la existencia de tecnologías del yo, definidas por Foucault (1982) como las técnicas que permiten a los individuos efectuar operaciones sobre sus propios cuerpos, almas, pensamientos y conductas y ello de un modo que logre la transformación de sí mismo hasta alcanzar un estado de felicidad. De acuerdo con Foucault las tecnologías también se componen de prácticas, es por esto que se van a contrastar las verbalizaciones proporcionada por los niños y niñas para identificar la configuración de sus prácticas del cuidado de sí con la conceptualización que hace Foucault.

En un primer momento se debe identificar si los niños ejecutan prácticas del cuidado de sí y de qué tipo. Los hallazgos sugieren que los niños y niñas llevan a cabo prácticas que se consideran propias de un cuidado de sí, pese a esto, no se cuenta con evidencia suficiente de si éstas son productos propios de los niños o de que dichas acciones de autocuidado, se pierden del repertorio conductual de los niños cuando ya no son reforzadas por los padres y maestras.

Aún así, se intenta dar una visión completa, ya que las tecnologías de sí no son acciones independientes, son acciones dimensionadas que requieren de otras ejecuciones. En un primer momento de la clasificación con base en el sustento teórico de Foucault, se hablará de aquellas prácticas en los niños y niñas que dan cuenta de su capacidad de autoevaluarse. En la presentación de las historietas, los niños y niñas evidenciaron capacidad de autoreflexión orientada a aspectos cercanos al dominio del cuerpo, es decir, posturas corporales, castigos, expresiones no verbales de afecto, localización espacial. Se pueden interpretar estas respuestas como una derivación de la relación de poder disciplinaria a la que están mediados con la implicación de que se reconocen como sujeto cuerpo. Igualmente los niños evidenciaron preocupación y capacidad de pensar, en sus verbalizaciones producto de las historietas, lo que implica que su construcción del sujeto mente puede ser facilitada y explorada.

Continuando con otro tipo de práctica, está la ejecución de normas y hábitos; los niños y niñas por los dos contextos en que se ven involucrados y las relaciones de poder entre dichos contextos, fluyen en una cantidad interminable de demandas, por tanto, ellos reconocen la existencia de normas para que el mundo tenga un orden. Niños y niñas respetan dichas normas,

más reconocen que esas normas son externas y no propias y esperar la aprobación y confirmación del adulto para llevarla a cabo; reconocen también que faltar a una norma tiene consecuencia y esto da una noción de sobre el conocimiento del mundo.

Las prácticas orientadas a la capacidad de enfrentarse al mundo y ser independientes en los niños y niñas son limitadas; niños y niñas sugieren la necesidad de un adulto para poder subsistir en el mundo, sin embargo, ante la presencia de los adultos, los niños poco a poco en su desarrollo van adquiriendo habilidades que les hace sentirse independientes y propios de sí. De esta manera, la capacidad de autogobierno también se ve afectada, puesto que si el niño no reconoce capacidad de enfrentarse al mundo no identificará opciones para decidir críticamente e incidir sobre su realidad. Dentro de los hallazgos se evidenció, que niños y niñas reconocen el poder de las decisiones a largo plazo, pero aún no dimensionan los efectos de sus acciones en ningún otro nivel.

Foucault (2002), expone claramente que quien cuide de sí, debe procurarse un estado de salud. Los niños y niñas con relación al cuidado de su cuerpo cuentan con el repertorio conductual que sus adultos –padres y maestras han ejercitado en ellos y reconocen hábitos de higiene, aseo, la importancia de la actividad física, de la alimentación, entre otros. Esto es un principio alentador para el momento de indagar sobre prácticas de sí, siendo que, si niños y niñas valoran su cuerpo y estado físico saludable tendrán bases para continuar con el desarrollo del pensamiento en pro de beneficio para su vida y lograr modos coherente de subjetivación.

No se puede pretender que se cuida de sí, cuando se olvida el otro. (Foucault, 2002). El otro para los niños y niñas de la institución no solamente se traduce en otros niños y niñas, ellos registran como parte de esos otros, a sus padres, maestras y otro adultos, no solamente a sus pares y compañeros, incluso, reconocen como sujeto existente a aquellos niños con quien no comparten espacio físico y se ven pocos minutos al día. Los niños interpretan el sufrimiento en otros y sienten empatía por ellos, prestan ayuda y avisan a sus adultos si no cuentan con la solución. Sin embargo, entre ellos se pegan, se lastiman y se ofenden, pero esto tiene sentido en las relaciones de poder que dentro de su grupo de pares también se ejercen y dentro de las cuales buscan adaptarse de la mejor manera a su entorno inmediato.

Al indagar por prácticas del cuidado de sí en niños y niñas de la institución, aparecen vagamente una serie de acciones que pueden asociarse como tal, sin embargo, aunque tienen intencionalidad de mejorar la situación de los niños y niñas estas no dejan de ser el resultado de la influencia de las tecnologías de disciplinamiento en la triada relacional de poder desde la familia y la institución de educación inicial. Estas se alteran en la medida que adultos significativos establezcan su utilidad y beneficio en la vida de niños y niñas.

Es el adulto quien estructura dichas prácticas de autocuidado desde sus saberes, pero estas aún no se pueden establecer como tecnologías del yo en el sentido estricto del concepto, puesto que no contienen el componente principal, es decir, que sean desarrolladas y ejecutadas con voluntad propia desde las expectativas de vida que el sujeto (niños y niñas) presenta. A pesar de lo anterior, el hecho que aunque en los primeros años, no se pueden interpretar dichas acciones como tecnologías del yo, no quiere decir que estas no se estén configurando en el sujeto, pues desde según los hallazgos hay respuestas favorables a la reflexión de sí y al cuidado del otro; es probable que la construcción de tecnologías de sí también se vea influida por el desarrollo cognitivo y físico, los cuales pueden mostrar otro tipo de desarrollo en las siguientes etapas del ciclo vital. (Piaget, 1952)

De forma general, los alcances de esta investigación permitieron conocer cómo los adultos cuidadores de niños y niñas en la actualidad para garantizar un desarrollo integral ejecutan cantidad de prácticas para la formación que se mantengan en coherencia con lo establecido a nivel sociocultural sobre lo que se espera alcanzar en la primera etapa del ciclo vital y como incide un desarrollo apropiado en el resto de sus vidas. Con respecto a lo anterior, los padres dentro del contexto familia ejecutan diariamente acciones encaminadas a la formación, siendo las más comunes, el interés por generar hábitos saludables de aseo e higiene, hábitos de alimentación, hábitos de trabajo escolar y la regulación del comportamiento.

Los padres en su preocupación por asegurar el bienestar de sus hijos, desde los primeros años incorporan un segundo ente de formación donde se practica la educación inicial. Este se conoce como PAIPI (programa de atención integral a la primera infancia) y trabaja en función de la primera infancia con relación a la garantía de derechos y el desarrollo integral. Las condiciones

del programa AIPI son claras planteando su interés por tres aspectos básicos en niños y niñas, nutrición, protección y educación. Desde el anterior justificante también ejecuta variantes acciones para que niños y niñas se formen desde sus ideales institucionales.

Al analizar detalladamente las prácticas de crianza en ambos entornos, educativo y familiar, estas responden a acciones de disciplinamiento en función de la norma y el control del comportamiento. Padres y agentes educativos se involucran para alcanzar que sus hijos y estudiantes se mantengan dentro de la norma puesto que al aprenderla desde jóvenes su interacción con el mundo y su realidad será más adaptativa. Sin embargo, los niños, ya sea en condición de hijos o estudiantes accionan conductas de resistencia a este disciplinamiento procurando otras formas de relación con sus figuras de autoridad.

Los discursos que mantienen las prácticas actuales son el producto de la construcción sociohistórica de los adultos y su relación individual con el contexto real. Es así, como aún se mantienen conductas de control como el castigo físico, aún cuando las políticas de protección a la infancia busca eliminar este modelo de correctivo, empleando otros que vayan en aumento de la autoreflexión y promuevan el autoestima y las relaciones familiares positivas. El pensamiento persistente en los adultos, es que sus niños necesitan ser formados, requieren una estructura, demandan orientación y su posición como padres y maestros es ser entes reguladores de dicha estructura para garantizar el bienestar de niños y niñas y un futuro mejor.

La vinculación de la escuela en los primeros años de vida, ha modificado por medio de las relaciones de poder la participación de los padres como agentes formadores; la escuela también está funcionando como ente regulador de las actuaciones de los padres para garantizar el desarrollo integral. La escuela se sustenta en principios y saberes académicos conexos al aspecto legal como parte de sus discursos y dispositivos de verdad. La escuela en primera infancia como institución promueve acciones de disciplinamiento en relación con los planteamientos académicos y políticos de la sociedad actual, de allí, su posición discursiva en la evolución del ciclo vital, la garantía de derechos, la convivencia pacífica, el bien común, ente otros.

El exceso de control en el contexto familiar y el educativo ha generado relaciones de doble vínculo con retroalimentación en tres sentidos, lo que se ha interpretado en esta investigación como una triada relacional donde Escuela – Familia – Infancia se construyen como objetos particulares y se configuran e influyen entre sí. De esta forma, no sólo la escuela, para los niños y las niñas, cumple función como institución, si no la familia empieza a visibilizarse como una institución, definida en términos de Foucault, que con relación a la triada relacional ayuda al mantenimiento del poder, ejerce el mismo poder y le reproduce constantemente.

La triada relacional, existe y se mantiene en la medida que el niño se vea inmerso en los dos contextos y sea obviamente influenciado por ellos. En este momento del proceso de desarrollo de los niños y niñas no parece oportuno especular la influencia de la triada en el proceso de desarrollo, pero si es posible hacer un acercamiento de que todo el proceso de formación por parte de los cuidadores está directamente relacionado a lo que la ley expone sobre lo que debe ser el cuidado en la primera infancia y las funciones de la familia y la institución del PAIPI. Es decir, que ambos contextos se sitúan desde el marco legal para dar cumplimiento a la garantía de derechos, contribuir a un desarrollo integral y en consecuencia aportan en los alcances de los objetivos del milenio.

Las relaciones de poder generadas desde escuela y familia, dan cuenta de un sujeto preparado para el seguimiento de órdenes, comprometerse con la autoridad y dejar de lado el interés por sí mismo para convertirse en un nosotros, esto es debido a que niños y niñas en la escuela no están ejecutando procesos de construcción de sí mismos desde sus planteamientos y realidad, pues su realidad, los adultos la configuran como compartida. Con base a esto, los niños y niñas en primera infancia deben contar con los espacios para dudar de sí mismos y de su entorno, criticarle y participar activamente de su mundo y sus relaciones, para dejar atrás la posición de una infancia sumisa que sólo recibe y no está en capacidad de dar a cambio y transformar. Estos espacios pasarían a ser desarrollados por los adultos pero desde una perspectiva de apertura a la visión de los niños más que a un direccionamiento adulto y con una intención importante de desarrollar el pensamiento crítico en los niños y niñas dentro de los procesos de formación de la educación inicial.

Cada uno de los aspectos anteriores, guarda una estrecha relación con la calidad de vida en los primeros años, concentrándose en el claro interés que evidencia la institución del PAIPI y la familia por propiciar un ambiente óptimo de condiciones saludables para proteger a los niños y niñas. Las condiciones de vida saludable implican el derecho de a disfrutar de altos niveles de salud de forma integral: físico, psicológico y social, aspectos principales de las que se ocupan la familia vinculada al centro infantil y así también los cuidadores del programa, esto da lugar a la promoción y prevención de situaciones de riesgo para incluso mejorar los índices que permitan el alcance de los objetivos del milenio.

Explorando la realidad de las familias del programa, el PAIPI participa y da forma definitivamente a su objetivo de procurar en los niños y niñas un desarrollo integral. El programa y sus cuidadores proporcionan la oportunidad a los niños de potencializar sus habilidades y otros aspectos indispensables que se enriquecerán a largo plazo. Así, la comunicación constante entre familia y escuela, hace que los esfuerzos por la garantía de derechos sea coherente con los objetivos planteados, la misión propuesta e incluso con las concepciones y discursos que se derivan del proceso sociocultural vivenciado por ambos contextos.

Es notorio, que en ambos entornos se mantiene el uso de la disciplina y modelos de formación bajo dicha estructura, por lo general, producto de los discursos que los cuidadores siguen reproduciendo y no han tomado conciencia de la existencia de otros modelos para facilitar el desarrollo integral, no solo desde el crecimiento y la salud. En lugar de ello, se debe generar para los niños y niñas ambientes sanos para que ellos ejerzan su autonomía, toma de decisiones y llevar una relación con su entorno de forma constructiva y pacífica que les permita identificar situaciones de riesgo o problema y buscar soluciones en protección de sí mismo.

Un aspecto que puede facilitar la vinculación de niños de primera infancia en la construcción de subjetividad y la transformación de realidad son las tecnologías del yo. Prácticas del cuidado de sí hacen parte de acciones que se pueden destacar como tecnologías del yo, pero en los niños los comportamientos que sugieren un cuidado de sí, se deriva de una entera disposición al agente externo, es decir está supeditado a la enseñanza que proporcionan sus adultos. Se evidenció

desde la investigación que las prácticas del cuidado de sí en los niños de primera infancia existen, pero no cuentan con la maduración relacional indispensable para considerarse tecnologías del yo. Ahora bien, con el hecho de que se visibilicen acciones en pro del cuidado de sí y del otro, en tiempo futuro el infante estará abierto a la configuración de aspectos que promuevan el desarrollo de tecnologías del yo.

Para finalizar, es de interés de la autora sugerir investigaciones que den cuenta de las relaciones de poder en niños y niñas luego de culminar la etapa de educación inicial en la primera infancia y está inmerso en otro ambiente: la educación formal, el cual sostiene otros intereses, poderes y significados. Así mismo, es interesante poder aplicar estrategias que favorezcan desde los primeros años y desde la educación inicial las tecnologías del yo, con esto la garantía de la calidad de vida en las próximas etapas del ciclo vital establecerse con certeza.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. En E. Aguirre y E. Durán. En Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- AGUIRRE, E. (2002). *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- ARIES, P. (1962). *La infancia*.
- BALLÉN ARIZA, M; PULIDO RODRÍGUEZ, M R; ZÚÑIGA LÓPEZ., F (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, proceso, técnicas*. Editorial: Bogotá, Colombia : Universidad Cooperativa de Colombia, 2007.
- CASAS, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Universidad nacional de Quilmes.
- DANE (2008). *Encuesta de Calidad de Vida* disponible <http://www.dane.gov.co> desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo. Washington: OPS
- FLEITAS, D. M. (S.F.). "*Tu ilusión y tu contento...*". *La configuración de la Infancia a fines del siglo XIX en el discurso Sarmientino*. Fundación telefónica, recuperado de <http://www.educared.org/global/antes-de-ayer/contenido>
- FOUCAULT, M. (1983). *El sujeto y el poder*. University pres. tradición al español Santiago Carassale y Angelica Vitale.
- FOUCAULT, M. (1992). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Pre-Textos Valencia.

FOUCAULT, M. (1994). *Dichos y escritos*, vol. IV. Edición utilizada: París, Gallimard.

FOUCAULT, M. (1996). *Microfísica del poder*. Ed. La piqueta. Madrid.

FOUCAULT, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Paidós / I.C.E – U.A.B.

FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. 1998. siglo xxi editores, s.a. de c.v. México.

FOUCAULT, M. (2002). *Reedición?Edición anterior? Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

FOUCAULT, M. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Editor Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el collège de France. (1982 - 1983)*. Fondo de cultura económica.

FOUCAULT, M. (2009, (Reedición?Edición anterior?). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores. España

GADAMER, H. G. (1993) *Verdad & Método*. Ed. Sígueme, Salamanca.

HABERMAS, J. (1982). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.

HERRERA, J.D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ediciones Ántropos ltda.

KORBIN, J. (1977). *Aportaciones antropológicas de la antropología al estudio del niño maltratado*. Revista Internacional del Niño, 35, 25-35.

- KORBIN, J. (1996). *Culture and child maltreatment*. En M.E. Helfer, R. Kempe y R.
- LUNA, M. T. (1999). *Prácticas de crianza en Antioquia. Un estudio en Familias campesinas*. Medellín, CINDE. primerainfancialac.org
- MYERS, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Washington: OPS
- MYERS, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá: CELAM-UNICEF
- PAPALIA, D. E; WENDKOS OLDS, S; DUSKIN FELDMAN, R, (2004) *Desarrollo Humano*. Novena edición.
- PIAGET, J. W. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. Traducción en castellano: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1969.
- RECAS BAYON, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L, Madrid.
- REPUBLICA DE COLOMBIA (2006), *el Código de la Infancia y la Adolescencia*, ley 1098 de 2006.
- REPUBLICA DE COLOMBIA (2007). *Documento CONPES 109 de 2007*, Colombia por la Primera Infancia.
- RUBIO, M, PINZÓN, L, GUTIÉ M (2010). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014*. Banco Interamericano de Desarrollo.

SANDOVAL CASILLIMAS. C.A. (2002). *Investigación cualitativas*. Composición eléctrica: ARFO editores e impresores ltda. Icfes 1996.

UNICEF (2009). *Estado de la infancia en Colombia*.

VALLES. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional.

WALLERSTEIN, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI editores.

Anexo. 1. Prueba proyectiva “historietas” – fase de recolección de información sobre tecnologías del yo.



Anexo. 2. Modelo de entrevista semi-estructurada.

1. Describa detalladamente todas las actividades que realiza a diario con su hijo o estudiante.
2. De la rutina que describió anteriormente ¿explica cuales son las razones que tiene para hacerlo?
3. ¿Cuáles de las actividades que realiza el niño o niña a diario, consideras más importante?
4. ¿Cuáles son las razones para considerar las actividades anteriores como importantes?
5. ¿Cómo intervienes en las actividades que consideras importantes que nombraste en la pregunta anterior?

Anexo. 3. Matriz de categorías

	CATEGORIAS						
	Conocimiento de sí mismo o capacidad de autoevaluarse	Reglas de conducta o comportamiento		Capacidad de enfrentarse al mundo o independencia	Autogobierno	Actividades de cuidado físico	Cuidado del otro
	HISTORIETA 1	HISTORIETA 2	HISTORIETA 3	HISTORIETA 4	HISTORIETA 5	HISTORIETA 6	HISTORIETA 7
NIÑO 1	Este, está ocupado, ahí en, está ocupado y esto es una panela y está sentado ahí donde están viviendo los peces y esté ocupado pensando; este, yo sé, el está pensando que, no sé, no él no está pensando, solo está sentado, está mirando el piso por que está mirando así.	Chao y bendición y se va a la escuela rápido para que no se le coge el tarde.	Que es hora de almorzar, que se coma el almuerzo rápido y que se acuesten a dormir para que crecen más, ya puedes pasarla; porque ellos tienen que obedecerle, porque si no se van al salón de los bebes.	Solo se perdió el pajarito pequeñito, está solo y los va a buscar. El puede a volar y a buscarlo, en el bosque, pues él se va volando por los arboles y van a pasar por los agujeros. Ya puede pasar la imagen.	Tiene arcilla para hacer una oveja y tiene un balde, es porque él ya no la necesita, el niño va a regalar la torre a un niño y la mamá se despide de esa torre.	El niño está bailando, durmiendo y ¿está soñando?, despertó y... y... se levanto y miro la torre, y la mamá y se lo dio a otro niño, le dice a la mamá que ya no lo necesita por eso se lo regala, entonces, - ya lo puedes pasar- , se va a la escuela y desayuna, - ¿puedes pasarlo a la otra imagen?-	Es por qué estaba enojada y le dijo una pregunta mala y... mmm... le pego por qué tengo una pregunta mala y por eso, le pego, que ya no ser amigos y por eso le pegó, es por qué a él le gusta ser el amigo y por eso le pegó, el niño triste se sintió mal por qué le dijo que ya no sea amigos, su mamá le dijo que no, ya lo puedes pasar a la otra imagen, le pego por que le iba a decir a la profe que ya no va a ser amigos, por eso... por eso... no se sentó con él y tampoco
NIÑO 2	El niño está poniendo la mano en la cara porque está triste, los amigos le pegaron,	La mamá le está diciendo bendición, te quiero que Dios lo bendiga... desayuna primero, se pone el	La profesora dice ya vengo, ella se va de compras, quédese aquí y ellos se quedan jugando,	El bebe se metió acá, los papás no estaban, el pajarito se va a sentir triste y va a sentarse en el	El niño va a llorar porque no tiene el castillo, llora porque no tiene el castillo, la mamá le pidió el	Una niña en la cama, esta acostada arropada, jugando, abrir la boca; ella va a	Uno malo y uno bueno. No son amigos porque él es malo. Los niños malos les pegan a

	sentado, está sentado, cosas malas... ... eeehhh, le pegaron los amigos y los amigos se portaron mal con él, porque son malos,, los amigos siempre se quieren mucho.	uniforme, la mochila, ahí donde guarda todas las cosas que lleva, la mamá le dice que no se porte mal, que se porte bien.	quédense aquí, no se porten mal, los niños van a sentarse a ser caso, a hablar.	nido, este es el nido, al pajarito lo puede ayudar un pajarito adulto, porque el pájaro adulto es el que construye el nido al pajarito bebe, el pajarito tiene que pedirle al pájaro adulto que le compre la comida, el agua, el nido, nada más.	castillo para dárselo a otro niño que le guste.	desayunar, cepillarse los dientes , ver televisión, almorzar, cepillarse, tomar agua después, ella sabe que tiene que hacer todo eso porqué ella ya esta grande, la mamá y el papá le dicen porque ellos son los que mandan.	todos, porque si le pegan eso duele y le hace un morado. Juan José se parece a este, Juan José pegándole a este, el malo y el bueno, malo, les pegan a los compañeros porque son malos, los niños malos se convierten en malos, las niñas malas se convertirán en brujas y los niños buenos se convierten como están.
NIÑO 3	El niño está sentado en donde el agua porque la mamá le pego porque estaba jodiendo, el está sentado ahí porque la mamá lo mando al parque. El niño está pensando, sentado, está preocupado, porque la mamá le pego.	Él le da un beso y le dice adiós mamá, la mamá le dice que juegue con los niños y haga tareas, nada más. Mi mamá nunca me dice eso, ella me dice que yo juego con los niños, que tengo que comer, que tengo que comerme todo.	La profesora les está diciendo que ella se va y que no esculquen, ella se va para el médico, los niños se quedan jugando y dice, no me esculquen nada, ni me saquen nada, ellas les dice eso porque ellos esculcan.	El pájaro quería montarse en los arboles y no se ha podido montar, porque no puede volar, tiene alas pero todavía es bebe y no puede volar, ¿y por que está solo? Está solo por que los papás se fueron a traer comida y el va a montarse en el árbol, escalar, el pájaro está bien.	¿El niño limpia todo?; el niño tiene que, este, tiene que jugar con eso y esto, porque si tiene plastilina en las manos se unta los ojos con plastilina y le empiezan a doler, el quiere jugar todo el día con eso y el no debe jugar más con eso, ella le quiere quitar eso porque el niño se unta de los zapatos sucios.	El niño se lava la cara, se lava las manos, come, se viste, se baña y se va a estudiar. El niño puede jugar con los amiguitos, compartir.	Él le pego al otro, porque le dijo, ya estese quieto y le pego, lo estaba molestando, lo estaba llevando pa' alla, pa' alla y pa' alla, ellos no se pueden pegar porque la profesora los regaña, la profesora no quiere que se peguen por que le sale a uno sangre y luego se quita la sangre y se le ve el hueso.
NIÑO 4	Esta haciendo, está sentado de una palmera y está manejando algo. El está haciendo las manos en la cara y	La profesora le está diciendo algo, que le dijo que va a entrar al salón y le estaba diciendo un secreto que se llama la fe y esa	Le está diciendo, que le está diciendo, onisio y que ese onisio necesita hablar como alguien y la verdad de algo	El pajarito estaba cerrando la imagen de los arboles cuando los papás subidos y el pájaro bebe lo dejo solo, el	La mamá le dijo que le mostrara eso y que le diera ese juguete y entonces se lo dio pa' que no se lo quitara pero la	Al niño le sale el día y es cuando se levanta y escucha un ruido, cuando tiene un bebe le quito la plastilina y	Era que le pegaron porque el se peleó y por eso lloró y por eso le hizo un sonido que lo peleó con los juguetes y los

	<p>por aquí ahí muchas formas que parecen formas y unas montañas así y unas flores como se llaman de color morado, por que estaba sentado porque la mamá lo regaño, porque ella le dijo almorzar, almorzar, almorzar y le dijo tres veces y ya lo regaño y la mamá lo castigo le dijo que se sentara ahí.</p>	<p>fe la dijo y la mamá le dijo que le hablaba todas las cosas y por eso que, ah veamos, que quisiera que cuando fuera grande sea un doctor. Dice que se va yendo y que lo deja ir.</p>	<p>necesita una camarada y tenía un bebe debajo de su barriga cuando le crecía le estaba bajito, vea, la niña y el niño, la niña tenía un pote de papeleta que servía y el niño jugaba un camión con un carro y esta parte de la mesa se llama cocina y por ahí en la mesa tenía una granja y esa granja tenía todos los animales. La profesora no les dice nada porque ella no puede, porque le falta algo, algo así, pero si, así, era la mejor mamá del mundo y era muy buena.</p>	<p>pájaro va a estar subiendo, pero cuando miro algo lo dejo caer y pam, se cayó. El pajarito no tiene papá, mamá, hijo e hija, si tienen pero no están se fueron, el se va para allá con ese árbol. El pajarito no tiene comida, ellos comen semillas y lombrices.</p>	<p>mamá de el va a estar ahí, porque, porque si, el juguete tiene una bandera arriba y la mamá le dijo que tiene la puerta cerrada y tiene los zapatos ahí y para que se viera hermosa el hijo amárreselos como la mamá le dijo.</p>	<p>las herramientas. Después que hizo la mamá, le hizo el ruido le está diciendo que prepare el desayuno porque el niño se esta poniendo bravo porque la mamá le está haciendo un ruido, un ruido que se llama la cocina y ahí en la cocina tenía como dos ollas para hacer el ruido, la mamá se puso brava por que la castigo en la silla de los bebes, porque la sentó ahí para castigarla.</p>	<p>juguets no hay que pelear con los compañeros y con esa imagen ahí que pegarle y le saco la lengua a esto y al niño le iba a hacerle algo y algo que le puso algo, un algo que se llamara una imagen se puso feliz y el otro se puso triste. Es que el niño lo dejo quedado y el niño le dijo para la cárcel, los niños no se pueden pegar, yo digo porque no se les puede pegar a los compañeritos, estar en el colegio y no peleen con los juguetes.</p>
<p>NIÑA 1</p>	<p>¿El niño esta triste? Pues como alguien le pegó o lo regaño, el esta sentado ahí, haciendo asi (expresión del niño en la imagen), porque esta triste.</p>	<p>La mamá le dice chao, que se va a portar bien, que se va pa' la escuela a jugar con los amigos y también le dice la mamá, bueno vaya a la escuela y compartá con todos los niños y compartalos, los juguetes.</p>	<p>Les está diciendo que no jueguen, que no hagan así en el piso porque después se ensucian, que después se ensucian y la mamá los regaña, que no, porque después le pegan la mamá; les está diciendo que si se ensucian tanto yo no los puedo limpiar con el papelito.</p>	<p>El pajarito va a buscarlos, buscarlos en todos los arboles a las casas, los papás se fueron, yo no se a donde; el pajarito dice yo estoy perdido y esta triste porque los papás se fueron.</p>	<p>El no se la va a entregar, porque es el juguete que a él le gusta, la mamá le va a pegar porque el no se lo va a netregar y eso no es de el, es de la profesora para que los niños jueguen , el niño esta feliz porque tiene el juguete que a el le gusta.</p>	<p>El niño se cepilla los dientes para que le queden limpios y se baña porque se va a estudiar, el niño se cambia, también, no sé que más; la mamá le dice que tiene que hacer todo eso, porque es la que le dice a los niños que se vaya a bañar al niño porque ella es la mamá la que lo</p>	<p>Estaban jugando con los juguetes y le quito el juguete y le dio un puño, pero él no tiene que pegarle al compañero, y le debe decir a la profesora que él le pego para que lo castigue, el se siente triste y el otro niño se siente ¿feliz? Porque él, a él no le pegaron, pero no debe pegarle porque eso es malo, pegarle, de pronto le pega así</p>

						cuida, porque si él se cuida solo, la calle por allá solo se pierde alguien lo agarra, se lo lleva.	uno a la pared y le sale sangre.
NIÑA 2	El niño esta triste, porque él no quiere ir al carro, él quería irse con la mamá al carro, porque la mamá le dijo que no vaya, él, él, solo está triste, porque las manos son de color piel, es esta haciendo así (pose de la imagen).	Le dice que chao, bendición y que le dé un beso, que él se va a portar bien el colegio, que él va a jugar con sus amigos y que no les va a pegar nada y no va a ser de grosero.	La profesora les está diciendo que vengan los niños para allá para que ella les de los libros, que también que le cuida los libros para que los niños contén también, le dice al niño que se pare porque le van a contar un cuento	¿Pero a dónde estás los papás? Pues entonces la mamá volaron y el esta llamando a la mamá y esta triste también, cuando, toca volar para que la mamá venga y llame mas durísimo para que la mamá lo escuche, porque es que la mamá ahorita dice que el niño no está en la casa y si no come la mamá le da comida pero no puede volar porque él tiene alas y son pequeñitas y las alas de él no vuelan y si quiere le dice a un señor que tenga unas alas grandes para que vole y sepa donde es la casa de la mamá.	El niño le entrega la torre a la profesora, el niño va sólo para la escuela, el se pone el bolso, se pone el uniforme y se va solo para la escuela, pero la mamá le quiere quitar la torre porque ella quiere que se lo preste a la mamá para que ella haga una torre de esas, el se va a poner feliz porque el tiene la torre y el le gusta hacer unas torres.	Cuando él se levanta, entonces, entonces, él, cuando es clarito y es mañana él se levanta y también puede estudiar y se pone el uniforme y también se pone el pantalón y el bolso y se va pa la escuela. El niño cuando se levanta le dice a la mamá, mamá ya me desperté, pos él cuando se levanta y le dice a la mamá que ya se despertó y el papá llega y le dice que cuando donde esté el niño y la mamá le dice que el niño esta donde el colegio.	Él le pego a él era porque no jugaron al escondite y tampoco ese niño no le prestó el juguete a él y entonces le pego. El no le podía pegar porque eso es ser grosero. Ese niño le pega a la pared, solo que era llamar a la profesora porque le pegaba a la pared con el puño a la cara. El niño esta triste porque le pegaron, los niños le pueden pegar a los otros porque los están jugando y ellos son compañeritos y ellos no son compañeritos, ellos están peleando.

	CATEGORIAS				
	Prácticas de crianza	Dispositivo de saber	Dispositivos de regulación del comportamiento	Dispositivos de verdad	Dispositivo de relación
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
ADULTO 1	Con él en las mañanas, preparar el desayuno, bañarlo, vestirlo y no más, eso es todo lo que hago con él en las mañanas. Lo hago dormir a las 9 de la noche, el duerme, al otro día lo paro cantándole canciones para que se puede levantar, lo baño, lo visto, le doy el desayuno y lo dejo en el colegio. Cuando el sale me pide un helado o se lo pide al papá y así cositas bobadas que le compramos. Cuando viene al colegio viene llorando porque sabe que viene a estudiar y el es pegado a mí y no le gusta separarse de mi, cuando está en la casa quiere jugar conmigo que lo lleve al parque, quiere pasar tiempo conmigo.	Pues lo hago, le digo mire, para que el sepa cosas así hasta que el entienda, hasta cuando me toque trabajar, cuando entre a trabajar el proceso pues me toca, como entro a las 8 a la misma hora de él, pues lo levanto le tengo más paciencia, le digo las cosas, cuando ya entre aquí ya yo empiezo el trabajo.	Lo más importante cuando haga algo aquí en el colegio, que se distrae de algo, que no hay que tenerlo en la casa si no se distrae con nada.	Porque me gusta salir con él, porque me pide cosas, me gusta eso; es importante porque yo con él me distraigo también y con el me la paso mejor.	Yo salgo con él, me distraigo con él porque lo llevo a “ventura”, “unicentro” para que se monte, a veces lo pasamos los dos juntos, porque tiempo el papá no tiene, para que voy a decir mentiras porque tiempo el no tiene y lo poquito que él lo pasa con el papá, con el tiempo que le da que le brinda un helado o que le compra algo así, un poquito tiempo pero él la pasa más conmigo que con el propio papá.
ADULTO 2	Ella ha sido una chica que se acuesta temprano, a las 7:30 am máximo 8 am ya está en cama, se para muy temprano porque ella se acuesta temprano a veces se para de 5 a 5:30 am o faltando un cuarto para las seis. Ella se cepilla, prende el televisor y ve un programa de señal	Yo lo hago porque amo a mi hija y tengo que estar pendiente porque es única hija y por, y primero que todo por darle a gracias a Dios porque es única hijo y tengo que estar pendiente de ella porque es una persona muy delicada, eso cuando yo no la saludo ella se enfurece y me dice mami	Lo que no puedo dejar de hacer es no prestarle atención a toda hora tengo que estarle prestando atención porque yo si estoy en mis quehaceres y si no la escucho tengo que estar donde este, llamándola y ella tiene que estarme contestando porque ahí tengo que estar pendiente	Porque si ella sabe que mami tiene la dentadura dañado porque ella cuando estaba joven casi no se cepillaba los dientes, que el aseo, el polvo a ella le hace daño, es alérgica a la tierra al polvo y cada rato le da rinitis ella sabe y le fastidia y ella sabe que le duele la nariz, que le fastidian los	No, ella desde muy pequeña desde que empezó a tener uso de razón que se paro, yo le he, le hemos estado induciendo, que uno cuando se para y saluda tiene que cepillarse los dientes, no hay que comer con la boca sucia, desde muy pequeña se le ha inducido eso, que el aseo personal es lo principal del organismo, que hay que estar

Colombia que es de muñequitos o a veces de actividades de rutina del desayuno y ya por ahí que llegan las 7 de la mañana, pues ya ella se baña, la bañamos pues, se alista, desayuna, a las 7 y media ya esta desayunadita, se sienta, da gracias a dios y reposa tantico mientras que papi y mami, se lleva para el colegio, se trae al colegio entra a las 8 de la mañana y nos despedimos, igualmente la actividad del colegio, pues no se qué hará acá, ella cuenta que llaga se saludan a veces trabajan, a veces hacen ejercicios, cantan, bailan, llega la hora de la salida que es a las 4 de la tarde, ehh, mami o papi la recogen, eso nos variamos la venida a recogerla, llega a la casa saluda según el que la recoja, se baña, se cambia, se coloca a ver televisión, toma otra vez otra media tarde, por que ella siempre llega a casa y le induce a uno en la mañana que es lo que quiere comer, mami prepárame esto, arroz con dulce, mami quiero torta, hay que prepararle y si no se le hace eso, se le hace otra cosa pero hay que tenerle algo, eso si nunca se le ha llegado del colegio y que ay

que tiene porque esta brava le hice algo, igualmente hay que estar encima de ella, que las once que las comidas, el vestuario, ella le reprocha a uno, cuando uno no le presta atención o igualmente, esto, que haya pasado algo y papi se le olvido, y uno si esta en lo que está pendiente, ella desde chiquita desde que estaba en mi vientre siempre he sido así porque fue un parto bien congestionado, desde que estaba en mi barriguita ella siempre los atendimientos siempre han sido súper hasta ahorita.

de ella porque si se cayó la boca algo está haciendo, si no la escucho y o apago el electrodoméstico, ella la televisión o lo que está haciendo o si esta acompañada mucho mejor, que tengo que estar ahí pendiente de ella. Ella tiene que cepillarse los dientes, aplicarse Listerine, bañarse, sacar el computador que tiene de juguete y limpiarlo hasta 4 veces, huy eso es una rutina tenaz y sacudir cada vez que se va a acostar la cama.

moquitos y el polvo tiene que estarlo limpiando, que si hizo algo o se ensucio las manos tiene que ir porque ella ya ha estado hospitalizada y le agarro miedo a los médicos, a las puyas y ella sabe que si se ensucio la mano y se hecho la manito a la boca, ahí se contagio y se enfermo y tiene que ir a la clínica y no le gusta.

limpios, que por ejemplo, que si uno está sucio a los demás les parece feo y eso es contaminarse el organismo y si usted está sucio la mano, pero usted puede comer, pero ahí se contamina pero ahí empieza a enfermarse y enfermarse y ahí sabe que va para la clínica.

	<p>no se me olvido, no, siempre hay que tenerle algo, si no se le preparó, se le compra algo en el camino si no se le dice a la persona que está en casa cómpremele algo porque se me olvido hacerle gelatina o algo, igualmente ella llega y come lo que se le ha dado o lo que se le ha comprado, que se yo. Llega a la hora, eso sí a las 7 o 7 y cuarto estamos cenando, ahí si eso es hora fija, no ni una hora más, ni nada, a esa hora se está cenando, cenamos, se cepilla, se baña si no está haciendo mucho frio, se empijama y nuevamente la rutina de siempre, 7 y media máximo 8 ya está otra vez hasta el otro día la rutina del colegio.</p>				
ADULTO 3	<p>Ehh, pues en la mañana el se levanta normal, como cualquier niño perezocito un poquito para levantarse, se cepilla los dientes, su desayuno, se baña, se coloca el uniforme y se va para el colegio. El llega, le hago quitar el uniforme se baña, ve televisión, mucha televisión si ve, cena de 7 a 8, luego de 8 a 9 a dormir, su pijama y a dormir.</p>	<p>Bueno porque en el colegio hay un horario que cumplen, tiene que entrar a las 8 de la mañana tengo que darle tiempo, levantarlo temprano, que se vista, desayune y se va, para poder estar a esa hora en el colegio que es a las 8 de la mañana. El se tiene que acostar temprano porque el ya se tiene que ir a descansar, porque el ya no puede ver televisión porque ya televisión vemos es nosotros, ya él tiene que madrugar para que cumpla</p>	<p>Lo más importante que el debe hacer es dormir y descansar; es muy importante también alimentarse, bañarse, de pronto ver un poquito de televisión, distraerse, compartir con otros amigos, bueno pues hacer sus tareítas o también lo pongo acá que con un cuadernito a hacer sus ejercicios.</p>	<p>Es importante porque es mi hijo y no solamente no he criado a él solo, yo he criado ya, tengo 3 hijos mayores que el entonces yo ya sé que como criar y como educar un hijo y se cuales son los hábitos y las reglas de la casa y todo, entonces ya más o menos tengo idea y lo sigo haciendo con él.</p>	<p>Yo le voy diciendo, por ejemplo, yo lo meto al baño y le digo tiene que bañarse ya solo, cepillarse solo, lo saco del caño le doy la toallita, el se seca, ya va y se viste solo, a él le toma un poquito el pelo la amarrada de los cordones de los zapatos pero ya está aprendiendo, un poquito despacioso si es, muy despacioso, pero no, ahí está uno, lo está agilizando y uno hace sus cositas.</p>

		un horario, para que lleve un rutina, que lleve los mismo hábitos todos los días.			
ADULTO 4	Normalmente él se acuesta alas 8 de la noche, al otro día se levanta 5 y media, 6 de la mañana él solito, no hay que levantarlo ni nada, se baña, ehh, se baña, desayuna , normal, el desayuna un desayuno como una persona adulta porque es caldo, su arepa, su agua panela lo que sea, luego se alista y normal a las 8 de la mañana esta allá en primera infancia a las 4 de la tarde volvemos, se les dan unas onces porque de buen comer si ha sido, y miramos televisión un rato, si tiene alguna actividad se hace y listo ese es día normal de él.	La razones bueno empezando para acostarlo temprano para no bregar levantarlo, porque si ellos duermen bien y descansan bien en la noche al otro día no hay que llamarlos, que estarlo llamando, ni rogándole, ni suplicándole que se levante, entonces se levanta descansado y él solito si, por eso soy organizada en ese sentido con mis dos hijos, ellos se acuestan temprano y se levantan temprano ellos dos solos. Y esta relajado descansado, no vivía llorando ni estresado ni que tenía sueño, no, entonces eso es un motivo de yo acostarlo temprano y lo demás siempre se acostumbro a comer solo desde pequeño a pesar de haber sido con su dificultad que ha sido muy enfermo el ha sido muy independiente, el come solo, el come en el comedor, no se le deja ver televisión mientras que comen y que mas?, no y el ya sabe que tiene que hacer, bañarse, vestirse, no más.	De las actividades, ser responsables, la responsabilidad y enseñarle que él tiene los deberes con los papás y con la casa y con el mismo. El debe entender que después de uno tenerle un orden que no se vuelva desordenado, el tiene que seguir con la organización que le hemos enseñado.	Porque a medida que el va creciendo el no va a sufrir, el sabe que tiene que ser responsable, el sabe que tiene que cumplir con lo que yo le he enseñado, con o que el papá le ha enseñado, porque por ejemplo yo soy una persona que soy muy enferma, yo por lo menos hay tiempos que me tienen que hospitalizar, yo sufro de un riñón, calculo, bueno yo vivo más en las urgencias que en la casa y entonces el papá es el que a veces se tiene que ocupar de, a veces no siempre tiene que ocuparse él, pero el papá tiene que irme a llevar ropa irme a visitar a la clínica a ver como estoy yo, y dejarlo con otra persona, es bonito que le digan a uno se porto bien es un niño juicioso no coloco problemas para comer, no coloco problemas para bañarse, no coloco problema para vestirse y entonces uno se siente satisfecho de lo que uno le ha enseñado a su hijo.	Le hablo, yo le hablo, si a veces son necios porque no hay un niño que sea perfecto en nada, pero se le habla y cuando ya no hacen caso se le coloca un castigo, bueno no me ve televisión, no hace tal cosa, algo que a el le guste, no se le deja hacer y se le pone carácter y de vez en cuando toca darle un poquito de correíta a veces hay que pegarles porque no es todo darles todo sino que hay que educarlos, ponerles limites.

ADULTO 5	<p>En la mañana cuando viene para el colegio, en la mañana, la levanto a la hora normal, yo la levanto todas las mañanas a las 7 de la mañana, la baño, le hago el desayunito y la alisto y me la traigo a las 8 de la mañana, si, colegio y hasta que sale en la tarde, después sale en la tarde, le echo un bañito, la baño, la cambio y me estoy con ella en la casa, en el tiempo libre la niña mira mucha televisión, ella duerme hasta tarde, ella tiene un ritmo para levantarla porque ella siempre se levanta normal 9 y media 10 de la mañana, yo la dejo los sábados, domingos y festivos la dejo dormir hasta tarde, se levanta, le quito la pijama, la baño, le doy el desayuno y se pone a mirar televisión y almuerza a medio día pero eso si ella mira televisión todo el día en la tarde la llevo donde mi mamá pero eso si la saco muy poco.</p>	<p>Porque la niña no tiene la mamá, la niña se está criando es conmigo, si la mamá mantiene trabajando y entonces yo soy la que está pendiente de la niña y por eso yo tengo, que como esta tan pequeña yo tengo que estar el cuidado de ella. Como soy la abuela me toca.</p>	<p>Pues cuidarla, estar pendiente de ella, si estar pendiente de la niña, si, estar pendiente, estar encima de ella, yo estoy muy pendiente no la descuido para donde yo vaya yo me la llevo, es que ni a mi mamá se la puedo dejar por el genio de ella, por lo que ella a lo que ve que yo no estoy, la niña se desespera a buscarme y empieza a llorar y a hacer pataleta y ya en la casa va a fastidiar entonces siempre a donde yo voy me la llevo, cuando esta la mamá no, pues la mamá también está muy pendiente de la niña pero como la mamá trabaja ahorita vendrá por allá cada 2 o 3 meses que le den permiso para ver a la niña, pues yo soy la que la cuido porque...</p>	<p>Yo creo que es importante la alimentación, cuidarle lo de la comida, porque ella necesita alimentarse bien para poder jugar y poder estar bien.</p>	<p>La niña hay comidas que no las come, pues algo para la comida yo sé que es lo que ella come, tengo que hacer algo que la niña, no para todos, si no que la niña también coma, por ejemplo si yo hago cualquier cosa, si yo hago como un seco, la niña son comidas que la niña no me come casi, yo tengo que hacerle a ella, su cremita, su sopa, el grano para que la niña coma, pero de resto, no. Yo la pongo a mirar televisión para que ella este ocupada, a ella le gusta mucho escribir, ella pinta, nosotros le compramos de esos libros para escribir para pintar, ella para que, colorea muy bien, yo le pongo una plana en la casa a la niña y le hace a usted su plana completa, entonces yo la pongo a ella, porque ella se cansa de ver televisión y entonces la niña llega y ella misma busca, yo ya le tengo plastilina, yo sé, yo ya le sé cómo es para tenerla a ella, verla tranquilita, cuando ella esta tranquilita yo puedo hacer mis cosas.</p>
ADULTO 6	<p>Esto... pues él se levanta solo y esto... normal, desayunar si es difícil para él, porque él no desayuna. Él cuando está en clase, no desayuna, pero yo igual le doy de desayuno y eso... y en la tarde cuando a la hora de llegada, el deja el</p>	<p>no, eso sí mejor dicho, con el me tocaba así, a las nueve... estar mejor dicho, mandándolo a la fuerza a dormir porque el por costumbre se acuesta a las 11... él se acuesta tarde... y esto... normal... usted sabe que entre mejor se acueste</p>	<p>Pues yo digo que de todo un poquito, porque tampoco... como le digo yo... porque para estar el ahí, el llegaba a las 4, le cambiábamos el uniforme, veía televisión y el tetero y ahí ya decía "mamá déjeme jugar ahí afuera", como para irlo</p>	<p>Pues porque... si es importante... por que como el acá esta solito, es un niño pequeño, no tiene más... tiene un hermanito pero no vive con el, entonces, porque él se aburre y me dice "mamá, yo me aburro" y como el tiene que estarla</p>	<p>Hablándole y hablándole... yo le digo "Santiago, mire, eso lo tiene que hacer así...", "Santiago vamos a hacer esto porque hay que llevarlo al colegio o así" y el siempre obedece... es muy rara la vez que... y mas que se trata del colegio porque eso es lo que más le gusta a él, ir al colegio, que le</p>

	<p>televisor que eso es lo que a él le gusta... y así no mas, él llega a las 4, a veces, pues si le mandan tarea o algo, de vez en cuando, cuando le envían tarea, pues realizamos las tareas y no pues... esto... no osea, si yo tenía que hacer alguna vuelta, lo llevaba a eso o lo dejaba acá con mamá, o si no se pone a ver televisión y eso... o anda por ahí cicla con los amiguitos y eso...</p>	<p>más temprano se puede levantar con más facilidad, sin sueño y que no se quiere levantar y eso... y pues, a esa hora es que se estaban entrando los niños, de 8 a 4 de la tarde y él me decía que los estaban acostando allá un ratico, y pues por eso es que me decían, “no, pero acuéstelo a las 8”, que el dormía allá un ratico y que el dormía allá... lo acostaba a esa hora para que se pudiera levantar.</p>	<p>cansando para que el también tenga ya fuercita para irse a dormir, porque entonces lo vamos a tener ahí quieto y entonces no... pues así obligatorio en el día no, así no le tengo nada... no... si al caso bañarse y eso...</p>	<p>gozando algo, el no puede estar quieto... le gusta estar jugando o escribiendo en el tablero o rasgando algo... peor tiene que estar, mejor dicho... tiene que esta por obligación moviéndose pa’ allá, o viendo televisión, o que lo lleven al parque y a veces uno no puede llevarlo al parque y el dice que va a estar con la bicicleta ahí en el porchecito.</p>	<p>pongan tareas, todo eso.</p>
ADULTO 7	<p>bueno, buenas tardes. eeh... a la hora de la llegada de los niños al colegio, ellos pasan directamente al... salón, cada uno sabe cuál es su salón, llegan, heee, los saludo con un “muy buenos días” para que ellos se vayan acostumbrando a saludar a las personas que los rodean; les recibo su bolso y se ubican en sus puestos... y esperamos a que todos los compañeritos lleguen. Cuando llegan todos, hacemos la oración; escojo a un niño del grupo, cualquiera, para que haga la oración y después, pues hacemos una ronda o una canción depende de lo que se vaya a tratar en el día como para que tenga un poco mas de relación. Eh, después de eso realizamos unos juegos de manera</p>	<p>bueno, pues, considero que más que todo, era como para seguir el orden y como las rutinas que ya se tenían preestablecidas con respecto al programa que se lleva y mi manera de ver, no se manejaba así, porque si a veces el tiempo, no lo permitía, yo me saltaba alguno de los momentos. aunque habían otros a los que no me podía saltar, porque ya eran otras personas las que exigían que se siguiera ese orden, todas las maestras llevan la misma rutina, aunque, algunas veces cambié, sino quería pasar directamente a explicar el tema, o a explicar cómo lo íbamos a realizar, yo espontáneamente les decía... bueno, les entregaba el material a trabajar y no le explicaba a todos... a todo</p>	<p>pues, considero que son los momentos en los que los niños van al baño, a lavarse las manos, a lavarse la cara, antes y después de las comidas. Considero que es, como inculcarles un poco los hábitos de aseo que en algunos casos, pues, los padres no los manejan en las casas. De igual manera, no es simplemente dejarlos ir a que vayan al baño a lavarse las manos y ya... si no explicarles porque deben hacerlo, porque deben seguir y ser un poco higiénicos con respecto a ellos mismos, a su ropa, a su cuerpo y también a los alimentos que consumen.; también enfatizaba mucho en el saludo. El aprender a saludar y aprender a despedirse y que ellos fueran un poco mas</p>	<p>es importante el saludo para que los niños sean un poco más cordiales y aprendieran buenos modales, y la parte de los hábitos de aseo para que fueran higiénicos y fueran un poco más responsables consigo mismos.</p>	<p>bueno, yo les explico a ellos y aprovecho los espacios libres para explicarles de la manera en la que ellos deben ser aseados y ser un poco mas higiénicos y ordenados en sus casas, no solo se limitan esos hábitos al colegio, sino también en sus casas, con los papás, para que ellos recojan sus cosas, su uniforme, su maletín, sus cuadernos... también, pues... para que ellos se aprendan a asear su cuerpo, que se deben lavar todos los días... yo les explicaba porque debían hacerlo para evitar las enfermedades. Con respecto a lo de los saludos, pues trabajaba con ellos, los saludos en las mañanas.... Que ellos, aprendieran pues cuando llegaban al colegio, con un abrazo, y en las tardes cuando se despedían, también con una abrazo y un hasta luego, que te vaya bien, para que ellos</p>

individual o de manera grupal; individual cuando juegan con rompecabezas... eh, armatodos, perdón; y de manera grupal cuando son armatodos, o juegan con balones, con carretillas, etc. Pues por lo general soy yo la que escoge el juego, pero pues, ellos son los que escogen si quieren hacerlo solos o quieren hacerlo con sus compañeritos. eh, Después de eso llega la hora de la merienda. Las auxiliares le hacen llegar al salón a cada uno de sus puestos, su merienda y... (pausa) después... pues antes de que lleguen con el refrigerio los niños van al baño, se lavan las manos; yo los espero en el salón con una toalla para que ellos se las puedan secar y se ubican cada uno en su puesto. Luego las auxiliares llegan, les llevan su merienda y casi siempre es una harina y un lácteo o un jugo, depende de lo que esté en la minuta patrón. Eh, después de eso viene la hora del juego libre. Ellos escogen lo que quieran hacer, si quieren estar con los compañeritos; es más o menos una media hora la que estamos en ese proceso, viene después la hora del vamos a explorar; les explico el tema que

el grupo, si no uno por uno, como para que ellos captaran mejor la idea de lo que íbamos a trabajar o por lo menos no realizaba la bienvenida o la oración, no tomaba lista, o si tomaba lista la tomaba ya al finalizar el día, como para que ellos no aprendieran a mecanizar las cosas.

cariñosos cuando llegaban, que recibieran una sonrisa o una cara alegre cuando llegaban las mañanas al colegio y cuando se iban, que aprendieran a despedirse, pro que pues, eso muchas veces no se ve en los hogares. Los papás no saludan a los hijos... no los saludan alegres, sino con regaños y pues tampoco era la idea, que ellos fueran así, con las personas que los rodeaban en el colegio, que aprendieran a ser también, un poco mas educados.

aprendan a ser un poquito más cordiales y más respetuosos con los mayores. Para fortalecer los hábitos, se les recordaba al principio cuando empezamos a trabajar con ellos, trataba de recordarles que debían ser ordenados, que debían ser aseados, pero ya ellos fueron mecanizando esas actividades entonces ellos ya sabían que debían ser ordenados, y pues... si era un poquito trabajoso con lo de los saludos para que fueran cordiales, porque a veces había que recordarles o algunos por timidez no lo hacían, entonces pues se deben manejar ciertas estrategias para que ellos fueran perdiendo aquella timidez con su grupo, con sus compañeros de trabajo y con su profesora. Para lavarse las manos e ir al baño ellos, no deciden, o casi siempre... no, era de manera espontanea cuando ellos decían que querían ir al baño y al que decidiera ir al baño, ya sabía que después de ir, tenía que lavarse las manos. El que no lo hacía, pues, obviamente se mandaba para que se las lavara. Ya uno sabia porque ellos llegaban buscando la toalla para secarse las manos, así que ya sabía que ellos por iniciativa propia después de ir al baño, se lavaban las manos; la mayoría de las cosas que hacían lo niños eran espontaneas. Creo que lo que se ordenaba era lo que había que hacer, era cuando se trabajaba.

vamos a trabajar en ese día, eh... como lo vamos a trabajar, la manera en que los vamos a desarrollar y después del vamos a explorar viene el vamos a crear y ahí pues ya les entrego los materiales que vamos a utilizar, pueden ser guías, colores, crayolas... si tenemos que utilizar papel silueta, seda, papel de revistas, bueno... el material es variado... eso es vamos a crear. Es ese tiempo, más o menos demora una hora u hora y media, depende de [carraspeo] la velocidad con la que los niños trabajen, hay algunos que trabajan súper rápidos y otros son un poco mas... eh.. despaciosos al trabajar y cada uno me entrega su hoja y yo se la califico, con sellos de caritas felices.... Emm, exhibo los trabajos de todos, los trabajos que realizaron en el día y tenemos un lapso más o menos de unos 15 minutos o media hora antes de salir a almorzar... y eso pues... ya es decisión de la nutricionista quien da la orden para que los niños vayan saliendo por grupos; cuando ella da la orden, los niños salen, van se lavan las manos, casi siempre con agua y jabón y se sientan a

Pues, ahí uno les decía como debían trabajar pero ellos eran los que llevaban el ritmo, si lo querían hacer o no lo querían hacer. Era la decisión de ellos solamente. Porque de resto, las actividades, ellos las hacían espontanea. Si querían jugar o no querían jugar, si querían comer o no querían comer, si querían dormir, pero por lo general se les insistía en que lo hicieran.... cuando ellos no querían, pues se creaban los espacios para que ellos se sintieran a gusto y pudieran realizar las actividades que había que realizar sin verse presionados, ni obligados. Solamente se creaban los espacios o se estimulaba y se llamaba la atención para que ellos participaran y no se viera como si estuvieran presionados por la maestra.

esperar el almuerzo... eh... terminan de almorzar, se van a cepillar y a hacer sus necesidades y siguen al salón. En el salón les acomodo las colchonetas, ellos ordenadamente se quitan los zapatos y los dejan en una hilera y se acuestan cada uno, pues en el puesto que ellos ya conocen de las colchonetas. Les coloco música relajante y poco a poco ellos se van durmiendo. Más o menos es una hora el tiempo que ellos duermen. Cuando se levantan, se colocan los zapatos, los que se los amarran, se los amarran solos y los que no, pues yo se los ayudo a amarrar o las auxiliares y vamos, hacen sus necesidades, se lavan la cara, van al salón, si hay necesidad de acomodarlos, peinarlos, acomodarles los uniformes, pues se les hace y... viene también la hora... otra hora de juego o lectura de cuentos. Eso puede ser variado, es una actividad de refuerzo en las horas de la tarde. Juegos, videos, lectura de cuenta, repaso de lo que vimos en la mañana, mientras llega la hora de la merienda en la tarde que ellos también dan una orden para salir... los niños salen, se toman la merienda, se lavan las

manos. Después de eso ellos van al baño, se lavan las manitas, regresan al salón y yo les entrego los bolsos a cada uno para esperar a que vengan los papás. En esos momentos, se les hacen algunas recomendaciones ya finales en el día, que tienen que ser un poco ordenado en las casas, que no deben dejar las cosas tiradas, para que les colaboren a las mamás y esperar a que lleguen los papitos que por orden, ellos van saliendo, van recogiendo las sillas donde estaban sentados, se despiden de la gente educativa, de la auxiliar y de la persona que se encuentran en el camino, y se van para la casa hasta el otro día... bueno, nosotros antes de haber iniciado con todo el programa, teníamos una... una red temática y ahí estaban todos los proyectos, todas las temáticas que vamos a trabajar durante el año. Semanalmente nos reunimos las agentes educativas y escogemos... y vamos... pues... siguiendo un orden de los proyectos, vamos escogiendo los temas que... que hay... que ver pues, con respecto a los proyectos, aunque... pues, tenemos orden con los

	<p>mismos. Lo que... la red temática... seguíamos los proyectos de manera continua. Había unos temas... que había que saltarnos... o adelantarnos para que tuvieran un poco mas de relación, con respecto a los saberes que tenían los niños, en algunas ocasiones, cuando estamos eeh... como para profundizar en algún tema, ellos decían que era lo que querían hacer, aunque era muy poco, pues, para evitar, eh... más que todo para evitar el desorden, si, porque ellos, pues como son niños pequeños, siempre, eh.. se les da un tiempo libre y es para formar desorden, así que casi no se utilizaba eso de que ellos escogieran. Ellos lo único que escogían eran sus juegos... con que juguetes querían trabajar.</p>				
ADULTO 8	<p>bueno, inicialmente cuando los niños llegan al espacio educativo, se realiza con ellos un momento de bienvenida, en el cual... este... se le pide o se le muestra a los niños un afecto o un cariño hacia ello, porque están llegando a su espacio educativo. Se realiza con ellos un saludo, se canta, se saludan entre ellos, entre los compañeros</p>	<p>bueno, una de las razones fundamentales por las que se hace, es que necesitamos que los niños, más que todo, encuentren en el espacio educativo, un segundo hogar, entonces queremos que cada una de las actividades para ellos, sean, de pronto al igual que en su casa tienen un orden o una norma, así también queremos que en el espacio</p>	<p>bueno, una de las actividades más importantes, del proceso de formación en cada día en el espacio educativo, es el saludo o la bienvenida que se le da a los niños al iniciar la jornada pedagógica y otro de los momentos es el momento del desarrollo pedagógico.</p>	<p>bueno, la bienvenida porque ese es un momento en el que el niño está viniendo de su casa, está en el momento del primer impacto que va a recibir al llegar, pues es la manera... pues.. en como lo saludamos, en cómo nos dirigamos hacia ellos, la manera en que le demos a conocer cómo va a ser el día en que viene a desarrollar</p>	<p>bueno, además de que la agente educativa siempre está en el proceso de dirigir las actividades, pues interviene también la parte de la observación de mi parte, que pueda tener hacia los pequeños, ¿porque?, porque en el desarrollo de las actividades además de ver la instrucción, es necesario estar vinculados directamente con los niños y estar observándolos para ver de qué manera... de pronto, en</p>

y seguidamente, saludamos a papito dios, porque es importante darle gracias de que estamos nuevamente en el espacio educativo. Luego pasamos a tomar asistencias. La asistencia es muy motivada, los niños entre ellos mismos buscan los compañeros que han faltado al espacio educativos; los niños entre ellos mismos están pendientes, van mirando y le van diciendo a la gente educativa, cuales niños fueron los que hicieron falta. Luego de esto, se hace el manejo de la fecha que es donde se le dice a los niños en que día estamos, debido a que su edad aun es corta y no alcanza a comprender el, pues... a determinar, el día, mes, año exactamente, pues simplemente se le pregunta el día de la semana y el mes, que es lo fundamental. Luego de eso, pues hay un momento de juego en el que los niños pueden compartir, pueden distraerse, pueden compartir diversas ideas entre ellos y de esa manera también el juego y seguidamente, se toma el refrigerio, que ya es un momento, pues... más calmado, para que ellos entiendan que es una

educativo lo tengan y se realizan con el motivo de que ellos adquieran competencias y habilidades en su proceso de formación. El niño es un agente activo, dentro del proceso educativo. Es un agente que esta... eh... la participación del niño es muy importante, es un agente que está involucrado al igual que los demás y pues... el niño a medida que vamos brindándoles los saberes y las normas, el también va siendo participe de su propio aprendizaje, porque eso es lo que queremos... que a la medida que el vaya viendo las nuevas cosas que va a preñiendo, pueda hacer un proceso de comparación o contraste con lo que ya tiene y así pudiera reconstruir un aprendizaje, reconstruir una experiencia, que es lo que estamos necesitando. Entonces eso es lo que más o menos... eh... requerimos pues para que los niños, pues... lleven su proceso.

sus competencias o que viene a desarrollar sus habilidades, entonces es un momento muy clave para que el resto del día, el niño funciones adecuadamente... y en lo pedagógico porque allí se está especificando... se está dando en su mayoría el desarrollo de las competencias del niño, para que se pueden ver desde las diversas temáticas que se puedan trabajar, como el niño está respondiendo a ellas o que se está llevando a cabo, que procesos está desarrollando, que avances está teniendo, que retrocesos está teniendo, para de esa manera poder, eh.. Implementar en ellos, un plan de mejoramiento, poder ayudarles, poder fomentar en ellos... como lo que les hace falta en ese proceso pedagógico, entonces es otro de los momentos claves, porque allí, a pesar de que está adquiriendo conocimientos teóricos, también está adquiriendo conocimientos prácticos.

alguna falla, en algún error, podemos ser un apoyo para ellos... entonces ahí es... en el... de la manera que intervenimos para fortalecer en ellos esas debilidades o cosas que tengan... esos errores que tengan ellos. Pero el trabajo con los niños debe ser estructurado y organizado, porque la etapa en que los niños están desarrollándose, de los 1 a 5 añitos, de 2 a 5 años, es una etapa muy clave en que los niños están a la expectativa de que... todo lo que ven, lo están adquiriendo... entonces es importante que desde esa edad, de la que uno puede darle a los niños todo para que ellos puedan más adelante trabajar de la manera adecuada, es donde se les puede brindar más que una estructuración, una pautas que deben seguir para el desarrollo de su vida cotidiana, porque siempre además de que van a tener otras experiencias es importante que esa estructuración que se le está dando, ellos la manejen... que sepan que hay unos hábitos, unas normas, que hay unas... eh... cosas por desarrollar a los largo de cada día, entonces eso es muy importante para que ellos desde pequeños, desde la edad que tienen, más que mentalizarlos, es habituar en ellos esos comportamientos o ese tipo de cosas que a ellos les sirven y que son necesarias para

norma, pues... importante, el comer educadamente. Seguido de esto, se toma otro momento de descanso para que el refrigerio pueda... para que haya un espacio entre el refrigerio y la actividad que vamos a trabajar. Y al terminar el trabajo del juego, empezamos el trabajo pedagógico, que inicia con una actividad articuladora que nos da, como el... el... nos da pie, a iniciar la actividad central. Es una motivación, un canto, un video, una dinámica, para que los niños entiendan cual va a ser el tema a trabajar y luego si se realiza el tema central que explica que se está trabajando, porque, se explican las características de determinado tema o temática que se esté dando y finalmente se hace un trabajo que ya sea físico o pedagógico o lúdico, tiene que ver con el desarrollo de la competencia del niño y para ver qué ha aprendido. Finalmente, pasamos al momento de cuando vamos a almorzar y vamos primero en una fila hacia el baño para podernos lavar las manos y las manos se secan igualmente, porque, pues es importante la enseñanza de que ellos deben tener

que su vida... su cotidianidad sea normal y sea la adecuada para los niños. Me parece que en el salón era importante, una de las cosas, la participación que ellos tenían... osea, no era necesaria pedirla porque ellos mismos brindaban o daban sus aportes. De pronto en el momento del dialogo para llegar a construir un aprendizaje, se da como esa libre expresión de los niños... eso es como algo espontaneo y que ellos, pues... podían desarrollar en el espacio educativo... y de igual manera, otra de las cosas... otra de las cosas, que podemos tener en cuenta, es cuando ellos por ejemplo, están en un juego libre, las cosas espontaneas que tal vez ellos hacen, es de pronto, compartir... eh... no es necesario a veces decirle "tienes que compartir" o "tienes que reaccionar así" porque es algo que va en cada uno de los niños y como cada uno es un mundo distinto, ya entonces allí en ese juego... en ese juego libre, ya es donde se va a desarrollar la manera o las partes espontaneas del niño, va a expresar libremente, lo que en ese momento, por reacción al juego, obtenga.

esa higiene para cuando van a recibir los alimentos y luego si se pasa al comedor y reciben los alimentos, con mucho orden, cada uno cuando va terminando deja allí su plato y cuando ya todos terminan, se levantan, van al baño, se cepillan y volvemos nuevamente al salón. Allí, nos quitamos los zapatos... eh... con mucho orden los colocamos a un lado del salón y nos acostamos a dormir, de manera, pues... ordenada y cómoda a la vez, para que los niños puedan descansar de la manera adecuada. Se da más o menos un tiempo de una hora y media para descansar y después de ese tiempo de descanso, los niños se levantan, empiezan a ir al baño, se peinan, se arreglan, inmediatamente, se realiza con ellos una actividad, ya sea de juego, una actividad de refuerzo, una actividad de grupos... eh... diversos grupos en el patio... eh... para que ellos pues, de todas maneras, se sientan en un espacio, como de... eh... recreación, un espacio divertido, en el que puedan... pues ya que al levantarse, puedan encontrar esa alegría de estar todavía en su espacio

educativo y luego, van a tomar es el refrigerio que ya es un refrigerio más sencillo, porque ya es el momento de la tarde y seguido de que se toma el refrigerio vuelven a lavarse las manos, vuelven al salón, para de esta manera, prepararnos y organizarnos para que los padres de familia, vengan y se los lleven. Las actividades, a principio de año son elaboradas en un plan de trabajo, que ya se estipula con el coordinador pedagógico del espacio educativo y con otros agentes involucrados y las agentes educativas, semanalmente nos reunimos para organizar las temáticas que de ese plan de trabajo, se pueden sacar para ir desarrollando a lo largo de las semanas... entonces, ese trabajo se va haciendo semana por semana, se sacan los días viernes y ya para la otra semana, ya esta listo el trabajo a desarrollar.