

Configuración de la libertad en niños y niñas de primera infancia 1



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO UNIVERSIDAD DE
MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO CINDE

“CONFIGURACIÓN DE LA LIBERTAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN PRIMERA INFANCIA
DE DIFERENTES ESTRATOS, RESIDENTES EN MEDELLÍN, A PARTIR DE LA
SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA”

AUTORA

YULIETH VANESSA VALDERRAMA URREGO

ASESORA

PhD. MARTHA CECILIA LOZANO ARDILA

MANIZALES, 2022

Agradecimientos

A Emilio Mora Valderrama que es mi impulso en este mundo.

A Martha Lozano, por la exquisita paciencia y compromiso con que asumió el reto de compartir conmigo, de enseñarme y comprendernos a Emilio y a mí

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	8
1. EL PROBLEMA	11
1.1 Descripción de la situación problema.....	12
1.2 Marco de antecedentes.....	20
1.2.1 Estudios sobre el análisis histórico de la infancia	20
1.2.2 Investigaciones sobre la socialización y la participación de los niños y niñas en la familia y la escuela.....	28
1.2.3 Investigaciones con respecto a la Configuración de las subjetividades de los niños y las niñas	30
1.2.4 Investigaciones sobre libertad y los derechos de los niños y niñas.....	32
1.3 Justificación	37
1.4 Objetivos	39
1.4.1 Objetivo general.....	39
1.4.2 Objetivos Específicos.....	39
2. MARCO TEÓRICO	40
2.1 Breve historia de la infancia.....	40
2.2 Los procesos de socialización y la constitución de subjetividades en los niños y las niñas.....	45
2.3 La socialización a través de la disciplina y el lenguaje	50
2. 4 El aprendizaje social de la libertad.....	55
2.5 Entre la obediencia y la libertad	60
3. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	66
3.1 Enfoque y método de investigación.....	66

3.2 Categorías deductivas	69
3.3 Participantes	69
3.4 Técnicas e Instrumentos	72
3.5 Procedimiento	72
3.6 Criterios Éticos	76
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	77
4.1 Socialización política	79
<i>Primera piel-ser. Experiencias y memorias de socialización relacionadas con la libertad: configuración de la subjetividad política.</i>	<i>79</i>
<i>Segunda piel-somos. Ropajes e investiduras adquiridas como construcción social en el espacio público y en las relaciones con los otros: constitución el sujeto político</i>	<i>85</i>
<i>Tercera piel -mi ser y mi casa. El hogar y la escuela: Relaciones de poder.....</i>	<i>92</i>
<i>Cuarta piel-mi ser y los otros. Diversidad</i>	<i>96</i>
<i>Quinta piel-mi ser y mi entorno. Relación con el mundo.....</i>	<i>99</i>
4.2 La libertad en niños y niñas en primera infancia a partir de la socialización política en el contexto de la familia y la escuela	102
<i>Libertad de pensamiento</i>	<i>115</i>
<i>Libertad de sentimiento.....</i>	<i>120</i>
<i>Libertad de movimiento</i>	<i>127</i>
<i>Libertad de ser.....</i>	<i>131</i>
5. CONCLUSIONES.....	136
6. REFERENCIAS	139
APÉNDICE A.....	148
Guion de entrevistas.....	148
Entrevista para padres y docentes	148
Entrevista para los niños y niñas.....	150

APÉNDICE B	151
Consentimiento y Asentimiento informado	151
Asentimiento informado.....	151
Consentimiento informado	153
ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO	155

RESUMEN

Esta investigación se ubica en la línea de Socialización Política, Agenciamientos y Construcción de Subjetividades de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE- en convenio con la Universidad de Manizales. El Objetivo de la investigación es comprender las maneras como se configura la libertad en niños y niñas de primera infancia, de diferentes estratos de la ciudad de Medellín, a partir de la socialización en la familia y la escuela. Para este propósito la investigación se asume desde una perspectiva epistemológica interpretativa y se desarrolla con el método de la investigación basada en las artes (IBA) y la propuesta de las cinco pieles de Hundertwasser. Participan en la investigación cinco madres de familia, una abuela, cuatro padres y nueve niños y niñas con edad promedio de cinco años. Los resultados muestran que los padres en su infancia tuvieron una socialización con restricciones en algunos casos, en otros, incluidas las docentes, con más flexibilidad, pero en ninguno el tema de la libertad fue objeto deliberado de la socialización en general, ni de la socialización política específicamente. Sus manifestaciones de la libertad se dieron en la adolescencia y la adultez. Estos aprendizajes orientan los procesos de socialización que actualmente se dan en el hogar y en la escuela, con cambios que los adultos han reflexionado a partir de lo que vivieron en su infancia, por ejemplo incluir el tema de la libertad en la socialización de los niños y niñas, y por los cambios actuales en la sociedad; de manera que hoy se fomenta más la libertad en los niños y niñas porque se les reconoce como sujetos de derechos, pero con controles y regulaciones que los padres y docentes consideran necesarios en su educación.

Palabras Clave: Socialización, socialización política, subjetividad, libertad, infancias.

Abstract

This research is located on the line of political socialization, assemblage, and construction of subjectivities of the master in education and human development from Centro Internacional de Investigación y Desarrollo (CINDE for its initials in Spanish) and the University of Manizales. The objective of this research is to understand different ways on how freedom is set on toddlers from different economic backgrounds in the city of Medellin, starting from family socialization and school. For this purpose, the research is take from an epistemological interpretative perspective, and it was develop with research based on art method (IBA for its initials in Spanish) and the five skins purpose by Hundertwasser. The participants on this research were five head householders' mothers, one grandmother, four fathers and nine children with an average age of 5 years. The results shows that the fathers on their childhood had a socialization process with restrictions in some cases, in others, including the teachers, with more flexibility, but in none of them the topic of freedom is a subject of general socialization, also the topic of political socialization specifically. Their learnings and expressions of freedom emerged during adolescence towards adulthood. These learnings guided the processes of socialization, that are presented nowadays at home and at school, with changes that adults have reflexed about commencing from what they lived in their childhood. For example, including the topic of freedom in the children socialization process and for the changes that we have nowadays in our society; as it for today, the topic of freedom it is more commonly treated with children due that they are recognized subjects with rights, but with control and regulations that parents and teachers consider necessary in their education.

Keywords: Socialization, political socialization, subjectivity, freedom, childhoods

INTRODUCCIÓN

«La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres». El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha.

Miguel de Cervantes

En los estudios sobre la niñez se abordan temas como el desarrollo cognitivo, afectivo, social, moral, el juego o los procesos de aprendizaje, entre otros temas más; pocos son los que abordan el tema de la libertad, pues se considera que se trata de una categoría propia de la vida adulta o de la mayoría de edad; sin embargo, es un tema que aparece en los lenguajes de los niños y las niñas, no con la palabra libertad necesariamente, pero sí a través de sus manifestaciones emocionales de enojo cuando no los dejan hacer lo que quieren hacer, en sus deseos cuando prefieren una determinada prenda que discrepa con el deseo o el gusto de los padres, cuando quieren comer algo de su agrado y alguien se los impide, cuando opinan y se les calla porque hay un adulto hablando, porque no se les presta atención o porque se les dice “deje de decir bobadas” o “los niños no saben nada”.

El tema de la libertad aparece con lenguajes diversos en las conversaciones de los niños y las niñas con sus padres, docentes en la escuela, entre pares o amigos. Se requiere escudriñar sus

lenguajes para comprender que en sus conversaciones circula la palabra libertad con otras palabras, con otros sentires y expresiones emocionales, afectivas y acciones. Esta investigación es un ejercicio respetuoso de remembranza y de reflexión con los padres, madres y docentes a través del entrar “en las pieles” de la historia personal de la socialización en la familia y en la escuela y en esos contextos experienciales, narrar las maneras como construyeron el concepto y las prácticas de libertad. También una conversación con los niños y niñas mediadas por el dibujo, la creación y la palabra. No en vano expresa Lahire (2006) “estamos ante un tiempo de socializaciones múltiples en el cual se hace sentir la influencia conjunta” (p. 21). Un ejercicio en el que la autocomprensión y la comprensión entra en juego para develar esos sentidos ocultos de la libertad que acontecen en el diario vivir de los niños y las niñas y que han sido vividos por los adultos cuando fueron niños.

Se trata de desplegar la conciencia histórica sobre la propia experiencia para comprender cómo se enseña y posibilita en los niños y niñas la libertad. Esta investigación se apuntala para generar conocimiento sobre la manera como niños y niñas de primera infancia, con edades promedio de 5 años, construyen la experiencia de libertad a través de su socialización en la familia y en la escuela. Por tanto, es un trabajo que puede contribuirle a los padres, madres y docentes para prestar atención a las “demandas de libertad” de los niños y niñas en estas edades, no desde la crítica negativa y deshumanizada, pues los padres, madres y docentes también pasaron por experiencias de socialización que les negaron este derecho, sino asumirla en una perspectiva positiva de la socialización y con la mediación de sus aprendizajes reconfigurados. Es también develar las subjetividades de los participantes sobre sus experiencias y prácticas actuales, es escuchar la voz de los niños y niñas que también viven sus propias experiencias de libertad. Es un ejercicio ético-político de construcción de sentidos a partir de las experiencias de

los niños y las niñas y de los adultos que, en perspectiva de devenir desde sus narrativas no han dejado de ser niños.

Esta investigación es un hacer para desocultar lo que la memoria guarda como experiencia, como aprendizaje y aprehendizaje, es recordar para comprender el hacer con los niños y niñas en el presente de la socialización, específicamente sobre la libertad. Es también una práctica de deconstrucción de lo vivido y de lo que se hacer para enseñar, para actuar en relación con la libertad. Es comprender que la historia de aprendizaje social para la constitución del sujeto social y político a través de la socialización se reproduce en el presente con los hijos, con los niños y niñas como estudiantes. En este sentido es comprender la relación entre el lenguaje y las prácticas para la construcción social de los niños y niñas como sujetos con libertad.

Las palabras de los niños y niñas, como las de los adultos, corresponden con su realidad mental, con sus propias comprensiones de lo que los rodea. Los niños y niñas también construyen realidades con sus lenguajes y acciones y con ellas construyen sentidos de libertad, pero que no siempre es entendida por quienes lo rodean.

1. EL PROBLEMA

Estudiar el tema de la libertad desde la perspectiva de los niños y niñas de primera infancia y de sus padres y docentes, ha constituido un reto, dado que con frecuencia se asume que los niños y niñas en edad preescolar no saben sobre la libertad y que sus comportamientos obedecen a manifestaciones de desobediencia, rebeldía o de oposición, pero no que son expresión de su búsqueda de la libertad para jugar, hacer lo que les agrada e incluso sentir y decidir. Es un tema que poco se ha estudiado por las razones expuestas, por tanto, que amerita desde la voz de los niños y niñas entender lo que para ellos es la libertad y las maneras como la comunican, saliendo de los prejuicios y de los estereotipos desde donde se observa e interpretan sus comportamientos. La socialización familiar y social nos ofrecen pistas para estudiar el tema y despertar el interés por él en otros académicos e investigadores.

Este ha sido un camino de aprendizaje y de apertura para comprender como configuran el sentido y práctica de libertad los niños y niñas en primera infancia a partir de los procesos de socialización; por tanto, lo que significa la libertad para ellos y ellas y las maneras como la expresan desde sus vivencias en la vida cotidiana en sus familias y en el ámbito de la escuela.

Escuchar las voces de los niños y las niñas, con frecuencia silenciadas, subordinadas y subvaloradas y recuperar la experiencia de los propios padres y docentes sobre su aprendizaje de la libertad en la infancia, permite construir con ellos y ellas posibilidades para que su libertad sea escuchada y comprendida desde sus propias formas de ser niños y niñas. Las prácticas de socialización en el ámbito de la familia y de la escuela tiene mucho que decir para abrir horizontes que posibiliten visibilizar aún más a los niños y niñas a partir de sus propias experiencias. Por tal razón la investigación se desarrolla desde una perspectiva epistemológica hermenéutica comprensiva para conocer desde las experiencias de los niños y niñas y de los

padres y docentes cuando fueron niños y niñas, que pueden aportar en la comprensión del tema de la libertad en la primera infancia.

El conocimiento ha sido construido colectivamente entre los niños, niñas, padres de familia, docentes y la investigadora en un ambiente de hacer desde el arte y el diálogo a partir del mismo, siempre a través de la aceptación de cada uno desde su propia experiencia presente en el caso de los niños y niñas y en el devenir ser niños y niñas de los padres y docentes.

1.1 Descripción de la situación problema

¿Qué es la libertad? La libertad se define como la capacidad que tienen las personas para obrar según su propia voluntad y capacidad a lo largo de la vida, con responsabilidad de sus propios actos. Su enseñanza está en manos de los adultos a través de la socialización, sin embargo, la práctica de socialización de arriba hacia abajo, no deja ver que hay una gran cantidad de saberes, formas de hacer, de disposiciones para actuar, pensar, sentir y creer. Los niños y niñas aprenden a través de las relaciones con los adultos y con sus pares sin que en estos últimos exista la intención expresa de transmitir algo, pero sí reconociendo que los niños y niñas también impactan en los otros a partir de una pluralidad de intercambios y de su manera singular de ser, porque la socialización pasa por el cuerpo físico, emocional y social, como construcción y como posibilidad (Larrosa, 2000; Lahire, 2004, 2008).

Los niños y niñas dependen de los adultos quienes son los responsables de cuidarlos, protegerlos, proveerles las condiciones físicas, afectivas, educativas y sociales para su adecuado desarrollo y de sus potenciales afectivos, comunicativos, sociales, culturales, políticos y estéticos, junto con los derechos de pensamiento, sentimiento, movimiento y poder ser, como expresiones de la libertad en los niños y niñas en primera infancia.

El potencial afectivo

El potencial afectivo implica el reconocimiento de la influencia de nuestras acciones sobre los otros y a la inversa a través de procesos de socialización que enfatizan en la reciprocidad en las relaciones interpersonales y la convivencia en cualquier contexto social. De allí la importancia de conocer y comprender las sensaciones, las emociones y los sentimientos de los niños y niñas y que, a su vez ellos aprendan sobre sus manifestaciones en los otros y que se oriente su adecuada regulación porque están estrechamente relacionados con la sensibilidad, la empatía, el reconocimiento, la aceptación de la diferencia, el respeto y la dignidad propia y de los otros (UNICEF, 2010). Al respecto expresa Martínez (2005) “Los seres humanos somos capaces de establecer relaciones de empatía unos con otros, con todos los seres vivos, e incluso con la naturaleza, debido a la vinculación simbólica existente entre las vivencias y su expresión” (p. 141); son relaciones que requieren comprender el sentido de un mundo compartido y de las maneras de actuación con todos los seres vivos y con la naturaleza misma, a través de la aceptación o el rechazo, el trato cuidadoso o no y la capacidad de expresar y recibir afecto.

El potencial comunicativo

Potenciar las capacidades de comunicación de los niños y niñas para que puedan expresar sus sentimientos, deseos, necesidades, intereses y maneras de ser en relación con la libertad, es una tarea importante en los procesos de socialización, de una parte, porque aporta a la construcción social de las realidades en las que se encuentran y de otra porque les posibilita construir diferentes formas de relación social en las que se ponen en juego diferentes tramas subjetivas e intersubjetivas a través de la comunicación.

La subjetividad se construye en contexto, a partir de prácticas sociales y culturales que incluyen a los niños y las niñas y que van configurando maneras de ser y estar en relación con

otros, desde sus contextos existenciales. En este sentido y de acuerdo con los planteamientos de Martínez (2010), la subjetividad se entiende como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia. En este orden de ideas, los niños y niñas van configurando su subjetividad con sus maneras de hacer para comunicar al mundo que los rodea: familia, amigos, escuela, su sentido de libertad, de construir con quienes los rodean formas de libertad a través del juego, de sus intereses, deseos, lenguajes o formas de interacción social.

Esta subjetividad se configura en la interacción social con otros con quienes interactúa en la familia y la escuela. Así, la comunicación está motivada sobre todo por la realidad exterior, por los acontecimientos que en ella se manifiesta, por las personas que hacen las veces de interlocutores válidos, el contexto de manera que la comunicación posibilita la socialización y en ella el sentido de libertad. Los niños y las niñas construyen sus propios lenguajes y formas de comunicación para expresar la libertad, en un entrecruce de emociones, sentimientos y palabras que en el conversar con ellos devela su comprensión sobre ella en términos de la posibilidad de ser, hacer, sentir y decir.

Potencial social

Los niños y las niñas son actores y agentes sociales (James y James, 2008) en cuanto reproducen las maneras de interacción social que aprenden a través de sus procesos de socialización y tienen la capacidad de agencia para propiciar cambios en su mundo infantil tanto en la familia como en la escuela y otros escenarios sociales. Como expresan Vergara, Peña, Chávez y Vergara (2015) son, “intérpretes sutiles de su entorno” (p. 56), por tanto, productores de significados y de transformaciones en las relaciones sociales, por su rol en el mundo social, aunque no siempre con el mismo alcance para todos y todas.

Potencial cultural

El término cultura en su etimología latina de la Roma antigua surge como traducción de la palabra griega *Paideia* como referencia a la “crianza de los niños” (Echeverría, 2010) ha perdido en buena medida su significado, pero volviendo a él tienen que ver con el cultivo de la humanidad, de aquello que diferencia a los seres humanos de los demás seres, lo *humanitas*. posteriormente traducida como *ethos* o costumbre y luego vinculada con los procesos civilizatorios (Elías, 1997).

Desde este último lugar de referencia de la cultura, la configuración de la subjetividad en los niños y niñas parte sus experiencias tempranas, en la relación con los vínculos las personas que les son significativas, en un proceso intersubjetivo de producen la subjetividad. Así entonces, el sujeto niño-niña se construye a través de los vínculos intersubjetivos y son a la vez productores de subjetividad en quienes comparte con ellos el mundo en el que se encuentran, es una subjetividad que se constituye en la relación con la subjetividad de los otros. Al respecto expresa Echeverría que “la realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente, en interioridad, a la vida práctica y pragmática de todos los días...” (p. 20).

Potencial político

Para la presente investigación este potencial se ubica en la participación de los niños y las niñas, un aporte clave a la democracia, en el diálogo para develar sus sentidos sobre la libertad en sus espacios de interacción familiar y escolar. También en las acciones orientadas a la convivencia, al reconocimiento, a la equidad y la aceptación de la diferencia (Ospina y Alvarado, 2001). Este potencial implica entender sus manifestaciones en el presente porque están en un mundo social y político en el que sus voces requieren espacio para ser escuchadas porque

expresan comprensiones sobre lo que viven, las relaciones sociales, sus intereses, deseos y resistencias.

El potencial político implica la subjetividad política como una producción de la subjetividad social que, a su vez, da espacio a formas diferentes de subjetivación. Al respecto expresa Peña (2017):

Se puede determinar, entonces, que la configuración de subjetividad política emerge inicialmente desde estructuras que se establecen a través de las interacciones dadas en los diferentes escenarios de socialización primaria (familia, cultura, entorno) y en cuyo caso se brinda una formación a partir de estructuras discursivas dominantes. Allí, la escuela se ubicaría como otro de los escenarios que contribuye a la configuración de subjetividad política, donde se puede mencionar un trabajo dirigido al enfoque de este aspecto a través del entorno y contexto cotidiano del sujeto, mediado por las prácticas de poder que hacen parte y toman forma en todas las expresiones de la vida... Es entonces la escuela el espacio que permite establecer otras configuraciones que refuerzan la formación de sujetos y subjetividades a través de dimensiones como lo social, político y cultural (p. 234).

En este sentido a los niños y niñas se les puede entender como actores, agentes o sujetos políticos en permanente constitución en los contextos en los que se encuentran (Alvarado, Patiño Y Loaiza, 2011) y en una relación de doble vía, en tanto se configura por los discursos, las prácticas e interacciones con los demás y ellos a su vez influyen en los sujetos que conviven con ellos y ellas en su cotidianidad (Zemelman, 2010). Son sujetos políticos en permanente constitución ciudadana y configuración de subjetividades políticas (Mouffe, 2004), de allí a importancia de la libertad e igualdad para todos, pues estos sujetos políticos perteneces a una comunidad política en permanente construcción del nosotros me medio de la diversidad y el

conflicto. De allí la importancia de promover y afirmar la ciudadanía y la participación de los niños y niñas (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008), y en este sentido construir relaciones más horizontales, sin perder de vista que las experiencias difieren de un contexto a otro. Los niños y niñas de la primera infancia como sujetos políticos, a partir de sus experiencias, reflexionan, cuestionan, indagan, discuten, aceptan o resisten y construyen su mundo social en relación con los demás que le rodean y comparten su mundo. Poco a poco se construyen con sujetos políticos y configuran sus subjetividades políticas.

Potencial ético

Los niños y niñas como sujetos políticos crean junto con quienes los rodean referentes morales, políticos, sociales para ellos y para los otros, así no sean conscientes de esto. Los niños y niñas tienen a su manera cierta autonomía que les posibilita hacer sus propias elaboraciones sobre el propio comportamiento social o el de otros (González Gil y Vásquez Jaramillo, 2011), a su propio ritmo y comprensión aceptan responsabilidades, se auto reconocen, reconocen a otros y son reconocidos por quienes comparten sus mundos y participan en acciones concretas (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008; Pavéz, 2012). Son capaces de negociar para tomar decisiones, aunque no siempre se les brinde la posibilidad de hacerlo (Mayall, 2022; Pavéz, 2012).

Los niños y niñas también construyen este potencial a través de las relaciones sociales que tienen con quienes comparten su mundo familiar y escolar. La manera como los adultos se relacionan con ellos incide en la forma como ellos interactúan y se comunican con las demás personas; por tanto, requiere el respeto, el reconocimiento y el buen trato mutuo; la regulación emocional para evitar agresiones o acciones de cuidado y consideración que afecten positivamente a los otros, a los animales o a la naturaleza (Barreto, 2011). La libertad se basa en

el principio de responsabilidad basada en la sensibilidad, la solidaridad y la empatía hacia los otros.

Esta dependencia gradualmente se va transformando y orientando hacia la autonomía y la libertad. No obstante, el aprendizaje y la experiencia de la libertad en los niños y niñas implica problemas, contradicciones y equivocaciones en las familias y escuelas, una de estas dificultades es suponer que libertad es dejar hacer o que es un derecho para cuando sean adultos. Enseñar a los niños y niñas en libertad, significa dialogar con ellos, explicarles para que puedan comprender y argumentar inteligentemente el por qué, cómo y dónde del pensar, sentir, hacer y ser y, gradualmente, aprender a asumir las responsabilidades de sus decisiones. En este sentido, los niños y las niñas son sujetos de derechos como un aspecto clave en su condición de sujetos políticos.

El hogar es el escenario preciso para que los niños y las niñas aprendan sobre la libertad, especialmente cuando los padres dan ejemplo de ella; es a través de ellos que aprenden sobre lo que está bien y lo que está mal; el juego, las interacciones con otros; en otros términos, aprender a ser y estar en un mundo compartido.

El diálogo, las experiencias constructivas y la pedagogía son tres estrategias para motivarlos hacia la libertad, teniendo en cuenta que las infancias han ido variando porque las familias y sus prácticas también están cambiando. Cada familia a través de la socialización reproduce, con modificaciones y conservaciones, lo que en su familia le transmitieron como herencia cultural y social, elementos clave en la constitución como sujetos políticos y de sus subjetividades en lo personal, social y político.

Los niños y las niñas requieren de cuatro tipos de libertades independientemente de la edad para tener un buen desarrollo. La libertad de pensamiento, la libertad de sentir, la libertad de

movimiento y la libertad de ser. Sin embargo, estas libertades no siempre se estimulan debido a los prejuicios, las creencias o las experiencias previas de los adultos, las cuales influyen en lo que consideran que los niños y niñas pueden y no pueden pensar, sentir, decir y hacer, pues con frecuencia se piensa que, porque son pequeños, no piensan, no sienten o que lo que les sucede no les afecta y que el movimiento es sólo para unos espacios y no para otros, por ejemplo, en las aulas de clase deben permanecer sentados y en silencio.

Si se piensa en la libertad como una facultad emancipadora del ser humano que se constituye desde las experiencias de vida compartidas con otros en diferentes momentos y espacios, entonces podría considerarse como una construcción sociocultural que varía de acuerdo al contexto, las personas y las condiciones de la sociedad, pero que no debe ser excluida de los procesos de socialización de los niños y las niñas.

Las creencias transmitidas y reguladas social y culturalmente son asumidas según las perspectivas que cada sujeto va creando frente a la vida como producción subjetiva y objetivante del mundo compartido, de manera que estos aprendizajes empiezan a formar parte de la singularidad y de la comunidad en la que se desenvuelve su existencia. En este sentido, el concepto libertad podría tener una variedad de significados en la medida en que cada experiencia de vida es diferente, aunque está relacionada con las creencias y prácticas socioculturales del contexto en el que se encuentre, es decir con una herencia histórica que deviene en cambios constantes.

Por otra parte, la condición de poder elegir cómo pensar, expresarse, moverse y ser, se da individualmente, aunque está mediada social y culturalmente por las relaciones con los otros, la familia, docentes, compañeros y al mismo tiempo incide, desde los procesos socializadores, en las subjetividades propias y en las subjetividades de otros. En este sentido, es importante

comprender que la construcción del ser humano como sujeto está estrechamente ligada con su entorno inmediato y con los aprendizajes sociales previos de las personas que le son significativas en su infancia, con quienes construye un entramado de sentidos y significados sobre la existencia humana, sobre sí mismo, sobre los otros y sobre la sociedad.

Ahora bien, estas formas de estar en el mundo que empiezan a ser transmitidas por los adultos a los niños y las niñas a través de la socialización, tienen ya preestablecida una intención: formar personas para la sociedad.

1.2 Marco de antecedentes

El estudio de los niños y niñas abarca diversos temas y problemas a lo largo de la historia. Algunos estudios identificados llevan a cabo análisis históricos sobre cómo son entendidos los niños y niñas en diferentes épocas (Jaramillo, 2007; Ospina -Cruz, 2010, 2012; Tovar, 2016; Osta y Espiga, 2017; Sosenski, 2015; Caldeiro, 2018). Otros estudios consultados indagan por los temas de la socialización y la participación de los niños y niñas en la familia, en la escuela o en otros contextos sociales (Martínez y Muñoz, 2015, Bernuz, 2015; Gülgönen, 2016; Peña, 2017, Lasso, 2020). También se identificaron estudios sobre la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas en diferentes escenarios de socialización política (Gómez, Malagón y Roa, 2017; Verano, 2017; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2018; Ospina-Alvarado, 2018; Aguirre y Zambrano, 2021). Por último, en torno a la libertad y los derechos de los niños y niñas se han analizado las investigaciones de Barona (2016), Durán-Strauch, 2017, Pineda, Pinheiro y Almeida (2018), Rengifo (2018), UNICEF (2020), Freire (Torres, 2021).

1.2.1 Estudios sobre el análisis histórico de la infancia

En relación con la historia de las infancias, en su investigación documental Jaramillo (2007), reconoce la importancia de la concientización de las historias de las infancias para que los niños y las niñas sean reconocidos como ciudadanos y para reconfigurar el rol de las familias y de los educadores, ya que han sido parte de políticas públicas, educativas y de diferentes procesos requeridos por los Estados que, si bien muestran preocupación por las infancias, presentes en cada época, imponen unas políticas que consideran necesarias. En su análisis resalta la educación como un medio para promover el desarrollo infantil tanto en el ámbito familiar como en el escolar, en este último los docentes desempeñan un rol clave en la socialización secundaria de los niños y las niñas. Concluye invitando a los docentes a pensar en su tarea como educadores y agentes socializadores.

Desde otro punto de vista, en la investigación histórica sobre las concepciones del cuerpo infantil en la primera mitad del siglo XX en Antioquia, Ospina-Cruz (2010), encontró que estas concepciones estaban orientadas por la Ley 39 de 1903 o Ley Antonio José Uribe, en la que el Estado orientaba sus prácticas de formación a través de instrucciones para evitar la degeneración de la raza, la instrucción como elemento para la regeneración de la raza y la higiene. Encuentra en el análisis de textos que conformaron el acervo documental de la historia sobre la infancia en Antioquia, que los niños y las niñas nacidos y criados en familias “degeneradas” y en ambientes nocivos, debían ser regenerados y entrenados para el trabajo. Es así como a principios del siglo XX, las escuelas se han encargado de formar cuerpos y mentes dóciles. En este sentido, en Colombia como uno de los países latinoamericanos interesados por “regenerar la raza” (Ospina-Cruz,2010), la Ley antes mencionada, expresa en el artículo 6°:

Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción Primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de

manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el trabajo de la agricultura, la industria fabril y el comercio (p. 65).

Bajo este discurso los cuerpos infantiles llegaban a la escuela para ser vigilados y moldeados física y moralmente, los juegos y la actividad física se tornaron en estrategias biopolíticas para alcanzar estos fines eugenésicos, ya que la debilidad física, también significaba debilidad moral y racial.

La higiene y la alimentación eran elementos de gran importancia para tener cuerpos sanos, fuertes y que se pudieran preparar, para lo cual se llevó la creación de centros donde los niños y las niñas, en especial los del campo, pudieran comer algo y asearse para continuar su formación, de manera que se pudiera contar con cuerpos bien formados y físicamente sanos para ser ocupados como futuros trabajadores. De allí la importancia de introducir en los currículos escolares contenidos de higiene y de medicina para responder a las exigencias de la tendencia industrial del momento.

Con la intención de poner en práctica la expresión “*Mens sana in corpore sano*” el gobierno tenía la responsabilidad de atender y vigilar la cultura intelectual de los ciudadanos e incluir contenidos de higiene para hacer práctica la idea de tener mentes sanas en cuerpos sanos o cuerpos sanos con mentes sanas. Por otra parte, se le dio relevancia al castigo como una estrategia para los procesos de reforma y modernización de los cuerpos infantiles; sin embargo, a través de una circular se propendía porque estos castigos no avergonzaran, deprimieran, ni mortificaran a los niños. No obstante, encuentra el autor que: “la aplicación continuada de métodos, resultantes de mezclas particulares de catequesis, memorización, recitación en coro,

castigos, premios y recompensas, seguiría avanzando rauda durante las tres primeras décadas del siglo XX en Antioquia” (p. 73).

En síntesis, el currículo oficialista o del Estado, a pesar de pretender una educación no violenta bajo los principios de la obediencia absoluta (Betancourt (1916, p. 49 como se cita en Ospina-Cruz, 2010) expresa:

Al ver niños contrahechos, con la columna vertebral dislocada, defectuosa, a consecuencia de las consagradas posiciones que el docente impone a los niños, de la inmovilidad criminal a que los somete, se forman idea de lo que es el feliz régimen imperante en nuestros planteles de educación.

Se observa en esta investigación que los niños y niñas son vistos desde sus cuerpos como potenciales trabajadores para la productividad industrial de la región en ese momento, a lo cual se sumaba la formación para el trabajo a través de la formación física y moral.

En el año 2012 Ospina-Cruz llevó a cabo otro análisis, complementario al que realizó en 2010, pero con énfasis en las capacidades reformadoras a partir de la propuesta educativa basada en la Ley 39 de 1903. Plantea que estas capacidades, además, de los cuerpos reformados, se promovían con la intención de hacer posible el proceso civilizatorio en Antioquia a principios del siglo XX.

Bajo esta perspectiva los cuerpos infantiles eran entregados al sistema educativo oficial para dar cumplimiento a las políticas instruccionales del Estado. Metafóricamente expresa el autor que los cuerpos infantiles como humos dan el salto de “la mayor podredumbre a las mieles de la regeneración corporal, psíquica y social”. Es una perspectiva moralizadora civilizatoria de los cuerpos infantiles, para evitar la degeneración de la raza y la sociedad antioqueñas. De allí la necesidad de una educación desde el nacimiento para iniciar desde ese momento la carrera hacia

la socialización en la familia, aunque fueran familias con problemas, porque desde una sólida educación religiosa cristiana y basada en los preceptos tradicionales antioqueños, podrían cumplir esta tarea con el soporte de la educación escolar. Se trata de una formación con fuerte influencia religiosa basada en el Código de Derecho Canónico por encima del Código Civil (Sanín, 1988, p. 106 como se cita en Ospina-Cruz, 2012) y que le permite al autor de esta investigación concluir:

En este caso, se puede evidenciar que, a fuerza de las instituciones, el niño antioqueño no habría de continuar en una escuela cualquiera, sino en una escuela oficial, que, asentada en principios católicos, sirviera de refuerzo a lo conocido dentro de la familia en los primeros años “mortales” para preparar el camino a la salvación que, a su vez, le permitiría disfrutar de la inmortalidad (p. 773).

Una investigación que aporta a la construcción de los antecedentes para sustentar la presente investigación, fue desarrollada por Osta y Espiga (2017) con el propósito de dar protagonismo a niños y las niñas como sujetos políticos. Para este propósito hacen un recorrido histórico que evidencia desde autores como Aries, DeMause, Benjamín, Foucault, entre otros, las fragmentaciones y transformaciones que ha tenido la concepción de infancias en las sociedades. En esta misma línea, analizan la manera en que han sido sometidos y reducidos a una condición de pertenencia a la familia, la escuela y el Estado, especialmente cuando los niños y las niñas son expósitos o huérfanos. Más allá de estas dos condiciones, dentro de los procesos de socialización, el Estado a través de la escuela influye en la familia y en los procesos de cuidado y formación de los niños y las niñas, generando un control y moldeamiento de los cuerpos, pensamiento y comportamientos.

Concluyen las investigadoras que la infancia está reglamentada, con imposiciones temporales y en hábitos de comportamiento higienistas desde el control del cuerpo por influencia

de la religión, con limitaciones en sus actividades físicas e imposiciones de tipo doméstico, en una época que las autoras consideran bárbara, sobre todo para los niños y niñas institucionalizados, a quienes se refieren como “niños sin historia”. Frente a estas condiciones y las actuales, expresan textualmente:

Los niños son sujetos políticos en la medida en que, en ellos, en sus cuerpos, mentes y valores, han sido atravesados por políticas públicas y proyectos educativos. Han sido influenciados por discursos, prácticas pedagógicas, modelos religiosos, pautas estéticas, representaciones, tecnologías y tantas otras proyecciones sociales que se han ido construyendo. Tomar conciencia de dichas subjetividades nos permitirá resignificar nuestras prácticas docentes, nuestras investigaciones y nuestro rol como padres y madres (p. 124).

En la misma línea de investigación, Caldeiro (2018) indaga el sentido de los discursos políticos sobre el juego a principios del siglo XX en Uruguay, en particular en lo referido a la educación física como área de formación escolar. Asume la infancia desde la perspectiva del sujeto histórico moderno asociado a procesos de producción. En este contexto emergieron prácticas sustentadas por discursos basados en la eugenesia, con intencionalidades de protección y mejoramiento de la raza.

Encuentra en esta investigación que la infancia, como primera opción para regenerar la raza es débil física y mentalmente, por lo tanto, se debe ejercitar y es deber del Estado y la escuela encargarse de este proceso. Así entonces, las políticas educativas orientadas desde lo físico para moldear el adulto del mañana, son protagonistas en el discurso de los gobernantes uruguayos. La discriminación llevaba a la selección de barrios en los que la población se acumulaba, además, su condición social modesta eran los dos factores que se tornaban como una

amenaza biológica y, por lo tanto, se consideraba que una política implementada a tiempo, evitaría la enfermedad, el contagio y, a su vez, posibilitaría el fortalecimiento de la raza. En este orden de ideas, los campamentos se tornaron en una estrategia biopolítica con el fin del mejoramiento físico de los niños seleccionados (Caldeiro, 2018).

Sosenski (2015) en su investigación documental parte de dos preguntas clave: ¿es importante enseñar historia de la infancia en la escuela? ¿por qué? y ¿Para qué? Primero, para responder estos interrogantes plantea dos tesis: la historia de la infancia puede ser un contenido de gran utilidad en la enseñanza de la historia. Segundo, la enseñanza de una historia en la que los niños y las niñas aparecen como actores sociales y no sólo como sujetos subordinados al poder de los adultos, podría facilitar procesos de empatía y provocar que los alumnos adviertan que la participación de las personas de su edad (y no sólo de los adultos) es importante en el devenir social. Estas dos tesis llevan al corolario según el cual, si los niños y las niñas tienen una comprensión de la historia con actores adultos y hecha por adultos, entonces tendrían una percepción de que no son parte de la historia y tampoco la construyen o que su participación como niños y niñas no es posible ni deseable.

Precisa la autora que, en la historia, los niños y las niñas fueron parte de la transformación que han tenido las sociedades: han participado de guerras como mensajeros, artilleros, cocineros; han trabajado hombro a hombro con los hombres en el campo, las niñas han ayudado a cuidar de enfermos y como estas, innumerables intervenciones de la infancia en la historia. Sin embargo, en las experiencias que se ofrecen en las escuelas repletas de contenido que dan protagonismo a los adultos esencialmente, les excluye de la historia e incide en sus posibilidades de participación, las cuales son menores. Las escuelas, más interesadas en preparar adultos del

futuro, bajo el discurso de que son los futuros ciudadanos, no son más que receptores de cuerpos útiles. Al contrario, se deberían formar sujetos activos que transforman el presente.

Desde una perspectiva histórica y a través del análisis de libros de texto de la presencia de los niños y las niñas, de su exclusión de la narrativa histórica escolar, de algunas problemáticas de la historia de la infancia y de la relevancia de la enseñanza de la historia de los niños y las niñas, concluye que la participación infantil ha sido constante a lo largo de la historia, que la acción es social y culturalmente construida, por tanto, dinámica porque está mediada por elecciones y acciones. El sujeto como actor social y participante, se construye continuamente a través del tiempo y los acontecimientos. Es un sujeto que se construye socialmente, “hoy podemos construir niños con acción social” (p. 151).

Defender y fomentar el derecho de los niños y niñas a participar como sujetos sociales y políticos en la construcción de la sociedad, les brindaría la oportunidad de ser escuchados e incluidos, a diferencia de tiempos anteriores en que no fueron tomados en cuenta. Para la autora “enseñar historia de la infancia podría impactar favorablemente en la participación de los niños, las niñas y los adolescentes hoy y, sobre todo, en el aprendizaje de una historia plural” (Sosenski, 2015, p. 151).

Siempre se reconoció a la familia y a la escuela como primeros entornos de socialización, los primeros conocimientos que adquiere el ser humano se les atribuye a estos espacios y en muchas ocasiones, se le llama segundo hogar a la escuela, asumiendo un sentido de pertenencia, porque allí se crean vínculos y se viven experiencias que permiten que las subjetividades de los niños y las niñas se transforme.

Es desde las relaciones con los demás que se pueden identificar las dos caras de la socialización infantil: por un lado, con los adultos, quienes son esos agentes que ponen las

normas y regulan el comportamiento, según lo que han aprendido en la familia, la escuela y el contexto; estos son aspectos que definen en alguna medida su participación en el mundo adulto; y, segundo, en el juego con sus pares que les permite la exploración de sus propias reglas, de expresarse y llegar a acuerdos y de aprender así las concepciones de lo bueno o lo malo (Peña, 2017).

A partir de las condiciones sociales y culturales antes mencionadas es importante observar que la libertad no aparece como un aspecto clave en el desarrollo de los niños y las niñas, no porque no hayan existido reflexiones al respecto, sino porque la niñez era vista en una relación de dependencia y control del adulto.

1.2.2 Investigaciones sobre la socialización y la participación de los niños y niñas en la familia y la escuela

Una investigación importante para los antecedentes de la presente investigación, fue desarrollada por Freire (Torres, 2021) durante su experiencia de trabajo en el Servicio Social de Industria -SES-, con el propósito de indagar por las relaciones entre escuelas y familias, una preocupación que le inquietaba y que lo movilizaba para comprender el papel educador de las familias en las escuelas y los obstáculos que afrontaban las familias de los sectores populares para llevar a cabo esta tarea. Su pretensión era promover el diálogo ente las familias y las escuelas, a través de la colaboración mutua mediante la participación directa de las familias en las escuelas, con una connotación política en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres y en la propia política educativa vivida en las escuelas; experiencia que dio lugar a la “Guía para la discusión en los Círculos de Padres y Maestros” (Gadotti, 1996).

Es importante precisar que la política en Freire se ubicaba en coordenadas temporales y espaciales habitadas, no como posiciones ideológicas abstractas o principistas, sino como la presencia de cuerpos y voces a favor de los niños, niñas y jóvenes y en contra de toda educación que oprime o somete. Para esto se requieren vínculos dialógicos a través de una relación de iguales que propicien la producción de nuevo conocimiento; esto porque en la perspectiva freiriana, la educación es vista como una situación gnoseológica, y la política es intervención pedagógica.

Desde otro punto de vista, Lasso (2020) muestra en su indagación que a la familia y a la escuela se le atribuye también las formas de socialización y participación, mientras que a los niños y las niñas no siempre se les asume como ciudadanos, sino como seres en proceso de ciudadanía, por eso se considera importante contar con una figura adulta que oriente y haga que sus derechos sean ejercidos. En coherencia, el adulto se representa para la infancia como una figura de dependencia, protección, atención y cuidado, por tanto, es el adulto quien decide cuándo y la manera en que se da la participación infantil, ya que la percepción constituida por los adultos es preparar a las infancias para que se empiecen a incorporar a la sociedad durante la adolescencia.

Desde otro punto de vista, Rengifo (2018) encuentra en su estudio que el asistencialismo al que se ha reducido el cuidado de los niños y niñas en muchas sociedades, lleva a que algunas familias se preocupan por satisfacer las necesidades básicas de sus hijos e hijas y mantenerlos sanos físicamente; esto sucede, porque muchos de los conocimientos y procesos de interacción están basados en lo que se ha aprendido a lo largo de la vida. Asimismo, la autora analiza el contraste en las posturas de los agentes educativos pertenecientes a un programa del Estado interesado en la infancia, quienes manifiestan que las políticas públicas no son suficientes para

garantizar los derechos de los niños y las niñas. En este sentido, manifiestan que las capacitaciones y formación a los padres en contextos de violencia y hambre, no contribuyen de manera significativa en las familias ni en los niños y las niñas. En esta misma línea, Barona (2016) analiza la manera en que algunas políticas públicas, buscan salvar y proteger las infancias, reduciéndolos a seres dependientes de las decisiones del adulto. Los niños y las niñas no son sujetos políticos pues se les presenta, la mayoría de las veces, como objetos de protección, dominados y subordinados por su condición de edad.

Actualmente, el panorama frente a los niños y las niñas empieza a ser favorable en la medida que van tomando fuerza frente a sus decisiones, no por la influencia de la historia de los adultos con quienes se relacionan, sino por las vivencias donde el afecto y las oportunidades hacen parte de los contextos donde habitan. Sus propias historias de vida permiten crear sentidos y significaciones que se reflejan en las voces de los niños y las niñas, quienes se muestran frente al mundo como capaces de reconocer y transformar sus vidas (Verano, 2017).

En esta misma medida, la constitución de los niños y las niñas como sujetos políticos se da a partir del juego y las vivencias que tienen con su familia, la escuela y los pares. Esto lleva a que se genere una configuración en las perspectivas de los agentes relacionales que conviven con ellos y ellas y a transformar sus realidades dejando atrás los recuerdos de dolor y pérdida, como tema relevante en la investigación de Ospina-Alvarado, et al., 2018. Reconocen estos autores que los niños y las niñas tienen la habilidad para generar cambios de actitud en los adultos, demostrándose, así como sujetos políticos capaces de participar y transformar el entorno.

1.2.3 Investigaciones con respecto a la Configuración de las subjetividades de los niños y las niñas

Hay estudios en los que se reconoce que los niños y las niñas tienen cierta apropiación de sus aprendizajes sociales gracias a los procesos de socialización y la configuración de sus subjetividades en el marco de las experiencias vividas en sus entornos, especialmente de la familia y la escuela, contraponiéndose a las posturas que se encuentran permeadas por los imaginarios sociales frente a las infancias, a las teorías y a los parámetros planteados por el Estado, generando una brecha entre lo que ya ha sido establecido y las realidades vividas en contextos como la educación (Martínez y Muñoz, 2015). Sugieren los autores que ha habido cambios y que las infancias siguen siendo objeto de estudios orientados a comprenderlas como son y no frente a ideales arraigados en los adultos.

Desde una hermenéutica ontológica política, la investigación de Alvarado, Botero y Ospina (2010) a partir del análisis de 61 experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes, analizan la configuración de subjetividades políticas. Si bien es un estudio hecho con jóvenes, esta investigación es útil en el estudio de la libertad en niños y niñas, porque aporta conocimiento para comprender la subjetividad política desde sus tramas de sentido: la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación entre acción vivida y narrada y la instauración de formas de distribución del poder. En segunda instancia para entender que la política como la reconfiguración de los sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social, la confianza social, la cooperación y reciprocidad, la construcción de redes de acción social y política no como adhesión a sistemas políticos formales, sino como acercamiento progresivo a un orden social democrático, en escenarios de pluralidad centrados no en la diferencia sino en la distinción, no en la igualdad jurídica sino de las oportunidades reales de existencia en común. Estos son elementos clave para el despliegue de la

socialización política de los niños y las niñas en la familia la escuela y la comunidad, desde sus primeros años de vida.

Cobos Rojas y García (2012) partiendo de la importancia de la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes, desarrollaron una investigación en contextos de violencia política entre 2006 – 2011 con el propósito analizar las maneras como los dispositivos, discursos y prácticas de libertad, constituyen un elemento clave en la subjetividad de jóvenes con edades entre los 13 y 17 años vinculados al conflicto armado en Colombia. Los resultados aportan elementos clave para su reintegración a la sociedad y la prevención del reclutamiento de niños, niñas y jóvenes por los actores armados y de la reproducción de las violencias.

Por último, Ospina-Alvarado et al. (2013) a través de una investigación desarrollada en Colombia, evidencian como factores que inciden en la configuración de la infancia y de su condición de sujetos políticos y de sus subjetividades, mediante la socialización política, los contextos de la familia la escuela y la comunidad, el discurso, el miedo y la internalización y naturalización del conflicto que se ha vivido en el país, este último tomado como referente contextual del estudio. Concluyen que es necesario formar agentes socializadores y transformar las prácticas para la reconfiguración de los niños y las niñas como constructores de paz.

1.2.4 Investigaciones sobre libertad y los derechos de los niños y niñas

Pineda, et al., (2018) plantea en su investigación que a partir de la ratificación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, se hace cada vez más evidente en los planes gubernamentales la necesidad de llevarlos plenamente a la educación, la familia y la sociedad, pero algunos contextos siguen siendo escenario de vulnerabilidad social y el Estado no ha afrontado completamente el problema, esto se refleja en el discurso de las personas, al manifestar

que los niños y las niñas siguen siendo considerados como seres pasivos, por lo cuales se deben tomar las decisiones por ellos. Concluye que la condición de ciudadanía plena no se adquiere sólo con la mayoría de edad y con legislaciones que den derechos, sino también con acciones inter sectoriales que garanticen y protejan la plenitud de las conquistas ciudadanas infantiles. En concreto, la ciudadanía no es un ejercicio que se adquiere con la mayoría de edad, sino desde la inclusión de los niños y las niñas en la toma de decisiones respecto a sus vidas.

En relación con el mismo tema sobre el Estado, Durán (2017) encuentra que, en los discursos de los funcionarios del Estado, en cuanto a los derechos de niños y niñas, se evidencia una incoherencia entre las posturas, la manera en que se expresan y la práctica, al respecto expone que:

Persisten hoy, como ocurre desde hace varios siglos, dos mundos de la infancia y la adolescencia, cuya diferencia la establecen los recursos de las familias: uno que se parece a la infancia idealizada de Rousseau que dedica su tiempo al juego y al estudio, y otro que se parece a la infancia de Dickens, la de niños y niñas que no pueden completar sus estudios, cuyas familias pasan trabajos para mantenerlos. Para la segunda infancia es que se establecen las políticas públicas compensatorias, las nuevas formas del asistencialismo (p.889).

En relación con este aspecto, en el Cuarto diálogo de saberes y aprendizajes sobre los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes (Unicef, 2020), en torno al artículo 13 de la CDN las niñas, niños y adolescentes y su derecho a la libertad de expresión, Edison Lanza, relator de la Organización de Estados Americanos (OEA) enfatiza sobre el derecho que tienen a libertad de expresión.

En el “Quinto diálogo de Diálogos de saberes y aprendizajes sobre los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes 2020” (Unicef, 2020), al tomar en consideración el artículo 14 de la Convención Sobre los Derechos del Niño -CDN-, la forma en la que entienden el mundo a las niñas, niños y adolescentes -NNA-, manifiesta que “la edad y madurez no implican restricciones ante el acceso a todos los derechos” (parr. 5).

Todos los derechos están interrelacionados y no contrapuestos, al respecto se reconoce que hay legislación que promueve el acceso a la Convención Americana, implica la necesidad de contrastar las acciones de manera que las restricciones sean necesarias, equilibradas y que no se anule la libertad de expresarse, ni tampoco exponerlos a la opinión pública (Lanza, 2020, parr. 8). Cita a Dennis (16 años) adolescente participante en el Quinto diálogo de Diálogos de saberes y aprendizajes, quien expresa que “las niñas, niños y adolescentes suelen verse influenciados e influenciadas por pensamientos adultocéntricos, que no permiten el desarrollo de criterios propios, ya que utilizan medios de presión social para moldearlos (parr. 9).

La libertad de pensamiento se puede presentar en distintos momentos en la vida de los niños y niñas. Esto se evidencia en la toma de decisiones cotidianas y en la generación de un proyecto de vida; siendo esencial en la generación de la identidad subjetiva”, argumenta Dennis (parr. 10).

A pesar de que la CDN demostró su preocupación e interés por hacer de los niños y las niñas sujetos sociales y de participación, se constata que continúan siendo excluidos en la participación y toma de decisiones, Gülgönen (2016) en su estudio, describe cómo se convierten en actos simbólicos y etéreos que no van más allá mientras que se les siga clasificando como "menor", este término que da visión de los niños y las niñas como seres vulnerables y frágiles

que deben ser custodiados por el adulto; además deja de lado aspectos importantes como el género, que consigo trae otras implicaciones.

Hay estudios que demuestran que, a pesar de los intentos por ver a los niños y las niñas como sujetos políticos, que participan, no siguen siendo más que representaciones de anhelos adultocéntricos sin trascendencia. A lo sumo, cada subjetividad se configura a partir de las vivencias y demandas que cada uno tiene en su contexto; un ejemplo evidente de esto es la diferencia entre las infancias rurales y las urbanas (Gómez, et al, 2017).

En el sentido anterior, la influencia del Estado sobre el tipo de persona que se quiere en una sociedad se continúa reflejando en los mecanismos de educación brindados a las familias y las escuelas. La CDN podría considerarse así un dispositivo que brinda nociones de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto en lo que concierne a los niños y las niñas y resaltando la imperiosidad del adulto para proteger y orientar las decisiones que se consideren mejores sobre ellos. Al respecto la investigación de Ospina-Alvarado (2018) expone la manera en que el Estado colombiano se contradice al reconocer a la familia como principal entorno de protección, no obstante, también ha creado políticas a través de las que se separan las familias llevando a los niños y las niñas a centros de menores.

Las infancias hacen parte de los colectivos sociales silenciados, según Bernúz (2015) por falta de fundamento y experiencia al momento de expresarse o tomar decisiones; bajo esta premisa se argumenta la importancia de la intervención paternalista. En los tratados de la CDN se plantea el derecho a ser oídos y escuchados; sin embargo, contrapone la idea de que los niños, niñas y adolescentes deben continuar bajo supervisión de los adultos por su bienestar. Por otro lado, reconoce que este derecho que también está ligado al de la participación, daría cabida a que también podrían ser juzgados y tratados como adultos. Desde el punto de vista de la autora, se

requiere que además de saberse escuchados, los niños y las niñas deben sentirlo y para esto es necesario una formación y poder ejercer este derecho de manera autónoma, sin depender de los adultos.

La familia como primer entorno de socialización se reconoce como un sistema abierto el cual es afectado y afecta otros ambientes. Por otra parte, las experiencias y formación de sus integrantes inciden en la construcción de su subjetividad y afecta la de los otros. A partir de ello, cada individuo forma su visión frente al mundo: los afectos, los valores y los roles se matizan según estas interacciones, tal como lo concluyen Aguirre y Zambrano (2021) en su investigación.

Para resumir, la construcción de los antecedentes a partir de la revisión de investigaciones, muestra que, en los contextos de socialización de niños y niñas de primera infancia, algunos adultos en la familia, la escuela y la sociedad, los leen como sujetos que no saben de libertad, que hacen pataletas para que les dejen hacer lo que quieren, que son desobedientes y voluntariosos.

La conciencia de la libertad, no surge espontáneamente en la historia social y de la cultura humana, por el contrario, surge progresivamente junto con el proceso de individuación, es decir, que la libertad como dimensión radical del ser humano es una construcción compleja y paradójica a lo largo de los procesos de socialización. En el caso de los niños y las niñas, apenas sí se está abordando el tema para reconocer que en sus procesos de desarrollo los niños y niñas deben contar con oportunidades para expresar con libertad sus pensamientos, sentimientos, emociones, comunicación y moverse con cierta precaución, pero no con inhibiciones permanentes.

Los avances en la formación ciudadana, la apertura para promover la participación de los niños y niñas muestran que es importante seguir promoviendo su participación efectiva en la vida

social, no sólo como un derecho, sino como expresión de su socialización política y de su condición como sujetos políticos con sus propias subjetividades. Como se muestra en las investigaciones consultadas se requiere confiar en su capacidad para que progresivamente y con el acompañamiento de los padres, los docentes y otros miembros de la sociedad, puedan ampliar el ejercicio de las libertades para que, como ciudadanos y como sujetos políticos, los niños, niñas, también los adultos, se enfrentan al “aún no pueden”.

1.3 Justificación

El tema de la libertad ha sido objeto de reflexión desde la filosofía, la ciencia política, la psicología, la economía, la sociología, la educación y la historia, por mencionar algunas disciplinas interesadas en ella como una realidad ontológica de alta relevancia sobre todo en las sociedades contemporáneas. Es un tema que encierra muchas complejidades en el sentido de que es prácticamente imposible comprenderla integralmente o explicarla a cabalidad por la polisemia de significados y sus sentidos existenciales pues se puede entender desde diversas perspectivas que van desde lo individual a lo social y cultural, de lo ontológico a lo moral, más aún en relación con los niños y las niñas cuyas posibilidades de libertad dependen en buena medida de los adultos y de las concepciones sobre el sujeto que es libre y el que no lo es.

Como se ha planteado en los análisis históricos sobre la infancia y en los planteamientos teóricos, los niños y niñas en las épocas de la Edad Media y parte de la Modernidad, no eran vistos con capacidad para pensar y menos aún para construir conocimientos; tampoco eran vistos como sujetos con identidad propia, con autodeterminación o con cierta autonomía. Son concepciones que han influido en la manera de concebir a los niños y a las niñas incluso en tiempos actuales, sin desconocer que comparativamente se han dado grandes cambios, pero que

persisten vestigios y prácticas de épocas anteriores. Los giros epistemológicos y en el lenguaje que se dieron a mediados del siglo XX, incluye entre otros temas la categoría de socialización, subjetividad e incluso de la libertad, han dado paso a nuevas comprensiones sobre los niños y las niñas como sujetos sociales que se construyen en las interacciones con otros y consigo mismos y cuyas subjetividades se configuran y reconfiguran a través de procesos de socialización dinámicos, activos y reflexivos (Gaitán, 2006).

En relación con la primera infancia se identifican estudios sobre diversos aspectos, no obstante, es relevante precisar que los trabajos en relación con la libertad son insuficientes porque, por un lado, como se presentó en el marco de antecedentes no siempre los niños y las niñas han existido como tales en las diferentes épocas del desarrollo de las sociedades. Si bien es cierto existen cambios en las conceptualizaciones, las prácticas y las formas de relación entre los adultos, los niños y las niñas, sólo hasta hace pocos años se reconoce a los niños y a las niñas con derechos, entre ellos la libertad, pese a que la libertad humana tiene un desarrollo histórico complejo estrechamente relacionado con la formación del ser humano como persona y con el reconocimiento de los derechos humanos como uno de los derechos fundamentales.

En concordancia con los propósitos de CINDE como pioneros en Colombia en la investigación sobre la socialización política en niños, niñez y jóvenes, esta investigación aporta al desarrollo de esta línea a partir del trabajo con padres de familia y docentes, con el fin de construir conocimiento sobre la libertad infantil, a partir de sus voces y las de los niños y las niñas participantes en la investigación.

A partir del problema y de la poca investigación identificada en el marco de antecedentes sobre la libertad, surge la necesidad de preguntarse: **¿De qué maneras se configura la libertad en niños y niñas de primera infancia, de diferentes estratos, residentes en Medellín, a partir**

de la socialización política en la familia y la escuela? Derivado de esta pregunta se plantean los siguientes objetivos:

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender las maneras como se configura la libertad de niños y niñas en primera infancia de diferentes estratos, a partir de la socialización política en la familia y la escuela de la ciudad de Medellín.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Indagar las nociones de libertad que tienen los adultos en el entorno familiar y escolar.
2. Analizar las maneras de socialización política en la familia y la escuela que aportan a la construcción de la libertad en niños y niñas en primera infancia.
3. Interpretar la incidencia que tienen las relaciones de poder en la familia y en la escuela en la configuración de la libertad en niños y niñas en primera infancia.
4. Caracterizar las manifestaciones de libertad en niños y las niñas en primera infancia en Medellín

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Breve historia de la infancia

Investigar sobre las infancias ha implicado afrontar retos históricos, epistemológicos y metodológicos con respecto a las perspectivas en torno a ellas, que pasan por interrogar los procesos civilizatorios (Elías,1988) llegados de Europa a América Latina y las prácticas de socialización en contextos como la familia y la educación que, si bien evidencian transformaciones importantes, mantienen algunos anclajes de la modernidad europea.

Aries (1986) manifiesta que las percepciones de los adultos frente a los niños y las niñas han cambiado en el tiempo y continúan cambiando por la influencia de múltiples factores históricos, políticos económicos, del desarrollo y de los discursos sociales y culturales, unos más lentos o que otros o algunos más perceptibles que otros, desde los que se han configurado e instaurado diferentes prácticas con respecto a su lugar en el mundo adulto.

Este autor expone desde el arte la manera cómo se visualizaba la infancia a través de las épocas. Muestra su desconocimiento en la sociedad del Medioevo, porque el concepto de infancia como grupo social con características propias, no existía en esta época, por tanto, no se representaba en el arte. Un concepto que no existe no se representa y tampoco tiene un lugar en la sociedad ni en la cultura.

Posteriormente en la modernidad, en el contexto de emergencia de la familia nuclear, surge lo que Aries (1986) denomina como “sentimiento de infancia” con el cual se van cambiando poco a poco las actitudes hacia los niños y niñas y se les empieza a reconocer como tales. No obstante, es un sentimiento en el que predominan los extremos, el del cuidado y la protección y el de la severidad para garantizar la formación de adultos autónomos y socialmente

adecuados. Además, se pasa a la concepción de una infancia con una duración más larga que la de las estaciones del año, pues como previamente había planeado Aries, la infancia fue vista por mucho tiempo, como una etapa de la vida, desde la concepción de las estaciones en la naturaleza.

Posteriormente, los dispositivos modernos trabajan sobre los modelos institucionales como la familia y la escuela con fuerte influencia de las ideas de Erasmo de Róterdam sobre la civilización (Elías, 1997); así, lo que se denomina como infancia en esta época remite a las instituciones como la familia o la educación encargadas de producirla y acogerla, de manera que los adultos tienen la obligación de enseñarles a los niños los modos de comportamiento adecuados y aceptados por la sociedad (Osta y Espiga, 2017; Caldeiro, 2018); responsabilidad que llevan a cabo parcialmente de modo automático y parcialmente de modo consciente, a través de sus propias formas de comportamiento.

Desde la primera infancia se acostumbra a los niños y a las niñas a mantener una contención afectiva y a formarse para la vida adulta, no en vano la expresión que aún existe: “estudie para que el día de mañana sea alguien en la vida”, el presente es previsión de futuro (Elías, 1997). Un proceso civilizatorio que implica control e inhibición, cuyo resultado es la obediencia y el silencio. Es el producto de dos procesos histórico-culturales: la configuración societal, en otros términos, el esfuerzo civilizatorio de las sociedades occidentales por proteger y regular a los niños y niñas a través de la familia y la escuela y la conformación de las sociedades modernas-coloniales, con fuerte influencia en América Latina a partir de la instauración de la Colonia a través del sostenimiento de ideas, percepciones y prácticas asociadas al racismo, el sexismo, el patriarcalismo, el clasismo y el adoctrinamiento religioso, como se mostró en el estudio de Ospina-Cruz (2010), para el caso de Colombia, específicamente en el departamento de

Antioquia. Los niños y niñas son parte constitutiva de esta matriz de poder social y religioso tanto en su prolongación como en sus posibles rupturas (Amador, 2012).

En el sentido anterior, la perspectiva del sujeto moderno lleva a que a los niños y las niñas se les situé en la familia o en la escuela y se concibe a la infancia como una institución entre la institución familia y escuela (Lewkowicz, 2004). La institución familia es la que los nombra como hijos y la institución escuela como alumnos, no es una denominación desde el niño. Según Amador, Ramírez y Ramírez (2009) La superposición de hijo y de alumno es lo que espontáneamente llamamos niño.

Esta comprensión moderna de los niños y las niñas implica en muchos casos y en contexto como el de algunas familias o instituciones educativas la exclusión de su voz, porque el niño es hijo sólo en relación con un padre y es alumno sólo en relación con un docente. Es un niño afectado institucionalmente por el tiempo en que todavía no es un adulto con capacidad para la reproducción o la productividad. Su voz no se reconoce porque solo se les interpela desde la relación del adulto con el niño; tampoco es posible ser escuchados desde su subjetividad infantil porque la madre o la docente hablan por él. Son los adultos los que determinan que tienen un problema porque cometen actos desaprobados, porque no aprenden o porque no cumplen con sus actividades. Que los niños y las niñas no piensen quiere decir que están llenos de fantasías, de ocurrencias, de simpatía u otras características, sean estas positivas o negativas. No en vano en la época de la burguesía se establece la delimitación entre lo normal y lo patológico en relación con el pensar. La visión anterior va más allá, puesto que se supone que el niño no piensa, no tiene subjetividad, porque los pensamientos son los que la estructuran.

En coherencia con los análisis anteriores, en la modernidad surge un nuevo campo de intervención gubernamental a través de una serie de discursos, prácticas e instituciones cuya

responsabilidad era el control de la infancia. “Las sociedades modernas descansan, en gran parte, en la existencia de sistemas educativos nacionales” (Rodríguez-Giménez, 2012, p. 5) cuyo sujeto de interés es la infancia.

Como en el caso de la locura, que como expresaba Foucault (1989) su voz estaba excluida, esto es que en la sociedad moderna quien sufre la locura no tiene voz que se pueda tomar en cuenta como pensamiento, los niños y las niñas también han estado excluidos en diferentes aspectos de la sociedad. El niño está tutelado porque nace desamparado y las instituciones lo amparan; pero luego, en la adolescencia, se les incluye como portadores de madurez posterior. No obstante, en la modernidad tardía (Habermas, 1990; Giddens, 1997) se les incluye como ciudadanos de derecho pleno.

En esta nueva concepción de la infancia, los niños y niñas requieren una formación especial. Así, se empieza a crear la necesidad de enseñarles oficios y compartir con ciertas disposiciones y limitaciones los espacios, tanto físico como sociales, con adultos. De esta manera en la modernidad los niños y niñas dejan de ser vistos como adulto en miniatura y surge “la construcción del niño moderno”, diferenciado del adulto, pero dependiente de él, en una relación asimétrica (Narodowski, 1994, 2016), que aún persiste porque como han planteado Corea y Lewkowicz (1999) los cambios no están plenamente consolidados, e incluso en la actualidad se conservan parte de estas asimetrías.

Por otro lado, la ciencia moderna que busca llenar al sujeto de significados, parte de la duda de la experiencia, pues es una categoría subjetiva. La experiencia comprendida desde la importancia de la historicidad de cada sujeto, al concebirla como un aspecto ajeno, da paso a la unificación del sujeto en una única unidad posible de analizar y así, en la búsqueda de la certeza, se separa el ser del conocimiento, la subjetividad no es relevante para la ciencia. En este sentido

Agamben (2007) establece un paralelo entre experiencia y experimento, la primera se presenta de manera espontánea, mientras que el segundo, el experimento, se debe hallar. Así, al reformar la experiencia, se reforma la inteligencia y se da paso al conocimiento. En otras palabras, esta alegoría a la infancia y la manera en que se convierte como objeto de estudio, descarta la comprensión del niño y la niña desde su ser y pasan a ser vistos como sujetos maleables.

Por su parte, Bustelo (2007) destaca tres dispositivos en los que los niños y las niñas dependen del adulto y las relaciones de poder: el primero, el *niño sacer*, en la cual el adulto tiene poder sobre su vida y la *nuda vida* que le despoja del valor político y el derecho a participar. El segundo es la *zoe* comprendida como la forma de vida biológica compartida con otros y que Bustelo la relaciona con la pobreza y, finalmente, el *bios* que son los que sobreviven y se vuelven parte de la construcción hegemónica de la infancia y de lo que se entiende por ciudadanos.

Autores como Saldarriaga y Sáenz (2007) y Castro-Gómez y Restrepo (2008) ponen en evidencia en sus planteamientos elementos clave para comprender las mutaciones de la concepción de niño y niña desde la modernidad. Si bien se sabe que la infancia es una construcción social para ubicar a los niños y niñas pequeños en las primeras etapas de vida de los seres humanos, los niños y las niñas son seres que han existido siempre con características y necesidades propias y lejos de un intento por conocerlos, los adultos, esto es, padres de familia y docentes, por ejemplo, influidos por la ciencia, la religión, la educación y la política, han construido un conjunto de sentimientos, pensamientos y prácticas entorno a ellos y ellas.

Un ejemplo de estas influencias se encuentra en la forma en que la familia y la escuela tienden a categorizarlos como sujetos sociales según criterios físicos, de edad, raza y de comportamiento, lo que da lugar a ciertas formas de infancias otras que, entre el cuarto final del

siglo XX y lo transcurrido del siglo XXI, muestran que estas características no necesariamente concuerdan con la noción de infancia moderna devenida de Europa (Amador, Ramírez y Ramírez, 2009), lo que ha llevado a generar cambios en los modos de pensar y de relacionarse con los niños y niñas.

En la actualidad la infancia, o mejor las infancias, se configuran como una construcción social que se transforma histórica y culturalmente en las relaciones adultos-niños y niñas que devienen entre la tradición que se basa en la dependencia y la necesidad de protección de los niños y las niñas a una visión en la que se les considera con múltiples posibilidades, derechos y responsabilidades en los diferentes espacios sociales, porque en ellos también se definen las formas de ser niños y niñas en una dinámica de flujos históricos, geográficos, sociales, económicos, políticos y culturales, también dinámicos y cambiantes. Así, no es lo mismo ser niño o niña en el 2022 que 10 o más años antes; como tampoco es lo mismo ser niño o niña en Europa que en América Latina, Asia o África. Pero incluso en el siglo XXI los niños y niñas tienen en común que tanto histórica como coyunturalmente, dependen de adultos, quienes imponen limitaciones sobre sus maneras de ser y sus actuaciones, pero también se relacionan con ellos con más flexibilidad, reconociéndolos como niños y niñas con derechos y posibilidades (Gaitán, 2006; 2015; Amador, Ramírez y Ramírez, 2009).

2.2 Los procesos de socialización y la constitución de subjetividades en los niños y las niñas

La socialización es un concepto que tiene autores a su favor (Mead, 1990; Úriz-Perman, 1993; Martín-Baró, 2005) y también detractores porque la consideran como un proceso impuesto, vertical e incluso colonialista (González y Torres, 2020). No obstante, como sugiere

Martín-Baró (2005) el concepto y su práctica no necesariamente implica una perspectiva negativa, incluso se debe comprender como diverso por la mediación de lo social y lo cultura; en palabras de Rueda:

Existe una relación indisoluble entre los procesos de individuación y los procesos de socialización, en una dialéctica que puede ser abordada tanto desde el entorno de las múltiples identidades que se inscriben en cada individuo como desde la complejidad sistémica que genera la diversidad de tradiciones étnicas, procesos económicos y estilos de vida (p. 36-37).

La socialización implica un proceso de construcción del sujeto y la configuración de sus subjetividades en unos tiempos, espacios, relaciones intersubjetivas mediadas por la historia, el devenir de la sociedad y la cultura. Por tanto, no se entiende en esta investigación como un proceso determinista, sino como un proceso en el que confluye el pasado, el presente y las expectativas de futuro en condición de devenir.

Como se planteó en el apartado anterior, históricamente, el papel de los adultos en la vida cotidiana de los niños y las niñas es fundamental en la primera infancia, porque son las personas con quienes primero interactúan y de quienes, a través de las relaciones intersubjetivas, adquieren los aprendizajes sociales básicos para apropiarse e internalizar el mundo social y su lugar en él. Sin embargo, como expresa Larrosa (2009) es importante tener en cuenta que el lenguaje del niño no es el lenguaje de la madre y por extensión de los otros generalizados como se les ha conocido en la perspectiva de la socialización del Interaccionismo Simbólico (Mead, 1990; Úriz-Perman, 1993) y que están involucrados en sus procesos de aprendizaje social. Esto porque la lengua de la madre y los otros con los que comparten estos procesos iniciales, es más extensa o incluye más palabras, sino porque las mismas palabras no son las mismas en la lengua

del niño que en la lengua de la madre, del padre u otros adultos con los que interactúen en los procesos de socialización.

Octavio Paz en 1971 planteó la siguiente afirmación que aporta a la reflexión que se desarrolla en esta investigación:

Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas». Y un poco más adelante, esta frase rotunda: «el lenguaje mismo, en su esencia, es ya traducción» (pp. 9 y 13).

¿Por qué es útil esta idea para esta investigación?, porque contribuye a entender que cuando los niños y las niñas hacen algo desde su comprensión, desde sus gustos, deseos o intereses, los hace experimentar la libertad de hacerlo, lo que espera es que se comprenda desde su ser niño o niña y que se les explique como a un niño o niña las razones para no hacerlo, como expresa Octavio Paz es la traducción del lenguaje del adulto al lenguaje de los niños y las niñas. La tarea de los adultos más que imponer, es comprender lo que los niños y las niñas quieren comunicar desde su hacer, al comprenderlos los padres y docentes, los traducen.

Se toma aquí en consideración el planteamiento de Steiner (1981) con respecto a que la traducción se encuentra formal y pragmáticamente implícita en todo acto comunicativo, aclara que se manifiesta tanto en la emisión como en la recepción de cualquier significado; por tanto, comprender es descifrar y oír un significado es traducir. Los adultos requieren oír a los niños y niñas de todas las formas posibles para descifrar lo que quieren comunicar. “El problema del lenguaje infantil es profundo y fascinante” ... “Caso más común, y en realidad universal, es que

los niños y las niñas labren su propio mundo lingüístico partiendo de la totalidad de los recursos léxicos y sintácticos de la sociedad adulta” (Steiner, 1981, pp.52 y 53).

Los niños y las niñas también tienen sus convenciones sobre la realidad que viven, lo que es mentira, la libertad, el miedo y otras expresiones más de la vida, pero estos códigos difieren de los adultos, quienes con frecuencia distorsionan los de los niños y las niñas, por ejemplo, cuando hablan de la mentira, se le asocia con la imaginación, la fantasía o el invento; cuando expresan el deseo de libertad para hacer algo que les gusta o rechazar lo que les incomoda, se asume tales comportamiento como desobediencia o rebeldía y si del miedo se trata, el niño es tímido o introvertido. James (1996) habla de zonas fronterizas donde los niños se encuentran con la de los adultos para mostrar las diferencias entre las convenciones de los niños y niñas y las de los adultos. No se trata de mala voluntad o de no entender a los niños y niñas, se trata de dos maneras diferentes de entender e interpretar el mundo inmediato en el que acontece el ser niño o niña.

Al hablar a un niño o una niña empleamos palabras y construcciones verbales sencillas; solemos contestar copiando el vocabulario del niño; condescendemos. Por su parte, al dirigirse a un adulto, los niños echarán mano de construcciones, entonaciones y gestos distintos de los que emplean cuando se hablan a sí mismos (la parte oculta del iceberg que es el lenguaje infantil) o a otros niños. Son procedimientos de la traducción (Salinger, 1971, pp. 24-25).

La socialización puede ser entendida como un conjunto no homogéneo de prácticas sociales, saberes, creencias, expresiones de poder, variadas formas de relaciones (Sennett, 2012) y como muestra de los procesos históricos por los que transita la constitución del sujeto y sus subjetividades como ser social. En este sentido, se entiende la subjetividad como producción en

devenir continuo de múltiples condiciones, producciones de sentido que los sujetos se dan a sí mismos para estar en el mundo, establecer vínculos y procurarse certezas que los contengan, los reconozcan en el mundo social.

Otra manera de entender la subjetividad es como apropiación de la cultura manifiesta en el sujeto a través de sus creencias, las ideologías que va aprendiendo, las formas de pensar y las formas de hacer, viabilizando modos de estar en el mundo. No obstante, es necesario reflexionar la idea de que el sujeto está determinado por estructuras sociales, políticas, económicas que lo preceden y se constituyen en soporte de sus procesos de socialización.

Un aspecto clave a tener en cuenta es que los sujetos tienen como condición de existencia el orden histórico-social, pero su *psique* impulsa a la recreación radical de significaciones, representaciones, afectos y deseos, que, enlazadas con las significaciones imaginarias sociales, constituyen la realidad que se da a sí mismo como configuración de subjetividad, para encontrar un lugar y reconocimiento en el mundo. En este sentido, la subjetividad se puede entender como el proceso donde el sujeto se constituye y modela a sí mismo, en el entramado de dos órdenes irreductibles e inseparables: el de la *psique-soma* y el histórico-social (Castoriadis, 2007). Cada sociedad configura a los sujetos y sus subjetividades mediante la que se lleva a cabo a partir de dos procesos que actúan de manera simultánea, complementaria y de mutua influencia mediante la integración y la regulación (Ramírez y Anzaldúa, 2014). En este orden de ideas la socialización configura una trama que pone de manifiesto la historia personal, familiar, comunitaria en la que el sujeto se desenvuelve a lo largo de su vida. Desde los procesos de socialización que es posible comprender lo que pasa en la construcción social del sujeto y sus subjetividades lo que le permite configurar diversos modos de aparecer en el mundo concreto en el que vive y comparte con otros (Ghiso, 2014).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, los contenidos de la socialización pasan por las normas, los comportamientos, las emociones, sentimientos, cogniciones y formas de ver y ser para estar en el mundo con otros y con otras, pero se requiere entenderla en un proceso de idas y venidas, de interinfluencias y de reconocer las influencias de los cambios sociales, pues la socialización no se debe entender como procesos estáticos, sino que están entrelazados con los flujos de la historia, la sociedad, la cultura y la economía. Un conjunto de aprendizajes que van configurando y reconfigurando las subjetividades, las características personales y sociales, las identidades, los roles, los comportamientos, las formas de comunicación y las maneras de responder ante las exigencias del mundo adulto.

En síntesis, es a partir de los procesos socializadores en diferentes contextos, que se constituyen las subjetividades, creencias y prácticas con las cuales se hace parte de la sociedad, pero conservando la mayoría de las veces, las relaciones asimétricas entre los niños, las niñas y los adultos en contextos como la familia y la escuela por el papel regulador que deben desempeñar (Grusec y Hastings, 2007, 2011; De Grande, 2013).

Para concluir esta breve presentación conceptual, en coherencia, se considera que la socialización de los niños y las niñas en las familias y la escuela, se basa en las relaciones de poder que se encuentran regidas por los vínculos afectivos, y algunas pueden convertirse en prácticas hegemónicas.

2.3 La socialización a través de la disciplina y el lenguaje

En los procesos de socialización para la construcción del sujeto y la configuración de sus subjetividades, en este caso de los niños y niñas en la primera, infancia el lenguaje desempeña un papel fundamental, en particular con relación a la aprobación, la comunicación y las acciones de

corrección que puede incluir la inhibición, la reprobación, el castigo o la reflexión para propiciar el diálogo de los adultos con los niños y las niñas. Como manifiesta Gergen (1996) se requiere construir relaciones entre los adultos y los niños que contribuyan a la percepción de la realidad social, para el caso de la presente investigación, la libertad como elemento constitutivo de esa realidad construida.

Por esto es relevante analizar desde la socialización política las maneras como los padres construyen con los niños y las niñas la libertad, posiblemente como una tradición de los aprendizajes que ellos tuvieron a través de sus procesos de socialización primaria y secundaria como parte de las objetivaciones de la realidad (Berger y Luckmann, 1997). Se complementa este planteamiento con la filosofía hermenéutica de Gadamer (1993), para quien la tradición es una dimensión de la conciencia histórica, un reflejo de la participación en las herencias culturales y de su reafirmación y renovación que se transmite de generación en generación y que en términos de Gergen (1996) posibilita crear nuestra experiencia personal de las realidades compartidas con otros, la familia o cuidadores para los niños y niñas en la primera infancia, que se tornan como tradiciones que se enseñan de generación en generación con las variantes históricas de cada época, de ahí su condición en devenir o la realidad en curso como plantea Gergen, por tratarse de procesos que no son estáticos e inamovibles.

Una realidad que es reproducida por los agentes socializadores a partir de los conocimientos e interpretaciones construidas desde sus propias experiencias de aprendizaje social tanto en la familia como en otros contextos sociales, por ejemplo, la educación (Berger y Luckman, 1997; Martín-Baró, 2005; Uriz, 1993), configurando un núcleo de inteligibilidad. En palabras de Gergen (1996) se trata de “un conjunto de proposiciones interrelacionadas que dotan a una comunidad de interlocutores con un sentido de la descripción y/o de la explicación en el

seno de un ámbito dado” (p. 24-25) y de prácticas, para comprender que constituye en sí mismo unas formas de acción a partir de unos criterios socialmente establecidos, que se pueden aprehender con variantes personales y sociales en una trama de sentido social y que desde lo individual configuran ontológicamente a los niños y niñas como seres sociales a través de unos aprendizajes y de mecanismo de control social, para garantizar un aprendizaje social concordante con la sociedad, que también ha sido construida socialmente.

Retomando a Ricoeur (2013) en su propuesta del círculo dinámico para comprender la tradición, para el caso de la presente investigación en el marco de los procesos de socialización, se entiende que:

- 1) La historia nos precede y a nuestras reflexiones, pero somos parte de ella; así como como el prejuicio precede al juicio y la sumisión a las tradiciones precede a su examen. Este último aspecto es un punto de inflexión en la presente investigación para reflexionar sobre la libertad, porque en los procesos de socialización estamos inmersos en una historia en devenir.
- 2) La emancipación se ubica en el núcleo de problematización que es el de los valores, dado que el interés por la emancipación, al parecer define el de la libertad, concebido por Ricoeur como el valor más alto, vista como proceso de emancipación según lo plantea Habermas (1982) y que retoma Ricoeur. Apoyar y acompañar a los niños y niñas en sus manifestaciones de libertad, es abrir caminos hacia la autonomía.
- 3) La eficacia histórica es eficacia a cierta distancia, de manera que lo distante se hace cercano; por tanto, participación y distancia se configuran como conceptos clave en la relación y comunicación del presente con el pasado. Punto clave para

entender que en el presente somos a partir de lo construido en el pasado. Los padres y docentes le enseñan a los niños y niñas como aprendieron en el pasado con más o menos modificaciones. Este es el sentido de entender la socialización como un proceso histórico que deviene en clave de sujeto con subjetividades que se manifiestan en las experiencias o vivencias.

El análisis crítico de la socialización como tradición histórica en la que confluyen los valores como parte y expresión de la cultura, por tanto, de la socialización como herencia cultural, se hace a través del lenguaje. En este sentido el lenguaje posibilita comprender el valor de la libertad más allá de las circunstancias histórico-culturales de su origen, es más relevante comprender su evolución.

Como manifiesta Arendt (1993) estamos en un mundo socialmente construido y compartido, fenomenológicamente un mundo producido por las experiencias personales y sociales y, constructor de experiencias en cada sujeto que a él pertenecen. Un mundo en el que, así como los adultos tienen derecho a tener derechos, los niños y niñas también; es una alternativa que pone en relación el derecho moral a ser miembro de una sociedad, con el derecho político a actuar en la pluralidad al interior de una comunidad política, esto se logra en la medida en que los niños y niñas tengan oportunidades para constituirse como sujetos políticos a través de la formación ciudadana y del ejercicio de la libertad a pensar, participar y comunicar sus opiniones y ser escuchados.

Son aprendizajes sociales que como núcleos de inteligibilidad representan formas compartidas de compartir significados, construir visiones y cosmovisiones, modos de ser y de interpretar hechos, acontecimientos y acciones; por tanto, a la manera de Wittgenstein (1988) en la socialización se configuran juegos de lenguaje que son aprendizajes sociales y sus

significaciones son parte del núcleo de inteligibilidad en el que los agentes socializadores se basan en una serie de reglas del juego que funcionan como una especie de arte que incluye las perspectivas del artista y las interpretaciones de los espectadores que llenan de significado cada obra.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la sociedad y cada uno de sus núcleos: la familia, la educación, la comunidad, el Estado y la sociedad civil, tienen un papel en la socialización de los niños y las niñas. Por consiguiente, la socialización de cada ser humano es un núcleo de significados, de interpretaciones y de prácticas que se construye de acuerdo con los roles de los actores en la relación con otros integrantes. Cada uno de esos estamentos, según Shotter (1994), posibilitan construir significados que le permiten a cada persona, gradualmente desde la infancia, saber cómo actuar y cómo continuar un curso de acción social.

Son realidades que como expresa Gergen (1996, 1997) pueden ser transformadas por el propio lenguaje porque el lenguaje es actividad social, y por el cambio en las prácticas (Martín-Baró, 2005); es decir, es posible reflexionar sobre las proposiciones y acciones sociales, las reglas, las prácticas de control y negociaciones que los padres y docentes emplean para enseñar, orientar o imponer una cierta perspectiva de libertad a los niños y las niñas y regular sus manifestaciones en la cotidianidad del hogar y la escuela.

En esta reflexión de la socialización como un proceso en devenir, son importante los planteamientos de Freire (1970) para entender que se puede desaprender la idea determinista de que “el mundo es así”; por tanto, se puede transformar la reiteración de la visión de la socialización como tradición históricamente aprendida e incuestionada, que se transmite repetitivamente bajo el lema de “así aprendí, así enseño” y que, como resultado, propicia la construcción de un sujeto egótico que la socialización dominante empuja a convertirse en un

opresor; al respecto es relevante la reflexión de Torres (2021) quien toma del lenguaje popular la frase: “no hay peor cuña que apriete que la del propio palo”; es decir quienes más aprietan a los niños y niñas en el afán de la enseñanza social por tradición, son en muchos casos los padres y luego los docentes. Desaprender la socialización que ha predestinado a los padres y docentes para repetir sus aprendizajes de la infancia como enseñanzas en la socialización de los niños y las niñas requiere de estos actores la toma de conciencia de que la socialización verticalista, tiene un efecto individual, social y político (Freire, 1970).

Y este es precisamente uno de los méritos más destacados de Freire, reconocer el efecto político y envolvente de aquellos pequeños desplazamientos que marcan rupturas, haciendo de la conversación, del diálogo, una clave pedagógica en la mediación con el otro, con nuestros colegas, nuestros alumnos, nuestras familias (Secretaría de Educación de Bogotá, 2021, 21).

Conforme a lo planteado previamente, el pensamiento de Freire (Torres, 2021) tiene vigencia en cuanto al arte de enseñar en la familia, la educación y la sociedad, más allá de lo simplemente instruccional o de una práctica por la práctica sin compromiso político, ético y estético que vincule a los niños, niñas, las familias, los docentes, las comunidades e incluso las instancias gubernamentales.

2. 4 El aprendizaje social de la libertad

El tema de la libertad, entendida como un principio moral y como un derecho natural, siempre ha llamado la atención de la filosofía (González, 2012; Martínez, 2018), la sociología (De los Campos, 2007, Bauman, 2014) o la política (Arendt, 2005). Un concepto del que se supone sabemos y vivimos, pero que en realidad se mantiene un tanto desconocido por las

complejidades sociales, culturales y políticas que encierra su cumplimiento. De la libertad y sus manifestaciones se habla en la cotidianeidad de la vida como anhelo, como posibilidad de la existencia individual o como manifestación de la democracia. Pero probablemente de eso que sabemos o creemos saber es tal vez algo en lo que se deja a la reflexión de los académicos porque en la cotidianeidad no se piensa.

Para Arendt (1995) la natalidad comprendida como comienzo, es la expresión máxima de la libertad, vista como atributo humano. En su obra el ser humano es el protagonista de sus reflexiones, con su creación, entra en el mundo la libertad, vista no como la posibilidad de elegir entre dos o más alternativas, sino como la capacidad que tiene cada ser humano de iniciar algo nuevo, algo que de otra forma no sería posible. Se interrelacionan, entonces, el pensar, con la facultad de juzgar y la comprensión. Un ser humano que goza de estas capacidades porque es libre, contribuye a la pluralidad y a la diversidad y, por tanto, en la vida humana misma. En este sentido, la socialización política de los niños y niñas debe contribuir a la configuración de la libertad en ellos para que puedan tener la posibilidad de manifestarse plenamente a través de su manera de ser y estar en el mundo en su condición infantil.

La libertad entendida como la capacidad para reflexionar y actuar por decisión propia basada en algún criterio, frente a diferentes circunstancias de la vida cotidiana, fundamentada en aprendizajes previos implica tener en cuenta que no se expresa de la misma manera en los adultos que en los niños. Los niños y niñas desde temprana edad manifiestan preferencias ante situaciones como el juego, la presentación personal o relaciones con otros que contribuyen a su sentido de bienestar. En este sentido, el aprendizaje de la libertad no implica hacer voluntariosamente lo que se quiere, sino actuar en coherencia consigo mismo y la sociedad. No

obstante, lo anterior con frecuencia los adultos imponen criterios a los niños y niñas bajo el principio de obediencia, lo cual impide el desarrollo gradual del sentido de la libertad.

Para develar las manifestaciones de libertad en niños y niñas en primera infancia, se parte de la importancia de la socialización política, en el marco de la socialización general en el primer y segundo entorno; para esto, se ha considerado necesario realizar un acercamiento histórico a las infancias, como se hizo en la primera parte de este marco teórico, para tratar de comprender, así, las maneras como se relacionan actualmente los adultos con los niños y las niñas, en este caso padres de familia y docentes de los niños y niñas participantes en el estudio. Lo anterior teniendo en cuenta que la historia remite a distintos modos de construcción de la infancia. Como la juventud, la infancia es una construcción histórica y social que se configura y reconfigura (Lewkowicz, 2004).

De acuerdo con el anterior planteamiento, la libertad se considera como un derecho del ser humano y como un valor relevante para la persona y la sociedad; sin embargo, se debe tener en cuenta que ningún derecho puede ser de carácter absoluto e ilimitado. Como el mundo, se comparte la libertad y se regula de manera que su ejercicio no vulnere los derechos de otros. Así entonces, la socialización debe facilitar que los niños y las niñas aprendan a decidir entre diferentes opciones, alguna que favorezca su desarrollo y bienestar personal y social, por ejemplo, en relación con sus gustos y preferencias en el juego y la recreación, en actividades de aprendizaje académico y las relaciones con otros niños y niñas sin fomentar la discriminación o el rechazo hacia otros y otras. El ejercicio de la libertad se enseña y se aprende.

Cabe la pregunta ¿cómo puede lograr una persona la autonomía para actuar si no aprende a pensar porque está limitada por las imposiciones que la conducen por la vía directa a la heteronomía? En términos de Arendt (1995) se entiende por la persona autónoma como «un ser

capaz de pensar”, de tener conciencia sobre sus decisiones y actuaciones. Algo que se va aprendiendo y manifestando en la medida en que se tienen oportunidades para ello. Así que, una socialización construida sobre la base de la palabra y la acción abiertas a sus manifestaciones, les brinda a los niños y las niñas la oportunidad de tener una realidad propia basada en lo que denomina Arendt los dones de la libertad y de la acción que está atravesada por la comprensión. “El resultado de la comprensión es el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos” (Arendt, 1974, p. 30). Por eso sugiere esta filósofa la importancia de que, desde la niñez, se eduquen ciudadanos que sean capaces de ejercer la libertad. En otros términos, es indispensable enseñar desde temprana edad a comprender el sentido y significado de las acciones propias y de otros.

Afirma Arendt (1995)

La comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo específicamente humano de vivir, ya que cada persona necesita reconciliarse con el mundo en que ha nacido como extranjero y en cuyo seno permanece siempre extraño a causa de su irreductible unicidad. La comprensión comienza con el nacimiento y finaliza con la muerte (p. 29).

El pensar, juzgar y comprender de acuerdo con lo que plantea Arendt, se asume en esta investigación como inherente a la socialización política que también tiene lugar desde el nacimiento. Luego el resultado de la comprensión es el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos. Por consiguiente, como proceso de la socialización política, la comprensión es fundamental para entender el sentido de la acción junto con los otros. Esta filósofa sugiere que se

ganaría mucho si se pudiera eliminar el pernicioso término de la ‘obediencia’ del vocabulario moral y político (Arendt, 1995).

El pensar no se entiende en este trabajo como un proceso cognitivo vinculado al procesamiento de información, sino como la facultad para reflexionar y encontrarle el sentido o significado a las acciones que llevamos a cabo, de allí su insistencia en diferenciar el pensamiento como búsqueda de verdades científicas y como proceso, para entenderlo como facultad para reflexionar. Un ser humano que no cuente con la posibilidad de aprender a pensar y juzgar acerca de las condiciones que le rodean, difícilmente actuará en libertad.

(...) la verdad se sitúa en la evidencia de los sentidos. Pero no ocurre ni mucho menos lo mismo con el significado y con la facultad de pensamiento que se dedica a buscarlo; ésta última no pregunta por lo que algo sea o si existe en absoluto -su existencia siempre se da por supuesta- sino qué significa el que ella exista. Me parece que esta distinción entre verdad y significado no sólo resulta decisiva a la hora de interrogar por la naturaleza del pensamiento humano, sino que también es la consecuencia necesaria de la crucial distinción kantiana entre razón e intelecto (Arendt, 1984, pp. 75-76).

Así entonces, la relación entre la socialización y la libertad remite a la indagación por el sujeto que se construye y la subjetividad que se configura, reconociendo que en todo proceso de subjetivación confluyen la historicidad de los aprendizajes sociales a los que se ve expuesto el sujeto y que, Ben la perspectiva foucaultiana, configura hermenéuticamente desde los discursos y las prácticas a un determinado sujeto y la auto constitución que se movilizan entre la aceptación y la resistencia a los requerimientos de sus agentes relacionales.

2.5 Entre la obediencia y la libertad

El poder, comprendido como una capacidad de ejercer control desde la lógica de las relaciones, se representa en las prácticas y posibilidades de relacionarse. En este sentido, el poder, que es omnipresente y estará intencionado en los beneficios individuales o de minorías no es algo que se posea, que se trasmita o que sea perceptible; el poder se ejerce y es así como se constituyen las subjetividades de los individuos: al ser parte de una comunidad, bien sea como seres sometidos o no la disputa constante para alcanzar un mando produce verdades. Es así como la verdad que se sostiene como forma de poder permite vigilar, castigar o prevenir. No obstante, la verdad no se concibe como absolutismo que busca prohibir, al contrario, posibilita determinadas prácticas de subjetividades. Como la búsqueda de poder configura sujetos, que como seres sociales se relacionan entre sí y al mismo tiempo hacen parte de una comunidad. De igual manera, como en toda forma de relación existe desigualdad, donde se ejerce el poder habrá formas de resistencia que contraataca el poder.

En los procesos de socialización se establecen relaciones entre poder, saber y verdad (Foucault, 1980; Gergen, 1996) tanto en la familia y la escuela como núcleos de inteligibilidad, como entre ellos y que figuran como enseñanzas y mecanismos de control de lo tradicional, en ocasiones con la desaprobación entre ellos.

Los niños y las niñas en el marco de las libertades humanas, tienen el derecho a pensar y opinar. En el proceso de aprendizaje social y la configuración de sus subjetividades, los niños y niñas están un proceso de apropiar el conocimiento que en su hogar se les brinda y que se amplía, complementa e implica nuevos aprendizajes en la escuela y demás instancias de la sociedad. De la calidad de las experiencias que comparte el niño con sus padres o cuidadores depende en gran medida su camino hacia la autonomía y funcionamiento como adulto. Por

consiguiente, necesitan de situaciones y experiencias que promueva su capacidad de pensar, de proponer y decidir. En este sentido su opinión frente a tales situaciones es fundamental.

Silenciarlos o no escucharlos copta la posibilidad de pensar por sí mismos y de aportar a su propio desarrollo, para que aprendan a solucionar pequeños problemas y propios de su circunstancia de niños/niñas.

La subjetividad es el dispositivo del pensamiento que configuran la estructura subjetiva; es decir, que los pensamientos configuran unos modos de pensar, un aspecto importante por comprender de los niños y las niñas, para salir del supuesto de que sus pensamientos o sus modos de pensar no son relevantes. También es importante entender que su pensamiento no se queda quieto, el pensamiento es actividad, construcción de realidades y experiencias. La familia y la escuela desde sus procesos de socialización tienen la responsabilidad de moldear el pensamiento de los niños y las niñas, porque deben pensar de una determinada manera, deben pensar lógicamente según un principio de la realidad y normas y en relación con sus semejantes (Lewkowicz, 2004).

Sólo en la medida en que los niños y las niñas tengan experiencias enriquecidas podrán asumir perspectivas, desarrollar espíritu crítico y capacidad de análisis para decidir en clave de la situación o problema que afrontan, como decidir la ropa que les gusta, elegir el o los juguetes con los que quieren jugar o cómo jugar y compartir con otros niños y niñas de su edad. En síntesis los niños y niñas tienen derecho a ser escuchados y que sus opiniones sean tenidas en cuenta de acuerdo como se sugiere en la Convención de los Derechos del Niño, la cual debe ser incorporada en ámbitos de la sociedad como la familia y la educación, de manera que la comunicación entre los adultos, los niños y las niñas, se torne más horizontal y de esta manera

contribuir a que los niños y niñas sean tomados en cuenta como sujetos activos de derechos, esto es reconocer la plena capacidad que tienen para ser titulares de derechos, garantías y deberes.

Los niños y niñas tienen capacidad para decidir progresivamente sobre sí mismos, sus derechos, sus sentires y deberes, sólo que esta capacidad se debe estimular tanto en el hogar como en la escuela. Una autonomía que se amplía y afianza a medida que avanzan en su desarrollo evolutivo, por tanto, se espera que a más edad cuenten con el despliegue de mayor capacidad para su ejercicio, consolidando su capacidad de autodeterminación, para lo cual es fundamental la socialización tanto en el hogar como en la escuela (Rey, 2021).

Por consiguiente, otro derecho fundamental de los niños y las niñas es la libertad a sentir. Como los adultos, los niños y las niñas son personas que tienen su propio mundo emocional y de sentimientos, los cuales son configuradores de sus subjetividades. Con frecuencia los adultos no comprenden los enfados o enojos de los niños o niñas, incluso a veces sus risas o alegrías. En particular las emociones de enojo, irritabilidad, rabietas, miedos, temores, inseguridades, incluso resistencias o de enfado de los niños y las niñas más que ser conversadas con ellos, con frecuencia se les corrige o reprime o reciben regaños, gritos o amenazas, cuando no se les aplica tiempo fuera. No comprender las manifestaciones emocionales o los sentimientos de los niños y las niñas, no impele derecho alguno para no atenderlos, ignorarlos o pasar sobre ellos. De nuevo, el derecho a opinar, decir o expresar cobra relevancia en estas situaciones, pues es importante que los niños y las niñas se sientan libres para comunicar lo que sienten o a expresar sus inconformidades y evitar juzgarlos y menos aún a señalarlos por sus emociones, estos rotulamientos marcan negativamente sus experiencias sociales y van comprometiendo su subjetividad personal.

Lewkowicz (2004) invita a reflexionar en torno a que los niños y niñas tienen preocupaciones genuinas, pero es necesario que los padres y docentes los escuchen, sobre todo cuando las comparten con sus compañeros a través del juego, la narrativa o cuando cuentan en sus casas lo que le ha sucedido a algún compañero o compañera. Se requiere sencillamente estar con ellos para escucharlos y poco a poco entrar en el tema a través de la pregunta reflexiva. Se trata de pensar y sentir con ellos para que se puedan expresar libremente.

Es necesario que los adultos revisen la comunicación con los niños y las niñas en estos momentos y evitar juicios de valor como “no entiendo por qué te enojas si tienes todo lo que quieres” o “no te voy a aguantar las pataletas en la casa, te calmas o te calmas” o “tienes más que otros niños y niñas, no tienes derecho a estar triste, ¿qué más quieres?”. Son actitudes que no contribuyen al buen desarrollo y para que los niños y las niñas desarrollen inteligencia emocional requieren de la inteligencia emocional de sus padres, cuidadores y docentes.

Vale la pena traer a colación las palabras de Foucault (1970) que, si bien están dirigidas a las ciencias humanas, también tienen pertinencia para la familia, la escuela y cualquier otro contexto social:

Las ciencias humanas, cuando se ocupan de lo que es la representación (en forma consciente o inconsciente), tratan como su objeto lo que en realidad es su condición de posibilidad (...) De lo que es dado a la representación pasan a lo que la hace posible, pero que sigue siendo representación (...) En el horizonte de toda ciencia humana está el proyecto de recordar a la conciencia del hombre cuáles son sus condiciones reales, de devolverlas a los contenidos y las formas que le dieron origen y se nos escapan en ella (p. 364).

Las manifestaciones afectivas de los niños y las niñas nos pueden poner ante las situaciones reales que están viviendo y con las cuales están construyendo experiencia, subjetividad (Shotter, 1993), son expresiones de lo que les pasa. Cuando los niños y niñas pueden expresar sus experiencias, sus sentires y necesidades a través de sus lenguajes, con el que crea sus propias narrativas, construye ideas, sus emociones y sentimientos, sus representaciones. “Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Larrosa, 2009, p. 16). Si es así, es importante dejar de ver a los niños y niñas de manera homogénea, como si todos fueran iguales y no tuvieran derecho a la diferencia, a la pluralidad.

Es claro que no existe un sistema de orientaciones homogéneo para la socialización de los niños y las niñas en la familia, incluso a pesar de las orientaciones del Ministerio de Educación para educarlos para la convivencia, los contenidos y las prácticas terminan siendo diversas y con algunos elementos en común (Gessaghi y Sendón, 2008). En este sentido vale mencionar que los niños y niñas son diferentes, en posiciones diferentes y en momentos diferentes viven en realidades diferentes con una construcción de experiencias singular. La subjetividad es la experiencia de alguien; es para cada cual, la suya propia, es única y singular. Por consiguiente, requieren ser pensados de manera diferenciada, heterogénea y con características diferentes, aunque compartidas.

Se pueden entender estas manifestaciones en el flujo dinámico y en devenir del ser niño o niña. Como Corea y Lewkowicz (2004) expresan que la normalización estándar de los niños tanto en el hogar como en la escuela es tan sutil que quedan individualizados por su comportamiento, no por ser niños y niñas en proceso de desarrollo, con los altibajos que esto implica y se asume su comportamiento como desviado respecto de la norma, en este caso del

niño bueno, calmado, sumiso y obediente. Las familias y la escuela han internalizado los mecanismos de vigilancia propiciando una subjetividad controlada, no autorregulada.

Así, el lenguaje, el silencio y las actitudes son dispositivos de producción de subjetividades mediados por las reglas, normas, cuando no por las imposiciones, restricciones y las prohibiciones como un conjunto de significaciones compartidas sobre la educación de los niños y las niñas y como base del sentido común. Esto no quiere decir que se piense a la familia y la escuela sin educación, solo que se requieren otras formas de pedagogía y de socialización y comprender que los niños y las niñas no son los de los libros o los de las sociedades idealizadas y que los idealizan. Los niños y las niñas son, en todo el pleno sentido que pueda significar esta expresión, niño. Desde su sentir y emocionar los niños y las niñas expresan su deseo de libertad, sus necesidades, sus carencias, resistencias o malestares; poderlas expresar y compartirlas con los padres, cuidadores y docentes o con otros agentes relacionales cercanos les da la posibilidad de ser empáticos y fortalece el vínculo con los padres o docentes.

En tercera instancia, los niños y niñas tienen derecho a la libertad de movimiento para ir de un lado a otro, correr, saltar, jugar e incluso caerse para aprender a levantarse de nuevo. Como en las dos libertades anteriores, no siempre el movimiento de los niños y las niñas es comprendido como deseo de libertad o simplemente como libertad, hay lenguajes prohibitivos en nombre de la prevención o protección como “no te subas ahí que te vas a caer”, “que no corras” “te dije que te quedas quieto”, “parece que te hubiera picado un bicho”, miradas censuradoras del movimiento. El adulto aparentemente olvida que como niños se movieron y que sus hijos o los escolares viven en libertad de movimiento, que por lo general son activos y curiosos, que son dinámicos, más osados y menos perezosos que ellos.

3. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque y método de investigación

La hermenéutica es la postura epistemológica a partir de la cual se desarrolla la presente investigación desde una dimensión dialógica, comunicativa y comprensiva para hacer comprensible la libertad desde la voz de los niños y niñas participantes y desde la experiencia de los padres con respecto a este mismo punto durante en su infancia, partiendo de la tesis según la cual la libertad es también inherente a los niños y niñas en primera infancia como parte de la socialización y de la herencia cultural de los padres.

Se asume en esta investigación la hermenéutica comprensiva desde los planteamientos de Gadamer (1995) quien la plantea como el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, partiendo de un principio propio de la docta ignorancia clásica: reconocer, de antemano, la posible superioridad del interlocutor. Esta perspectiva implica el diálogo entre los participantes y la investigadora a través del arte y la palabra que les posibilite ser y hablar y aprender de sus experiencias en relación con la libertad. Sólo hay comprensión en la palabra porque la palabra es comunicación en su forma más pura: comprendemos un mundo “empalabrado” ya que únicamente comprendemos un pensamiento “empalabrado” que posibilita una dimensión dialógica, reflexiva y crítica Vilanou (2002, p. 217). Se trata en este caso de captar lo que los niños y niñas quieren comunicar sobre la libertad y lo que los padres, madres y maestras vivieron como experiencia en relación ella en su infancia. No se trata como expresa Dallera (1998) “de obtener la certeza que proporciona la verdad como resultado de la demostración, sino más bien de apropiarse de un criterio que sirva para enfrentar una situación determinada” (p. 111).

En esta investigación la hermenéutica comprensiva posibilita comprender saberes, actitudes y prácticas para expresar la libertad por los niños y niñas y como experiencia de aprendizaje en la infancia por los padres y maestras y que configuran las subjetividades e intersubjetividades en su construcción a través de la socialización, comprensión e interpretación a partir de sus manifestaciones. De allí la importancia de dialogar con los niños y niñas a través del arte y con los padres y maestras a partir de sus narrativas de socialización en su infancia mediante un ejercicio narrativo a través de la metáfora de las cinco pieles que ha posibilitado la conversación con un carácter de entendimiento de los participantes como sujetos de experiencia dentro de un contexto de socialización intersubjetivo y con una historia de configuración como sujetos sociales y políticos con subjetividades configuradoras de su libertad.

La intencionalidad epistemológica-metodológica es generar conocimiento (McNiff, 2008) mediante el uso de las artes como la poesía y el dibujo para la recolección de datos y a partir de ellos generar comprensiones de las concepciones de los padres y docentes sobre la libertad y las maneras como la propician en los niños y niñas a través de los procesos de socialización política y las manifestaciones de libertad en niños y niñas en primera infancia participantes en el estudio.

En concordancia con la pregunta y objetivos, la investigación se ubica epistemológicamente en el paradigma interpretativo específicamente a través de la metodología denominada Investigación Basada en las Artes –IBA- (Conelly y Clandinin, 1995; Lawler, 2002; Hernández, 2008) y la propuesta de las cinco pieles propuesta por Hundertwasser (Restany, 2001), con el propósito de propiciar la autorreflexión e indagación sobre la práctica de socialización política de padres de familia y docentes para motivar la libertad en niños y niñas en primera infancia.

La IBA la IBA como un tipo de investigación cualitativa se emplea en esta investigación a partir del uso de elementos artísticos para dar cuenta de prácticas de experiencia de los niños y niñas, padres de familia y maestras participantes en el estudio para develar desde sus voces la configuración de la libertad a través de la socialización (Huss y Cwikel, 2005). Los dibujos, la poesía, las historias o fotografías

Son mediaciones como para conversar con los participantes durante las entrevistas con el propósito facilitar sus comprensiones sobre la libertad desde sus procesos de socialización (Mason, 2002 y Sclater, 2003).

Se pretende un análisis tanto en los escenarios de la familia y la educación con los participantes para el develamiento de las prácticas y saberes orientadores de la constitución de la libertad en los niños y niñas en primera infancia y su constitución como sujetos políticos a partir de las experiencias de socialización vividas por los padres y docentes, que como expresa Rodríguez (2008) “mediante una sospecha aguzada que bajo las reglas del arte nos permita negar-nos a un tipo de entendimiento prefabricado y homogenizante”. (p. 143).

La Investigación Basada en las Artes o la performatividad puede incluir conocimientos tradicionales y prácticas sociales y artísticas, también saberes que por el camino de la significación del «carácter de la obra», hacen posible la emergencia en diversas formas del sujeto, de sus subjetividades e intersubjetividades, de sus maneras de ser y estar en el mundo a partir de diferentes procesos como la socialización, las formas de interacción que en ella se construyen, los múltiples lenguajes y prácticas que orientan la constitución social y política del sujeto, las relaciones de saber y de poder. En otros términos, desde los significados que comprenden, entre otros aspectos, una imagen la socialización que no se legitima exclusivamente

desde las estructuras sociales y sus prácticas, sino desde las singularidades de los actores y sus efectos concretos en la constitución de cada sujeto y en la configuración de sus subjetividades.

Desde los planteamientos de Springgay e Irwin (2005) la investigación basada en las artes –IBA- está intrínsecamente vinculada al trabajo, en primera instancia de artistas, en segunda con la perspectiva de producción de conocimiento en ciencias sociales de investigadores y en tercera instancia, con la pedagogía de docentes, quienes, en sus actividades diarias, viven y experimentan la investigación y la enseñanza como una manera de construir conocimiento desde sus quehaceres profesionales, mediadas por la curiosidad, la pregunta, la reflexión y la autorreflexión empleando las artes.

3.2 Categorías deductivas

Las categorías deductivas que orientaron la investigación fueron dos: 1. Socialización política con las subcategorías: subjetividad política, configuración del sujeto político, relaciones de poder, diversidad y relación con el segundo entorno, las cuales fueron definidas en la propuesta de trabajo con las cinco pieles de Hundertwasser. 2. Configuración de la libertad con las subcategorías: libertad de pensamiento, libertad de sentimiento, libertad de movimiento y libertad de ser.

3.3 Participantes

Los participantes en la investigación son entre niños y niñas 9 en total, en primera infancia de estratos 1-2, 3-4 y 5-6. Si bien los estratos corresponden a una forma de clasificación que hace e DANE de los hogares en Colombia, no por los ingresos económicos sino por las condiciones de la vivienda en la que habita el grupo familiar y el entorno en el que se encuentra la vivienda,

este aspecto es el que se toma en consideración en esta investigación porque configuran un conjunto de prácticas y saberes que se transmiten de generación en generación, en particular cuando las familias permanecen en el mismo entorno. Es decir que las personas o los grupos de familia son ubicados en una escala de estratificación que en la sociedad moderna se dio por el trabajo y los roles, en la medida en que se posibilita las relaciones sociales se organicen con base en valoraciones compartidas que se anclan en motivaciones, creencias, prácticas y normas institucionales. Son comprensiones que más allá de las estadísticas permiten comprender cómo se estructuran social y culturalmente las clases. De esta manera se le da mayor importancia a las acciones y relaciones en la estructuración y socialización de los grupos familiares y sociales que a la escala numérica y al dato estadístico, las cuales se dinamizan por las influencias laborales, económicas, la resignificación de los roles, las mediaciones educativas y de los medios de comunicación, de manera que lo que hoy se entiende por estrato 1, 2, 3, etc., no es lo mismo a lo que se hacía referencia 30 o 40 años antes, se conservan unos rasgos pero se incorporan otros por los cambios en las sociedades (Sembler, 2006). Sus características se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Características de los niños y niñas participantes

Numero	Sexo	Edad	Estrato	Nivel educativo
1	Mujer	4 años	1-2	Jardín
2	Hombre	5 años	1-2	Transición
3	Hombre	5 años	1-2	Transición
4	Mujer	4 años	3-4	Jardín
5	Hombre	5 años	3-4	Transición

6	Hombre	5 años	3-4	Transición
7	Mujer	4 años	5-6	Jardín
8	Hombre	5 años	5-6	Transición
9	Mujer	5 años	5-6	Transición

Entre padres y madres se tienen 9 participantes cuyas características demográficas se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Características de los padres de familia

Numero	Sexo	Edad	Estrato	Nivel educativo
1	Mujer	33 años	1-2	Bachillerato completo
2	Mujer	30 años	1-2	Técnica
3	Hombre	34 años	1-2	Profesional
4	Mujer	63 años	3-4	Bachillerato completo
5	Mujer	31 años	3-4	Profesional
6	Mujer	29 años	3-4	Tecnólogo
7	Mujer	30 años	5-6	Profesional
8	Hombre	45 años	5-6	Posgrado
9	Hombre	30 años	5-6	Profesional

Elaboración propia

También participaron en el estudio una docente y una auxiliar pedagógica que tienen relación directa con la educación de los niños y niñas participantes en el estudio (Tabla 3).

Tabla 3

Características de las docentes

Numero	Rol	Edad	Estrato	Nivel educativo	Profesión
1	Auxiliar pedagógica	24 años	3	Normalista Técnica	Técnica en atención infantil
2	Docente titular	29 años	2	Profesional	Licenciada en Lengua Castellana

Elaboración propia

3.4 Técnicas e Instrumentos

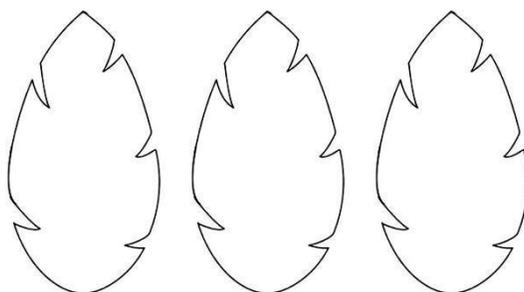
Dibujos mediante creación libre de los niños y niñas sobre la libertad

Fotografías y creaciones que muestren a los padres y docentes a la edad de cuatro o cinco años para narrar su historia de la niñez durante la entrevista.

Entrevistas semiestructuradas para padres y docentes, compuesta por 3 o 4 preguntas articuladas al desarrollo de la representación artística a partir de las cinco pieles (Apéndice A).

3.5 Procedimiento

El trabajo con los niños y las niñas para la obtención de la información, se llevó a cabo a partir del arte mediante la creación de dibujos y el árbol de la libertad a través de la representación en hojas del árbol de la libertad.



La actividad se apoyó en preguntas orientadoras para facilitar la participación y la conversación con los niños y las niñas, con el propósito de develar las comprensiones que los niños y niñas tienen sobre la libertad y la manera como la viven en la casa y la escuela. Para el logro de este propósito, el procedimiento se desarrolló en cuatro momentos:

Primer momento compuesto por tres actividades de creación a partir de los siguientes temas orientadores: a) Lo que te gusta hacer, b) Lo que no te gusta hacer, c) Lo que no te dejan hacer en la casa y la escuela y que te gustaría hacer y, d) Lo que no te gusta hacer en la casa o la escuela, pero que te toca hacerlo

a). Lo que te gusta hacer: se invita a los niños y a las niñas a realizar dibujos sobre lo que más disfrutan hacer en casa, en la escuela. Mientras crean sus dibujos se hacen preguntas como: ¿Por qué te gusta hacer lo que estás dibujando?, ¿Cómo te sientes cuando haces lo que estás dibujando?, ¿En qué lugares te gusta hacer lo que estás dibujando?, ¿Qué te dicen tu papá, tu mamá, los compañeros o la profesora cuando haces lo que estás dibujando? Los dibujos son puestos por los niños y niñas en el muro de “Lo que me gusta hacer”

b). Lo que no te gusta hacer. Los niños y niñas recibieron hojas adicionales para representar mediante un dibujo lo que no les gusta hacer ni en la casa, ni en la escuela. Esta actividad se acompañó de otras preguntas como: ¿Por qué no te gusta hacer lo que estás dibujando?, ¿Cómo te sientes cuando haces lo que no te gusta? Estos dibujos son colgados por los niños y niñas en el muro de “Lo que no me gusta hacer”

c). Lo que no te dejan hacer en la casa y la escuela y que te gustaría hacer. Para trabajar este tema, se invita a los niños y a las niñas a buscar en los dibujos que representan lo que les gusta hacer, los que se refieren a actividades que no les dejen hacer en casa o en la escuela y se les solicita que los peguen en el muro de “Lo que me gusta hacer en la casa o la escuela, pero no me lo permiten”. Se orienta esta actividad con las siguientes preguntas: ¿Por qué no pueden y por qué deben hacer las actividades que elegiste?, ¿Quién o quiénes te dicen que no las debes hacer? ¿Cómo se sienten cuando no pueden hacer eso? ¿le dicen por qué no lo deben hacer?

d). Lo que no te gusta hacer en la casa o la escuela, pero que te toca hacerlo. En este último momento, se entrega a los estudiantes las hojas para que en ellas plasmen dibujos de eso que no les gusta hacer en la casa o la escuela, pero que deben hacerlo. Este momento se orienta con preguntas como ¿Por qué no les gusta hacer eso? ¿Quién les dice que lo deben hacer? ¿le dicen por qué debe hacerlo? ¿Cómo se sienten cuando lo hacen? Estos dibujos serán puestos en el muro del “Lo que no me gusta hacer en la casa o la escuela, pero debo hacerlo.”

Finalmente, la construcción del árbol de la libertad, consiste en presentar a los niños y niñas el tronco para que le peguen las hojas que han elaborado y se les cuenta que ese árbol necesita primero ser libre con su ayuda, por eso cada uno va enseñarle con sus dibujos como ser libre, para esto se les invita a que elijan los dibujos que quisieran que estuviesen en el árbol y mientras van eligiendo se les pregunta ¿Cómo podría esto ayudar al árbol a ser libre?, ¿Qué pasaría si hiciéramos todo lo que quisiéramos?, ¿Qué podemos hacer para ser libres?, ¿Por qué?

El trabajo con los padres de familia, las docentes y la auxiliar pedagógica fue a través de una entrevista semiestructurada con el apoyo fotográfico, que permitió conocer sus comprensiones sobre la libertad, las transformaciones a través de sus procesos de socialización,

de formación universitaria y las maneras como estas contribuyen a que los niños y niñas configuren su libertad.

Paralelamente, en dialogo entre la IBA a través del fotorrelato y la estrategia de las cinco pieles para las narrativas sobre los procesos de socialización de los padres en la familia y la educación, se develan las experiencias de configuración de la libertad en ellos como sujetos políticos con subjetividades.

Para lograr el propósito anterior específicamente, el procedimiento fue:

- a. Primera piel-ser: experiencias y memorias de socialización relacionadas con la libertad.
- b. Segunda piel-somos: ropajes e investiduras adquiridas como construcción social en el espacio público y en las relaciones con los otros. Con las docentes y la auxiliar pedagógica se trabajó este aspecto en relación con la formación universitaria y con los padres de familia o agentes relacionales, desde la socialización secundaria en la educación.
- c. Tercera piel-mi ser y mi casa: el hogar y la escuela. Se trabaja con las docentes y la auxiliar pedagógica, la escuela como su casa y se abordarán tres aspectos básicos: 1) los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, relacionados con la libertad. 2) lo extracurricular vinculado a la libertad. 3) lo institucional referido a los lineamientos educativos relacionados con la libertad. Con los padres de familia, la casa será el hogar y se trabaja: 1) la socialización de la libertad. 2) las enseñanzas fuera del hogar. 3) las normas relacionadas con la libertad.
- d. Cuarta piel-mi ser y los otros: la diversidad: con las docentes y con la auxiliar pedagógica se abordarán experiencias sobre la libertad de los niños y las niñas en relación con los otros (compañeros). Con los padres de familia, se trabaja las relaciones afectivas, la

sensibilidad hacia los otros en el entorno social y la comunicación para la enseñanza sobre la libertad propia y la de los otros.

- e. Quinta piel-mi ser y mi entorno: se trabajará con las docentes la enseñanza del sentido de la libertad en relación a la escuela, la naturaleza y la ciudad. Estos mismos aspectos se trabajar con los padres de familia.

3.6 Criterios Éticos

Se siguieron los criterios de la APA (2022) para invitar a un grupo de padres de familia y dos docentes a participar en la investigación. Se les comunicaron los objetivos y la importancia de contar con la participación de los niños y las niñas. Garantizando que ni para los niños y las niñas, padres o docentes la investigación implicaría impactos psicológicos, sociales o económicos y que la información obtenida sería confidencial y de uso únicamente para efectos de la investigación y la publicación de un artículo académico.

El compromiso con los padres de familia y las maestras es que al finalizar la investigación se les presentaría los resultados de esta y que se propondrían estrategias pedagógicas para trabajar con los niños y las niñas y con ello el tema de la libertad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la recolección de información se pretende comprender las maneras como se configura la libertad en los niños y las niñas por medio de la socialización en el primer y segundo entorno, para lo cual se consideró relevante conocer la experiencia de los padres y las docentes en su infancia y así entender las formas como se relacionan con los niños y las niñas con respecto a la libertad por medio de la socialización actual. En este sentido, la información recolectada a través de las entrevistas creación se constituye en narrativas que permiten conocer desde la voz de los padres y las docentes, sus experiencias de socialización a la edad de 5 años con respecto a la libertad. En cuanto a los niños y las niñas, la información obtenida a través de la creación de dibujos acompañados de preguntas orientadoras, permite comprender las formas de socialización con los padres y docentes en relación a las maneras de configurar su libertad.

Los resultados se presentan de acuerdo con las categorías y subcategorías que orientan el estudio. Con este propósito se hizo un ejercicio de lectura y relectura de las respuestas, tanto de los padres de familia, las docentes como de los niños y las niñas, para hacer la categorización de contenidos, con el cuidado de no alterar las narraciones recolectadas. Se llevaron a cabo procedimientos de triangulación con énfasis en el tiempo, espacios, personas y contenidos para identificar convergencias y divergencias y de esta manera hacer un análisis de datos transversal según las categorías y subcategorías, y la triangulación entre los hallazgos y las teorías para discutirlos.

Los hallazgos de la investigación muestran que la socialización temprana de los padres y docentes de los niños y niñas participantes en el estudio, ha sido determinante en las formas en que se relacionan actualmente con ellos manteniendo algunos aspectos de la tradición familiar y transformando otros por las influencias de la época. Así las experiencias de los padres durante su

infancia les ha posibilitado establecer pautas, las cuales son adquiridas por los niños y las niñas como elementos clave para configurarse y reconfigurarse como sujetos sociales con sus propias subjetividades, tanto en la familia como en otros entornos.

Esto concuerda con el planteamiento de Aries (1986) quien plantea que las percepciones de los adultos frente a los niños y las niñas, se han transformado según el tiempo, la cultura y los contextos. Por tanto, las experiencias vividas por cada uno durante su infancia han dejado aprendizajes y enseñanzas, las cuales inciden en la socialización que tienen actualmente con los niños y las niñas. Como lo expresa el autor, se identifica un “*sentimiento de infancia*” en los relatos de algunos padres y docentes que les han permitido optar por la reproducción y no reproducción de prácticas que ellos consideran positivas en la educación que ahora brindan a sus hijos. Por ejemplo, mientras algunos evitan el castigo físico; en otros casos los padres aprueban.

Por otra parte, desde el punto de vista de las experiencias de socialización en sus familias y en la escuela con respecto a la libertad, los niños y las niñas participantes se narran a través de sus lenguajes, en actividades como el juego, las tareas escolares, las relaciones con los padres, las maestras y los compañeros. Además, se evidencia que en la familia y la escuela se van configurando como sujetos sociales y van transformando su experiencia de sí con respecto a la libertad a través de las relaciones sociales y de sus vivencias en los lugares que habitan y con quienes los habitan.

A continuación, se presentan los resultados de las narrativas de los padres y docentes sobre sus procesos de socialización, específicamente de la socialización política en la infancia, obtenidos de las entrevistas de creación y cómo esto se relaciona con los procesos de socialización política de sus hijos e hijas en la actualidad tomando como eje el tema de la libertad, mediante la metodología de las cinco pieles.

4.1 Socialización política

Primera piel-ser. Experiencias y memorias de socialización relacionadas con la libertad: configuración de la subjetividad política.

En esta primera piel-ser, los padres y las docentes narran las experiencias de aprendizaje con respecto a los hábitos, los comportamientos y las respuestas de los padres ante sus comportamientos. Los hallazgos muestran que el aprendizaje social y las formas que utilizaron los padres para promover la socialización de sus hijos en la infancia, fueron diferentes, como se encuentra en las narraciones de los participantes en su rol de padres y docentes hoy. Lo anterior permite comprender algunas maneras en que podrían aparecer diferentes entornos a partir de las vivencias con sus familias y escuelas.

Con respecto a la libertad en los hábitos se encuentra en las respuestas de los padres que tenían restricciones, por ejemplo, en la manera de vestir. Al respecto dicen unos padres:

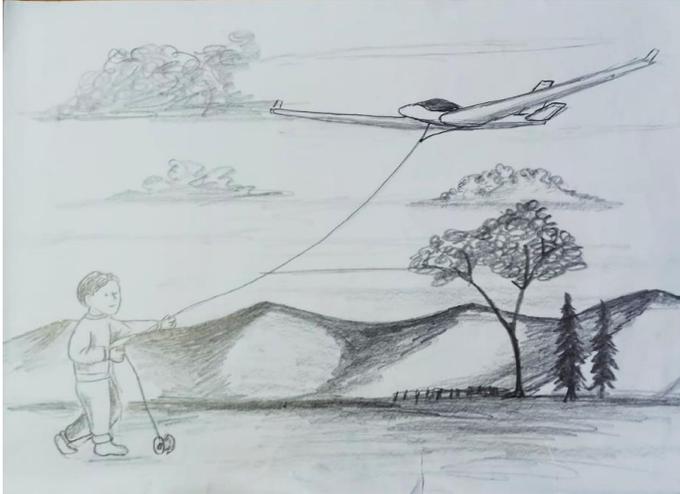
“No, porque para la forma de pensar de mis padres no era una manera adecuada, más no significa que fuera una manera que yo quisiera vestirme inapropiada, sino simplemente que quizás yo quería usar una pantaloneta y ellos querían un jean porque... pues pienso yo que era más cómodo y más fresco andar en pantaloneta que andar en jean... Porque en cualquier momento va a llegar visita y ellos querían que yo me viera bien vestido.”

(Entrevista padre 1).

De esta narrativa se deduce que la libertad de algunas infancias se encontraba restringida por las imposiciones de sus padres como parte de la socialización, lo cual comprometía su subjetividad, porque se le impedía ser como él quería y cómo se sentía cómodo.

En la actualidad los padres educan a sus hijos con base en las experiencias vividas durante su infancia. En contraste, otro padre narra que, en concordancia con su infancia, no le impone

hábitos a su hijo y, al contrario, procura que construya una autoimagen positiva para que no se vea afectado por los comentarios de otros compañeros.



“Este dibujo representa para mí la libertad. El dibujo que es mi pasión, el campo y venirme para Medellín a estudiar artes lo que es el avión” (Dibujo del padre 3)

“Con mis hijos igual, Mateo usted lo ve que tiene el pelo largo y (...) tiene el pelo largo y muchas veces, muchos compañeritos le han dicho que el pelo largo es de mujeres, pero nosotros hemos tratado de fortalecerle mucho a él esa parte de la identidad y el del auto respeto, y el amor propio que, pues él, él no le importa cierto. Él quiere tener su cabello largo, él tiene su cabello largo, se puede vestir también como quiera, ahora no es como antes que... entonces vamos a salir al parque, entonces se tiene que poner la mejor pinta, no ya si él quiere ir al parque entre más más informal vaya mejor para que esté más cómodo pero por ejemplo el centro comercial que si ellos quieren ir ya con eso Cross o de pantaloneta pues que vayan ya hay como más hay menos, menos prejuicios frente a todo eso, ya hay más tranquilidad pues en cuanto a ese aspecto de la identidad de las personas.” (Entrevista padre 3).

Estas perspectivas concuerdan con lo planteado por Richard Sennett (2012) quién reconoce que los procesos de socialización son muestra de las construcciones históricas que se reflejan en las creencias y prácticas de los sujetos. De aquí emergen comportamientos y actitudes

que le permiten a cada uno presentarse como ser social y compartir las expectativas que tiene frente al mundo, como lo plantea el padre anterior, quien toma de sus propias experiencias, formas con las que enseña a su hijo a configurar su identidad desde sus subjetividades.

Con respecto a los comportamientos aceptados o no en la familia y en la escuela, se cuenta con las narrativas de los padres que muestran qué cosas les permitían y cuáles comportamientos eran objeto de sanción durante sus primeros años. Las siguientes narrativas son testimonio de los procesos de socialización que ellos vivieron y que denotan la configuración de su subjetividad en relación con la libertad.

“Yo supongo que mi mamá me impedía hacer las cosas que atentaban contra mi o que eran peligrosas para mi vida y en ese momento yo no me daba cuenta... No, después de esa edad si porque mi mamá nos tenía prohibido hablar más de lo que teníamos que hablar o escuchar chismes y compartirlos entonces los golpes siempre iban a la boca jajá” (Entrevista a madre 5).

“bueno se nos permitía ser niños, lo digo yo ahorita pues en mis palabras, jugar, compartir con los primitos, hacer bromas, salir, mojarnos, brincar. No se nos permitía que estar junto a los adultos escuchando conversaciones jajá” (Entrevista a madre 4).

Se observa en estas narraciones, que en el tiempo que los padres fueron socializados como niños, mientras en algunas familias se prohibían comportamientos considerados peligrosos, en otras se consideraban que actividades como correr, mojarse, saltar... eran prácticas naturales de los niños y las niñas. Además, se destaca en las narraciones anteriores la importancia de que los niños y niñas no participaran con los adultos en fiestas familiares. Tal como lo han encontrado Osta y Espiga (2017) en su investigación histórica sobre protagonismo a niños y las niñas como

sujetos políticos y en la que encontró que existen fragmentaciones y transformaciones en las concepciones de infancias en las sociedades modernas.

En relación con esa tradición que algunos padres aprendieron de la no participación de los niños y las niñas en las actividades de los adultos (Peña, 2017), algunos padres resaltan la importancia de establecer estas diferencias entre adultos, niños y niñas, ya que consideran que en la actualidad estos se encuentran inmersos en el mundo adulto, actualmente influido por los medios de comunicación y las redes sociales con algunos impactos negativos como los resalta una madre y una docente o también con beneficios (Ramírez y Anzaldúa, 2014). Estos hallazgos también concuerdan con las perspectivas de Gadamer (1993) y Gergen (1996) en cuanto a que la transmisión cultural se puede presentar de acuerdo a la época. En este sentido, Gergen (1996) manifiesta que es esencial en las relaciones entre adultos, niños y niñas una interpretación de las realidades sociales, de modo que estos procesos de socialización se basen en aspectos que permitan la configuración de su libertad de acuerdo con su etapa evolutiva, como se muestra en el siguiente relato:

“A mí me gusta mucho compartir diferentes experiencias con mi hija, pero no le permito hacer todo lo que ella quiera, porque hay cosas que no son acordes con su edad. Y todo eso se ve en las redes sociales. Hay algunos programas que muestran cosas muy malucas y no aptas para su edad. Por ejemplo, la ropa también ya es muy sexual y eso es lo que venden para las niñas. Entonces, definitivamente, hay cosas que no le permito a Tania, porque simplemente no son acordes a su edad y en eso me mantengo muy pendiente”
(Entrevista padre 2).

En las narrativas de la docente, también se identifican algunas experiencias de aprendizaje con relación a la libertad a través de su socialización en la familia, durante su infancia. Uno de

los aspectos narrados tiene que ver con la identidad de los niños y las niñas a través del vestido, el juego y los lugares en los que podía estar bajo la supervisión de los adultos, tal como se encuentra en el siguiente relato de las vivencias que la docente tuvo de niña en relación con la libertad.

“Si, pues a mí me encantaba que me vistieran con esos vestidos todos grandes con esos moños todos hermosos, porque yo desde pequeña fui como una diva me encantaba estar muy bien vestida. También me encantaba jugar, yo me acuerdo que cuando... pues, no me acuerdo si eran los 5 años o 4 años, pero yo siempre estaba jugando, siempre, siempre, siempre estaba jugando, me gustaba mucho, porque... porque yo hacía prácticamente lo que quería y si podía estar en los lugares que me gustaban siempre y cuando fuera a la vista de un adulto.” (Entrevista a auxiliar pedagógica).

En la actualidad, estos aprendizajes le han ayudado para relacionarse con los niños y las niñas en el salón de clase a través de prácticas de cuidado como la limpieza y la buena presentación. A lo anterior se suman los aprendizajes sobre lo aprobado y desaprobado, lo que está bien y lo que está mal, aspectos que permitieron moldear, según las reacciones de sus padres, sus comportamientos y subjetividades frente al mundo.

“A mí me pegaban, me pegaban muy duro. Me pegaban tan duro que a uno ya no le quedaban ganas de seguir haciendo eso. Es que en mis tiempos así era como aprendíamos. A los trancazos. Cuando yo tuve a mis hijos, también les pegué mucho, pero eso fue lo que a mí me enseñaron. O sea, a uno no le enseñan a ser mamá, sino que uno como que compara “si conmigo funcionó, funciona con ellos” pues esa era como la lógica de uno. Ya después de viejos es que uno se da cuenta que no.” (Entrevista a una abuela).

“Cuando yo me portaba mal me castigaban, no me dejaban jugar, me guardaban las muñecas y no me dejaban ver televisión.” (Entrevista a madre 2).

Se observa que la socialización se da como un proceso en el que el sujeto socializado es visto como alguien pasivo a quienes los agentes socializadores moldean según lo requiera el contexto y la época a través de disposiciones prescriptivas, marcos normativos y la disposición de instituciones para tales fines, en una especie de determinismo social (Martuccelli y Araujo, 2010; Cruz, 2015). Es así que conforme cambia la sociedad, los comportamientos o actitudes de los padres frente a los hijos se transforman.

Contrario a las experiencias de los adultos, se encuentra que el dialogo como método para regular el comportamiento de los niños y las niñas posibilita la configuración de las subjetividades en ellos a partir de las concepciones de los adultos cuidadores.

“Con Dani, pues si se porta bien se le recompensa, pero ella por lo general siempre se porta bien. Yo soy una persona muy permisiva, permisiva en qué aspecto, por ejemplo, ella quiere ir a tal sitio y yo las llevo ella quiere comer tal cosa yo la complazco, y más bien cuando está teniendo actitudes negativas como que no quiere irse de un lugar o cosas así yo le digo esto “por favor compórtate, regúlate” así le digo “regúlate” entonces ya como que entra, no sé cómo le hace, pero ¡puff!, como que cambia su expresión su gesto... como una reseteada de cassette. Mi niña tiene esa habilidad.” (Entrevista a padre 1).

Los resultados muestran que los padres en su infancia tuvieron una socialización con restricciones en algunos casos, en otros con más flexibilidad, pero en ninguno el tema de la libertad es objeto de la socialización en general, ni de la socialización política específicamente. Se corrobora de nuevo que la socialización y en ella la configuración de la subjetividad política no corresponde a un sistema de orientaciones homogéneo, sino que como expresan (Gessaghi y

Sendón, 2008) los contenidos, las prácticas y los aprendizajes sociales son diferenciables, aunque pueden compartir rasgos histórica y culturalmente compartidos.

Segunda piel-somos. Ropajes e investiduras adquiridas como construcción social en el espacio público y en las relaciones con los otros: constitución el sujeto político

En la segunda piel-somos, las narrativas de los padres de familia y las docentes dan cuenta de su construcción como sujetos políticos a través de la socialización en su infancia, es decir, el proceso del posicionamiento como sujetos singulares y sociales y como configuradora de subjetividades políticas que lleva a la autonomía y a la participación. Uno de los aspectos que llevaron a estas construcciones fue la noción sobre ser niño o niña en esa época, como lo plantean algunos padres. El siguiente relato se encuentra acompañado por una creación de la madre:

“Yo muchas veces le dije que esos vestidos no me gustaban, pero él me repetía que yo no tenía por qué compararme con los hombres, que porque yo no era ninguna machorra y que las mujeres eran de la casa. Aunque yo no considero que mi papá fuera un hombre machista, la idea de él de que las mujeres éramos como porcelanas o como algo inmaculado, más desde lo delicado y todo eso... me molestaba mucho, porque yo me perdía de muchas cosas, jugar con vestidos era muy maluco y la verdad, es que yo si era más bien machito. Incluso yo llegué a decir una vez, que hubiera querido volver a nacer, pero hombre y empecé a orinar parada jajajaja, pero mi papá, que no me pegaba, eso sí tuvo él, él quería que fuéramos como rosas y como rosas nos trató. Él siempre trató de explicarme, porque yo debía ser delicada y femenina.” (Entrevista a madre 3).



“Que era ser niño para mi época... para mi edad, para lo que yo viví, era hacer caso, y me acuerdo tanto que yo tenía como unos 5 años, y tenía una vecina que se llama Ana María todavía es vecina, pero esa sí que era más gamina que yo, y la mamá de ella y la mía eran muy amigas y un día Ana yo nos fuimos a jugar disque... ¿cómo es que se llama? expedición Robinson... no, a los Power Rangers, nos fuimos a jugar a los Power Rangers y duramos perdidos toda la tarde: nos fuimos como a las 2:00 de la tarde y llegamos ya cuando era de noche. ¡jum! Primero que todo, a nosotros se nos fue el tiempo súper rápido, y yo no sé, pero también pasó que nos perdimos en ese barrio y no sé cómo fue que volvimos a la casa. Más vale que nos hubiéramos quedado perdidos, porque me acuerdo tanto que me estaban dando mi pela y yo escuchaba que a la china también, le estaban dando, pero duro jajajaja. No se sabía quién lloraba más. ¡Uy qué pela tan hijueputa que nos dieron! y se acabaron los jueguitos de los Power Rangers.” (Entrevista a padre 1).

En estas narrativas de los padres sobre la constitución como sujetos políticos en la infancia, se encuentra una perspectiva de género, con las formas de ser hombres y mujeres y con las actividades para unos y para otros a través del juego. Un hallazgo que converge con los

planteamientos teóricos de Ignacio Martín-Baró (2005), en términos de que la socialización es un proceso de desarrollo de la identidad personal en la que, además de configurarse como persona, esta identidad del sujeto se define por las características de género atribuidas.

Estas comprensiones sobre lo que debe ser un hombre y una mujer para ser socialmente aprobados inciden en la socialización. En la medida en que en la familia se caracterizan algunos comportamientos como propios, según si es niño o niña, se restringe la posibilidad de vivir experiencias infantiles. Es decir, el juego para hombres, el juego para mujeres, las formas de vestir, el cumplimiento de horario y de reglas como parte del comportamiento normativo en el hogar, en este caso no permitieron la libertad de ser niños o niñas a partir de los propios intereses, sino de la imposición paterna. En este sentido, en términos de Martuccelli y Araujo (2010) se da una especie de determinismo social en la identidad lo cual es corroborado por Cruz (2015) en su investigación.

En esta misma línea, como ilustración, se encuentra en el relato de un padre, quien hace mención a un juego, que el incumplimiento de una norma implicaba castigo físico para sancionar y propiciar el aprendizaje y de esta manera evitar la repetición de lo que era catalogado por su papá como mal comportamiento. Si bien, en este relato no se hacen diferencias de género, el juego, que es un aspecto fundamental para tener experiencias de socialización y construcción de subjetividades en la infancia, parece estar determinado por una serie de parámetros establecidos desde las perspectivas adultas (Caldeiro, 2018).

En coherencia con lo anterior, algunos mecanismos de control implementados por los padres y docentes, permiten visibilizar cómo se fueron creando algunas normas o pautas relacionadas con su constitución como sujeto político. En el siguiente relato, se constata el rol de la mujer y las maneras en que se regulaba el comportamiento de los niños y las niñas:

“Mi mamá y mi papá trabajaban, entonces mucho tiempo estuve con mi hermana mayor Dora; ella nos enseñó muchas cosas, nos acompañó, nos crió. No podría yo decir que Dora nos crió por completo, porque mis papás siempre estuvieron presentes. Dora era como una extensión de mis papás, Dora se quedaba a cargo cuando mis papás se iban a trabajar, mis papás nooo, no eran muy controladores, no porque no estuvieran o porque estuvieran ausentes, simplemente que ellos no fueron así... mmm... Sí nos pusieron normas sí, sí nos castigaron sí, incluso nos pegaron, pero mecanismos de control, así como tal para, para hacernos comportar bien no, porque a nosotros, se nos... a nosotros nos inculcaron mucho el respeto, cuando nosotros no respetábamos, ahí sí pues, obviamente teníamos problemas pero entonces la autoridad en mi casa era Dora incluso de grande, y por ejemplo yo perdía materias o algo así y me daba más miedo de Dora que de mi mamá y mi papá por ella sí, siempre fue más, más tradicional, más severa, más rígida, entonces como todo el tiempo estábamos con Dora, ella nos decía o al menos me decía, aunque yo era un niño muy sumiso, yo era un niño muy tranquilo, cuando yo hacía algo, me decía “le voy a decir a mi papá y a mi mamá” y pues eso era como él, como la forma en que uno se frenará o se controlara o se achantara y cambiará” (Entrevista padre 3).

En este relato, el proceso de socialización y la formación de este padre como sujeto político en su niñez, se dio a través de los padres y el rol parental asumido por su hermana mayor, quien lo ejerció con mayor control que los propios padres; es decir, se asume un rol parental que de alguna manera reproduce el control paterno (Martín-Baró, 2005). En otros términos, cuando los padres están ausentes la autoridad es asumida por algún miembro de la familia o algún agente externo, quienes regulan las interacciones con los niños y las niñas a partir

de sus propias convicciones. Estas formas de relacionarse influyen en la manera en que los niños y las niñas perciben que pueden participar en los diferentes entornos, como lo narra otra madre. En este relato se encuentra una foto de la madre con sus hermanos, la cual manifiesta que ese fue uno de los momentos de felicidad que recuerda.

“Nosotros teníamos responsabilidades y las teníamos que cumplir si no, las cumplimos de todas formas, uno está para cumplirlas, yo una vez yo tenía que lavar el piso, pero como no lo lavé y me acosté a dormir, por la noche, mi mamita llegó y me despertó y me los hicieron lavar, entonces era eso, yo tenía que cumplir mis responsabilidades si no las cumplíamos, a cualquier hora unos levantamos más ligero nos levantaban a medianoche, a medianoche no, pero si nos levantaban cuando ya estábamos dormidos, a hacer lo que nos tocaba, pero lo teníamos que hacer el día que nos lo podían hacer. Pero ya en las vacaciones cuando iba a la finca, era diferente, porque allá mis papás no nos ponían a hacer tanto oficio, aunque uno ya como que se acostumbraba y sin que le dijeran, uno hacía. Mi mamá le decía a mi mamita que nos estaba educando muy bien, jajajaja”
(Entrevista madre 1).

Se puede señalar, de acuerdo con lo anterior, que las percepciones frente a las formas de estar y hacer parte del mundo que fueron construidas por los padres participantes, se fundamentan en el cumplimiento de las reglas establecidas por el adulto cuidador y de acuerdo con el contexto. Un hallazgo clave en esta investigación y que dialoga con los resultados del estudio de Peña (2017) según el cual la relación de los niños y las niñas con los adultos está regulada por reglas y normas. Las mismas que se vieron reflejadas en otros entornos en la creación de vínculos y figuras de autoridad. Esto permite una visión de los procesos de

participación en sus infancias como se observa al respecto según la narración de la experiencia de los siguientes participantes:

“No, por ejemplo, a mí me tocó coger responsabilidad, muy ligero, yo me recuerdo que todavía era una niña cuando me tocaba levantarme muy de madrugada a despachar a los hombres de la casa que se iban a trabajar. Yo tenía que levantarme, hacer el desayuno, lavar la ropa y empacar almuerzos antes de irme a estudiar. Yo no recuerdo a qué edad era eso, uno antes no tenía ese pensamiento de la edad, sino que de las responsabilidades. Entonces yo estudiaba con unas monjitas, pero me tocaba caminar muchísimo para llegar a la escolita. Yo vivía muy cansada yo creo. Yo me recuerdo que estaba muy chiquita una vez que me arrodillaron en maíz en el colegio, porque le dije a mi mamá que me quería quedar en la casa mejor ayudándole con los oficios en vez de volver a el colegio. Mi mamá le contó a la monjita, porque antes los papás le pedían consejos a los profesores y esa monjita me arrodilló. Menos ganas me quedaron de ir, pero tenía que ir. También recuerdo que había como un policía que iba por las casas, yo no sé si era un policía, eso fue hace tanto que... Dios mío... el señor iba por las casas mirando y preguntando si los estudiantes si habían ido a estudiar” (Entrevista a una abuela).

Se logra identificar en los relatos anteriores que para la época de la socialización de los padres y las docentes cuando eran niños y niñas su participación no era relevante. Este punto concuerda con los hallazgos de Lasso (2020) quien en su análisis histórico encontró que los niños y niñas no tenían participación, porque se les consideraba como personas a ser tuteladas por los adultos. Estas ausencias de participación manifiestas se daban por la forma como se concebían los roles de los niños y las niñas en el hogar y en el cumplimiento de sus responsabilidades fundamentalmente manifiestos en los comportamientos de sumisión (Ignacio

Martin Baró, 1983), que los despeja del valor político y el derecho a participar (Bustelo,2007). En contraste, la narración de la docente auxiliar empieza a mostrar unas formas de participación, sin embargo, en esta narración se constata que los procesos socializadores entre adultos y niños y niñas, se basaban en la obediencia y el silencio, como también lo ha mostrado (Elías, 1997) en su análisis del proceso civilizatorio.

“Pues a mí sí me escuchaban, en la casa mi mamá, escuchaba todo lo que uno decía. Otra cosa era que le hiciera caso a uno. A uno no le tenían que hacer caso, pero sí había algunas cosas en las que me hubiera gustado tener más atención. (...) Una vez mi mamá me dijo, “si me dice por qué dañó así esa muñeca, no le pego.” Yo me acuerdo que le contesté que estaba jugando a la doctora y que la había dañado como si hubiera tenido un accidente, para después arreglarla. Entonces ella me dijo “listo, cuando la arregle hablamos” y no me pegó. Entonces al rato volvió y cuando vio que yo la había arreglado se puso a reír y dijo, “como fue que no te ganaste la pela” “pero que no se le vaya a volver jueguito de todos los días” (Entrevista a docente auxiliar).

Al ser la participación un componente esencial en la configuración del sujeto político, se puede identificar que la socialización se basó en el control y la obediencia dejando de lado la posibilidad de que los niños y las niñas expresaran sus sentires. Se encuentra que las nociones construidas sobre las infancias y su participación se fundamentaron en las demandas del tiempo, los contextos y las construcciones de los agentes relacionales (Elías, 1997; Gergen, 1996 y Martín-Baró, 2005). Por tanto, de los relatos anteriores, se puede deducir poca participación de las infancias según los relatos de los participantes, ya que las reglas eran impuestas por los adultos cuidadores basándose más en sus necesidades que en las características de los niños y las niñas.

En la medida que se clasifican los comportamientos como buenos o malos, se caracterizan también las infancias como obedientes y desobedientes; un ejemplo común de esto tanto en la familia como en la escuela es en el momento del juego: quienes se ensucian, gritan, corren, tienden a ser los niños o niñas desobedientes y contrario a esto, quienes se quedan en un sitio jugando, silenciosos y tranquilamente, son los obedientes.

Es así como estas caracterizaciones, según las subjetividades adultas, catalogan el comportamiento de los niños y niñas, en ocasiones, sin tener presente que no necesariamente sus comportamientos son por desobediencia, simplemente por su condición de ser niños.

Tercera piel -mi ser y mi casa. El hogar y la escuela: Relaciones de poder

La tercera piel-mi ser y mi casa, se concentra en las relaciones de poder en el contexto familiar como el escolar. Así, se descubre por medio de los relatos de las familias y docentes participantes algunas enseñanzas y aprendizajes sobre la socialización y la manera en que la vivieron. En este sentido, se rescatan las narraciones que se centran en las normas y las formas en que se promovió la libertad en estos dos contextos durante sus infancias.

“Las normas en mi casa eran, básicamente, respetar a los mayores y hacer caso. Nosotros no podíamos salir a jugar sin hacer el quehacer en la casa. Para mi mamita era muy importante que nosotros tuviéramos eso desde pequeños.” (Entrevista a madre 1)

“Yo recuerdo que la profesora me decía que podía jugar siempre y cuando terminara mi tarea, bien hecha, entonces como yo era muy lenta, casi nunca jugaba, al contrario, se terminaba la hora de juego y yo todavía. A la profesora a veces le daba pesar de mí y me dejaba jugar y me dejaba la tarea empezada. Pero después en mi casa, mi mamá me cogía y ese sí, no me dejaba pararme de la silla, hasta que terminara, porque mi mamá decía que uno tiene que ser muy responsable y que primero está el deber que el placer. Mi

profesora decía, al contrario, jajajaja, o sea, mi profesora... Doña Marleny, ella decía que los niños teníamos que jugar más que hacer tareas para que no le cogiéramos pereza al estudio. Pues esto me lo dijo ya vieja, porque ella todavía está viva dando clases y yo la quiero tanto, ella también fue profe de Jailer. Entonces, mi mamá si me condicionaba un poquito más. Me ponía horarios para ver la televisión, lo que más rabia me daba era que nos teníamos que acostar a las 6:00 p.m. y uno a veces no tenía sueño, entonces le tocaba quedarse uno ahí, viendo para el techo. ¡Jum! Y a veces entraba y uno se tenía que hacer el dormido, porque si no, el regaño tan verraco. A mí no me gustaba eso, pero ella decía que los niños y las gallinas deben acostarse ligero, porque la noche no es para los niños” (Entrevista madre 4).

De acuerdo con los relatos anteriores, se puede identificar la presencia de la norma más fuerte en las familias que en la escuela y al mismo tiempo, se rescata la fraternidad que se vivía en las escuelas, fraternidad de acuerdo con el vínculo afectivo que tenían las docentes con las familias y con sus estudiantes. Así, el rol de la escuela es tanto generador como transmisor de las normas según las dinámicas que se viven en cada familia. La socialización es un proceso de aprendizaje mutuo y de desarrollo de la identidad personal, en este sentido, el niño y la niña pasan a ser con su identidad personal parte de grupos sociales como la escuela, los pares e incluso la sociedad misma a través de roles y comportamientos que en gran medida están guiados por normas y reguladores para garantizar la estabilidad de la sociedad (Berger y Luckmann, 1997; Ramírez y Anzaldúa, 2014; De Grande, 2014).

En la misma línea, las familias tienen un rol importante al momento de validar los sentimientos y comportamientos expresados por los niños y las niñas. Así, por ejemplo, las reacciones de los adultos o de los cuidadores frente a las manifestaciones emocionales o de

sentimientos dan cuenta de las relaciones de poder sea porque se les controla o porque se les escucha desde la afectividad (Elías, 1997; Amador, 2012 y Sennett, 2012). Similar a lo que se encontró con respecto a los procesos de participación según las percepciones de los adultos cuidadores sobre los niños y las niñas en la familia. En el caso de los padres de familia y las docentes, estas experiencias han incidido en la manera como en la actualidad se relacionan con los niños y las niñas en el ámbito del hogar y de la escuela.

“Igual, pues como ellos trabajaban todo el tiempo, yo creo que ni cuenta se daban de lo que a uno le pasaba. Pues si uno se ponía triste uno mismo se tenía que contentar. Ya si uno estaba feliz, jajajaja, como que le iba mal, porque cuando yo estaba feliz a veces hacía unas embarradas y obvio me pegaban. Entonces es como te dije ahora, para mi papá... no... comprender a mi papá fue difícil, a veces yo sentía que me pegaba porque no, o porque sí. Porque hacía o no hacía.” (¿y en el colegio?) pues es que a mi profesora como que yo no le caía muy bien, por maloso, entonces ella, si yo estaba triste, mejor, porque, aunque rara la vez, si yo estaba triste, estaba quieto. jajajaja (Entrevista padre 1).

“Mi mamá siempre me despachaba con un “agradezca que está viva, tiene salud y una familia que la quiere y la cuida” jajaja y pues sí, uno agradece mucho eso. [¿y frente a tus felicidades?] pues nada, yo creo que ella lo veía como algo normal de ser niño, porque ella siempre ha dicho eso, que ser niño es muy bueno, porque no tienen los males de los adultos” (Entrevista a madre 5)

Con respecto a la expresión de las emociones durante la socialización de los padres y de las docentes, se encuentra en los relatos anteriores, que en unos casos era posible expresar la tristeza de diferentes maneras; una expresión que era leída positivamente por los padres porque llevaba al niño o a la niña a permanecer quieto, mientras que las manifestaciones de alegría, en ocasiones

eran vistas como expresiones de mal comportamiento. En otros términos, los estados emocionales de los niños o de las niñas eran utilizados por los adultos como guía para moldear el pensamiento y el ser. En este sentido, llama la atención que la felicidad propia del momento del desarrollo de ellos, perdiera valor como se muestra en las narraciones específicamente de una de las docentes:

“Es que yo como vivía en un en la vereda, no fui a el colegio, yo me acuerdo que yo entré ya, pero a primero, ya vieja yo hice primero como de 7 años. No me acuerdo cómo era cómo reaccionaban ellos, me imagino que mi mamá en especial eh tal vez, cuando estaba triste me abrazaba o recuerdo de eso, es que yo no me acuerdo de estar triste tan pequeña. Y yo pienso que por eso yo quise ser profesora porque yo no viví esa etapa de la enseñanza temprana y a mí eso me parece tan importante, porque a mí me costó demasiado relacionarme con otros todavía a mí me cuesta muchísimo aguantarme a otra persona. Yo, yo recuerdo mucho es, por allá saltando y detrás de las gallinas y todo eso, y yo era muy feliz, entonces eso era como algo natural para mi mamá y para mi papá también, entonces no tengo ningún recuerdo, así como de cómo reaccionaban ellos...” (Entrevista a docente).

El análisis de los relatos anteriores, muestran que efectivamente los procesos de socialización pasan por las normas, las emociones y los sentimientos como un conjunto de aprendizajes que configuran y reconfiguran al sujeto social y político y a sus subjetividades lo mismo que las identidades y los roles (Grusec y Hastings, 2007,2011). Estas narraciones convergen en las como los adultos enseñan a sus hijos donde se encuentra que tanto padres como docentes promueven las relaciones desde la afectividad y la reafirmación de los sentimientos expresados por los niños y las niñas.

Cuarta piel-mi ser y los otros. Diversidad

En la cuarta piel- mi ser y los otros, los padres de familia y los docentes narran sus experiencias frente las formas en que se relacionaron con otros y los aprendizajes adquiridos respecto a los derechos y deberes de los niños y niñas, en la época de su socializados infantil tanto en el ambiente escolar como en el familiar y a partir de esto comprender los roles que fueron asumiendo según su socialización. Así se retoma la importancia de los roles, según el género, como lo narran los siguientes padres:

“A pesar de ser el menor de la familia y de que Dora fuera, como la autoridad de la casa, a mí siempre me inculcaron el cuidado y respeto que debo tener con las mujeres. Entonces yo tenía más hermanas mujeres, pero los hombres las teníamos que cuidar. Entonces muchas veces me paso, que como yo era tan pequeño y no tenía las capacidades para defender a mi otra hermanita que era la menor, yo sabía, todo lo que a ella le pasaba, todo lo bueno y lo malo. Entonces, por ejemplo, que mi hermana no llevó la tarea y se portó mal en clase, yo iba y le sabía a mi mamá. Porque para mí eso era cuidarla.” (Entrevista a padre 3).

“Yo soy el mayor y el único hijo varón, entonces mi mamá y mi papá más que todo, me decían que yo tenía que cuidarlas. Por ser el mayor, en el colegio más que todo, porque allá la familia no está. Pero eso a mí me daba mucha rabia, porque cada que pasaba algo malo, mis papás me preguntaban dónde estaba. Entonces era la misma cantaleta de siempre que a lo último, yo empecé a taparles. Porque para mí era más fácil quedarme callado. Eso sí, yo les deje muy claro que en problemas que ellas se metieran ellas mismas debían solucionar.” (Entrevista a padre 2).

Este es un hallazgo que converge con lo dicho por Ignacio Martín-Baró (2005) para quien el proceso de socialización de cada persona ubicada en un contexto social y en interacción con los otros, les permite ir construyendo unos esquemas cognoscitivos y afectivos y unas formas de comportamiento vinculados a las identidades y los roles en clave de lo masculino y lo femenino. En esta investigación se encuentra que las responsabilidades en relación con los otros, depende de ser hombre o mujer. En esta misma línea, lo que les enseñaban los padres de familia en relación con la libertad de relacionarse con otros se encontraba permeado, no solo por el género, sino con el comportamiento la y por las expectativas frente a lo que ellos, los padres y las docentes cuando eran niños, pudieran llegar a ser.

Frente al aprendizaje de los derechos y deberes de los niños y las niñas, se identifica que es enseñado por los adultos, según el contexto y las formas en que las familias y las docentes conciben que pueden influir o no, en la pérdida de control sobre los niños y las niñas (Gülgönen, 2016, Duran,2017). Al respecto se evidencia como el relato de una madre cambia según las percepciones que tiene frente a su hijo en comparación a como era ella y la manera en que puede influir en el proceso socializador del niño si conociera sus derechos.

“Si, a mí me enseñaron que los niños tienen derecho a estudio, derecho a la educación, derecho recreo, derecho a las vacunas, derecho al amor, el cariño, derecho a tener un papá o una mamá, derecho no sé, para libre expresión, [¿más o menos a qué edad supo usted sobre esos derechos?] Desde que era niña, póngale por ahí 10 o 12 años me lo enseñaron en el colegio, pero, de todos modos, uno era como muy bobito para entender eso. Pues, yo pienso que uno antes no necesitaba entender eso, porque la vida era diferente, era más sano todo. viviendo mis derechos. Pero lo enfocan mucho desde el derecho a la recreación, porque eso les llevan juegos, payasos, música, brinquitos... de

todo... y esos niños son felices. Pero, por ejemplo, yo preferiría que él conozca más de los derechos cuando sea más grandecito, porque él ahora es muy loco y, ¿usted se imagina donde él conozca que tiene más derechos y que los adultos se los tenemos que hacer cumplir? No, ahí sí que se me descarrila.” (Entrevista a madre 2)

Por otro lado, algunos adultos si consideran necesario que los niños y las niñas conozcan sus derechos y también sus deberes, ya que esto les permite participar en diferentes escenarios como se observa en la siguiente narrativa:

“Yo llegué a escuchar sobre esos derechos es porque Hana me ha contado algo. Ella si conoce y yo siento muy orgullosa de que ella conozca sus derechos y sus deberes y que, de alguna manera los haga valer. Porque ella también me dice, ella es muy analítica frente a eso, “mamita, si yo tengo derecho a estudiar, entonces tengo que ser una buena estudiante”” (Entrevista a una abuela)

Asimismo, se puede observar que, en cuanto al tema de la norma, los adultos abordan los derechos y deberes de los niños y las niñas como guía para construir en compañía de sus hijos y estudiantes acuerdos que facilite la socialización, es justamente en la familia como primer entorno de socialización, donde se deben promover y fomentar el aprendizaje de los derechos y deberes (Aguirre y Zambrano, 2021) para que desde los primeros años de vida se configuren sujetos que sean partícipes de la sociedad, desde la asimilación de roles sociales, la comprensión y practica de los derechos y deberes y que contribuyan la construcción de ciudadanía.

Estos aprendizajes orientan los procesos de socialización que actualmente se dan en el hogar y en la escuela, con cambios que los adultos han reflexionado a partir de lo que vivieron en su infancia, por ejemplo, incluir el tema de la libertad en la socialización de los niños y niñas, y por los cambios actuales en la sociedad; de manera que hoy se fomenta más la libertad en los

niños y niñas porque se les reconoce como sujetos de derechos, pero con controles y regulaciones que los padres y docentes van determinando según las características de los contextos.

Quinta piel-mi ser y mi entorno. Relación con el mundo.

La quinta piel, permite comprender las formas de relacionarse de los participantes con otros en otros entornos. Así los aprendizajes adquiridos en el hogar y en la escuela sobre la manera de habitar otros espacios, se reflejan en el proceso socializador de los participantes con el mundo. En este sentido, se retoma la importancia de cuidar del otro y lo otro y la manera en que esto influye en las enseñanzas que brindan actualmente a los niños y las niñas. Al respecto del cuidado del otro, un padre plantea:

“A todos le prohibían la amistad conmigo, porque yo me les robaba las loncheras y me las comía. Pero ellos se hacían en gavilla y me pegaban siempre, y yo no sé si la profesora se daba cuenta o no, yo creo que no o se quedaba callada porque yo me lo merecía, porque era en un parque que había por detrás del salón, yo no sé siempre me cogían allá y me daban, pero duro, entonces yo iba y me desquitaba con mi hermano”
(Entrevista a padre 1).

“A mí no me llegaron a prohibir amistades, sino hasta grande que consigue uno su noviecito. Yo era muy buena amiga y también tenía muchas amigas, pero casi no me dejaban salir, porque mi barrio era muy peligroso. A cada ratico se escuchaban tiroteos. Entonces uno también como que crece con ese miedo porque con Dylan, yo a él no lo dejo salir después de cierta hora porque me parece peligroso, a pesar de que ya no se ve de eso” (Entrevista a madre 2).

De acuerdo con las anteriores narrativas en los aprendizajes sociales que tuvieron los padres y docentes en la infancia, se encuentra que las familias tenían una concepciones de riesgo frente a ciertos espacios, por ejemplo las calles de la cuadra del barrio en el que vivían algunas de estas familias, porque eran considerados como inseguros y peligrosos es decir, se utilizaba el miedo como una estrategia de educación y prevención y que se interiorizan como esquemas cognitivos reguladores del comportamiento fuera del hogar (James, 1996; Martín-Baró, 2005). Así entonces, se pueden identificar en los relatos unas concepciones frente a los espacios y las experiencias que vivieron en ellos, lo que los llevó a que configuraran ciertas perspectivas frente al peligro desde la inseguridad y el miedo, y que en algunos se mantiene hoy y se transmite a sus hijos (Sennett, 2012). Como se refleja en el siguiente relato:

“Por ejemplo, yo soy una que así sea al parque de aquí al frente, yo los tengo que llevar, porque yo pienso que todavía hay muchos peligros, más que todo en la ciudad. Se los pueden robar o hacerles algo. Yo le digo mucho a él de no recibirle nada a nadie o tampoco que se les acerque, porque les pueden echar cualquier cosa. Entonces, sí. Yo veo que hay algunos niños que salen sin los papás, porque el parque está ahí, pero uno nunca sabe.” (Entrevista a madre 1).



“Cada que nosotros íbamos a la finca donde mis papás, nos tomábamos una foto.” (Dibujo de la madre 1).

Por otro lado, se considera que dentro las maneras de habitar el mundo existen unas pautas para cuidar también de él, estas pautas permiten que los procesos de socialización fluyan de acuerdo con las características de cada contexto:

“Pues cuando está en la casa, él debe mantener todo ordenado. Por ejemplo, a él le gusta mucho jugar fútbol y a veces, se pone a jugar dentro de la casa y hace daños. Él sabe que eso tiene consecuencias, porque hace parte de las normas del hogar que se deben cumplir.” (Entrevista a madre 5)

“En el salón de clase ellos deben volver a poner todo en su lugar, después de utilizarlo, porque si no, entonces ya no se le vuelve a prestar. También en el colegio debe recoger las basuras y cuidar el medio ambiente por eso, cuando suena el timbre para volver a clase, se les dice que deben recoger las basuras antes de entrar y ellos, por ejemplo, ya tienen muy presente eso. Porque como un relojito, antes de que suene el timbre, ya están por ahí recogiendo.” (Entrevista a auxiliar pedagógica)

Estas pautas establecidas permiten configurar las subjetividades de los niños y las niñas frente a las maneras que puede estar en el mundo dependiendo de las restricciones que enfrenta (Jiménez, et al.,2019), así cada espacio tiene unas normas diferentes para habitarlo. Conocer, comprender y respetar estas normas permiten que la interacción de los niños y las niñas con otros, en otros espacios converja en la configuración del sujeto político.

A continuación, se presenta el análisis de la segunda categoría: configuración de la libertad y sus subcategorías: pensamiento, sentimiento, movimiento y ser obtenidos de la implementación de la Investigación Basada en las Artes desde la cual se construyó el árbol de la libertad con los niños y las niñas, ejercicio guiado por preguntas orientadoras y que dialoga con las prácticas de los padres en la actualidad.

4.2 La libertad en niños y niñas en primera infancia a partir de la socialización política en el contexto de la familia y la escuela

Las experiencias y los contextos de socialización sobre la libertad que vivieron los padres de los niños y las niñas participantes en el estudio y de las docentes cuyas experiencias atraviesan sus prácticas pedagógicas sobre la libertad, desempeñan un papel importante en la socialización política actual y por ende de la libertad de los niños y niñas en el hogar y la escuela. Para Ruiz y Zorrilla (2007) la historia de aprendizaje social y cultural de las familias es un aspecto clave en los procesos de socialización que se siguen con los hijos, de manera que para la presente investigación el estrato no es simplemente un número, sino un contexto social y cultural que configura unos estilos de vida en las familias, las instituciones y la comunidad. Son aprendizajes que, dependiendo de los contenidos, los modos y la apropiación, llevan a los padres a ser flexibles o no con sus hijos en el tema de la libertad.

De acuerdo con las narrativas de los padres y madres de los estratos 1 y 2 el aprendizaje social sobre la libertad que tuvieron en la infancia se caracterizó por el cuidado sobreprotector a través del temor, como un medio para prevenir peligros debido a la inseguridad en los vecindarios de crianza, por tanto, se limitaba la libertad de movimiento y la posibilidad de ser niños y niñas a través del juego, especialmente en las calles del barrio.

Las madres actualmente tienden a repetir con sus hijos las enseñanzas que adquirieron en su infancia, sobre todo porque siguen viviendo en el mismo contexto geográfico y social en el que transcurrió su infancia, condición que las lleva a proteger a sus hijos mediante el miedo por la violencia e la inseguridad, lo cual limita la libertad de movimiento de los niños y las niñas, como sucede en el caso de la madre 2 que siempre ha vivido en un contexto de estrato 2, el

siguiente relato argumenta las restricciones actuales en la libertad de los niños y las niñas en el ámbito de la familia.

“A mí no me llegaron a prohibir amistades, sino hasta grande que consigo uno su noviecito. Yo era muy buena amiga y también tenía muchas amigas, pero casi no me dejaban salir, porque mi barrio era muy peligroso. A cada ratico se escuchaban tiroteos. Entonces uno también como que crece con ese miedo porque con Dylan, yo a él no lo dejo salir después de cierta hora porque me parece peligroso, a pesar de que ya no se ve de eso” (Entrevista a madre 2).

En el relato de la madre 2 se observan los aprendizajes que tuvo en su infancia sobre la libertad, debido a que residía en un sector de estrato 2 caracterizado por la violencia y el riesgo permanente, actualmente los reproduce con su hijo, también desde la prevención y el miedo, a pesar que las características del contexto han cambiado; pero como expresa Sennett (2012) “los sujetos se aferran a sus viejas creencias, sabiendo que son falsas” (p. 256).

En términos de Sennett (2012), los sujetos se crean a sí mismos por medio de prácticas concretas en sus vínculos sociales y en relación con el medio físico; en otros términos, unas maneras de ser en el ámbito de la ciudad. Como se refleja en el relato la madre 1 quien vivió su infancia en un pueblo con su abuela, pero constantemente iba a visitar a sus padres a una finca.

Se puede identificar que la socialización con su hijo en la ciudad, se da desde las percepciones que ha configurado de la ciudad en comparación al pueblo, donde se considera que fue tranquilo y sin peligros, esto se refleja cuando se le pregunta sobre las maneras que enseña a su hijo el habitar otros espacios fuera de la familia:

“Por ejemplo, yo soy una que así sea al parque de aquí al frente, yo los tengo que llevar, porque yo pienso que todavía hay muchos peligros, más que todo en la ciudad. Se los pueden robar o hacerles algo. Yo le digo mucho a él de no recibirle nada a nadie o

tampoco que se les acerque, porque les pueden echar cualquier cosa. Entonces, sí. Yo veo que hay algunos niños que salen sin los papás, porque el parque está ahí, pero uno nunca sabe.” (Entrevista a madre 1).

A diferencia de la madre 2 cuya socialización de la libertad con su hijo consiste en el miedo y la prevención a través de su acompañamiento, el padre 1 cuya socialización se dio en un ambiente característico de un estrato 1 caracterizado por la violencia en el hogar y el maltrato, los cambios en su vida producto de la salida temprana de la casa, como lo narró “yo me vine de por allá antes de que ocurriera una catástrofe con mi papá, (entre risas) porque incluso cuando yo estaba mayorcito, casi le meto la mano, porque me cansó que nos tratara mal y le estaba hablando muy mal a mi mamá”. Este padre al salir de su casa encontró otras oportunidades de educación y trabajo que le posibilitaron ascender a un estrato 6 en la actualidad y ha incorporado en su estilo de relación familiar el diálogo y propende que su hija sea independiente, que disfrute sus gustos y que sea ella misma.

“Yo siento que mi hija es libre, pero en cierta medida tampoco. Me explico: la niña es el centro de atención de las dos familias, la de la mamá y la mía y siempre se le ha hablado con mucho cariño y claridad, dentro de lo que uno se imagina pues, ella es muy abierta con sus emociones y sus posturas, y a ella no le da miedo ni pena decirle a usted lo que piensa. Lo que pasa es, que, por otro lado, la familia de la mamá pertenece a una iglesia cristiana. Yo no me meto en eso, porque es decisión de la niña, pero al mismo tiempo, pienso que no, porque ella apenas tiene 5 años. Que va a saber. El caso es que la mamá la lleva que, porque así ella se educa en filosofía y ética. Entonces cada que van al culto ese, pues después de se la llevan a comer o a algún centro comercial. Pues me parece que es como una forma de chantaje, eso de... pues yo lo veo así... “si tú vas, luego te

recompensamos” obviamente la niña no lo ve así, y yo le he preguntado y me ha dicho que si le gusta ir al culto. Pero bueno, esperemos que, si la niña más grande decide otra cosa, lo respeten y no la chantajeen. Por ahora, pues está bien, porque la niña hasta se lo goza.” (Entrevista a padre 1).

Ahora bien, la docente cuya infancia transcurrió en una finca y en la actualidad vive en un contexto de estrato 2, narra que ha observado que las familias tienen una imagen de riesgo de algunos sectores, como el barrio, calles o parques, que por sus condiciones sociales y económicas son catalogados como peligrosos, cita como ejemplo las calles de la cuadra del barrio en el que viven algunas de las familias de los niños y las niñas con los que trabaja. Por estas circunstancias los padres utilizan el miedo como una estrategia de prevención y se interioriza como esquema regulador del comportamiento fuera del hogar y de la escuela (James, 1996; Martín-Baró, 2005).

“Por ejemplo, esta comuna tuvo muy mala fama como en los 70’s, pero ahora es muy diferente. Entonces las familias les meten ese miedo a los niños, pero por prevenir, pero en realidad todo ha cambiado mucho, por eso aquí en el colegio que el descanso es afuera uno tiene que estar muy pendiente, muy vigilante.” (Entrevista a docente)

Desde otro punto de vista, la felicidad es un sentimiento comúnmente relacionado con la infancia; el juego, el compartir con otros, “hacer lo que quieran” le agrada y denota emociones relacionadas con el ser niño o niña; sin embargo, en los contextos sociales 1 y 2, las manifestaciones de los niños y las niñas son interpretados como molestia, porque les impiden hacer lo que quieren, sus manifestaciones se movilizan entre los premios y las sanciones o castigos. Es importante que los padres puedan enseñarles a los niños y a las niñas que, como expresa Sennett (2012), en la vida social y en la personal, todos terminamos tropezando con los

límites del deseo y de la voluntad, o con la experiencia de que las necesidades de los demás son incompatibles con las nuestras, se trata de un aprendizaje gradual que les posibilite comprender la vida en sociedad y la libertad con límites.

Sentimientos como el enojo se relacionan con pataletas o mal genio, la tristeza con algo que no logran obtener o la preocupación, que es poco relacionada con los niños y niñas en cuanto se concibe que “no tienen que preocuparse por nada”, esto desde la mirada adulta. En este sentido, comprender los lenguajes de la libertad de los niños y niñas, implica comprender las expresiones que reflejan emociones y afectividades para posibilitar interacciones empáticas que permitan configurar libertades en ellos, sin generalizar los sentires que se dan, según el contexto y el tiempo (Lahire, 2006). Observemos el siguiente relato de la madre 2:

“Yo creo que Dylan, no es un niño feliz. Y yo muy rara vez lo veo contento. Casi siempre es enojado conmigo, porque no le dejé hacer o porque le dije que tenía que hacer algo, lo veo feliz cuando se porta bien y le damos una recompensa y ahí yo aprovecho y le digo “vea Dylan es que usted se tiene que portar bien” “mire que es mejor cuando se porta bien” y así. Pues él dice que sí, pero vea, nada cambia” (Entrevista a madre 2).

A los cinco o seis años, los niños y las niñas tratan de negociar las reglas del hogar o de los juegos en lugar de asumirlas como dadas. Cuanto mayor es la negociación, más fuerte es la vinculación recíproca de los niños y las niñas con los adultos, en particular cuando encuentran coherencia entre el decir y el hacer del adulto, lo contrario propicia desconfianza e incrementa el malestar emocional del niño o la niña. La libertad integra la experiencia de cooperación como una consecuencia (Sennett, 2012). Con respecto a las manifestaciones de los niños y las niñas, la auxiliar pedagógica expresa:

“Yo no siento que los niños se porten bien o mal. Los niños son simplemente eso, niños y pues que ellos se van comportando de acuerdo a las sensaciones que van sintiendo y todo eso. Somos los adultos los que empezamos a decir que ellos se comportan bien o mal”
(Entrevista a auxiliar pedagógica).

En este relato se puede identificar que las experiencias de vida de la auxiliar incidieron en la manera como ella percibe y diferencia cuando un estudiante se porta bien o mal y al mismo tiempo, puede atribuirse a su formación profesional que le permiten reconocer en la actualidad los diferentes contextos en los que se desenvuelven sus estudiantes. Es así como el contexto de vida de los adultos da indicios de la manera en que socializan sus hijos ahora como lo muestra el siguiente relato.

“Ella puede jugar, pero a veces, y yo sé porque yo también fui niño. Uno a veces cree que todo el tiempo puede jugar. Por ejemplo, a mí no me gusta que ella tenga mucho rato el teléfono, porque pienso que eso no puede ser sano. Ella se enoja mucho, porque en ese aparato ella juega, charla con los amigos... hace muchas cosas... pero pues, a mí me da la impresión que eso no es sano, porque todo el día, pues casi todo el día. Yo primero pensaba que muy bueno, porque no me pedía permiso para salir al parque, porque a veces a uno no le queda tiempo y en la pandemia, pues eso era un distractor muy bueno para ellos y lo dejaban trabajar a uno. Pero ya no, porque te voy a decir también, a veces ven cosas ahí que quieren hacer en la vida real y no, no es bueno y, por mucho que uno trate de vigilar y ponga control parental y ese montón de cosas. Siempre aparece algo. Como ese osito azul que mata gente y eso son los juegos ya en el colegio”
(Entrevista a padre 2).

Frente a las acciones, sentimientos y emociones vividas y expresadas por las familias, los docentes, los niños y las niñas en su proceso de socialización, se identifican algunas transformaciones que, más que por las vivencias de los adultos durante su infancia, se dan actualmente con el contexto económico y cultural por el auge de las tecnologías de la comunicación y la información que movilizan manifestaciones de los niños y las niñas en cuanto a sus expectativas y motivaciones ante la vida (Aguirre y Zambrano, 2021).

Asimismo, los hallazgos muestran que estas formas de expresar sus percepciones frente al mundo, por medio del juego tienden a variar, de acuerdo al contexto y en algunos casos al tiempo, ya que hay algunos lugares donde se posibilita más que en otros el movimiento y algunos componentes propios de la época que permiten unas reconfiguraciones de esta forma de libertad, como son los medios digitales. Bustelo (2007) plantea que los niños y las niñas, en la actualidad, se enfrentan a los medios digitales y van configurando sus subjetividades a partir de los contenidos que al mismo tiempo se convierten en formas de entender y hacer parte del mundo. Así lo expresa la docente:

“Ahora no hay niños, usted se acuerda cuando Aries hizo esa investigación donde los comparó con los pequeños adultos. Pues eso son ahora, pero por elección propia. Ya los niños se creen como adultos: escuchando música de adultos, a las niñas les gusta vestir sensuales como unas mujeres grandes, por ejemplo, algunas estudiantes más tienen páginas en tik tok y bailan. Así pienso yo que son, como dicen por ahí “se maduran viches” pero no por trabajar o coger responsabilidades, es una infancia sexualizada, diría yo.” (Entrevista a docente).

Se deduce que la configuración del ser se encuentra permeado por los intereses de los niños y las niñas y que al mismo tiempo contrastan con las expectativas de los adultos. Estas

expectativas, son reconfiguradas a partir de las experiencias que tuvieron ellos en sus infancias y que, de acuerdo a las vivencias actuales se empiezan a ajustar en las subjetividades de los adultos y empiezan a comprender las manifestaciones de libertad en los niños y las niñas a partir de sus propias motivaciones; es decir, las infancias actuales son diferentes a las infancias que vivieron los adultos cuidadores (Gaitán, 2006).

Las narrativas de los padres ubicados en el estrato 5-6 devela mayor flexibilidad. Predomina en sus narrativas la libertad de ser que moviliza a sus hijos. De acuerdo con las circunstancias del contexto y la relación con los adultos, narran situaciones que visibilizan posibilidades de expresión de su libertad y que de acuerdo con ellas les generan sentimientos de felicidad o no. una madre haciendo referencia a una fotografía que le evoca mucha felicidad y libertad.



“Con Celeste es igual, si por ella fuera jugaba todo el tiempo, aquí desde que llega del colegio es jugando y como casi toda la familia vivimos por la misma cuadra ella sale normal (entre risas) incluso muchas veces, la profesora me pone mensajes o me llama de que Cele no la dejó hacer la actividad o así, porque ella es así como usted la ve, como un huracán y toda extrovertida y juguetona” (Entrevista a madre 4).

En este relato se encuentra que el compartir con pares y el afecto recibido por parte de sus adultos cuidadores dejaron experiencias que ahora inciden en la manera que se relacionan y orientan la socialización de sus hijos. Como lo plantean Ramírez y Anzaldúa (2014) los sujetos se van configurando en relación a las sociedades que pertenecen a partir de las interacciones con otros y con quienes viven una constante influencia recíproca. En este ejercicio de reciprocidad puede surgir también dese los anhelos de los padres y que ahora los proyectan con sus hijos.

“A ellos les gusta el dibujo, a Miguel más que a Mateo, entonces yo los dejo. Yo si los dejo que hagan lo que quieran y trato de fortalecer sus talentos. Mateo es más bien lentico y hay que tenerle mucha paciencia, porque también es olvidadizo. Pero yo le dije a mi mujer que yo voy a dejar que ellos hagan lo que quieran ser. (Entrevista a padre 3).

La realidad que es reproducida por el padre en la socialización con su hijo, se da a partir de las interpretaciones construidas desde su infancia y en diferentes contextos sociales (Martín-Baró, 2005; Uriz, 1993). En este sentido, contrario a lo que él vivió, transmite a su hijo la confianza para desarrollar sus capacidades a su propio ritmo. No obstante, y como ya se ha aclarado la subjetividad de cada adulto incide en la configuración de los niños y las niñas; de aquí que las experiencias compartidas en el hogar pueden ser diferentes en el contexto escolar (Berger y Luckmann, 1997) y, aun así, el niño y la niña llenan de significados estas nuevas experiencias y las reconfiguran en conocimientos propios.

“El salón de clase es muy tranquilo también, los juegos son muy ordenados, pero que ellos disfruten también, muy respetuosos frente a las normas, cuidan los juguetes, a mí me gusta mucho el orden y me gusta transmitir eso, jajajaja por ahí dicen que los estudiantes se parecen a su profesor.” (Entrevista a auxiliar).

En los padres de estrato 3-4 se rescatan dos aspectos en las formas como orientan la socialización de sus hijos. Por un lado, la importancia del juego y las reglas para la sana convivencia. El juego como un medio para expresar sus sentires permite al niño y la niña comprender las realidades que habita (Ospina-Alvarado, et al., 2018) y desde el mismo juego y la convivencia con otros, se adquieren responsabilidades o reglas sociales. En cuanto al juego, es necesario comprender además que parte de los gustos, los intereses y las nuevas realidades sociales.

“A mí me gustaría que Jailer jugara más. Él tiene sus jugueticos, pero casi no los voltea a ver, a toda hora es que quiere pegarse de ese celular. Yo le digo que juegue otras cosas, con sus juguetes o que dibuje, pero el cómo que si no es en la calle no quiere y quiere mantener en la Tablet y son unos juegos que ¡ay por Dios! Ni yo entiendo, y eso que yo domino las tecnologías y eso, jajajaja no estoy tan vieja. Pero ahora los juegos de los niños son como diferente, porque yo veo que no solo es el hijo mío. (Entrevista a madre)

Como lo plantea Lewkowicz (2004) el juego es el dispositivo por el cual, los niños y las niñas manifiestan sus pensares y sentimientos, de aquí que las familias y docentes, además de respetar estas manifestaciones deben estar para acompañarlos. Por otro lado, se considera que dentro las maneras de habitar el mundo existen unas pautas para cuidar también de él, estas pautas permiten que los procesos de socialización fluyan de acuerdo con las características de cada contexto (Berger y Luckman, 1997).

“Pues cuando está en la casa, él debe mantener todo ordenado. Por ejemplo, a él le gusta mucho jugar futbol y a veces, se pone a jugar dentro de la casa y hace daños. Él sabe que eso tiene consecuencias, porque hace parte de las normas del hogar que se deben cumplir.” (Entrevista a madre 5).

Las normas para favorecer la interacción entre el adulto, el niño y la niña se reflejan en los acuerdos instaurados tanto en la casa como en la escuela que, en algunas ocasiones convergen y se complementan (Ramírez y Anzaldúa, 2014), aquí la importancia de que los discursos de la familia dialoguen y sean coherentes con las de la escuela para favorecer la libertad en los niños y las niñas.

“En el salón de clase ellos deben volver a poner todo en su lugar, después de utilizarlo, porque si no, entonces ya no se le vuelve a prestar. También en el colegio debe recoger las basuras y cuidar el medio ambiente por eso, cuando suena el timbre para volver a clase, se les dice que deben recoger las basuras antes de entrar y ellos, por ejemplo, ya tienen muy presente eso. Porque como un relojito, antes de que suene el timbre, ya están por ahí recogiendo.” (Entrevista a la Docente).

En concordancia, se constata que el juego ha sido tanto para niños y niñas, como para los adultos del estrato 3-4, la principal actividad de movimiento que permite a la infancia configurar las libertades. Por otra parte, el juego como una forma de estar en un lugar se posibilita más en unos espacios que en otros. Respecto a esto, algunos padres relatan las formas en que promueven esa libertad en sus hijos.

“Evans puede hacer lo que quiera, siempre y cuando no sea peligroso para él o que se pueda aporrear o faltarle al respeto a otros. Yo eso si le digo, que juegue, juegue y juegue todo lo que quiera, ahora que es niño y que no entra al colegio como tal. Por ejemplo, él me dice que le gusta mucho ir al colegio, que allá puede jugar más que acá y que allá hay más juguetes que acá... Entonces, que aproveche, porque el juego también es una forma muy significativa para aprender” (Entrevista a madre 5).

Se encuentra coherencia entre las narraciones de los padres y las docentes con las narraciones de los niños y las niñas en cuanto al juego como manifestación de la libertad del movimiento. Estas pautas establecidas permiten configurar las subjetividades de los niños y las niñas frente a las maneras que puede estar en el mundo dependiendo de las restricciones que enfrenta (Jiménez, et al., 2019), así cada espacio tiene unas normas diferentes para habitarlo, como lo expresan los padres. Conocer, comprender y respetar estas normas permiten que la interacción de los niños y las niñas con otros, en otros espacios converja en la configuración del sujeto político.

A continuación, se presenta el análisis de la segunda categoría: configuración de la libertad y sus subcategorías: pensamiento, sentimiento, movimiento y ser obtenidos de la implementación de la Investigación Basada en las Artes desde la cual se construyó el árbol de la libertad con los niños y las niñas, ejercicio guiado por preguntas orientadoras y que dialoga con las prácticas de los padres en la actualidad.

4.3 Configuración y manifestaciones de la libertad en los niños y las niñas

La historia de la libertad de los niños y las niñas se encuentra atravesada por las formas de socialización tanto en el hogar como en la escuela y otros espacios de interacción social. La manera como se relacionan con otros, permite trazar un camino a partir de las percepciones que se han creado en torno a las infancias y que han moldeado sus formas de pensar, hacer parte y estar en el mundo. Esta visión de formar a los niños y las niñas para que sean sujetos adecuados, se ha pintado de un mundo de adultos, por adultos y para adultos, sin embargo, se debe tener en cuenta que los niños y las niñas también tienen un mundo que ofrecer y del cual aprender. En la historia se ha encontrado entonces, que las subjetividades construidas por los niños y las niñas se encuentran permeadas por los aprendizajes, prejuicios, imaginarios, creencias, prácticas y

experiencias que los adultos construyeron en sus vidas y van transmitiéndolas por medio de las enseñanzas, las relaciones y las normas que inciden en la configuración de la libertad. Es así como las construcciones subjetivas del adulto le otorgan autoridad sobre el niño y la niña y sus modos de ser.

Es a partir de esta socialización con los adultos que los niños y niñas empieza a configurar la libertad de pensamiento, la libertad de sentimiento, la libertad de movimiento y la libertad de ser en los niños y las niñas. Estas libertades se pueden manifestar de manera diferente, puesto que cada uno tiene una experiencia de vida diferente y su condición subjetiva fluye más cuando los niños y las niñas se desprenden de la mirada del adulto o cuando estos son más flexibles con sus manifestaciones e incluso cuando interactúan con ellos a través de sus expresiones. En esos momentos es donde se manifiestan sus potenciales y sus posibilidades de ser y estar en el mundo, como lo plantean Jiménez y Pachón (2019)

Se denota una homologación del riesgo con la condición innata de ser niño; en esta medida, un despliegue pleno de la infancia implica la ausencia de la mirada adulta, tomar distancia de su mundo y garantizar una experiencia bajo sus propias condiciones y significados (p. 209).

Las inquietudes, las formas de expresar sus sentimientos y emociones, la corporalidad y la esencia infantil se homogenizan cuando el adulto determina estas manifestaciones como obedientes o desobedientes, quietos o inquietos, dóciles o rebeldes y en algunos casos cuando asocian sus manifestaciones con algún trastorno del comportamiento. De aquí que se toma en consideración los dibujos y relatos de los niños y las niñas participantes del estudio para comprender las formas en que configuran sus libertades y que no son percibidas completamente por los adultos.

Desde el punto de vista pragmático de la experiencia de sí, los niños y las niñas participantes se observan, se interpretan y narran, se juzgan y se dominan por medio de espacios como el juego, la escuela, el hogar. Estos espacios se constituyen y transforman su experiencia de sí, relacionándose con los adultos, sean padres, hermanos, tíos, abuelos o profesores y con sus pares (Caldeiro, 2018) En la narrativa de los niños y niñas se puede visibilizar la manera como en la actualidad aprenden sobre la libertad, lo cual los configura en su forma de ver el mundo, de estar en él, de relacionarse con él; por ejemplo a través del juegos y de compartir con su familia en espacios recreativos (paseos realizados con sus padres); asimismo, aprenden y construyen su realidad a través de sus vivencias, sus experiencias y los lugares que habitan.

En la configuración de la libertad de los niños y las niñas, se reconocen cuatro tipos de libertades: la libertad de pensamiento, la libertad de sentir, la libertad de movimiento y la libertad de ser. No obstante, estas libertades, algunas veces, se encuentran permeadas por los prejuicios, imaginarios, creencias y experiencias que los adultos construyeron en sus vidas. Es así como esas experiencias de vida de los adultos inciden en las maneras como promueven el pensar, el sentir, el decir y el hacer, pues con frecuencia se piensa que sus propias vivencias le dan autoridad para determinar lo que afecta o no a los niños y las niñas en la actualidad. Es así que frente a estas formas de configurar las libertades se toma en consideración las narrativas de los padres y las de los niños y las niñas participantes del estudio.

Libertad de pensamiento

Dentro de la configuración de la libertad en los niños y las niñas estos deben tener la posibilidad de expresar sus pensamientos, los cuales expresan opiniones sencillas, intereses, ideas e incluso propuestas. Dentro de la libertad de pensamiento se abordó lo que los niños y las niñas piensan en torno a las maneras que pueden habitar el mundo. Dentro de la configuración de

la libertad, ellos y ellas deben tener la posibilidad de manifestar sus pensamientos: expresar opiniones, intereses, ideas e incluso hacer propuestas, también, en la autonomía de expresar lo que piensan, un ejemplo de esto son los siguientes relatos acompañados por algunos dibujos creados por los niños y las niñas.

“A mí me gusta caminar por el parque con mi tío y ver animales, porque a mi tío y a mí nos encanta la naturaleza. Me gusta, porque es con mi tío, él me cuida y me lleva al parque” (Entrevista a niña, 3).



Pensar en sus gustos le facilita a la niña expresar sus sentimientos de agrado por compartir con una persona de su entorno familiar que es significativa para ella y, en particular la afinidad por la naturaleza y el significado de su presencia en su vida en términos del cuidado. El potencial afectivo de la niña a partir de estas experiencias, fomentan sus posibilidades de pensamiento, sus percepciones, su potencial comunicativo y estético frente al mundo que habita y que comparte con otros seres humanos y no humanos. Desde la narrativa de la niña, se deduce que estas formas de estar en el mundo permiten que encuentre en sus intereses y gustos en común con su tío, las posibilidades de cuidar y promover el cuidado de la naturaleza y los seres que la habitan, favoreciendo lo que Alvarado, et al. (2012) denominan como potencial ético-moral. En esta misma línea, la interacción con otros y los vínculos creados son factores esenciales para que ella tenga la confianza para compartir sus pensamientos, ideas y opiniones.

Por otro lado, en los vínculos establecido entre los adultos y los niños y las niñas en la familia y en la escuela, se expresan relaciones de poder, las cuales, por lo general, se basan en lo que el adulto piensa y ordena para que los niños y las niñas obedezcan. A partir de esto, lo que es

bueno o malo para el adulto pasa a concebirse como tal para el niño o la niña, con quien se han creado vínculos y esos vínculos conllevan a cierta obediencia como se puede ver en la siguiente narrativa; por ejemplo, como sucede con algunos juegos como se observa tanto en el dibujo como en la narrativa del niño 2.

“A mí me gusta cuando mi mamá no me regaña, porque juego lo que a mí me gusta (¿Qué te gusta jugar?) a los pistoleros”
(Entrevista a niño 2).



En ocasiones el único motivo de esta autoridad es la condición de ser adulto y en la relación con los niños y las niñas se reflejan sus propios pensamientos e imaginarios construidos desde sus experiencias de socialización en infancia (Foucault, 1980; Gergen, 1996).

En este relato se devela de fondo que los imaginarios de la madre o las experiencias vividas en su socialización, incide en lo que aprueba o desaprueba en su hijo con respecto al juego y en la manera como se debe relacionar con él desde su sentido de autoridad materna. Probablemente las maneras de pensar de la madre sobre el juego de “Los pistoleros” sea que se trata de un juego inadecuado para su hijo, creencias se transmiten a su hijo por diferentes razones. El regaño connota un sentimiento negativo para-ambos que puede afectar el vínculo que hay entre ellos (Shotter, 1993). Así, el pensamiento del niño sobre ciertos juegos está influido por las creencias de la madre, las cuales usa como un estilo de comunicación para motivar la prevención y para educar a su hijo bajo sus convicciones (Unicef, 2020).

El juego no es los único que está guiado por el pensamiento, los imaginarios o experiencias de los padres, también pasa con el estudio. A continuación, uno de los relatos

muestra que, en la familia y la escuela, la niñez pierde su sentido y pasan a ser hijos y estudiantes (Amador, et. al,2009). Ambas expresiones los ubican como receptores frente a lo que los adultos piensan a partir de su óptica o de lo institucional que los niños y las niñas deben y no deben hacer, frente a lo cual los niños y las niñas no piensan ni sienten lo mismo necesariamente.

“No me gusta hacer la tarea, porque me canso mucho y es aburrido y porque en el colegio también hacemos muchas tareas. Siempre estamos estudiando y casi no nos queda tiempo para jugar. Uno estudia en la casa y en el colegio” (Entrevista a niña 4).



Al manifestar su disgusto por hacer la tarea, la niña relaciona su hogar con la escuela a través de la misma actividad escolar que debe hacer en ambos entornos y sobre la que piensa que no es agradable, que le deja poco tiempo para jugar, actividad que ella si disfruta, ya que es en estos entornos es donde se moldean los pensamientos y el deber hacer bajo preceptos, normas y lógicas del adulto (Lewkowicz, 2004). No obstante, dentro de la configuración de la libertad, la posibilidad de poder expresar su pensamiento frente a sus experiencias en estos entornos, consolida su autodeterminación en el sentido en el que la niña piensa que es innecesario hacer tareas tanto en la escuela como en el hogar mientras que los adultos, profesoras y padres crean lo contrario.

Ahora bien, las experiencias narradas por otro niño, muestra como el contexto cambia su pensamiento sobre las posibilidades que tiene de libertad a través del juego, lo cual se evidencia en la expresión sobre su gusto por ir a la escuela más que para aprender lo académico, para jugar

con los compañeros, en particular cuando su contexto de vivienda tiene restricciones por las limitaciones del espacio.

“A mí me gusta ir al colegio, porque allá me juego con mis amigos en el recreo y a veces en clase, pero la profesora nos regaña, pero a veces no le hacemos caso, porque nos aburrimos. En mi casa también me gusta estar, pero vivimos en una casa muy pequeña y no puedo jugar, entonces a veces juego en la Tablet, pero mi mamá no me deja mucho tiempo.” (Entrevista a niño 4).



Este relato denota lo planteado por Peña (2017) quien indica que, en el ejercicio de socialización infantil, se considera fundamental la interacción con los adultos, como con sus pares en el primer y segundo entorno. Por un lado, porque en la familia y en la escuela se aprende sobre las normas que regulan el comportamiento y por el otro porque los niños y niñas exploran con sus pares nuevas formas de habitar el mundo desde sus propias subjetividades y formas de juego.

De esta narrativa se puede rescatar, además los juegos de roles dentro de las relaciones que tienen los niños y las niñas tanto en la escuela como en el hogar, la reconfiguración de las formas como puede ser y estar como niño o niña, con los otros (Foucault, 1980). En consideración, se puede deducir de su expresión “no puedo jugar, entonces a veces juego en la Tablet” que hacer lo que le gusta, que es jugar, conllevan a una práctica en la cual el adulto tiene el poder de controlarlo tanto en la escuela como en su casa y lo cual puede influir en la posibilidad de que el niño pueda expresar libremente sus pensamientos. De nuevo, depende, en buena medida, de las experiencias previas que los padres y docentes han tenido sobre la libertad en su socialización y de ahí, lo que le enseñan a los niños y niñas.

En síntesis, se identifica que los aprendizajes de los adultos en relación con la libertad de pensamiento influyen en la manera como la enseñan a los niños y las niñas en la actualidad, ya que en su proceso de socialización se ven reflejadas las subjetividades construidas en sus infancias, las cuales se dieron a partir del contexto, la educación, la época y sus propias experiencias. Aunque es importante reconocer que los padres y docentes se han flexibilizado y facilitan que los niños y las niñas expresen sus pensamientos, sus intereses, sus inquietudes y sus ideas. En este sentido, el hallazgo concuerda con el planteamiento de Lewkowicz (2004) respecto a que la infancia es una construcción histórica y social que constantemente se reconfigura y que, aunque todavía esta libertad de pensamiento no se fomenta a plenitud, se reconoce como un derecho (Martínez, 2018) y como una responsabilidad en tanto debe ser objeto de posibilidad o de oportunidad desde temprana edad (Arendt, 1995). Así, se encuentra que las familias participantes en el estudio y las docentes despliegan algunas acciones que faciliten la libertad de pensamiento en los niños y las niñas.

Libertad de sentimiento

Respecto a la libertad de sentimiento en los niños y las niñas se resalta la importancia de las emociones y afectos experimentados durante los procesos de socialización en la familia y la escuela. En este sentido, poder expresar los sentimientos permite interacciones respetuosas, significativas y la toma de decisiones frente a diferentes situaciones (Lewkowicz, 2004). Estas expresiones de sentimientos se encuentran en los relatos de los niños y las niñas frente a las sensaciones que tienen en diferentes momentos (Verano, 2017). Un ejemplo de esto son sus respuestas al respecto de cómo se sienten cuando hacen algo que disfrutan hacer.



“Cuando salgo con mi tío al parque, me siento muy feliz. Cuando estoy saltando también me siento muy feliz y también con mucho miedo, porque de pronto mis papás vienen. Cuando tengo que hacer la tarea, a veces me siento enojada, porque mi mamá me grita ya no me gusta que me griten. Cuando peleo con mis amigos me siento muy triste, aunque primero enojada, después triste. Pero mis amigas y yo hacemos las paces” (Entrevista niña 3).

El juego en el caso de la niña 1 es el medio para expresar el sentimiento de libertad que le genera ir al parque, moverse a su gusto, no sin temor a la sanción de los padres quienes al parecer no se enteran de esta actividad. Por otra parte, en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares, manifiesta su sentimiento de desaprobación a la manera como la madre se relaciona con ella para que haga sus tareas escolares. A su vez, en las relaciones con sus compañeras muestra que se presentan dificultades que le generan sentimientos de enojo y de tristeza que la movilizan para hacer las paces con ella. Es decir que en este caso se pone de manifiesto el potencial comunicativo y afectivo de la niña para relacionarse con otros, para reconocer que sus acciones influyen en los otros y en ella misma y la importancia de las relaciones pacíficas, en este caso con sus compañeras; situaciones que le permitirán comprender

gradualmente la importancia de la expresión de las emociones y sentimientos sin causarse daño o causarlo a otros y de la convivencia a partir de los acuerdos.



“Cuando peleo con mis amigas me siento muy triste, aunque primero enojada, porque la profe nos obliga a pedir perdón y después triste. Pero mis amigas y yo hacemos las paces de verdad, después.” (Entrevista niña 2).

De acuerdo con este relato, se identifica un control sobre los comportamientos de los niños y las niñas en la medida en que el adulto impone una forma de comportamiento en el interés de mantener la convivencia en el aula, omitiendo los sentimientos de la niña en ese momento. En tanto los adultos tengan la autoridad para formar las infancias, sus percepciones se van a anteponer como lo plantea Shotter (1994), al momento de tomar decisiones y con base a sus roles, en los que los niños y las niñas dependen del adulto, incluso para sentir, se configuran las maneras de aparecer en el mundo. En este sentido, es importante resaltar que los niños y las niñas van formándose bajo sus propios ritmos favoreciendo su potencial comunicativo y afectivo el cual debe ser un ejercicio horizontal y construir con sus pares alternativas de convivencia (Alvarado, et al., 2012).

En este relato la niña pone de manifiesto el potencial comunicativo y afectivo de la niña para relacionarse con otros, para reconocer que sus acciones influyen en los otros y en ella misma y la importancia de las relaciones pacíficas, en este caso con sus compañeras; situaciones que le permitirán comprender gradualmente la importancia de la expresión de las emociones y sentimientos sin causarse daño o causarlo a otros y de la convivencia a partir de los acuerdos.



“Profe a mí no me gusta discutir o que me griten, porque mi papá mi hermano y yo, y a veces mi mamá cuando no tiene que trabajar, vemos videos y escuchamos música para meditar y nos enseñan sobre la paz. (¿Cómo?) mi papá nos muestra videos o nos habla y podemos, pintar o meditar y cocinar juntos.” (Entrevista a niño 3).

En esta misma línea, la importancia de enseñar a los niños y las niñas a regular sus emociones por medio del ejemplo, favorece el desarrollo de la libertad de sentimiento, el potencial afectivo, ético y comunicativo. Al ser la familia y la escuela los entornos principales, el aprendizaje y fortalecimiento de esta libertad facilitará la toma de decisiones y las relaciones con otros haciendo lecturas previas del contexto en el que se encuentran. Como lo muestra la niña en la narrativa anterior.

Por otra parte, los sentimientos expresados por los niños y las niñas con respecto a cómo se sienten frente a las reacciones de sus padres o docentes cuando ellos se portan bien o mal, tiene una sincronía con los sentimientos expresados por los adultos que como lo plantea Arendt (1993) el mundo es socialmente compartido y producido por experiencias propias de cada sujeto. Así, por ejemplo, cuando los padres expresan sentimientos positivos como alegría cuando los niños y las niñas hacen algo bien, ellos también se sienten alegres. Cuando los padres manifiestan enojo o tristeza, los niños y las niñas tienden a sentirse culpables. Lo anterior se encuentra en la siguiente narración.



“A veces yo soy muy cansón y a mi mamá le ponen muchas quejas de mí, la profe y otras señoras y yo me siento muy triste, porque mi mamá llora por mi culpa” (Entrevista a niño 5).

El desarrollo de las emociones y los sentimientos en los niños y las niñas está influido por las relaciones y las actitudes en las familias y de las docentes. En algunas ocasiones las manifestaciones emocionales de los niños y las niñas son interpretados de forma negativa por los adultos, como expone Rey (2021), lo cual lleva a que su proceso de socialización se vea permeados por los imaginarios, comprensiones construidas por otros a partir de la interpretación de estas expresiones afectivas. Estos lenguajes percibidos por los niños y las niñas generan una serie de sentimientos que inciden en su pensar, sentir y hacer; en este caso, la culpa de ocasionar dolor a su madre, se vuelve recíproca, ya que las acciones de los adultos también se rigen por sus emociones que, en algunas ocasiones no les permiten comprender el mundo en el que acontece el ser del niño o niña (James, 1996).

La subjetividad también juega un papel importante en este caso. Si bien el niño y la niña se encuentran en un proceso mediado por el adulto, asimismo, tienen suficientes bases para darle significado a lo que les acontece y buscar refugios que le permitan disfrutar de felicidades o tranquilidades cuando sea necesario. En este sentido, comprender la relación entre el lenguaje y las manifestaciones de libertad expresadas por los niños y las niñas es desde los planteamientos de Freire (1970), transformar la reproducción de lo que tradicionalmente se ha aprendido sobre las emociones que se deben sentir y la manera como se deben sentir y expresar.



“Yo estoy dibujando un paisaje de noche, porque me siento muy tranquilo, por la noche, porque a mí me gusta la tranquilidad y que nadie me hable y de noche nadie habla” (Entrevista a niño 1).

Una manera de experimentar a libertad para el niño 1 es la quietud y el silencio porque lo hacen sentir tranquilo, como una forma de encuentro consigo mismo que le produce bienestar. El potencial afectivo de los niños y niñas implica el reconocimiento de sus propias emociones y las emociones de sus padres ante sus acciones. Reaccionan con empatía cuando se ponen en el lugar de los padres, especialmente de la madre y logran relacionar las emociones que ellos manifiestan con sus comportamientos. Una manera de comprender que sus acciones tienen algún efecto en los otros y a la inversa, el emocionar de sus padres repercute en su estado afectivo (UNICEF, 2010).

Estas interacciones emocionales transitan hacia lo comunicativo e intersubjetivo y le permite a la niña reflexionar a su manera, sobre sus acciones y las consecuencias para sí mismo y para el otro. Se evidencian sentimiento de consideración y de empatía cuando se pone en el lugar de la madre, cuando sus actuaciones les genera malestar o enojo, una manera también de manifestar el potencial ético.

Como se planteó en el marco teórico, los niños y niñas captan su sentir y el de los demás cercanos, comprenden y aceptan la responsabilidad a partir de sus acciones. Emocionalmente se auto reconocen cuando se sienten bien o mal por las acciones llevadas a cabo y participan en acciones concretas, como portarse bien, para restablecer las relaciones interpersonales (Pavéz, 2012).

Es importante resaltar que la madre recurre a las respuestas emocionales como el enojo con el propósito de que la niña obedezca a sus requerimientos, lo cual da lugar a una forma de comunicación cerrada, en la que la madre antes que dialogar sobre lo sucedido, responde emocionalmente y le genera sentimientos de culpa. Es una manera de comunicación que impide que, en este caso, la niña se exprese libremente las razones sobre su hacer.

El despliegue de las emociones y los sentimientos en los niños y las niñas está influido por las actitudes de las familias y docentes. Como en este caso, los niños y niñas experimentan sentimientos morales ante lo que les dicen o hacen, se indignan cuando son censurados mediante el regaño (Rey, 2021). La niña manifiesta el sentimiento de indignación que le genera la reacción de la madre. Se pone de manifiesto su potencial ético, pues implícitamente requiere buen trato. También se observa el potencial político en el contexto de la familia, en la intersubjetividad y los vínculos parentales como una forma de reconocimiento de sí y del otro en la interacción familiar.

Que a los niños y a las niñas se les motive el potencial afectivo, como la expresión de sentimientos en las relaciones interpersonales, con los animales y con la naturaleza, contribuye a la formación de sujetos sociales y políticos con mayor sensibilidad y empatía, con capacidades para vivir juntos y relacionarse pacíficamente, con una expresión emocional y afectiva cuidadosa de sí y de los otros, con capacidad para escuchar y resolver dificultades de interacción que se presentan en la vida cotidiana, sin vulnerar los derechos y libertades propios y de los demás (UNICEF, 2010).

Por otra parte, el potencial comunicativo se hace visible en la expresión de emociones y sentimientos en relación con la libertad, durante las entrevistas creación, el cual aporta a la construcción social de las realidades en las que se encuentran los niños y las niñas que han participado en el estudio. Pero se requiere que haga más visible en las relaciones familiares, para

evitar el miedo, el castigo o el conflicto como dispositivos de socialización que terminan por inhibir las expresiones libres de sus sentimientos o lo que no consideran justo.

Libertad de movimiento

El movimiento como una forma de expresión y representación de las subjetividades de los niños y las niñas, se considera esencial para su configuración de la libertad. Es así que, por medio del juego y la exploración, los niños y las niñas empiezan a comprender el mundo que les rodea y la manera en que pueden aparecer en él Agamben (2007). Sin embargo, estas manifestaciones de libertad con frecuencia son reguladas por los adultos en los procesos de socialización; al ser el cuerpo el medio que se usa para expresar la libertad del movimiento, se encuentra moldeado por la formación y educación que les brindan los adultos (Ospina-Cruz, 2010 y Caldeiro, 2018), como sucede con las otras libertades.

El condicionamiento del cuerpo es entonces una de las prácticas sociales que se emplea como mecanismo de control y que, en ocasiones contradice el discurso contemporáneo del juego, en el sentido de que a través de él los niños y las niñas tienen libertad de expresarse por medio del movimiento. También, puede contradecir el discurso que habla de los niños y las niñas como sujetos de derecho, porque se les considera menores de edad sujetos a protección y prevención del riesgo, aunque su cuerpo es una vía para entrar al mundo y hacer parte de él. En este sentido

no es que toda orientación de los adultos sea negativa, es hay prácticas que sí limitan las expresiones de libertad de los niños y niñas.



“Yo estoy jugando que soy Goku, yo soy él, porque tiene más poderes que todos. (¿Cómo hace Goku?) el hace el came, came ja y se le eleva el ki. (¿y dónde te gusta jugar?) en el colegio, porque por mi casa mi mamá casi no me deja salir (¿Qué te dice tu profe?) a veces se ríe o me dice -quédese quieto-”. (Entrevista a niño 2)

En el relato del niño se puede observar que hace énfasis en el personaje de los dibujos animados y que tiene más poder; él lo imita como una manera de expresar imaginativamente que también tiene más poder. En las formas de socialización, la autoridad se adquiere o se brinda según las formas de relacionamiento de los adultos con los niños y las niñas basadas en sus procesos de socialización y el rol en el ámbito de la familia y de la escuela (Elías, 1997). Así se da en los juegos con sus pares, los niños y las niñas tienen ese poder de elegir sus propias reglas y crear sus mundos lejos de la supervisión del adulto.

Por otro lado, se identifica la escuela como un espacio donde él siente que puede socializar y aunque parece no darle relevancia a lo que le dice su profesora, la expresión “quédese quieto” muestra como lo plantea Foucault (1989) que en las relaciones de poder adulto-niño, la palabra del adulto se constituye como una orden que, dentro de la libertad de movimiento tiene gran importancia, ya que son el cuerpo y el juego los dispositivos para

manifestar las maneras como se está configurando la subjetividad desde la socialización con sus pares y con los adultos, y desde la cual se forman los sujetos adultos deseados (Ospina-Cruz, 2010).

En comparación con el relato anterior, la justificación de la prohibición facilita las formas en que el mundo está siendo comprendido por los niños y las niñas.

“Yo no puedo saltar en la cama, porque se daña y la cama es para dormir y descansar. Mi mamá y mi papá nos compraron camas nuevas, entonces no podemos saltar, porque las dañamos y ya no hay más plata para comprar otras”
(Entrevista a niño 5).



La libertad de movimiento está asociada a los espacios que habitan los niños y niñas, cuando son restringidos como en el caso del niño 5, esta libertad no se puede manifestar porque se puede causar algún daño en el hogar, por tal motivo se pone en ejercicio en la escuela a través del deporte con los compañeros. Desde el potencial estético o creativo, en tanto es una oportunidad para disfrutar del fútbol con los compañeros en la escuela.

En el caso de los niños y las niñas, el cuerpo se encuentra en desarrollo y es desde esta concepción que la libertad de movimiento de sus propios cuerpos es supervisada y orientadas por el adulto. Saltar es uno de los juegos característicos de los niños y las niñas, de hecho, hay muchos juegos y juguetes para hacerlo; no obstante, como se muestra en la narrativa anterior el desarrollo de la libertad de movimiento lleva a tener en cuenta la importancia de que los niños y las niñas comprendan las normas sociales. Así, al comprender que no se debe saltar en la cama

porque se puede dañar, se reconfigura el lenguaje y las formas en las que se comprende la realidad de los adultos desde la perspectiva de los niños (Octavio Paz, 1971).

“A mí me gusta jugar, pero mi mamá se enoja si me ensucio el uniforme” (Entrevista a niña 1)



Dentro del condicionamiento de ser niño o niña en la libertad del movimiento, se reflejan las expectativas de los adultos frente a los niños y las niñas. Como se evidencia en el relato y el dibujo niña frente a la pregunta ¿Qué les gusta hacer, pero que no deben hacer? La niña hace énfasis en el juego que es regulado por su madre, aun cuando en la madre no está en la escuela.

“Yo estoy dibujando cuando me voy para Yali, porque allá estoy con mi prima y podemos jugar de todo.” (Entrevista niño 1)



De los relatos anteriores se rescata que la libertad de movimiento se encuentra relacionada con otros contextos fuera de la casa y la familia, si bien estos niños y niña pertenecen a estratos socioeconómicos diferentes, su libertad se desarrolla es según las subjetividades construidas por los adultos y desde la socialización con sus pares.

En consecuencia, uno de los elementos que ha tenido gran valor es el cuerpo del niño y la niña. El cuerpo que es con lo que se aparece en el mundo y que se puede gobernar y transformar para la adultez (Arendt, 1993), porque como se ha mencionado antes, a los adultos pertenece el

mundo. El juego como una forma de expresar la libertad del movimiento, también se ajusta a unos tiempos y unos espacios, es por esto que dentro de la enseñanza de la libertad el establecimiento de las normas debería propiciar el diálogo entre los adultos, los niños y las niñas para conversar sobre la pertinencia de las mismas. Es así como desde el mundo adulto se ha buscado un lugar para la infancia, Aries (1998) en su trabajo plantea como fueron vistas las infancias en diferentes momentos de la historia y construir su significado en la sociedad, lo que hace de ellas un objeto de estudio hasta la actualidad.

El juego es el dispositivo mediante el cual los niños y las niñas expresan la libertad de movimiento; sin embargo, requieren aprender que no en todo momento, ni en todo lugar se puede jugar. Se requiere apoyar el bienestar común cuidando los bienes que se comparten en el hogar y que retribuyen en el bienestar de toda la familia, una forma de solidaridad familiar. Los acuerdos entre los integrantes de la familia a través de la inclusión y participación de todas los integrantes de la familia en las decisiones, proceso vinculado al sentimiento de pertenencia, situación que motivan a la niña a colaborar por el bien común

“A mí me gusta mucho ver televisión y jugar videojuegos, yo le estoy pidiendo al niño Jesús un Nintendo wii, para jugar, aunque mi mamá me dio que “vamos a ver cómo me porto” (Entrevista a niño 4).

Libertad de ser

Dentro de la configuración de la libertad de ser se incluyen las percepciones que se tienen con respecto a lo que se entiende por ser niño o niña. En esta medida, los procesos de socialización que han experimentado tanto las familias como las docentes en sus infancias y ahora como adultos cuidadores, han permitido transformar sus imaginarios sobre las infancias y

al mismo tiempo comprenderlas (Lewkowiz, 2004). Frente a la libertad de ser, se identifican las siguientes expresiones de algunos niños y niñas.



“Cuando yo estoy dibujando mi papá me dice que “muy bonito” y que se lo regale para él guardarlo. A mi papá le gusta mucho que nosotros dibujemos y nos está enseñando a mi hermano y a mí. Mi profesora también me dice que dibujo muy bonito. A mí me gusta más dibujar que escribir” (Entrevista a niño 3).

En los relatos de los niños y las niñas, se destaca las maneras como la libertad de ser se configura a partir de las experiencias que tienen en la familia y en la escuela. Es así como las reacciones que los adultos tienen frente a las manifestaciones de libertad en los niños y las niñas posibilitan la construcción sus personalidades a partir de los gustos, habilidades e intereses (Amador y Ramírez, 2009) que en algunas ocasiones estas motivaciones surgirán del ejemplo de los mismos adultos como se refleja en el dibujo del niño que es hijo de un artista (el padre 3 es docente de artes). Se puede identificar también, que estas construcciones se dan de acuerdo a las vivencias de los padres y la manera en que lo están enseñando a sus hijos (Gaitán, 2006) y se constata con los relatos de los padres y las docentes.

Dentro de la libertad de ser, también se destacan los comportamientos que debe tener los niños y las niñas por ser “pequeños” o menores de edad.



*“A mí me gusta mucho
cocina, pero mi mamá dice
que soy muy pequeña y me
quemo” (Entrevista a niña 2)*

Por otro lado, es necesario comprender que los niños y las niñas son sujetos políticos, ya que sus cuerpos, pensamientos y construcciones de la realidad han sido permeadas por políticas, prácticas pedagógicas, creencias, culturas, representaciones, dispositivos y otras representaciones sociales que se han construido con el tiempo. Al tomar conciencia de sus subjetividades, será posible reconfigurar las nociones frente ellos como familias, docentes y demás agentes relacionales (Osta y Espiga, 2017, p. 124).

Desde la narrativa de los niños y las niñas participantes, la libertad la relacionan con otros entornos fuera la casa y la escuela, pero también la relacionan con las personas que son importantes para ellos como se muestra en la narrativa anterior. En este sentido, la libertad de ser se encuentra sujeta a las construcciones individuales que el niño y la niña tienen en relación con las personas que interactúan.



*“Él es mi papá que
siempre me regaña a mí y
a mi mamá y ella es mi
mamá. Me gusta más estar
con mi mamá siempre”
(Entrevista a niña 4)*

En los relatos de los niños y las niñas, se destaca las maneras como la libertad de ser se configura a partir de las experiencias que tienen en la familia y en la escuela. Es así como las respuestas de los adultos cuidadores frente a sus manifestaciones de ser niños y niñas inciden en las formas en que ellos construyen sus personalidades a partir de los gustos, habilidades e intereses (Amador y Ramírez, 2009). Se puede identificar que estas construcciones se dan de acuerdo al contexto y el tiempo.

Se deduce que la configuración del ser se encuentra permeado por los intereses de los niños y las niñas y que al mismo tiempo contrastan con las expectativas de los adultos. Estas expectativas, son reconfiguradas a partir de las experiencias que tuvieron ellos en sus infancias y que, de acuerdo a las vivencias actuales se empiezan a ajustar en las subjetividades de los adultos y empiezan a comprender las manifestaciones de libertad en los niños y las niñas a partir de sus propias motivaciones; es decir, las infancias actuales son diferentes a las infancias que vivieron los adultos cuidadores. (Gaitán, 2006)

Es necesario comprender que los niños y las niñas son sujetos políticos, ya que sus cuerpos, pensamientos y construcciones de la realidad han sido permeadas por políticas, prácticas pedagógicas, creencias, culturas, representaciones, dispositivos y otras representaciones

sociales que se han construido con el tiempo. Al tomar conciencia de sus subjetividades, será posible reconfigurar las nociones frente ellos como familias, docentes y demás agentes relacionales (Osta y Espiga, 2017, p. 124).

5. CONCLUSIONES

Estudiar el tema de la libertad desde la perspectiva de los niños y niñas de primera infancia y de sus padres y docentes, ha constituido un reto, dado que con frecuencia se asume que los niños y niñas en edad preescolar no saben sobre la libertad y que sus comportamientos obedecen a manifestaciones de desobediencia, rebeldía o de oposición, pero no que son expresión de su búsqueda de la libertad para jugar, hacer lo que les agrada e incluso sentir y decidir.

Los niños y niñas dependen de los adultos quienes son los responsables de cuidarlos, protegerlos, proveerles las condiciones físicas, afectivas, educativas y sociales para su adecuado desarrollo para desplegar sus potenciales afectivos, comunicativos, sociales, culturales, políticos y estéticos, junto con los derechos de pensamiento, sentimiento, movimiento y ser como expresiones de la libertad en los. De allí la importancia de comprender las maneras como se configura la libertad en niños y niñas de primera infancia, a partir de la socialización política en la familia y la escuela, un tema pertinente para los padres y maestros con el fin de propiciar formas de relación que posibiliten comprender la manera como los niños y las niñas construyen la libertad y cómo se pueden generar prácticas cotidianas facilitadoras. Razón, por demás para que los adultos reflexionen las nociones de libertad que tienen en el entorno familiar y escolar y las maneras como la promueven en los niños y niñas.

En otros términos, la investigación muestra la importancia de pensar las maneras de socialización política en la familia y la escuela que aporten a la construcción de la libertad en niños y niñas en primera infancia y que contribuya a ejercicio como un derecho que no requiere esperar hasta la vida adulta para vivirlo. Es también analizar las relaciones de poder que

establecen los adultos con los niños y las niñas como una de las vías para la configuración sus libertades desde primera infancia.

Por otra parte, lo que muestran las narrativas de los padres es que el estrato social al cual pertenecían en su momento muestran variaciones en el sentido de la libertad en términos de las oportunidades para jugar, tener los juguetes de su gusto, relacionarse con otros niños y otras niñas de sus entornos y la las responsabilidades asignadas que para un caso del estrato 3 son de tipo parental, debido a que los padres trabajaban; es decir, se debían hacer cargo de los hermanos menores y de los menesteres de la casa.

Los resultados muestran que las experiencias socializadoras relacionadas con el contexto influyen en las maneras como los padres les enseñan a los niños y las niñas el tema de la libertad. Quienes fueron socializados en los estratos 1 y 2 y que permanecen en estos contextos tienen a reproducir los patrones de aprendizaje que tuvieron durante su socialización. Quienes están en los estratos 3 y 4 muestran cambios en relación con lo que aprendieron en su infancia y en la actualidad procuran que sus hijos tengan otras experiencias que les posibilite tener experiencias que promuevan su libertad. Para quienes están en los estratos 5 y 6 sus condiciones sociales y económicas han favorecido más las oportunidades de los niños y para expresar sus maneras de pensar, sentir y estar desde a través de sus lenguajes, juegos y formas de relacionamiento con sus pares y con los adultos.

Los procesos de socialización, y en especial la socialización política en la familia y otros entornos, es un elemento fundamental para la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas en su construcción como sujetos que participan en la sociedad. Asimismo, se considera que la familia, como parte de los procesos educativos de los niños y las niñas, contribuye a la

configuración de sus libertades, que más que como un derecho, debe ser concebida como una dimensión esencial en la vida humana fortaleciendo sus capacidades para convivir con otros.

Se cree que el medio ambiente puede ser un factor que condicione la libertad, a partir de las subjetividades construidas a partir de él; es decir, dentro de la libertad de habitar los espacios, se encuentran unas normas y unas consecuencias si se hace mal uso de ellas, esto como mecanismo de control genera en algunos niños y niñas un sentimiento de rechazo o prevención y, en esta misma línea, esas concepciones se configuran a partir de las experiencias de vida de los adultos. Entonces si el adulto piensa en un lugar como peligroso estas percepciones se transfieren a los niños y las niñas o puede ser también, que, si una norma propia del lugar fue incumplida, se perderá el derecho a habitarlo.

Trabajar el tema de la libertad desde los potenciales afectivo, comunicativo, ético, estético, creativo y político contribuye a la construcción de la subjetividad personal, social y política de los niños y niñas ubicándolos en un mundo social compartido que les posibilite pensar, expresar sus sentimientos, moverse y ser en relación consigo mismo y con los demás; además que les posibilite aprender y comprender el impacto de sus decisiones y de sus maneras de relacionarse a partir de sus reacciones y acciones.

Finalmente, se resalta la importancia de la socialización como eje principal para constituir las subjetividades Políticas. Así, desde las libertades de pensamiento, sentimiento, movimiento y ser, es posible pensar en los niños y las niñas como sujetos políticos capaces de mostrarse frente al mundo y a partir de sus construcciones participar y transformar las nuevas realidades. El reto será asumir, libre de prejuicios o concepciones pasadas, estas nuevas formas en ellos y ellas manifiestan su libertad.

6. REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Botero, P. y Ospina, H. F. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 39-55.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aguirre, M. y Zambrano, J. (2021). Familia disfuncional y el deterioro de la salud psicoemocional. *Dominio de las Ciencias*, 7 (4), 731-745.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4>
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87
- Amador, J. C., Ramírez, A. y Ramírez, B. (2009). *Constitución de subjetividades infantiles. En el orden moderno/colonial latinoamericano*. Asociación Latinoamericana de Sociología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la universidad de Buenos Aires.
- Arendt, H. (1996). *¿Qué es la libertad?* Tandem
- Arendt, H. (1984). *La Vida del Espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1995). Comprensión y Política. En *De la Historia a la Acción*. Editorial Paidós.
- Arendt, H. (1995). Comprensión y Política. En *De la Historia a la Acción*. Editorial Paidós.
- Aries, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Arroñada, S. (2002). Algunas reflexiones sobre la infancia (Siglos XIII al XV). *MERIDIES*, V-VI, 223-242.

- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional - Universidad de Antioquia.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernuz, M. (2015). El derecho a ser escuchado: el caso de la infancia en conflicto con la norma. *Derechos y libertades*, (33), 67-98. <https://earchivo.uc3m.es/handle/10016/24124>
- Brainly. (2020). *Libertad. Un poema sobre el buen uso de la libertad*. Club del maestro. Brainly.lat
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Siglo veintiuno
- Caldeiro, M. (2018). Cuidar la infancia: asegurar la raza. *IEYA*,4(1),68-91. <https://simularevistas2.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/847>
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Ed.). (2008). *Genealogía de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas del gobierno en los siglos XIX y XX*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, et all. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. pp.11-59. Laertes.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen Humanitas.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Colégios destituídas, familias perplejas*. Paidós Educador.

- Cruz, L. E. (2015). “*Hacia una nueva formulación teórica de un problema clásico: la socialización como pauta para resistir la naturalización de la vida social*”. 1er Encuentro Regional Centro-Occidente del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales: Temas emergentes en las Ciencias Sociales en el occidente de México. Guadalajara, Jalisco.
- De Grande, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina. *Lúdicamente*, 2 (3), 1-18. <http://www.ludicamente.com.ar/revista/ludicamente-n%C2%B0-3-juegoy-sociabilidad/%C2%BFplaza-o-vereda-espacios-de-juego-y-socializaci%C3%B3n-barr>
- De los Campos, H. (2007). *Diccionario de Sociología*. Universidad de la República de Uruguay.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 879-891. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a07.pdf>
- Elías, N. (1997). *El proceso de civilización*. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografía*. Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Paidós.
- Gessaghi, V. y Sendón, M. A. Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire. *Propuesta Educativa*, 30, 71-77.
- Ghiso, A. (2014). Prólogo En M. T. Luna. *Cuerpo, Territorio Y Política: una experiencia de construcción de paz*. CINDE. Universidad de Manizales. Universidad Pedagógica Nacional.

- Giddens, A. (1997). "Vivir en una sociedad postradicional". En U. Beck (Comp.). *Modernidad reflexiva*, Alianza Universidad.
- Gómez, K., Malagón, G. y Roa, L. (2017). *Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá y del municipio de Cogua, Cundinamarca*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional UPN]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- González, P. L. R. (2012). La libertad en parte del pensamiento filosófico constitucional. *Cuestiones Constitucionales*. 27, 135-164.
- González, M. y Torres, J. (2020). La Colonización del Niño. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 130-143. Universidad Nacional de Chimborazo
- Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization*. Guilford.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243-269
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 81-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a05.pdf>
- Habermas, J. (1992). *Teoría de lo Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19061>
- James, W. (1996). A world of pure experience (orig. 1904). En *Essays in radical empiricism* (pp. 39-91). University of Nebraska Press.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona próxima*, (8), p. 108-123.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>

Jiménez, J. P. Pachón, L.J. y Ramos, M. L. (2019) Las prácticas de riesgo en la infancia. Una mirada desde la subjetividad política. *Revista Aletheia*, 11(2), p. 179-216.

<https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/562>

Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los Resortes de la Acción*. Bellaterra.

Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38

Lahire, B. (2008). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.

Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre Lectura y Pluralidad. *Separata Revista de Educación y Pedagogía*, 11-27.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19061>

Lasso, A. (2020). *Representaciones sociales, participación infantil y ciudadanía: el caso de la modalidad familiar del ICBF en la localidad de Bosa* Tesis de Maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/24351/1/LassoMartinezAuraMarleny2020.pdf>

Lawler, M. (2002). Narrative in social research. In T. May (Ed.). *Qualitative research in action*, pp. 242-259. Sage Publications.

Lewkowicz, I. (2004). ¿Existe el pensamiento infantil? En C. Corea e I. Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido*. Paidós Educador.

Martín-Baró, I. (2005). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. UCA Editores.

- Martínez, M. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 343-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a21.pdf>
- Martínez, LL, F. (2018). Los filósofos y la libertad. Editorial Amarante.
- Martuccelli, D. y Araujo, K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa* 36, 77-91.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley Publisher.
- Mead, G.H. (1990). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Paidós.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique.
- Narodowski, M. (2016). *Un Mundo sin adultos*. Debate.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S. y Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Ospina-Cruz, C. A. (2010). El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903-1930). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 63-78.
- Ospina-Cruz, C. (2012). Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccional como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930). En: *Revista educación física y deporte*, 31, (1), 763-774.
- Osta, M. y Espiga, S. (2017). La infancia sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. *Páginas de Educación*, 10(2), 111-126. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1427>
- Paz, O. (1971). *Traducción: Literatura y literalidad*. Tusquest

- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles des del colegio y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12268>
- Pineda, C., Pinheiro de Andrade, H. y Almeida, A. (2018). Los derechos de ciudadanía de niñas, niños y adolescentes en un territorio singular: la trifrontera amazónica. *Sociedad e Infancia*, (2), 103-126
<http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.59161>
- Ramírez, B. G. y Anzaldúa, A. R. E. (2014). *Subjetividad y socialización en la era digital. Argumentos.* UAM- Xochimilco.
- Rengifo, M. (2018). *Cuidar a los niños: entre políticas, agentes educativos y familias. Una experiencia en tensión.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional - Universidad de Antioquia.
- Restany, P. (2001). *Hundertwasser, el pintor rey con sus cinco pieles.* Taschen, Köln.
- Rey, G. M. (2021). Derechos y voces de las niñas y los niños. En A. Barcala y P. Vommaro. (Eds.). *Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe.* Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- Ricoeur, P. (2013). *El Conflicto de las Interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica.* Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C. E. G. (2008). *Ciencia social performativa: alcances de una alternativa metodológica.*
- Rodríguez-Giménez. R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939).* Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE, Universidad de la Región de Montevideo.

- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli. (Coord.). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad de Externado de Colombia.
- Salinger, J. D. (1971). "Un día perfecto para el pez banana". En *Nueve cuentos*. M. Berri. (Trad.). pp. 24-25. Alianza Editorial.
- Secretaría Distrital de Educación. (2021). Bogotá, mil y más voces por Freire. En Arata. (Coord.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.
- Sembler, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. Naciones Unidas- CEPAL. División de Desarrollo Social.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu Editores.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 7, (14), 132-154. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132>
- Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Steiner, G. (1981). *Después de Babel. Aspectos sobre el Lenguaje y la Traducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2021). Y, por tanto, también, un homenaje a Freire ¡La tierra es de quien la siembre, por eso esta tierra es mía, ay, ¡Mamá Tingó, Mamá Tingó! 123-126. En N. Arata. (Coord.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.
- Torres, R. M. (2021). ¿Qué es educación popular? Habla Paulo Freire. En N. Arata. (Comp.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO. Tovar, J. (2016). Eugenesia en Colombia. Un

problema de justicia social. *Revista Colombiana de Bioética*, 11 (1), 35-53.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1623>

Unicef. (2020). Cuarto *Diálogo de saberes y aprendizajes sobre los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes 2020*. Unicef. Costa Rica. www.youtube.com/watch?v=UhFuD6CsRwU

Unicef. (2020). Quinto *Diálogo de saberes y aprendizajes sobre los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes 2020*. Unicef. Costa Rica. www.youtube.com/watch?v=vocBtNVGzw0

Úriz-Perman, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación: El pensamiento de George Herbert Mead*. Libertarias Prodhufi.

Verano, C. (2017). Memorias y narraciones: una aproximación a la experiencia biográfica de niñas y niños en Colombia. *Revista Aletheia*, 9(2), 16-35.

Villamar, C. I. (2009). *Proyectos didácticos para el desarrollo del derecho a la libertad de expresión de niños y niñas de 6 años*. Universidad Politécnica Salesiana. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

YouTube. (2020). *Cuentos infantiles / Cuentos cortos para niños / La Hormiga y la Cigarra* |

LOOM KIDS. <https://youtu.be/BZxt0WLrc3o>

Apéndice A

Guion de entrevistas

Entrevista para padres y docentes

La siguiente entrevista se aplica tanto a padres de familia con las docentes en relación a sus experiencias de infancia y como afrontan estas situaciones en la actualidad como adultos cuidadores. Se les invita a compartir los momentos significativos relacionadas con la libertad, a partir de la creación e intervención de las fotografías.

1 piel- ser

¿Qué se les permitía hacer y que no se les permitía hacer en las reuniones?

¿Cómo reaccionaban los padres cuando los niños no se comportaban como era adecuado?

¿Cree usted que a la edad de los 5 años los niños son libres o no? Si, no, ¿por qué?

¿Cómo es ahora usted como adulto cuidador?

2 piel-somos

¿Cuáles son las normas las pautas, valores o comportamientos en relación con la libertad?

¿Sus padres les permitían ponerse la ropa que quisieran ¿Cómo? ¿Los dejaban ser niños?

¿Escuchan a los niños? ¿Fueron escuchados? Esta piel va entorno a las 4 formas de libertad: ser, expresarse, sentir, estar.

¿Cómo promueve la libertad en los niños y niñas? ¿Y cómo lo hacen ahora con los estudiantes?

3 piel- mi ser y mi casa

¿Cuáles son esos procesos de enseñanza y aprendizaje de la libertad? y ¿Qué les permitían expresar?

¿De niño podía contar sin miedo lo que le pasa con otras personas y en otros entornos? ¿Como?

¿Cuáles son las normas relacionadas con la libertad?

4 piel: mi ser y los otros

¿Cómo se promovía el tema de la libertad en la relación entre los niños?

¿Como les enseñan los padres de familia el tema de la libertad a sus hijos en relación con otros y qué les enseñan?

¿Cómo era su relación con sus padres y cómo es ahora su relación con los niños y niñas?

5 mi ser y mi entorno

¿Cuáles eran las normas para estar en lugares públicos y privados?

¿Cómo le enseñaron a cuidar a los otros y los otros entornos?

¿Cuáles considera que son las responsabilidades de habitar otros espacios?

¿Cómo le enseña esto a los niños y las niñas?

Entrevista para los niños y niñas

Mientras los niños y las niñas están realizando sus dibujos.

Lo que no me gusta, pero debo hacer

¿Por qué no te gusta hacer eso en tu casa o escuela?

¿Por qué debes hacerlo?

¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer eso?

Lo que me gusta, pero no debo hacer

¿Por qué te gusta hacer lo que dibujas?

¿Cómo te sientes cuando haces eso?

¿Por qué no lo debes hacer?

Lo que más me gusta hacer

¿Por qué te gusta tanto hacer eso?

¿Como te sientes?

¿Qué te dicen las demás personas cuando haces eso?

Lo que no me gusta hacer

¿Por qué no te gusta hacer eso?

¿Cómo te sientes cuando haces eso?

¿Por qué lo haces?

APÉNDICE B

Consentimiento y Asentimiento informado

Asentimiento informado

Configuración de la libertad en niños y niñas en primera infancia de diferentes estratos, residentes en Medellín, a partir de la socialización política en el contexto de la familia y la escuela.

Hola mi nombre es _____ identificada con la Cédula de Ciudadanía No. _____ de _____. Actualmente ESTOY CURSANDO LA Maestría en Educación y Desarrollo Humano en CINDE y Universidad de Manizales en la que estoy realizando un estudio para conocer acerca de las maneras como se configura la libertad en niños y niñas de primera infancia de diferentes estratos de Medellín, a partir de la socialización política en la familia y la escuela, y para ello queremos pedirle su apoyo para que su hijo pueda participar en esta investigación.

La participación de los niños y niñas consistirá en hacer dibujos sobre lo que para ellos es la libertad y en responder a las preguntas sobre lo que han dibujado para representarla.

La participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando los padres o cuidadores hayan dicho que pueden participar, si el niño o la niña no quiere hacerlo, pueden decir que no.

También es importante que sepan que, si en un momento dado el niño o la niña ya no quiere continuar en el estudio, no habrá ninguna dificultad, o que, si no quieren responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporcionen/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a comprender las maneras como se configura la libertad de niños y niñas en primera infancia de diferentes estratos, a partir de la socialización política en la familia y la escuela de la ciudad de Medellín.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (X) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (X), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____.

Consentimiento informado

Estimado/a Señor/a:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación

“ _____
_____, a partir de
la socialización política en el contexto de la familia y la escuela.”, dirigido por el Prof./Dr.
_____ de CINDE-Universidad de Manizales, que es
requisito de la Maestría en _____. El objetivo de esta
investigación es

Por intermedio de este consentimiento le solicito su colaboración como participante en esta
investigación, porque por su contacto permanente con los niños y niñas de preescolar, en calidad
de maestras, pedagogas o padres de familia este estudio permitirá conocer sus aprendizajes de la
libertad en la familia y la escuela. Su participación es voluntaria, consistirá
en _____, que se realizará
en _____. Se le pedirá que _____ durará
_____.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o
mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente
en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de
sanción. Por otra parte, su participación en este estudio no contempla ningún tipo de

compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio de carácter científico, como la creación de una Propuesta Educativa, para contribuir en los procesos de socialización de los niños y las niñas de primera infancia.

Su colaboración en esta investigación es muy importante pues permitirá hacer más eficientes y efectivas las actividades pedagógicas que se derivan de los resultados.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar a los investigadores responsables de este estudio,

Prof/Dr _____, quien trabaja en CINDE. Tel 3108561452

Parte del procedimiento normal en este tipo investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización mediante la firma de este consentimiento informado.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, con

C.C....., padre, madre, abuelo/a, docente del

colegio..... acepto participar

voluntaria y anónimamente acepto en la investigación “Configuración de la libertad en niños y

niñas en primera infancia de diferentes estratos, residentes en Medellín, a partir de la

socialización política en el contexto de la familia y la escuela.”, dirigida por el Sr.

_____, estudiante de la Maestría en

_____ de CINDE-Universidad de Manizales.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de

participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en una entrevista-creación

que se realizarán durante el transcurso del estudio en _____

(instalaciones).

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún

daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar

o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la

información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar

las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será

guardada y analizada por el equipo de investigación y sólo se utilizará en los trabajos propios de

este estudio. Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de

las partes.