

CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS QUE PROMUEVEN
LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS ENTRE LOS DOS Y CINCO AÑOS EN
DOCE CENTROS DE ATENCIÓN TRADICIONAL E INTEGRAL DEL ICBF**

Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano



Ángela Ximena Contreras Villalba

Karol Natalia Jaramillo García

Sandra Milena Tovar Valencia

Asesor: Juan Manuel Castellanos O.

Manizales, Septiembre de 2015

Tabla de contenido

1	Introducción.....	6
2	Antecedentes: una revisión literaria a las concepciones y experiencias de promoción de la participación de las niñas y los niños.....	9
2.1	Concepciones que median la relación con las niñas y los niños	9
2.2	Experiencias educativas que promueven la participación de la primera infancia	29
2.3	Marco teórico	32
2.3.1	Concepciones de infancia.....	34
2.3.2	Desarrollo infantil	37
2.3.3	Desarrollo humano	38
2.3.4	Participación.....	46
2.3.5	Prácticas pedagógicas.....	51
2.3.6	Interacciones	53
2.3.7	Ambientes	55
3	Diseño metodológico.....	57
3.1	Construcción y operacionalización del problema	57
3.2	Definición de la muestra	58

3.3	Técnicas de recolección	60
3.3.1	Foro	61
3.3.2	Entrevista semiestructurada	64
3.3.3	Observación participante.....	64
3.3.4	Grupo focal.....	65
3.4	Momentos de la investigación.....	66
4	Resultados.....	66
4.1	Concepciones de los agentes educativos sobre las niñas, los niños y participación 67	
4.1.1	Concepciones sobre las niñas y los niños	67
4.1.2	Concepciones de participación.....	72
4.2	Interacciones que promueven la participación de la primera infancia	78
4.2.1	Interacción entre pares	78
4.2.2	Interacción entre adultos, niñas y niños	80
4.2.3	Interacción agentes educativos y padres de familia	83
4.3	Cualidades relevantes que favorecen la promoción de la participación infantil .	85

4.3.1	De las actividades.....	85
4.3.2	De los ambientes	88
4.3.3	De los contenidos	94
4.3.4	De los participantes	98
4.4	Procesos participativos de la primera infancia en los ambientes educativos	99
4.4.1	Entre modalidades.....	100
4.4.2	En contextos sociales	103
4.4.3	La experiencia, el ciclo laboral y la formación de los agentes educativos ..	105
5	Conclusiones sobre las prácticas que promueven la participación en las distintas modalidades	107
6	Referencias	117
7	Anexos	124
7.1	Anexo Pre foro:	124
7.2	Anexo Foro:.....	128
7.3	Anexo Post foro.....	134
7.4	Anexo Entrevista semiestructurada:	143

7.5	Anexo Observación participante	144
7.6	Anexo Ficha de caracterización.....	147
7.7	Anexo Formato de consentimiento informado	148

1 Introducción

En los últimos años, el compromiso del Estado Colombiano con las niñas y los niños de 0 a 6 años se canaliza a través de diversas políticas, programas y acciones que tienen la intención de promover el desarrollo integral de este grupo social. Estos compromisos están orientados a la atención de las niñas y los niños en temas como salud, cuidado y crianza; alimentación y nutrición; educación inicial; recreación y ejercicio de la ciudadanía y participación, elementos que responden a rutas de trabajo intersectorial para la garantía de sus derechos y desarrollo integral.

Específicamente el ejercicio de la ciudadanía y la participación han tenido cierta relevancia con la formulación de políticas públicas y lineamientos que orientan los procesos de construcción de ciudadanía y la resignificación de las prácticas pedagógicas que se dan desde los programas de atención dirigidos a la primera infancia. Las políticas públicas tratan de desarrollar iniciativas pedagógicas que visibilicen a las niñas y los niños como seres sociales, sujetos de derechos y constructores de sus proyectos de vida.

Se proponen iniciativas donde la relación de los adultos con las niñas y los niños esté mediada por la comunicación y la interacción permanente en relaciones horizontales, donde el adulto se convierte en un acompañante que los escucha, apoya en la toma de decisiones y los anima a conocerse y relacionarse con el mundo y los otros.

Sin embargo, dichas iniciativas requieren de una comprensión amplia y permanente en todas sus dimensiones por parte de los agentes educativos. Por ejemplo, comprender que la

participación como práctica de la vida cotidiana plantea la necesidad de considerar a las niñas y a los niños como interlocutores válidos, sujetos de derechos, capaces de exteriorizar formas particulares de expresarse y manifestarse. Los adultos tienen la responsabilidad de reconocer estas expresiones, procesos, sentidos y significados que las niñas y niños le otorgan a sus realidades para convertirse en protagonistas de sus propias vidas, actores y agentes de cambio y transformación social en sus comunidades.

En consecuencia, al reconocer que las políticas públicas se materializan en las acciones que desarrollan las instituciones y específicamente en las prácticas pedagógicas que desarrollan los agentes educativos en los centros de atención infantil que atienden niñas y niños entre los 0 y 6 años, es fundamental fortalecer dichos procesos para que desde estos espacios se contribuya al desarrollo humano, las capacidades de aprendizaje y la participación de las niñas y los niños.

La investigación propuso una mirada sobre las prácticas pedagógicas de los agentes educativos, reconociendo aquellas que promueven la participación de las niñas y los niños de primera infancia. Para ello se planteó describir y analizar las concepciones que tienen los agentes educativos sobre niña y niño y de su participación, pues como han demostrado diversas investigaciones, estas son el reflejo de sus prácticas pero también de la manera como establecen relaciones e interacciones con sus pares, niñas y niños. También se hizo necesario determinar cuáles son esas interacciones que surgen en la vida cotidiana de los centros de atención infantil y que posibilitan o no la participación de las niñas y los niños.

Asimismo, se buscó determinar las cualidades de las actividades pedagógicas que los agentes educativos proponen a las niñas y los niños para potenciar sus capacidades y promover procesos de participación y atención integral. Lo anterior, también consideró otros elementos que hacen parte de los ambientes educativos como las modalidades de atención, el contexto social, la experiencia, el ciclo laboral y de formación de los agentes educativos.

En este sentido, surge la posibilidad de reflexionar, resignificar y reconstruir el quehacer pedagógico con los agentes educativos para visibilizar y potenciar a las niñas y los niños en su interacción con el mundo y su incidencia en las decisiones sobre los asuntos que los involucran.

Para cumplir con estos objetivos se realizó una investigación cualitativa de estudio de caso comparativo entre diferentes modalidades de atención a la Primera Infancia de la Regional Risaralda del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. La investigación se desarrolló con agentes educativos que atienden en estos centros de atención infantil a niñas y niños entre los dos y cinco años de edad, ubicados en los municipios de Dosquebradas, La Virginia, Mistrató, Pereira y Santa Rosa de Cabal.

Los resultados de la investigación fueron socializados con los centros de atención participantes, funcionarios del ICBF e integrantes de la Mesa Departamental de Primera Infancia; así mismo se promovieron jornadas de formación a los agentes educativos sobre participación y lenguajes de expresión artística para fortalecer sus prácticas pedagógicas y las diversas maneras de interactuar con las niñas y los niños.

2 Antecedentes: una revisión literaria a las concepciones y experiencias de promoción de la participación de las niñas y los niños

2.1 Concepciones que median la relación con las niñas y los niños

La literatura analizada evidencia que en las últimas décadas la discusión acerca de las concepciones que tienen los agentes educativos sobre niñas y niños, de la infancia y su participación en la sociedad ha sido abordada desde diversas disciplinas. Estos abordajes están orientados en su mayoría para dar respuesta a la manera como se reconoce a la niñez en la construcción del mundo social, los cuales dependen no sólo de la época en que se habita sino también del contexto social, político y cultural en el que se vive y desarrolla la vida cotidiana.

Autores como Delgado (1998) indagan sobre los cambios y permanencias en los diferentes momentos de la historia relacionados con la manera de concebir, cuidar, observar, educar e incluso amar a las niñas y los niños, y que han significado cambios relevantes en la vida cotidiana de los comportamientos de padres, adultos y cuidadores. En su recorrido, llama la atención sobre la mirada hacia las niñas y los niños en las culturas antiguas occidentales, así como las situaciones que de alguna manera aportaron a la construcción social de la infancia y su participación en la sociedad.

Señala que en Egipto, niñas y niños eran usados en ritos sepulcrales, incluso sus madres se sentían orgullosas de que fueran devorados por un cocodrilo, animal que representaba el mal y que con estos sacrificios se neutralizaba su poder. En Mesopotamia, las niñas eran consideradas adultas a los 12 años, edad en la cual podían casarse, pero seguían bajo la tutela de sus parientes

masculinos, situación que no era la misma para los niños que se consideraban adultos a los 14 años y podían establecerse de manera independiente; el trabajo infantil y el abandono eran situaciones comunes en estas culturas.

Pese a lo anterior, hubo avances significativos en favor de la infancia como la ley del pueblo hebreo que prohibió el sacrificio de las niñas aunque pueblos cercanos aún mantenían esta práctica. En Persia se dejaba a niñas y niños al cuidado exclusivo de la madre durante los primeros cinco años de vida, momento en que se consideraba que habían superado la amenaza de mortalidad y se evitaba que el padre generara vínculos afectivos que le hicieran sufrir en caso de que sus hijos murieran de manera temprana. Práctica que de alguna manera empieza a fortalecer el cuidado, la protección y el vínculo afectivo entre madres e hijos durante los primeros años de vida pero que deja también a un lado la compasión hacia una madre que pierde a un hijo.

En lugares como Grecia, la infancia se reemplaza por la fortaleza y el valor que debían desarrollar los niños para vencer en la guerra, mientras que en Roma era una etapa por la que había que pasar con la mayor rapidez posible, apresurándola y sustituyéndola por las pautas de conducta adultas para superarla cuanto antes. Sobre la educación en ese momento, Delgado (1998) afirma que “pedagógicamente no existe el niño, existe el alumno, al que había que transformar en adulto cuanto antes” (p. 47). También señala que el surgimiento de un nuevo modelo de familia en los siglos II y III en la antigüedad romana repercute en las concepciones de la niñez pues los vínculos sanguíneos comienzan a ser importantes y el matrimonio como vínculo “sagrado” predomina sobre otras formas de unión donde las niñas y los niños tendrán una función determinante.

En esta época también se destacan los aportes de Quintiliano, sobre su oposición a la creencia de que los niños no pueden aprender nada antes de los siete años, aduciendo que de mantenerse ese pensamiento el futuro de la nación estará en problemas. También dignifica la profesión de educador y recalca la importancia de tener una actitud positiva frente a los recién nacidos pues sobre ellos se deben mantener las máximas esperanzas. Así mismo, señala la necesidad de observar a cada niño para poder desarrollar sus potencialidades, educarlo y enseñarle con cariño.

Durante el Renacimiento se planteó la necesidad de educar a todos sin excluir a nadie. Se piensa entonces en los artesanos, los campesinos y las mujeres que tradicionalmente habían sido excluidas de la educación. También se empieza a evidenciar la preocupación de los padres por la educación de sus hijos, especialmente si eran varones. Además se resaltan dos aportes a las ideas de la época: la importancia de la lactancia materna y las diferencias en las aptitudes de las personas. Curiosamente en esta época ya se hablaba de la necesidad de escoger bien al maestro y del rechazo al aprendizaje de memoria a partir de un nuevo sistema educativo que buscaba innovar la enseñanza.

A lo largo de la Edad Media, la infancia permanece en las sombras y reaparece con los aportes de Comenio (1592 - 1670) al sentar los pilares de la educación moderna, el reconocimiento de las diferencias individuales, de enseñar con eficacia lo que se debía aprender durante la infancia y la necesidad de una educación para todos, incluso para quienes presentaban alguna discapacidad física y psicológica.

A partir de la publicación de la novela *Emilio o De la Educación* de Rousseau en 1762, uno de los tratados que más ha influido en las corrientes pedagógicas contemporáneas especialmente en la denominada educación nueva y en diversas manifestaciones de la escuela activa, la infancia ocupa un lugar relevante en la sociedad. Sólo a finales del siglo XIX la figura de infancia que instituye, el buen salvaje, empieza a ser cuestionada. Para Alzate (2003), Emilio:

(...) no sólo naturalizó cualidades infantiles y estadios sino que además elaboró programas que pretendían responder a supuestos intereses y necesidades naturales del niño. De algún modo, esta concepción subyacente a toda la psicología evolutiva, con sus estadios, capacidades, lógicas y psicológicas, todo ello encarnado en una especie de niño universal que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas didácticos y controles. (...) La redefinición rousseauiana del niño -ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante- refuerza el estatuto de minoría que para él habían fijado los reformadores que le precedieron, status que sigue vigente en la actualidad en gran medida, y que ha supuesto, en contrapartida, una dependencia cada vez mayor respecto al adulto.

Por su parte, Ariès (1986, 1987) señala que durante gran parte de la edad media, la infancia fue considerada y representada como adultos en miniatura sin una identificación de características o rasgos propios de su momento vital y que sólo hasta finales del siglo XVI y comienzo del XVII se percibe el inicio de una nueva mirada hacia la infancia que se vislumbra en su aparición en las expresiones artísticas o en acciones tan cotidianas como la forma de vestirles de manera distinta a los adultos. Para Ariès, precisamente la construcción social de la infancia es una construcción histórica que se termina de elaborar en la modernidad y a partir de la cual se asigna un rol predominante a la infancia en la sociedad.

Este mismo autor en su texto *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), concibe una relación entre la historia de la educación y la historia social donde la educación es determinante en la construcción de una identidad infantil pues en primer lugar es responsable del proceso de formación y aprendizaje de las niñas y los niños pero también de fijar un límite entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos. Es así como la escuela adquiere la responsabilidad de preparar a las niñas y los niños para entrar al mundo de los adultos y enfrentar los problemas que se les presenten en su vida cotidiana.

Para Alzate (2002) este cambio significativo que se da a fines del siglo XVII donde:

(...) la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación, lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*. Este hecho de separar a los niños, y de hacerlos entrar en razón, debe interpretarse como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos o protestantes, de la iglesia, de la magistratura o del estado. Pero ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias.

Al considerar la infancia como una construcción social, histórica y cultural que surge durante la modernidad y que a lo largo de la historia ha sido transformada, es necesario retomar también algunas contribuciones de Norbert Elías (1994a, p. 41) y consideradas por Sarat (2012) para determinar cuál es el papel de la familia y la escuela en la construcción de una “sociedad de individuos” compuesta por adultos y niños en constante proceso de formación y de cambios.

En la antigüedad, el concepto de niñez no existía socialmente pues las niñas y los niños son percibidos como seres irracionales. A partir de esta premisa, Elías hace un análisis donde destaca la capacidad de los seres humanos para aprender en sociedad, individual y colectivamente —proceso que se inicia en la niñez—, atribuyendo todo el proceso de civilidad, de humanización del individuo y de constitución personal a una inmensa capacidad de aprendizaje y de aprehensión de la organización social de que forma parte.

Por lo tanto, para Elías (1994a, 1), las niñas y los niños necesitan la convivencia social y un grupo para establecer relaciones de aprendizaje, pues el ser infantil “sin la asimilación de los modelos sociales previamente formados, continua siendo poco más que un animal” (p.31). Ambas posturas confluyen en el papel preponderante que tendría la educación desde la familia y la escuela al posibilitar que los individuos se vuelvan humanos en toda su complejidad y subjetividad.

En los últimos dos siglos, surgen diversos estudios desde disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía o el derecho, que hacen aportes significativos sobre la representación de la infancia constituidos en el tiempo y el espacio, y que como lo señalan Gómez M. & Alzate P. (2014,) cuestionan no sólo el adultocentrismo sino también la construcción de una sociedad por ciclos o etapas de edades, incluso hoy se cuestionan las representaciones que se han hecho de la infancia a lo largo de la historia pues en su mayoría se construyeron a partir de los testimonios de terceros y no directamente de los protagonistas, es decir, las niñas y los niños.

Al retomar a Archard (2004, 2011) para quien el término de infancia, antes que el de niño o niña, enfatiza sobre un estado más que sobre una etapa de la existencia de la niñez, Gómez & Alzate (2014) también evidencian las tensiones que aún persisten al paradigma del desarrollo infantil en disciplinas como la sociología y psicología que tienen algunos efectos sobre sus propios desarrollos pero que son insuficientes e incapaces para dar “plena cuenta de las experiencias de la infancia de hoy, ni para englobar la pluralidad y la complejidad de sus representaciones sociales” (p.76).

En todo caso, es innegable que la manera como se conciba a la infancia determina la forma como los adultos, agentes educativos y cuidadores se relacionan, interactúan y comunican con las niñas y los niños. Actualmente la infancia se reconoce como un ciclo vital de la vida de los seres humanos en la que persisten concepciones basadas en la protección y el cuidado, tal y como lo señala Bellamy (citado por Bernal & Carmona, 2010):

En la mayoría de las sociedades, este momento de la vida se considera como una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente al medio en general, protegidos contra los malos tratos y la explotación. (, p. 10).

Para el caso de Colombia, en los Fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre (Presidencia de la República, 2013) se reconocen a las niñas y los niños:

Como sujetos de derechos que ejercen la ciudadanía y que requieren ser considerados como interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia. Con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los

afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan. (p. 101).

Sin embargo, aún se encuentran concepciones de los agentes educativos relacionadas con procesos funcionales de las niñas y los niños en la sociedad y otras de orden religioso. Por ello, las normas que les enseñan las personas adultas, han sido establecidas, en su mayoría, en términos de género y relaciones de poder. Por supuesto, la mirada funcionalista incentiva que las niñas y los niños obedezcan a las personas adultas (madres, padres, cuidadores y docentes), porque ellas realizan la función de socializar a las nuevas generaciones, es decir, tienen una autoridad para hacer cumplir la reproducción del sistema social (Mayall, 2002 Pavez Soto, 2012, p. 86).

Pavez Soto (2012) plantea una mirada comparativa de los principales enfoques desde los cuales ha sido abordada la infancia: desde una mirada estructural, dice, se interpreta a “la infancia como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente” (p. 99). Este punto de vista refiere a niñas y niños como un grupo social que requiere atención a través de lineamientos y políticas que propendan por su bienestar y en algunos casos, por su participación social. Desde el enfoque constructivista, se ofrecen planteamientos teóricos para:

(...) reflexionar sobre el fenómeno de la infancia como una construcción social diversa, el cual ayuda a profundizar sobre las prácticas, valores e ideologías vigentes para la niñez en cada territorio. Por último, el enfoque relacional constituye un asidero teórico al integrar analítica y empíricamente la estructura generacional y de género en una misma matriz relacional. Los planteamientos de este último enfoque resultan vitales e innovadores para estudiar las diferentes formas y factores que inciden en la participación de las niñas y los niños en sus familias, escuelas y comunidades (Pavez Soto, 2012, p. 99).

Se esbozan así cuatro enfoques, uno que insiste en la autoridad y la dependencia de las niñas y niños de los adultos, otro que plantea a la infancia como un grupo social que requiere atención específica, un tercero que relativiza con coordenadas histórico-sociales la niñez como construcción social local y la relación adultos-niños dependiente de contenidos específicos y, finalmente, una que insiste en ver la especificidad de la relación a partir de la manera como se integran localmente las distinciones de género y generación. Si bien, estas perspectivas aparecen como distintas y distintivas, se articulan, se superponen y conviven en las políticas y en las perspectivas de los agentes educativos, como veremos más adelante.

Precisamente sobre la relación del adulto con las niñas y niños, en el documento N° 20 de la Serie de Orientaciones para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral del Ministerio de Educación se refiere a la infancia como un momento de la vida en el que las niñas y los niños se construyen como sujetos a partir de las experiencias y vivencias que alimentan su historia personal y colectiva. Es un momento de la vida que requiere de un acompañamiento permanente por parte de diferentes *actores* que median entre su desarrollo, y el mundo social y cultural al que pertenecen. Para los agentes educativos esto implica planear y decidir su quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños a manera de andamiaje - a relacionar su mundo personal con el contexto social y cultural en relación con el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 70).

Desde esta perspectiva es un reto permanente reconocer las capacidades de niñas y niños en contextos culturales específicos al que se enfrentan los adultos educadores y responsables del cuidado infantil. Trasladar esta concepción basada en el acompañamiento al niño de acuerdo a sus características personales y contexto social a los espacios pedagógicos implica determinar si se propician ambientes de bienestar, comunicación, participación real y efectiva, desarrollo personal y social que contribuyan a la definición de las identidades y subjetividades de las niñas y los niños. Tal y como lo señala Rogoff (citado por Henao 2009) esta mirada a la infancia obliga a:

Transformar el papel protagónico que ejerce el adulto en el ámbito familiar, escolar y comunitario, lo cual apunta al desarrollo de procesos donde los adultos: en primer lugar, escuchen, valoren, respeten, incluyan y potencialicen las opiniones y expresiones de las niñas y los niños; en segundo lugar, generen espacios de interlocución e interpelación que les brinden a los niños y niñas elementos necesarios para la elaboración de sus decisiones; en tercer lugar, desarrollen ambientes y escenarios de juego y comunicación en donde ejerzan su autonomía e independencia en procesos de cooperación; en cuarto lugar, proporcionen la información pertinente y oportuna sobre los asuntos que les interesan a las niñas y los niños y, por último, equilibren sus relaciones mediante procesos de acompañamiento que les orienten hacia la comprensión y apropiación de sus derechos, deberes y responsabilidades como sujetos sociales. (p 12 -13).

Ahora bien, si se tienen en cuenta la conjunción de los diferentes enfoques y concepciones que se desprenden de los mismos, se destaca que el adulto ejerce un papel protagónico a partir de sus concepciones de infancia, sus saberes pedagógicos y sus capacidades para la promoción o no de la participación de las niñas y los niños en sus primeros años de vida. Por ello, resulta relevante considerar entonces cuáles son las concepciones de los agentes educativos sobre la participación de las niñas y los niños especialmente en la educación inicial

para determinar su relación con las concepciones de niña y niño, y con las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la educación que reciben niñas y niños durante los primeros años de su desarrollo.

La lectura y análisis de diversas investigaciones en torno a las concepciones de participación permiten, efectivamente, entrever la apropiación que los adultos hacen de lo descrito en la normatividad y en las políticas públicas sobre la participación como derecho o como proceso y cómo determinan la forma en que movilizan sus concepciones, sentidos y significados para generar nuevas formas de relación e interacción con las niñas, los niños, incluso desde su gestación.

Reconocer la participación como un derecho se refiere, según el Instituto Interamericano del Niño y la Niña (2011), al acceso a la información, a la creación y emisión de las opiniones, ideas y sentimientos sobre los temas y vivencias de la vida de las niñas y los niños sobre aquello que les interesa o inquieta. Los adultos tienen la obligación de escucharles, entenderles y tenerles en cuenta para la toma de decisiones que potencien su desarrollo. Como proceso, la participación implica cambios y el reordenamiento de lugares, posiciones, opiniones, creencias y supuestos, haciendo una reflexión y valoración permanente de cada momento de intervención, ya que la sola proclamación o promoción del derecho en general no garantiza su reconocimiento y preservación.

Al considerar las interpretaciones que los agentes educativos hacen sobre la participación infantil, Gallego & Gutiérrez (2012) afirman que las acciones y prácticas de los docentes en los

espacios educativos aún evidencian posturas basadas en “visiones reduccionistas de las capacidades de los niños que condicionan sus escenarios de actuación, en lo que tiene que ver con la toma de decisiones” (p. 9). Por su parte, Jiménez Londoño & Rintá (2010) hablan del sentido que se otorga a la participación como característica de las relaciones para que las niñas y los niños sean expresivos, tengan iniciativa, creatividad y la posibilidad de escoger y decidir como parte de su vida cotidiana (p. 64). Ponen de manifiesto prácticas en las cuales, desde una inadecuada comprensión de lo que es la participación infantil, se convierten en situaciones en las cuales niñas y niños terminan participando de manera poco genuina, al no ser consultados desde sus posibilidades de comprensión y desde sus propios intereses, por lo que acaban siendo utilizados para los intereses de otros (p. 65).

Se evidencian así tensiones en los discursos de los adultos que, máximo, están dispuestos sólo a consultar a las niñas y los niños para desarrollar ciertas actividades, pero son ellos quienes definen el desarrollo de la misma, basados en sus propios intereses. Precisamente, como lo señalan Contreras & Pérez (2011), esta posición adultocentrista es la que impide la genuina participación infantil.

Cambiar la mirada hacia las niñas y los niños como seres activos implica otorgarle otra posición al sujeto adulto y a la relación que puede formar con la niñez (Trilla & Novella, 2001). En ese sentido, el adulto puede asumir un rol de facilitador que permita ejercer poder a niñas y niños, igualando las relaciones. Ello conlleva al reconocimiento efectivo de los niños y las niñas mediante el abandono del adultocentrismo como marco de interacción (Duarte, 2006). Sin

embargo, es una condición de prevalencia de los adultos que no muchos están interesados en *perder*, tal y como lo señala Contreras & Pérez (2011).

Adicionalmente a esta situación, los tres autores destacan que, en este contexto, la niñez se construye con vínculos muy profundos de amistad, de lealtad, de solidaridad pero también en relaciones marcadas por la falta de respeto, por la existencia de maltratos y de violencia que deslegitimizan sus propios derechos. Situación que en Colombia alcanza niveles de incompreensión absoluta por las agresiones de las que son víctimas las niñas y los niños, tal y como lo revela una reciente investigación adelantada por Guevara (2015) que recopiló información estadística del ICBF, el Instituto Nacional de Medicina Legal y la Agencia Pandi para concluir que “cada nueve horas un menor de edad es asesinado en Colombia, cada 30 minutos uno acude a Medicina Legal tras ser víctima de agresión sexual y cada 60 minutos, un niño o adolescente es sometido a un examen por violencia intrafamiliar”. (El Tiempo, 2015).

De los planteamientos anteriores se destaca la persistencia de concepciones adultocentristas sobre la niñez basadas en visiones reduccionistas de las capacidades de las niñas y los niños con relación a su momento de desarrollo, en la cuales, la funcionalidad, el orden, las normas, la socialización del mundo objetivado y el cuidado son la base de las relaciones que establecen los adultos con las niñas y los niños. Al ser un momento de la vida, un intervalo del ciclo vital o una etapa del desarrollo, los adultos, agentes educativos y cuidadores se relacionan, interactúan y comunican con las niñas y los niños de forma tal que se establece una relación jerárquica en las cuales la toma de decisiones continúa siendo de los mayores, limitando la posibilidad de participación infantil.

Así pues, las experiencias expuestas evidencian que la participación de las niñas y los niños en sus primeros años de vida suele ser un proceso guiado por el adulto, durante el cual las acciones y decisiones son potenciadas por el ambiente propio de una sociedad de control y de disciplina, basadas casi siempre en preceptos paternalistas y autoritarios que perpetúan acciones de cuidado, crianza y protección que suscitan la dependencia.

Al respecto es importante hacer un breve paréntesis para revisar la relación entre las pautas de crianza, los estilos cognitivos y de aprendizaje. Para ello tendremos como referencia los trabajos que al respecto ha desarrollado en Colombia Hederich (2007), quien ha investigado sistemáticamente sobre esta relación a partir de la teoría de la diferenciación psicológica. Esta teoría plantea que si bien hay soportes orgánicos y psicológicos para explicar las diferencias individuales, estas se producen esencialmente durante los procesos de crianza y socialización. El estilo y los patrones de crianza son determinantes para la configuración del desarrollo del individuo. Existe una relación de interdependencia entre el proceso de socialización y la formación del estilo cognitivo, esta relación ha sido validada en Colombia, en donde se propone una correlación con las áreas culturales.

Desde esta perspectiva, la socialización familiar es un proceso determinante en el desarrollo de la diferenciación, asociadas a dos hipótesis: 1) *el fomento de la autonomía vs el fomento de la dependencia de la autoridad familiar* y 2) *la hipótesis del modelamiento* (Hederich, 2007, p. 91). Las hipótesis del fomento de la autonomía vs. la dependencia en los estilos cognitivos tienen su origen en la teoría de Herman Witkin sobre la socialización y la crianza en las que se asociaba una cierta autonomía de la autoridad paterna con la independencia

del medio, mientras que niveles más altos de sujeción a la autoridad paterna se asocia a la sensibilidad al medio (Witkin & Cols; 1962 en Hederich, 2007, p. 63; Carrillo, 2012). Los primeros análisis sobre la influencia de las prácticas de crianza en la construcción del estilo cognitivo DIC pusieron “en evidencia que las madres de los niños dependientes al medio, mostraban una tendencia a no estimular al niño para que asumiera responsabilidades y a desestimular su conducta agresiva en especial cuando se dirigía a ellas mismas”. Witkin (citado por Hederich, 2007).

Los padres de los niños dependientes utilizaban con ellos castigos más severos con el fin de controlar la conducta de los niños, los castigos apuntaban a obligar a los niños a hacer cosas que no querían y a impedir que hicieran lo que más les gustaba Witkin y Goodenough (citado por Hederich, 2007. p.92). Las prácticas de crianza que alientan en los niños una mayor separación de los padres está relacionada con la independencia del medio, y la rigidez en las prácticas de socialización está asociada a una dependencia del campo y a bajas aptitudes de reestructuración en una gran cantidad de culturas (Hederich, 2007. p.92). La figura materna define la tendencia del individuo a alguno de los polos de la sensibilidad del campo perceptual. El tipo y tiempo de respuesta a los consuelos para con su hijo es característico, las madres de los niños dependientes tienden a ser repetitivas con el tipo de consuelo, mientras que las madres de los niños con tendencia a la independencia utilizan modos específicos de consuelo con respecto al problema en concreto (Dyk, 1969 en Hederich, 2007, p. 93).

Algunos indicadores del fomento de una mayor autonomía y la dependencia en la crianza la encontramos en prácticas como el establecimiento de un control familiar estrecho, escaso en

los independientes y recurrente en los dependientes; la severidad rigidez en los castigos asocia padres menos castigadores en los independientes y más severos en los sensibles (Hederich, 2007, p.94).

Cualesquiera que sean las pautas de crianza en una familia determinada, en general, existirán algunas áreas que se vigilan, se supervisan y se controlan más que otras, la definición de estas áreas especialmente controladas, así como de aquellas en las que se da mayor autonomía, es parte fundamental de las características de la cultura que en tales prácticas se desarrollan y se ejecutan. (Hederich, 2007, p.94).

En contraposición a los hallazgos de Hederich, reconocer a la niña y el niño como seres sociales que participan activamente en la construcción de su vida también implica tener en cuenta un elemento poco considerado por los adultos, agentes educativos y cuidadores, la posibilidad de promover la participación que surge de las relaciones de las niñas y los niños con su grupo de pares. En este encuentro con el otro, como lo indican Contreras, & Pérez, (2011) se produce:

Un diálogo o discusión acerca de las temáticas que los afectan, lo que genera una importante construcción de conocimiento en forma colectiva que pareciera no ser visible a simple vista a los ojos de los adultos: es en la creatividad de los niños y niñas donde se comienzan a construir subjetividades libres, siempre ejerciendo su rol de sujeto activo, que a través del lenguaje construye la categoría niñez y exige formas de legitimización, que muchas veces no se ven, ni se escuchan (p. 813).

Bajo esta premisa, autores como Hart (1993) realizaron aportes significativos a la construcción conceptual de la participación infantil con la creación de una escala que permite

distinguir en ocho niveles, el grado de participación de niñas y niños en diferentes escenarios de su vida. Se trata de peldaños que en sus primeros tres niveles corresponden a acciones realizadas por los adultos para manipular la participación de las niñas y los niños, pasando por la participación decorativa y simbólica. Los siguientes cinco niveles consideran procesos de participación iniciada y dirigida por los adultos que parten de informar y consultar a las niñas y los niños para llegar a iniciativas y decisiones de las niñas y los niños compartidas con los adultos y así generar procesos de participación real, genuina y llevada a la acción.

Esta propuesta ha sido un punto de partida para que diferentes actores sociales y autores elaboren sus propias escalas de participación de la primera infancia, todas ellas aterrizadas a las necesidades de sus contextos y orientadas a establecer relaciones horizontales que propicien los espacios necesarios para resignificar las relaciones e interacciones entre niñas, niños, adultos y pares.

Otro aspecto reiterativo en la producción académica sobre las concepciones de participación infantil es lo señalado por Pineda & Cols (2009) acerca de la falta de reflexión entre los agentes educativos, docentes y maestros para reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento. Si se considera, como lo hace la investigación “Familias que aman, bebés que participan” de Restrepo, Mesa, Hernán, & otros (2009) que la familia es el primer espacio donde se generan procesos de participación infantil cuando se propician ambientes caracterizados por interacciones de mayor riqueza comunicativa con el bebé o la bebé, basadas en el reconocimiento de su singularidad, en

una clara conciencia de la capacidad que tiene la niña o el niño de influir en su propio desarrollo y en su entorno, y donde su existencia ha sido acogida desde el comienzo con amor.

De acuerdo con Lansdown (2005):

(...) los niños comienzan, desde que nacen, a desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para participar. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y la disposición del entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales. (p.2).

Surge la inquietud sobre las particularidades que se puedan dar en los procesos de participación de las niñas y los niños al interior de las familias de las diferentes comunidades indígenas, afro o room del territorio colombiano. Al respecto se evidencia ausencia de literatura que permita hacer un análisis de cómo se generan y propician, desde antes de nacer y en los primeros años de vida, espacios para la participación real y efectiva de las niñas y los niños al interior de las comunidades. Se conocen algunos estudios adelantados desde la Antropología pero ninguno desde el ámbito pedagógico. Uno de estos trabajos es el escrito por Díaz (2010), antropóloga colombiana experta en inclusión y enfoque diferencial publicado en un material de apoyo a la formación de los agentes educativos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, reconocido como el principal garante de los derechos de las niñas y los niños en el país:

(...) Durante el trabajo de campo, realizado en 1992, pude observar cómo para los Cubeo y Ticuna existe una interacción con el bebé desde el embarazo. Se entiende que el bebé es el resultado de una labor, deseo y unión, entre el padre y la madre. Se establece una comunión con

el bebé durante y desde la gestación, en la medida en que se asume que el bebé es el resultado esperado de todo matrimonio. Así mismo se entiende que la madre y el bebé requieren protección y cuidado para promover el bienestar tanto del infante como de los parientes.

Desde el nacimiento el niño experimenta la conformación de vínculos. Al inicio de la vida, desde el nacimiento y hasta que se acerca el tiempo de caminar, las madres indígenas cargan al bebé. En ese estar juntos comparten cada momento de la cotidianidad. Se extiende la reciente unión de la gestación de dos cuerpos que van juntos, ya no el uno dentro del otro, pero sí al lado del otro. Los sonidos de los cuerpos se entremezclan; los olores, texturas, movimientos, sabores del cuerpo de la madre son el universo del niño o la niña. La comunión entre la madre y el bebé está mediada por las expresiones del bebé dadas en sonidos, llanto, movimientos a los que la madre responde. El bebé aprende cómo ser escuchado y acompañado y, por tanto, aprende a acompañar y a escuchar. Construye un lenguaje con su cuerpo para comunicarse con su fuente de vida: la madre (...) (p.27).

Esta experiencia implica en sí misma un rompimiento de paradigmas asociados a la concepción de infancia y su participación en la vida social; se trata de construir vínculos que permitan desarrollar relaciones horizontales que reconozcan a la niña y al niño como interlocutores válidos que influyen en su propio desarrollo y en el de su contexto inmediato; también implica, una concepción y puesta en escena de unas formas de participación que trascienden la simple consulta a los infantes y en las cuales, los adultos, niñas y niños asumen responsabilidades con decisiones compartidas y el ejercicio mutuo del poder.

En relación con lo anterior, es necesario anotar que durante la última década en Colombia han surgido nuevas perspectivas acerca de la participación infantil que se materializan a través de prácticas pedagógicas específicas que, como lo señala Novella (2012), se diseñan teniendo en cuenta no sólo la el concepto de Participación como derecho, sino como un proceso que tiene

diferentes implicaciones socio-psico-político-educativas que buscan la autonomía del sujeto. Este concepto multidimensional de la participación considera también, según Novella (2012):

(...) la incorporación del niño en su cotidianidad de una forma participativa, que pasa por diseñar proyectos compartidos y significativos para todos y todas, por definir responsabilidades, por transferirlas progresivamente, por establecer espacios de diálogos constructivos, por aprender a participar participando, por establecer compromisos compartidos para que las cosas sean diferentes. Hace falta que todos y todas seamos conscientes de que los niños son responsables del aquí, del hoy y del ahora. Y nosotros, los teóricamente adultos, hemos de asumir la responsabilidad de desarrollar oportunidades para que así sea, y se debe hacer de una forma comprometida con la formación personal y ciudadana de los niños (p. 386).

Se trata de potenciar al máximo la construcción de identidad y la autonomía altamente activa de las niñas y los niños, con responsabilidades y con capacidades que les permitan definir sus proyectos personales y colectivos. Muy en sintonía con el concepto de protagonismo infantil de Cussiánovich (2006), las investigaciones más recientes conciben a niñas y niños como ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos y los reconoce como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo. En ese sentido, tal y como lo señala Alfageme (citado por Morales, 2011, p.57), su participación en lo social y en lo político es un requisito indispensable para el acceso a los demás derechos y ámbitos de la vida social: lo espiritual, lo identitario, lo emotivo y lo cultural.

Novella (2012) señala que estas nuevas posturas sobre el protagonismo y la participación infantil exigen resignificaciones en los ámbitos cultural, social, económico y político para reestablecer las relaciones entre las niñas, los niños y los adultos, y de estos con su entorno. Pero también exigen que el adulto pueda redefinirse como “agente potenciador de la autogestión y

autodirección de los niños” (p. 388), entendiendo su relación de manera horizontal para generar y potenciar oportunidades que permitan el desarrollo humano de todos los individuos y colectivos.

2.2 Experiencias educativas que promueven la participación de la primera infancia

Para la revisión de las experiencias que promueven la participación de la primera infancia se encontró una bibliografía amplia del ejercicio de la participación en niñas y niños mayores de seis años, adolescentes y jóvenes; pero escasa sobre la participación de la primera infancia. Este hallazgo invita a una reflexión profunda sobre cómo se promueve o invisibiliza la participación con relación a las concepciones de niña y niño, abordadas al inicio de este escrito.

Al respecto, Córdoba (2013) en su investigación sobre la resistencia a la participación en el marco de los programas de salud desarrollada en tres instituciones educativas de Bogotá, asegura que:

(...) existen procesos de resistencia a la participación que, se presume, tienen como base la concepción de niñez formada desde comienzos de la sociedad moderna. En efecto, los niños siguen siendo pensados como seres en proceso, incompletos, incapaces y vulnerables que requieren principalmente acciones de cuidado, protección, inversión y educación enmarcadas en una relación en la que prevalece la dirección, custodia y tutelaje por parte de los adultos hacia unos seres dependientes que deben aprender a obedecer, a ser dóciles y disciplinados (p. 25).

De igual manera, González & Vásquez (2011), en una investigación sobre la ludoteca como escenario de participación en la primera infancia y Jiménez, Londoño & Rintá, (2010) en otra investigación sobre las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos,

coinciden en que, en ambas experiencias, existen factores que obstaculizan el ejercicio de la participación, relacionadas al manejo de la norma desde una visión adultocentrista. Para ellos, las propuestas pedagógicas surgen del interés del adulto y se caracterizan por ser poco flexibles, desconocen la posibilidad y derecho de intervención de las niñas y los niños en el cambio o modificación de las propuestas; por tanto, opacan la autonomía infantil y, con ella, la capacidad de actuar frente a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos o inquietudes que surgen en sus procesos cotidianos.

Entre las experiencias que promueven la participación de las niñas y los niños entre cero y seis años se encuentra la desarrollada por el proyecto *Nuevas voces ciudadanas* del Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS, en Bogotá (2003). Esta iniciativa se basó en un proceso de formación para la ciudadanía a partir de la lúdica y de los conceptos de participación que establecen los marcos jurídicos (Constitución Política de Colombia y la Convención de los Derechos del Niño). A través del taller y el juego se establecieron diálogos con las niñas y niños para indagar qué es para ellos participación, democracia y ciudadanía, buscando trabajar desde los imaginarios y experiencias que ellos tienen, también desde sus inquietudes o preguntas para posteriormente recrear, por medio de diversos lenguajes de expresión artística, sus realidades, desde lo que son y lo que sueñan.

Así lo plantan González & Vásquez (2011) al afirmar que “sin lugar a dudas, que la participación fluye cuando se generan ambientes favorables y se estimula la imaginación” (p.76). Para cualquier ser humano que participa en un proceso de aprendizaje resultan indispensables las condiciones del ambiente físico y social en el que empieza a interactuar y adquirir habilidades

motoras y psicológicas como parte de su socialización con el contexto inmediato. En ese sentido, para una niña o niño resulta más fácil aprender, interactuar y participar si se generan ambientes educativos cálidos, seguros y con elementos y materiales que llamen su atención y potencien su desarrollo.

En la misma ruta de la promoción de la participación, González (2007) en la investigación “*La argumentación a partir de cuentos infantiles*” realizada con niñas y niños entre los cinco y seis años, concluye que son capaces de valorar y justificar su discurso, tanto en los acuerdos como en los desacuerdos y destaca la importancia del interés del docente por ampliar las respuestas posibilitando su participación, desde una práctica discursiva que fomenta la discusión. Por su parte, Restrepo, Quiróz , Ramírez, & Mendoza (2009) en la investigación sobre las prácticas que favorecen o limitan la participación de los niños y las niñas durante el primer año de vida, en Sabaneta, Antioquia, concluyeron que éstas están permeadas por los sentidos y los significados que circulan culturalmente; por ello, existen ambientes familiares donde la comunicación restringida obstaculiza la participación y ambientes familiares que tienen una riqueza comunicacional con sus bebés basada en el reconocimiento de su singularidad y de su capacidad de influir en su medio familiar.

El análisis de la producción sobre las experiencias que promueven la participación de la primera infancia en Colombia evidencian la resistencia de los adultos por promover la participación de las niñas y los niños, especialmente en la toma de decisiones que tiene que ver con sus vidas y al asumir un concepto corriente de niña y niño que implica cumplir ciertos parámetros para su desarrollo, estandarizando la didáctica, la pedagogía y el tipo de relaciones

que se establecen con los más pequeños; en contraposición, también existen experiencias significativas sobre la promoción de la participación infantil que incluyen en sus procesos el rompimiento de paradigmas sobre el concepto de niñez y participación en el marco de la ciudadanía, tal como lo argumenta Alvarado (2009):

(...) cuando hablamos de ciudadanía plena estamos poniendo en cuestión conceptos como el de la minoría de edad, el de la vulnerabilidad del niño y la niña como sujetos de protección, y estamos proponiendo a cambio el concepto de niño y niña como sujeto corresponsable en la construcción de la historia humana y social con los adultos. Porque es sujeto que es capaz de construir con los adultos es el que puede unir al adulto para conformar un “nosotros”. Y solo ese “nosotros”, como sujeto social colectivo, es el que es capaz de construir el mundo social, el mundo institucional, el mundo familiar, el mundo cotidiano que estamos habitando (...) (p. 152).

Lo anterior invita al reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos activos con pensamientos propios, autónomos frente a sus decisiones, ayudándoles a descentrar su punto de vista, pero estimulando su capacidad para soñar y decidir las maneras prácticas de definir sus espacios y propias regulaciones Alvarado (2009). Esta perspectiva evidencia la necesidad de considerar a niñas y niños como sujetos autónomos y participativos que construyen su historia personal y colectiva con los adultos a partir del reconocimiento de su propia voz, de sus opiniones y sus relaciones en los espacios privados y públicos.

2.3 Marco teórico

Esta investigación considera conceptos y actores sociales que hacen parte fundamental del proceso y que necesitan ser abordados desde un enfoque teórico para contextualizar la

propuesta y darle un lugar a cada uno de ellos, de manera particular, se centra en las prácticas pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños de primera infancia, dado que este es el objeto de estudio.

En primer lugar se abordarán las concepciones de infancia, para dilucidar las comprensiones que sobre este concepto se han dado por décadas y que inciden directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollan los agentes educativos, y que se buscan transformar en el país a partir de los planteamientos de los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. La intención es ofrecer una mirada sobre lo que ha significado la infancia en el país y cómo a partir de los procesos pedagógicos se logran permear dichas concepciones.

En segundo lugar, se presenta el concepto de desarrollo infantil dado que es el principal referente que guía la práctica pedagógica de los agentes educativos de primera infancia. Este concepto se articula además, con el enfoque de desarrollo humano que sustenta la garantía de los derechos de las niñas y los niños, así como la satisfacción de sus necesidades y la construcción de un proyecto de vida.

Posteriormente, se hace una aproximación al concepto de participación sobre el cual se desarrolla esta investigación y se constituye en el punto de partida para indagar cómo habita este concepto en los centros de atención infantil del ICBF y por ende en las prácticas pedagógicas de los agentes educativos.

En el siguiente apartado se expone sobre el sentido de las prácticas pedagógicas en la educación inicial reconociendo que es un proceso continuo, permanente y con una intención clara, a partir del cual se entretajan interacciones y relaciones que posibilitan a las niñas y los niños potenciar sus habilidades y capacidades en función de su desarrollo personal, social y colectivo. También se consideran las interacciones que las niñas y los niños viven en los centros de atención infantil, a partir de las relaciones que establecen con los agentes educativos y entre pares.

Finalmente se hace una mirada sobre los ambientes donde se provocan experiencias pedagógicas significativas que conllevan al desarrollo de procesos de individualización y socialización de las niñas y los niños. Es en estos espacios, donde el rol de los agentes educativos se potencia como acompañantes y mediadores del desarrollo de las niñas y los niños durante sus primeros años de vida.

Estos son los conceptos que potencian el desarrollo de esta investigación y que se abordan a continuación.

2.3.1 Concepciones de infancia

Tal y como lo han demostrado diversas investigaciones, el concepto de infancia es una construcción social que considera múltiples significados, todos ellos permeados por el momento histórico, social y cultural del contexto en el cual se desarrollan las niñas y los niños. Para esta investigación se retoman los conceptos de niña y niño que se presentan en los fundamentos conceptuales de la Estrategia De Cero a Siempre.

2.3.1.1 Desde la perspectiva de derechos

Se reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, lo cual implica que los adultos cambien su mirada y reconozcan que desde la gestación, niñas y niños tienen capacidades para expresarse y comunicarse, y que se desarrollan a partir de las interacciones y acciones de los mediadores presentes en su vida cotidiana. Por ello, desde este planteamiento, las niñas y los niños se consideran como:

(...) interlocutores válidos con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con su pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesa. Estrategia De Cero a Siempre – Fundamentos Técnicos (p.101).

2.3.1.2 Niñas y niños, seres sociales

Partiendo del concepto anterior, en el que se plantea que las niñas y los niños nacen con capacidades para comunicarse y participar en la sociedad, se consideran seres sociales que interactúan consigo mismo, con los demás y los entornos que les rodean. Al nacer, las niñas y los niños se constituyen en parte de una familia inmersa en un contexto social y cultural, y por lo tanto, incide directamente en el desarrollo de su comunidad.

Las niñas y los niños como seres sociales deben ser reconocidos, cuidados, amados y atendidos en sus necesidades básicas que les permita desarrollarse en ambientes enriquecidos por la comunicación, el afecto y el respeto de sus padres, cuidadores y agentes educativos que participan en la construcción de sus vidas. Como afirma Novella (2012) “Ser actores sociales

implica tener autonomía en la toma de decisiones y disposición para contribuir en los proyectos sociales” (p.388).

2.3.1.3 Niñas y niños, seres singulares

Desde la perspectiva de derechos, las niñas y los niños son considerados seres únicos, singulares e irrepetibles que construyen su personalidad e identidad a partir de sus características particulares, gustos, intereses, habilidades y capacidades, así como de las oportunidades que surgen del contexto donde se desarrollan sus vidas. Esto implica salir de la dinámica de homogenizar su desarrollo y rescatar la singularidad que hace único a cada sujeto.

2.3.1.4 Niñas y niños, seres en la diversidad

En el documento Aportes para la construcción de propuestas pedagógicas en el marco de una educación inicial incluyente y con enfoque de derechos, Castañeda & Cáceres (2012) afirman que:

La diversidad hace parte de la condición humana y como tal cada persona es única, singular e irrepetible, así existan características de la especie que nos asemejen. La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de la diferencia entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias). Por tanto, obviar dichas diferencias al momento de pensar en los niños de primera infancia, puede conducir a desigualdades en el acceso y disfrute de los recursos, la potenciación del ser humano y en últimas en torno a aquello que una persona quiere ser o hacer. (p. 17).

Tal y como se plantea en los Referentes Técnicos de Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional (2014), documentos que complementan la propuesta de la Estrategia De Cero a Siempre, pretender que todas las niñas y todos los niños se desarrollen de la misma manera y en los mismos tiempos es ir en contravía de lo que son, saben, quieren y pueden hacer. Por lo tanto, ni el desarrollo ni el aprendizaje son uniformes; comprender la heterogeneidad abre la posibilidad de enriquecer las experiencias pedagógicas.

2.3.2 Desarrollo infantil

En consecuencia con estos planteamientos se concibe el desarrollo infantil como un proceso permanente, que posibilita la construcción de la identidad de niñas y niños como sujetos individuales que hacen parte de un contexto social, político y cultural. Así mismo, se reconoce el papel activo de niños y niñas en su proceso de desarrollo como sujetos con capacidades, habilidades, destrezas y potencialidades que en la interacción se complejizan.

Desde una perspectiva de ciclo vital, se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y termina con ella, y durante el cual se dan un sinnúmero de cambios físicos y emocionales que responden a elementos sociales, culturales e incluso genéticos, que hacen parte de su propio entorno. Por lo tanto, estos cambios no se dan al mismo tiempo en las niñas y los niños y genera diversidad de ritmos, estilos e intereses que conforman un desarrollo individual que incluso generan diferencias en las capacidades y maneras de aprender.

A través del desarrollo, niñas y niños construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano.

De acuerdo con lo anterior, para potenciar el desarrollo infantil es necesario partir del reconocimiento de las características y particularidades individuales derivadas de las condiciones de niños y niñas a través de acciones intencionadas. Así mismo, es importante tener en cuenta la perspectiva de género, la cual considera que lo femenino y lo masculino no son naturales o biológicos sino que obedecen a construcciones socioculturales.

Entre los factores que determinan tal construcción y que moldean la subjetividad de los sujetos respecto al género, se encuentran los ámbitos familiares en términos de su estructura, formas de relación y funciones; esta dinámica inicia desde la gestación y transcurre a lo largo de la vida configurando aspectos que se evidenciarán en las formas de actuar, pensar y significar a los otros.

2.3.3 Desarrollo humano

El desarrollo constituye un paradigma trazado por las sociedades desde el cual se entrecruzan, desde su complejidad, diferentes posturas individuales y colectivas, que deben hacer parte de la búsqueda de beneficios para las comunidades, sin ir en contravía de su entorno cultural, social, histórico y natural.

En este contexto, el concepto de desarrollo humano se constituye en un potenciador de procesos que favorecen a las comunidades y que involucran la participación de diversos actores; es decir, que construye a partir del protagonismo real de las personas (niñas y niños, familias, organizaciones, instituciones). Desde esa perspectiva, el desarrollo depende de un modelo estructural y de un proceso histórico a través de los cuales los ciudadanos o los colectivos en un territorio determinado alcanzan paulatinamente su bienestar a partir de prácticas de tipo político, social, cultural y económico que se van construyendo y consolidando.

En el año 1990 aparece un primer informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, sobre Desarrollo Humano como pretexto para exponer la necesidad de cambiar la mirada sobre el significado del desarrollo de las naciones. En este documento se define el desarrollo humano como:

(...) un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (p. 35).

Este pudo ser un primer paso hacia la construcción de un concepto que pretende priorizar a los seres humanos a partir de sus derechos, libertades, capacidades y oportunidades personales y colectivas. Para referirse al desarrollo humano en la educación inicial, los Fundamentos Técnicos de la Estrategia De Cero a Siempre, plantean que éste es:

(...) un proceso de transformaciones y cambios que posibilitan la aparición de comportamientos novedosos y ordenados, los cuales se generan a través del tiempo y a partir de la

propia actividad de los niños y niñas, de su capacidad de organizar por sí mismos sus experiencias y la información que de ella se deriva. (p. 105).

Este enfoque se complementa también con las concepciones de infancia que visibilizan a las niñas y los niños como seres sociales, sujetos de derechos, activos y participativos capaces de reflexionar, reelaborar sus experiencias de vida y fortalecer sus habilidades para tomar decisiones en las situaciones que les afectan.

En esta misma línea, el desarrollo humano es una oportunidad para mejorar la calidad de vida de los habitantes de un país de manera equitativa, diversa, incluyente, y desde los diferentes ámbitos y dimensiones en los que interactúa en la sociedad.

Se comprende que el desarrollo humano abarca desde la concepción hasta la muerte. Sin embargo, se ha demostrado que la primera infancia es un momento del ciclo vital que requiere de una atención especial y un acompañamiento permanente de los adultos que garantice de manera integral su desarrollo. Esto se reafirma con el siguiente planteamiento:

Gracias a las numerosas investigaciones sobre el desarrollo humano que muestran como, si bien éste se produce a lo largo de todo el ciclo vital, es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del individuo, en el que se hacen complejas sus capacidades, habilidades y potencialidades. (p. 107).

A partir de los planteamientos iniciales de Sen y luego de Nussbaum, el desarrollo de las niñas y los niños debe considerar un enfoque de capacidades que les permita garantizar su bienestar físico y emocional, ejercer la libertad para construirse como ser humano, así como tener la capacidad de actuar, generar cambios y cumplir las metas y objetivos propuestos para

realizar su proyecto de vida. Lo anterior también se refleja en la garantía efectiva de sus derechos, la satisfacción de sus necesidades y una participación real y efectiva en la sociedad a la que pertenecen.

Nussbaum (2000) aborda las capacidades funcionales humanas centrales desde la dignidad humana como espacios de libertad y elección para ser considerados como principios políticos básicos de un estado, comunidad o nación que aspire a la justicia social. El concepto de funcionalidad se refiere específicamente a que las capacidades no sólo deben ser y estar, sino ser y estar activas pero de ninguna manera su función orientará el sentido de las mismas.

La lista de Nussbaum considera capacidades relacionadas con conceptos que dan sentido a la educación inicial y a las prácticas pedagógicas de los agentes educativos. Por lo tanto, serán un punto de referencia para el análisis de esta investigación:

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción

4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y producir obras auto-expresivas, además de participar en acontecimientos elegidos personalmente, que sean religiosos, literarios o músicos, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.
5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).
6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).

7. Afiliación. A) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). B) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.
8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno. A) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

El enfoque de esta lista se ve complementado a partir de un concepto amplio de bienestar donde Nussbaum (2000) identifica:

una idea central del ser humano como un ser libre y digno que forma su propia vida en cooperación y recíprocamente con otros... Una vida que es realmente humana es la que está formada en su conjunto por estos poderes humanos de razón práctica y de sociabilidad. (p.36).

Como complemento al aporte de Nussbaum, Gough (2007) hace un análisis comparativo entre estas capacidades y la teoría de las necesidades humanas desarrolladas por él mismo y Doyal en 1991 y que converge en varios aspectos con Nussbaum pero del cual interesa retomar el concepto de autonomía.

Doyal & Gough (1991) parten de un argumento *neokantiano* en la determinación de objetivos universales y necesidades básicas. Según Kant, para que “los individuos actúen y sean responsables deben tener tanto la capacidad física como la mental para hacerlo: como mínimo un cuerpo vivo y gobernado por todos los procesos causales relevantes y la competencia mental para deliberar y elegir” (p.43). Esta última capacidad de elección se relaciona con la existencia del nivel más básico de ‘autonomía’ personal.

En ese sentido se considera que ser autónomos es tener la habilidad o capacidad para hacer elecciones y tomar decisiones informadas sobre lo que debería hacerse y cómo hacerlo. Lo anterior conlleva según Doyal & Gough (1991) a ser:

(...) capaces de formular objetivos, y creencias sobre cómo alcanzarlos, junto con la habilidad para evaluar el éxito de las creencias a la luz de las pruebas empíricas... Por tanto, si la supervivencia física y la autonomía personal son las condiciones para cualquier acción individual

en cualquier cultura, ambas constituyen las necesidades humanas más básicas –aquellas que deben ser satisfechas en cierta medida antes de que los actores puedan participar en su propia forma de vida para alcanzar cualquier otro objetivo valorado. (p.44)

Doyal & Gough (1991) identifican además tres variables fundamentales que alteran los niveles de la autonomía individual de actuación: en primer lugar, la capacidad cognitiva y emocional como prerequisite indispensable para que una persona pueda iniciar una acción. La existencia incluso de niveles mínimos de autonomía permite que los actores:

(...) tengan la capacidad intelectual para la formulación de objetivos y creencias comunes a su forma de vida; tengan la confianza suficiente para querer actuar y por tanto participar en alguna forma de vida social; en algunos casos lo hagan mediante la formulación constante de objetivos y creencias, y comunicándolos con otros; perciban que sus acciones han sido realizadas por ellos mismos y no por otros; sean capaces de comprender los límites empíricos que existen sobre el éxito de sus acciones; puedan asumir la responsabilidad por lo que hacen. (p. 44)

Para los autores, el segundo determinante de los niveles individuales de autonomía es el grado de comprensión cultural que una persona tiene sobre sí misma, sobre su cultura y sobre lo que se espera de ella como individuo dentro de la misma. Sugieren que para el logro de este nivel se requiere de docentes y procesos de aprendizaje centrados en la investigación, la autoreflexión y el aprendizaje continuado.

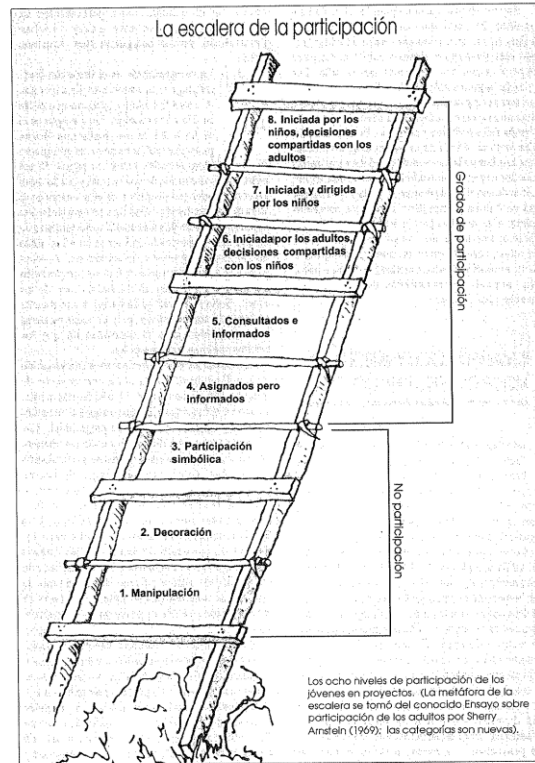
En tercer lugar, la autonomía de actuación requiere un rango de oportunidades para emprender actividades socialmente significativas. Lo anterior considera que incluso las personas más oprimidas pueden y harán uso de su capacidad para hacer elecciones y ejercitarlas. No obstante, una mínima libertad de actuación es un componente esencial de la autonomía de actuación en todas las culturas.

Finalmente, los autores reconocen un nivel superior de autonomía y la definen como una autonomía crítica aquella que: “conlleva la capacidad para comparar reglas culturales, para analizar las reglas de nuestra propia cultura, para trabajar con otros, para cambiarlas e, *in extremis*, para dar el paso hacia otra cultura”. (Doyal & Gough, 1991, p. 46). Esto requiere, más allá de la libertad de actuación, un mínimo de libertad política y no supone negar que personas oprimidas puedan ejercer un grado elevadísimo de deliberación crítica y creativa a lo largo de sus vidas. La autonomía crítica sería la posesión de la libertad de actuación y la libertad política. (Doyal & Gough, 199, p. 47).

2.3.4 Participación

En la última década, el concepto de participación en primera infancia cobra relevancia y se invita a hacer una mirada reflexiva dado que se ha desvirtuado en los espacios donde acontece la educación inicial. Por ejemplo, se dice que las niñas y los niños participan cuando son informados o en el mejor de los casos, se sienten a gusto con una actividad propuesta por el adulto o agente educativo, sin comprender que la participación es en sí mismo un derecho que posibilita y garantiza ejercer los demás derechos.

El concepto de participación infantil tiene diversos análisis y puntos de partida que recogen autores como Roger Hart (1992) quien a partir de una escala que transita desde niveles de no participación hasta llegar a un nivel máximo de participación iniciada por las niñas y los niños y compartida con los adultos, posibilita enriquecer la mirada sobre este concepto en educación inicial.



Por su parte, Crowle (1998), refiriéndose a lo afirmado por el Comité sobre los Derechos del Niño y UNICEF, concluye que:

(...) la participación es un principio director clave, un derecho “facilitador”, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Para UNICEF, por consiguiente, la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas. (p.9)

En ese sentido, hablar de participación en la primera infancia considera resignificar la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos y reconocerlos como actores transformadores de su propia realidad. Es responsabilidad de los padres, cuidadores y agentes educativos generar espacios para facilitar condiciones de vida y

mecanismos para el ejercicio pleno de la autonomía, la libertad y el reconocimiento de sus propios derechos individuales y colectivos, así como la garantía de su cumplimiento y el rechazo a su vulneración.

Otros autores como Landsdown (2004) presentan una propuesta basada en tres categorías que sin importar su orden aluden a:

1. Procesos de consulta

Donde los adultos reconocen que los niños tienen sus propias opiniones y experiencias, que pueden representar una valiosa contribución para afrontar las cuestiones que los afectan. La disponibilidad para realizar consultas refleja la toma de conciencia, por parte de los adultos, de que no poseen toda la pericia necesaria para ocuparse adecuadamente de los niños. Por ello crean mecanismos para sacar a luz la perspectiva de estos últimos, a fin de utilizarla luego para influenciar e impregnar las leyes, políticas y prácticas relacionadas con la vida infantil. Por lo general, los procesos de consulta se caracterizan por:

- ser iniciados por los adultos,
- estar guiados y administrados por adultos,
- carecer de cualquier posibilidad de control de los resultados por parte de los niños.

Aunque el alcance de la participación efectiva que permite es limitado, estos procesos desempeñan, pese a todo, un papel apreciable ya que incorporan los puntos de vista de la niñez en ámbitos que, por lo demás, están dominados por los adultos.

2. Procesos de participación

Los procesos de participación brindan a los niños la oportunidad de intervenir activamente en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos, programas, investigaciones o actividades. Tales procesos se caracterizan por:

- ser iniciados por adultos;
- desarrollarse en colaboración con los niños;
- proporcionar a los niños el poder de influenciar o cuestionar tanto los procesos, como sus resultados;
- permitir a los niños niveles cada vez mayores de acción independiente con el paso del tiempo.

Este nivel de participación infantil, aunque puesto en marcha por los adultos, brinda a los niños la oportunidad de compartir con ellos el poder y de desempeñar un rol significativo en la configuración de las actividades en las que se ven involucrados. Los procesos de participación pueden desarrollarse en un ambiente preescolar, escolar, familiar y en el marco de proyectos relativos a la infancia. Pueden, asimismo, encontrar aplicación en las decisiones o actividades relacionadas con cada niño en particular, como por ejemplo en los tratamientos médicos. Además, es posible transformar los procesos de consulta en procesos de participación donde a los niños:

- se les permite identificar cuáles son las cuestiones de mayor pertinencia;
- se les brinda la oportunidad de contribuir a elaborar la metodología seguida en la investigación;
- se los invita a que representen el papel de investigadores;

- se los involucra para intervenir en discusiones sobre resultados obtenidos, en la interpretación de los mismos y en sus implicaciones para actividades futuras.

3. Proceso autónomos

Los procesos autónomos son aquellos en los que los niños mismos toman la iniciativa y no se limitan simplemente a cumplir con un plan de acción establecido por los adultos. Se caracterizan por:

- la identificación de las cuestiones de interés por parte de los niños mismos;
- la participación de los adultos como facilitadores más que como guías;
- el control del proceso por parte de los niños.

En estos procesos, los adultos respetan la capacidad de los niños de plantear sus propias inquietudes y establecer su propio orden de prioridades, así como el diseño de las estrategias. Esto implica el compromiso de crear una alianza auténtica con los niños en la que los adultos desempeñan funciones claves, por ejemplo como consejeros, asesores, defensores, administradores y recaudadores de fondos (Lansdown, 2004, p. 6-7).

Recientemente, en palabras de Novella (2012):

Detrás de esta nueva concepción de participación, hay la idea de que el niño está activamente involucrado en la construcción de su propia vida social, que ejerce su autonomía en las decisiones que toma y que es competente para participar en determinadas iniciativas ciudadanas. En este sentido, el adulto debe volver a definir sus funciones incorporando el concepto de agente potenciador de la autogestión y autodirección de los niños. (p. 388).

De esta manera, la participación es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos que requieren no sólo cuidado, protección y atención de sus necesidades sino que tienen derechos civiles y políticos, que se traducen en libertades fundamentales para promover una mejor calidad de vida.

2.3.5 Prácticas pedagógicas

Respecto a las prácticas pedagógicas también hay diversos conceptos que dependiendo de su enfoque exponen un significado que permean la praxis de los agentes educativos en los centros de atención infantil.

Para efectos de esta investigación, se retoman los planteamientos de Zuluaga (2011) quien concibe la práctica pedagógica como un escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica, lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento.

Por su parte, para Fierro (1999), la práctica pedagógica es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro. (p.52).

En el marco de los referentes técnicos de educación inicial del país:

Las estrategias representan el cómo del trabajo pedagógico. Orientan la manera en que las maestras, los maestros, con el grupo de niñas y niños, organizan las experiencias y los ambientes teniendo en cuenta las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio). (p.61).

A continuación se señalan algunos elementos necesarios a considerar dentro de la práctica pedagógica:

Está el reconocimiento que los agentes educativos deben hacer de las particularidades y diversidad de las niñas y los niños con relación no sólo a su género, raza o creencias, sino también a sus saberes, intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje y características de su desarrollo.

El rol de la familia en la práctica pedagógica es fundamental dado que ellas tienen como función participar colaborativamente y acompañar a los centros de atención infantil en el desarrollo y seguimiento integral de las niñas y los niños.

Asimismo, el contexto social y cultural en el que está inmerso las niñas, los niños y sus familias debe ser reconocido por los agentes educativos para ofrecer una propuesta pedagógica pertinente y coherente no sólo con las necesidades propias del desarrollo de niñas y niños sino con las territoriales que inciden en la vida cotidiana de la comunidad.

Es claro que las concepciones y el contexto inciden directamente en las prácticas pedagógicas de los agentes educativos. Por lo tanto, se requiere que los agentes educativos de educación inicial reflexionen permanentemente sobre el sentido de la práctica pedagógica en

estos primeros años de vida para que logren propiciar experiencias e interacciones en las que niñas y niños se acerquen a un conocimiento sobre sí mismos, los otros y el mundo que les rodea.

Lo anterior significa realizar una mirada diferente de las niñas y los niños como sujetos de derechos y seres sociales capaces de participar activamente en su desarrollo y en la vida social. De esta manera, el trabajo pedagógico en educación inicial debe caracterizarse por su permanente reflexión, flexibilidad, observación, escucha, seguimiento, acompañamiento, valoración y evaluación para que responda a una planeación intencionada desde un enfoque de derechos y que permita la participación de todas y todos las niñas y los niños con sus particularidades.

2.3.6 Interacciones

El desarrollo integral de las niñas y los niños depende no sólo de una adecuada nutrición y atención en salud sino que requiere también de amor, aprendizajes e interacciones significativas con su entorno, padres y cuidadores.

Las interacciones de calidad están mediadas por conversaciones y lecturas permanentes que se hacen de la vida y por ello se constituyen en prácticas indispensables para consolidar este desarrollo: de un lado, se potencia la dimensión comunicativa, es decir, las capacidades de las niñas y los niños para expresar sentimientos, ideas e intenciones; de otro, se fortalece su desarrollo socio afectivo.

Desde la gestación, las niñas y los niños están en capacidad de interactuar a través del llanto, los gestos, las palabras, las canciones de cuna, los arrullos e historias que los adultos les

narran. Se trata de una relación mediada por el afecto y el conocimiento, que fortalece y consolida los vínculos afectivos y las interacciones.

En ese sentido, los seres humanos alcanzan paso a paso un desarrollo comunicativo elaborado que inevitablemente aumenta sus probabilidades de alcanzar metas, satisfacer sus necesidades, tener oportunidades y ampliar sus proyectos de vida. En la guía 1 Desarrollo, observación y registro del Diplomado Fiesta de la Lectura del ICBF 2013 (p.8) se señala que desde 1946, el doctor René Spitz llama la atención de los adultos para que además de preocuparse porque las niñas y los niños no se enfermen, coman bien, controlen los movimientos de su cuerpo, también se preocupen por construir con ellas y ellos, desde el momento mismo del nacimiento, una relación comunicativa que les transmita la certeza de ser bienvenidas y bienvenidos a la vida. Se trata de permitir también que dicha comunicación se transforme y fortalezca con el tiempo a medida que la niña y el niño se acercan a otros lenguajes para expresarse.

Surge entonces la necesidad de atender la dimensión comunicativa y las interacciones que las niñas y los niños van construyendo con su entorno y las personas que les rodean como parte de sus aprendizajes que les permitirá construirse como sujetos activos y participes en sus comunidades. Los agentes educativos tienen la responsabilidad de generar interacciones de calidad y ambientes educativos que les permitan a niñas y niños ampliar sus posibilidades de comunicación e interacción con los otros para desarrollar su autonomía, seguridad, identidad, confianza en sí mismos y en los demás.

De acuerdo con los planteamientos de la Estrategia De Cero a Siempre:

Las niñas y los niños requieren interacciones de calidad que les proporcionen vínculos de apego seguros y relaciones de confianza con personas que les demuestren que con ellas pueden contar tanto en momentos de exploración y curiosidad, como en situaciones de estrés o dificultad. Diversas investigaciones han demostrado que una relación de cuidado sensible genera un vínculo de apego seguro entre quienes la establecen. Poder relacionarse con una persona cuidadora que está presente, disponible, no solo físicamente, sino también emocional y psicológicamente para el cuidado, el contacto físico y afectivo, el acompañamiento de los intereses, la canalización de las emociones y la construcción de relaciones significativas, posibilita a niñas y niños sentirse reconocidos, amados y valorados; es decir, les permite construir su seguridad emocional y, a medida que desarrollan su capacidad de simbolizar y representar el entorno donde viven, crear una representación de sí mismos como seres valiosos, capaces y merecedores de afecto (Alarcón, 2013, p. 113).

2.3.7 Ambientes

Para Roldán (2013) el ambiente de aprendizaje se concibe como el conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos, aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y experiencias. Por lo tanto, interesa dar cuenta de las condiciones de las personas que se encuentran en ellos, del tipo y características de la interacción social que se establece y de las especificidades del espacio que los acoge.

En los Referentes Técnicos de Educación Inicial se menciona que los ambientes comprenden los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus experiencias de vida; reconociendo además que todos los agentes que intervienen en las relaciones e interacciones constituyen de igual manera el ambiente. Sin embargo, en lo

que concierne a la educación inicial, los ambientes deben ser generados intencionalmente por los maestros y agentes educativos sin coartar la libertad de expresión y participación de las niñas y los niños.

Es impredecible mencionar que en estos ambientes se generan interacciones de calidad que propicien las condiciones materiales, humanas y sociales que permiten el desarrollo integral de las niñas y los niños. Por ello, los agentes educativos deben reconocer en el ambiente una oportunidad para promover experiencias significativas incluyentes que contribuyan a una construcción personal y colectiva de las niñas y los niños como seres y ciudadanos particulares, autónomos y diversos, dispuestos a expresar sus ideas, intereses y opiniones sin temor a ser señalados o excluidos.

Lo anterior implica que los agentes educativos generen ambientes flexibles y abiertos para dar respuesta a las necesidades e intereses de las niñas y los niños, favorecer sus aprendizajes previstos y no previstos, propiciar su participación, fortalecer sus vínculos afectivos, reconocer sus saberes previos; es decir, se trata de reconocer que el ambiente es una oportunidad para crecer y desarrollar las capacidades y habilidades de las niñas y los niños.

De esta manera, los agentes educativos y los ambientes confluyen en la práctica pedagógica para generar y potenciar las posibilidades en torno al conocimiento, la interacción, los lenguajes, la construcción de ciudadanía y la participación real y efectiva de las niñas y los niños.

3 Diseño metodológico

3.1 Construcción y operacionalización del problema

La investigación fue de tipo cualitativo, en donde las narrativas y la comunicación fueron los principales métodos en el acercamiento a las realidades y experiencias pedagógicas vividas por las niñas, los niños y los adultos que les rodean.

El modelo cualitativo centra su interés en comprender los fenómenos para de-construir y reconstruir el mundo de la vida. Por ello se acude a la postura de Luna (2014), quien señala que al hablar de investigación cualitativa, es hablar de un “proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio” (p.6). Desde el punto de vista de la autora, la investigación cualitativa es una aproximación a lo humano desde el lenguaje, desde sus relatos y en donde la acción comunicativa parte de la vivencia de los grupos humanos.

En este sentido, la investigación cualitativa más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano desde el diálogo que se establece con el otro; diálogo que para efectos de la investigación se acompañó de la observación participante no sólo de los espacios físicos sino también de las interacciones entre niña, niño y adultos.

La propuesta investigativa se fundamenta en un estudio descriptivo que pretende conocer las prácticas para promover la participación de las niñas y los niños de 2 a 5 años que desarrollan

los agentes educativos en doce (12) centros de atención infantil del ICBF en Risaralda. La investigación se realizó a partir de un estudio de caso múltiple que buscó reconocer las cualidades diferenciales de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos para comprender su singularidad y complejidad.

3.2 Definición de la muestra

Doce (12) centros de atención infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Risaralda, correspondientes a las siguientes modalidades de servicio:

1. Hogar comunitario de bienestar tradicional
2. Hogar comunitario de bienestar agrupado
3. Hogar comunitario de bienestar empresarial
4. Centro de desarrollo infantil (CDI)
5. Desarrollo Infantil en medio Familiar
6. Hogar infantil

La investigación se realizó con agentes educativos que atienden en estos centros del ICBF a niñas y niños entre los dos y cinco años de edad, ubicados en los municipios de Dosquebradas, Mistrató, Pereira, Santa Rosa de Cabal y La Virginia.

Como parte del contexto de la investigación es importante tener en cuenta que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF es la entidad que a lo largo de la historia, ha orientado la atención a la primera infancia del país desde una propuesta pedagógica que involucra a los niños, las niñas y las familias.

El inicio de esta atención se registra en el año 1972 con la creación de los Centros Comunitarios para la Infancia para atender niñas y niños menores de siete años con servicios educativos de promoción y prevención. En 1974 se crean los Hogares Infantiles cuya administración se asume a través de las asociaciones de padres de familia. La experiencia con estas formas de atención posibilitaron la creación de otras modalidades no convencionales cuyo objetivo fue mejorar las condiciones de vida de las niñas y los niños a través de la participación activa y constante de la familia y la comunidad, con el apoyo técnico y financiero del ICBF.

A finales de 1986 se aprueba el proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) como una estrategia de desarrollo humano y una nueva concepción de atención, para cubrir la población infantil más pobre de zonas urbanas y núcleos rurales.

Desde el inicio del programa Hogares Comunitarios de Bienestar hasta 1995, el espacio donde se atendían los niños era en las viviendas de las Madres Comunitarias; sin embargo, en ese mismo año surge como alternativa la propuesta realizada por las comunidades que en espacios comunitarios o cedidos por personas públicas o privadas, se reunieran dos o más Madres Comunitarias para atender las niñas y los niños, así es como se crea la modalidad de HCB Múltiples y Grupales como una modalidad de Hogares comunitarios y se concretan los Hogares

Empresariales, programa que funciona en un espacio garantizado por la empresa para atender las hijas y los hijos de sus trabajadores.

En la actualidad, las diversas modalidades de atención a la primera infancia plantean una propuesta pedagógica que busca el desarrollo humano de las niñas y los niños menores de cinco años, en tanto que los mayores de cinco, deben estar en el grado de transición del sistema escolar. La propuesta pedagógica busca garantizar los derechos de las niñas y de los niños en las cuatro áreas de derechos: Salud y Supervivencia, Educación y Desarrollo, Protección y Participación.

Los programas y procesos dirigidos a la primera infancia en el sector público, aunque están sustentados en las normatividades mundiales como la Convención de los Derechos del Niño (1989) y normatividades Nacionales como la Constitución Política de Colombia (1991) y la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, del año 2006, que luego se concretó en el CONPES 109, en el 2007 en donde se ha dado relevancia a la educación inicial de la primera infancia, invirtiendo recursos para lograr una atención de calidad a las niñas y los niños de sectores vulnerables en zonas urbanas y rurales.

3.3 Técnicas de recolección

Las técnicas de recolección de información utilizadas en esta investigación fueron el foro, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el grupo focal. Una breve descripción de cada una a continuación.

3.3.1 Foro

El foro es una propuesta metodológica que posibilitó la interacción, el intercambio y circulación de las experiencias y saberes en torno al quehacer pedagógico de los diferentes actores responsables de acompañar los procesos de formación de las niñas y los niños de primera infancia.

La intención del foro fue propiciar espacios de conversación, participación y reflexión a partir de información clara y precisa sobre la puesta en marcha de los planes que orientan las acciones pedagógicas con las niñas y los niños atendidos por entidades que prestan servicios de educación inicial en el departamento de Risaralda.

En ese sentido, el foro comprendió tres momentos que tuvieron el acompañamiento permanente de profesionales y expertos en primera infancia con el objeto de propiciar en los participantes aprendizajes significativos y la resolución de inquietudes en torno a la implementación de la política nacional. La propuesta metodológica contempló los siguientes instrumentos para registrar y posteriormente sistematizar el proceso:

- Relatorías
- Grupos focales y de discusión
- Mesas técnicas
- Registro fotográfico

3.3.1.1 Desarrollo metodológico del foro:

3.3.1.1.1 Pre Foro

- Metodología: diseño y aplicación de un instrumento como línea de base; charlas y grupos focales.
- Participantes: equipos profesionales de las Entidades Administradoras de Servicios (EAS) de primera infancia del ICBF; equipos de trabajo con primera infancia de las entidades públicas (alcaldías y gobernación); Miembros de la Mesa Departamental de Primera Infancia; Estudiantes Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde – Universidad de Manizales - UMZ 16.
- Duración: 40 horas para la preparación / ocho (8) horas para ejecución.

Ver anexo I.

3.3.1.1.2 Foro

- Metodología: Charlas magistrales.
- Participantes: agentes educativos; equipos profesionales de las EAS de Primera Infancia del ICBF; equipos de trabajo con primera infancia de las entidades públicas (Alcaldías y Gobernación); Miembros de la Mesa Departamental de Primera Infancia; Estudiantes Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde – Universidad de Manizales - UMZ 16.

- Duración: ocho (8) horas.

Ver anexo 2.

3.3.1.1.3 Post foro

- Metodología: aplicación de instrumentos de seguimiento a través de talleres con las EAS; organización y análisis de la información para posterior sistematización.
- Participantes: EAS de primera infancia y Grupo de investigación de la Línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades, Estudiantes Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde – Universidad de Manizales - UMZ 16.
- El post foro fue un espacio de reflexión y análisis que permitió validar con los agentes educativos y coordinadores pedagógicos de las entidades, los aprendizajes logrados en el pre foro y foro. A través de un taller participativo de dos días se hizo una nueva mirada a los proyectos pedagógicos de las EAS para integrar los aprendizajes conceptuales y prácticos que ofreció el foro a sus propuestas educativas para responder a la política, los contextos, necesidades e intereses de las niñas y los niños, y de las comunidades que atienden.
- Duración: 60 horas.

Ver anexo 3.

3.3.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se basó en una guía de preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados Sampieri, Fernández & Baptista, (1997). Con el fin de conocer las percepciones, conocimientos y opiniones de las maestras y madres comunitarias se elaboró una guía de preguntas que abordaron las siguientes categorías de indagación:

1. Concepción de niño, niña y participación
2. Prácticas pedagógicas que promueven la participación
3. Cualidades de las prácticas pedagógicas
4. Interacciones que promueven la participación
5. Acciones participativas desarrolladas por las niñas y los niños
6. Niveles de participación

Ver anexo 4.

3.3.3 Observación participante

Técnica de la investigación social en la cual se procura un análisis de forma directa y en el momento mismo de la práctica pedagógica y las interacciones entre las niñas, niños, maestras, agentes educativos y equipo de investigación.

La observación participante según Bernard (citado por Kawulich, 2006) se define como:

(...) el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. (p.2).

La observación participante en un registro visual de las interacciones entre niña, niño y adulto y del ambiente pedagógico entendido este como:

El entorno que se establece a través de una serie de situaciones de aprendizajes en las que se da una efectiva interacción entre un facilitador, la persona que construye conocimientos (el alumno), los recursos y las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de un aprendizaje significativo (Álvarez, 2015, p.24).

Con el fin de realizar la observación a las prácticas pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños en los centros de atención infantil se elaboró una guía de observación.

Ver anexo 5.

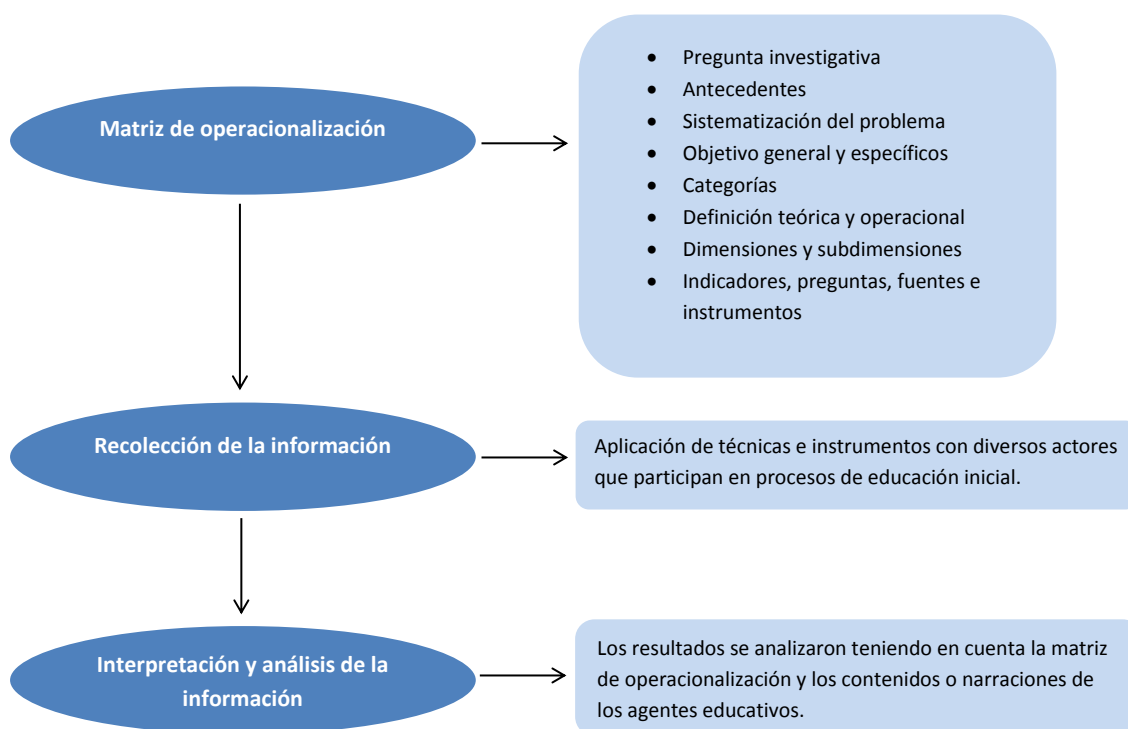
3.3.4 Grupo focal

El grupo focal se consideró un espacio de encuentro, de participación y de validación de la información que se obtuvo en las entrevistas semiestructuradas y observación participante.

Esta técnica se constituyó en un encuentro de saberes donde las maestras, madres comunitarias y equipo investigador dialogaron sobre su quehacer pedagógico, experiencias y conocimientos en torno a la temática investigativa. Sampieri, Fernández & Baptista (1997) le llaman también grupo de enfoque y afirman que es:

Un método de recolección de datos que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas). En las cuales los participantes conversan en tono a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (p.605)

3.4 Momentos de la investigación



4 Resultados

A partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación se realizó la triangulación y análisis de la información y se categorizó para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados. Por consiguiente, los resultados muestran en un primer lugar, el análisis de las concepciones que tienen los agentes educativos sobre las niñas y

niños, y la participación; en segundo lugar, se presentan las interacciones que se dan entre niños, niñas y adultos promoviendo su participación; en tercer lugar, se presentan las cualidades con relación a las actividades, ambientes, contenidos y participantes, relevantes en las prácticas que realizan los agentes educativos para favorecer la participación en la primera infancia; y en un cuarto lugar, se describen los procesos participativos de la primera infancia en el ambiente educativo entre modalidades, contextos sociales, la experiencia, el ciclo laboral y la formación de los agentes educativos.

4.1 Concepciones de los agentes educativos sobre las niñas, los niños y participación

Dado que uno de los objetivos de esta investigación fue realizar una mirada crítica de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de las niñas y los niños a partir del reconocimiento de sus concepciones sobre las niñas y los niños y sobre los procesos de participación, a continuación se presentan las concepciones identificadas en estas dos categorías y la relación entre ellas; para llegar a concluir que las concepciones de infancia se configuran a partir del momento histórico, social y cultural en el que se vive y se desarrolla la vida cotidiana de las niñas y los niños y que develar estas concepciones permitirá tener una comprensión sobre las prácticas que se realizan para promover los procesos de participación y por supuesto, el desarrollo integral de las niñas y los niños.

4.1.1 Concepciones sobre las niñas y los niños

Durante los últimos años en Colombia se han generado políticas, planes, programas y estrategias con las cuales se busca garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños de

primera infancia a partir del reconocimiento de sus derechos y bajo la convicción que las niñas y los niños son sujetos de derechos, seres sociales, singulares y que requieren ser considerados como interlocutores válidos con capacidades para participar, expresarse y dar sentido a su propia vida.

Sin embargo, se ha evidenciado que las transformaciones en las concepciones no se dan de un día para otro, sino que es un proceso que requiere de tiempo y espacios de reflexión en los que se invita a pensar sobre quiénes son en realidad las niñas y los niños de cero a seis años y que significa considéralos como sujetos de derechos.

Por lo tanto, en este capítulo se presentan las concepciones de infancia que se derivan de la participación de algunos profesionales de las EAS y de agentes educativos en los foros de trabajo y las que se derivan de las entrevistas y visitas que se realizaron a los agentes educativos, maestras y jardineras.

- Concepciones de infancia que emergen en el marco del foro:

Concepciones enmarcadas en el discurso sobre los derechos de las niñas y los niños

En un primer lugar se evidencia que las concepciones de algunos de los agentes educativos, maestras y jardineras sobre las niñas y los niños están estrechamente relacionadas con el discurso de los derechos y los fundamentos de las políticas nacionales e internacionales que se han abordado en diversos escenarios políticos, sociales, académicos y laborales. En estos escenarios se plantea que las niñas y los niños se consideran como sujetos de derecho con características, particularidades y potencialidades para aprender, participar y explorar de manera

activa el mundo físico y social y que en esta medida deben ser acompañadas de manera corresponsable por la familia, la sociedad y el estado.

Para acercarnos más a los planteamientos de los agentes educativos en relación con esta concepción traemos a colación una respuesta de uno de los participantes del foro:

“Los niños y las niñas son seres humanos sujetos de derecho, cada uno con sus necesidades, particularidades y potencialidades guiadas a través de su sensibilidad, imaginación, creatividad y espontaneidad con grandes necesidades de exploración”.

Con las respuestas de algunos de los agentes educativos se puede afirmar que la concepción de niño y niña trascienden de los conceptos biológicos del desarrollo humano, entendiendo la infancia como un proceso en el que se desarrollan todas las capacidades y potencialidades y que los niños y las niñas son seres singulares y particulares.

Las niñas y los niños como propios constructores de su conocimiento

Por otro lado, se encuentra la concepción de algunos de los participantes de los encuentros al foro, en la que se considera a los niños y las niñas como sujetos que siempre tienen un conocimiento y que por lo tanto, el rol de los agentes educativos en los espacios de enseñanza – aprendizaje no significa el comienzo en la construcción de conocimiento, sino que por el contrario marca la continuación de un proceso de aprendizaje desde la experiencia vivida en articulación con otros entornos: hogar, salud, espacios públicos y por su puesto el educativo.

➤ Concepciones de los agentes educativos, maestras y jardineras sobre niña y niño durante las entrevistas:

Concepciones basadas en los derechos y la protección integral

Los agentes educativos entrevistados expresaron sus concepciones sobre niña y niño, en las que nuevamente se refleja que éstas están permeadas por las leyes nacionales e internacionales y específicamente se centran en el marco de los Fundamentos Políticos y Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, implementada en los últimos años en el país.

Esta concepción se ubica en una idea de niños y niñas, como sujetos de derecho, activos constructores de conocimiento a quienes se les deben garantizar las condiciones para su desarrollo integral a partir de sus características, particularidades, intereses y por su puesto del contexto en el cuál se desarrolla; seres sociales a quienes se les reconoce sus capacidades, incluso desde la gestación.

De esta manera se acercan a una concepción que trasciende las ideas tradicionales en las que las niñas y los niños ocupan un papel de subordinación ante el adulto y a quien se les debe enseñar el mundo objetivado.

En los grupos de discusión sobre el concepto de niña y niño, tanto los agentes educativos como los profesionales del área social concertaron que son seres integrales, sujetos pensantes, críticos, comunicativos, felices y que constantemente están construyendo su mundo.

En cuanto al desarrollo de las niñas y los niños se considera como un proceso no lineal ni rígido puesto que se comprende que cada niña o niño tiene sus propios ritmos y tiempos. En la misma vía, señalan que los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños no son una sucesión de etapas acumulativas pues se tratan de procesos complejos que llevan consigo permanentes cambios, incluyendo muchas veces, retrocesos o comportamientos irregulares.

Por lo tanto, asumen el desarrollo infantil como un proceso dinámico y discontinuo que no tiene principio ni fin definido. Dicha concepción de desarrollo responde a los planteamientos realizados por el Ministerio de Educación Nacional en su documento Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia (2009, p.18) e integra el desarrollo infantil no solo cognitivo y lingüístico, sino también aspectos sociales y afectivos y que se retoman en los Fundamentos Políticos, técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la primera infancia De Cero a Siempre, y en los Referentes Técnicos para la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional.

Las niñas y los niños son seres que hacen parte de la sociedad

Aparecen otras concepciones en las que se conciben a las niñas y niños como seres que hacen parte de una sociedad en la que se desenvuelven a partir de las interacciones con las personas que les rodean, especialmente la familia. Por lo que se podría afirmar que la infancia se considera un momento de construcción de los sujetos a partir de las experiencias y vivencias cercanas que alimentan su historia personal y colectiva. Es un momento de la vida que requiere de un acompañamiento permanente por parte de diferentes actores que median entre su

desarrollo, el mundo social y cultural al que pertenecen, destacando como actores principales a la familia y el Estado.

Esta concepción deja en evidencia una vez más que responde a las orientaciones para la educación inicial que los agentes educativos reciben desde la política pública y de diversos actores que refieren a la infancia como un momento de la vida en el que las niñas y los niños se construyen como sujetos a partir de las experiencias y vivencias que alimentan su historia personal y colectivo. Un momento de la vida que requiere un acompañamiento permanente por parte de diferentes actores que median entre su desarrollo, el mundo social y cultural al que pertenecen.

Seres en busca de autonomía

A la par se encontraron otras concepciones de una muestra de agentes educativos que consideran a las niñas y a los niños como seres que crecen en busca de una autonomía y que deben ser escuchados. De esta concepción se rescata el valor que se le da a la escucha dado que está es una condición que se requiere para promover la participación de las niñas y los niños y a través de la cual se comparten experiencias, se enfrentan dificultades y en muchos de los casos se descubren otras realidades.

4.1.2 Concepciones de participación

Para empezar este apartado es necesario retomar que en el marco de esta investigación el ejercicio del derecho a la participación se concibe como un proceso que se inicia desde el

momento mismo del nacimiento, tal y como se plantea en los Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión de la Estrategia De Cero a Siempre:

Se reconoce la participación como un derecho que posibilita a las niñas y a los niños crecer con la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, sentir un interés genuino por las demás personas, reconocer y disfrutar las diferencias, construir el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás, y por sobre todo, fortalecer la cultura y la democracia en su condición de sujetos aunada a escenarios sociales, culturales e institucionales propicios y democráticos que permiten la consolidación de la ciudadanía Nussbaum (citada por Presidencia de la República, 2013, p. 182).

Se plantea además que como proceso, la participación implica cambios y el reordenamiento de lugares, posiciones, opiniones, creencias y supuestos, haciendo una reflexión y valoración permanente de cada momento de intervención, ya que la sola proclamación o promoción del derecho en general no garantiza su reconocimiento y preservación.

Ahora bien, desde este punto de partida el objetivo de este apartado es evidenciar cuáles son los conceptos de participación que tienen los agentes educativos, maestras y profesionales de las diferentes modalidades y que desde su quehacer inciden en los procesos de participación de las niñas y los niños.

La participación vista como autonomía y libertad

Entre las concepciones más frecuentes con relación a la participación se evidencia que esta es concebida como un sinónimo de autonomía y libertad, en donde se les permite a las niñas y a los niños decir que quieren hacer, como lo quieren hacer y si están de acuerdo con los

planteamientos que se les hacen. Sin embargo, el desafío está en que los agentes educativos comprendan el concepto de autonomía y libertad como la capacidad de las niñas y los niños para hacer elecciones y tomar decisiones informadas sobre lo que debería hacerse y cómo hacerlo. De esta manera, se da paso a la creatividad, la planeación y ejecución de actividades significativas para el desarrollo personal y comunitario. Una muestra de esta concepción se identifica en lo que expresa un agente educativo:

“Participar es cuando dejamos que los niños sean autónomos y libres, que participen no solo de las actividades programadas, sino que ellos también digan que quieren hacer, si sí están de acuerdo, como lo quieren hacer, donde...” (Maestra, Hogar Infantil).

Evidentemente, para lograr la autonomía y libertad de las niñas y los niños se requiere de un acompañamiento y aprendizaje permanente, significativo y autoreflexivo por parte de los agentes educativos

La participación vista como aporte y colaboración

Otro concepto recurrente que se hace evidente entre algunos de los participantes es la participación como aporte y colaboración en el cuál se refleja que el proceso se reduce a un aporte que se hace a las actividades pero no como un derecho que posibilita la expresión, el desarrollo del pensamiento crítico ni mucho menos la construcción de significados. Para ilustrar esta concepción se retoma el siguiente argumento de un agente educativo: la participación “es compartir, aportar y colaborar en las actividades que se hacen, es dar ideas, generar inquietudes...” (Maestra, Programa Desarrollo Infantil en Medio Familiar).

Se trata de hacer uso de la razón práctica para formar conceptos y hacer reflexiones críticas respecto a las situaciones y el entorno que les rodea. De esta manera, las niñas y los niños serán capaces de vivir con otros, reconocerlos, interesarse por ellos y asumir compromisos personales y sociales.

La participación como vinculación

La participación para otros agentes educativos se limita a que los niños y las niñas se vinculen en las actividades y que todos hagan un aporte. Tal es el caso de una madre comunitaria que menciona que para ella la participación se refiere a: “Que todos estemos vinculados, es permitir que todos participen, que todos estén activos... que cada uno pueda estar con el otro...” (Agente educativo, Hogar Comunitario de Bienestar Tradicional).

Tener la posibilidad de interactuar con los otros y ser tratados como seres dignos forma parte de las capacidades que las niñas y los niños deben tener en sus entornos como parte de su desarrollo personal y colectivo. Ser capaces de estar en el lugar del otro y tener compasión hacia esta situación es fundamental para fortalecer la capacidad de las niñas y los niños tanto para la justicia como para la amistad.

La participación como estrategia

Se encontró que una sola madre comunitaria conceptualizó la participación como estrategia, definiéndola como “una estrategia donde los niños libremente expresan, la

imaginación fluye, que sea algo con libertad, donde las ideas, los pensamientos y las emociones, todo juegue un buen papel a la hora, así suene redundante a la hora de participar, lo hagan bien, lo hagan emotivamente” (Agente educativo, Hogar Comunitario de Bienestar Agrupado).

De esta afirmación se puede llegar a deducir que el agente educativo considera la participación como una estrategia por medio de la cual se permite a las niñas y los niños expresarse, y en donde evidentemente su participación efectiva se limita a ser informado, es decir, queda ubicada en los primeros niveles de la escala propuesta por Hart, sin que se evidencie un avance en la categorización del concepto.

La participación como derecho

Con relación al concepto de participación como derecho se evidenció que algunos de los agentes educativos parten de la idea que este derecho se hace efectivo en la medida en que plantean las actividades teniendo en cuenta los intereses y necesidades de niñas y niños y abren espacios para escucharlos. Lo anterior evidencia que nuevamente el concepto no supera los primeros niveles de participación relacionados por Hart. A continuación se señalan algunos textos tal y como los presentaron los agentes educativos y en la que se refieren a la participación como derecho:

“El derecho que ellos tienen a tenerlos en cuenta en todo lo que hacemos porque igual las actividades pedagógicas que se plantean acá tratamos de que sean más del interés del niño que salga de ellos y no de lo que nosotros queramos plantear sino de las necesidades que uno va

observando con lo que ellos piden que quieren trabajar”. (Agente educativo, Hogar Comunitario de Bienestar Agrupado, Santa Rosa de Cabal).

“A los niños se les dice mucho eso que ellos tienen derecho a hacer escuchados y también, igual ahora se les dice, siempre se ha dicho no es que en la casa yo este reunida con mis hijos y que si los hijos van a hablar, mejor dicho la sociedad hay que..., que bueno ojala uno poder trabajar todo un día con los padres al otro día con los niños y al otro día con los padres, porque más que en este proceso que nosotros hacemos más sería trabajar con los padres, porque los padres son de la misma época de uno que no tuvo..., y muchos padres uno les explica alguna cosa y no creen que..., entonces no que dicha, que dicha uno tener esos espacios, entonces es más que todo de trabajar más tiempo con los padres se necesita mucho eso”. (Maestra, Centro de Desarrollo Infantil, Guática).

“Hoy en día se le debe tener en cuenta los derechos de los niños”. (Agente educativo, Hogar Comunitario de Bienestar Tradicional rural, Santa Rosa de Cabal).

De lo anterior, se puede concluir que aunque el concepto se ubique en un segundo nivel en los procesos de participación, lo importante es reconocer que para algunos agentes educativos es claro que la participación se constituye en un derecho en el que se retoma la capacidad de expresión, la escucha y los intereses de las niñas y los niños.

La participación: opinión, voz y voto

De las respuestas de los agentes educativos se derivan a la vez otras concepciones en las que la participación, además de estar mediada por la escucha, está dada por las opiniones de las

niñas y los niños y por la voz y voto que tienen para expresarse y comunicarse en los diferentes espacios. Este concepto surge de respuestas como la siguiente:

La participación es “que el niño o cualquier ser humano interfiera y tenga voz y voto en cualquier tema, en la primera infancia, en la política en lo social, que sea escuchado y no solo que sea escuchado, también que sean tomadas en cuenta, las ideas que tienen mirando que realmente tengan una validez”. (Agente educativo, Hogar Comunitario de Bienestar).

4.2 Interacciones que promueven la participación de la primera infancia

En este capítulo se presentan los resultados que surgen a partir del análisis de los datos arrojados en los instrumentos aplicados en la investigación y que permiten dar cuenta de las interacciones que promueven la participación de las niñas y los niños en las unidades del servicio del ICBF que participaron en el proceso de investigación a partir de las siguientes categorías: interacción entre pares, interacciones adultos, niñas y niños, interacciones maestras – padres de familia.

4.2.1 Interacción entre pares

De acuerdo con el análisis se puede establecer que una de las interacciones más significativas que se genera en los centros de atención infantil del ICBF, son las que se dan entre las niñas y los niños. Es allí en dónde se generan experiencias que giran en torno al conocimiento y exploración del mundo que los rodea.

A partir del proceso de observación que se realizó durante la investigación, se evidenció que las niñas y niños participan motivados por otros. Hacer parte de un grupo genera confianza

para que las niñas y los niños expresen lo que piensan, hagan preguntas y narren sus propias historias.

Lo anterior también se ve reflejado en las palabras de una maestra de un HCB, Empresarial, quien refiere:

“Me gusta mucho hacer un círculo porque representa la unión y la confianza y cuando hay esa confianza por lo general participan y se puede preguntar, no como obligadamente, preguntar: “quién quiere hablar” y el resto se van motivando y el resto del grupo lo hace... hay uno o dos que no hablan y uno trata de que ellos se vinculen. Uno ve que ellos forman lazos de amistad y uno trata de ponerlos los más calladitos con los que más hablan para que generen más confianza y para que ellos vean que participar es bueno. La idea es que todo el grupo esté integrado” (Agente educativo. Hogar Comunitario).

De este apartado se resalta que los agentes educativos consideran la interacción entre pares como un aspecto relevante para promover la participación de las niñas y los niños y se valora y reconoce la confianza que esto genera para promover espacios en los que cada niña y niño se siente valorado y reconocido.

Habría que indagar más sobre aquellas interacciones entre las niñas y los niños que no están mediadas por las acciones del agente educativo y que, aunque no son evidentes en este análisis, se sabe que existen y pueden generar experiencias no gratas como el señalamiento, la discriminación, la coerción o las diferencias.

Finalmente, las interacciones entre pares son las más frecuentes pues en el centro de atención infantil comparten todos los momentos, espacios, materiales y experiencias pedagógicas que los vinculan de manera permanente. Los espacios de socialización que los agentes educativos disponen en los centros infantiles son oportunidades que posibilitan el encuentro, el diálogo, la conversación, las preguntas, entre otros.

4.2.2 Interacción entre adultos, niñas y niños

Con relación a esta categoría es claro que para muchas de las maestras que asistieron al foro, las familias se constituyen en el primer nicho en dónde se dan un sin número de interacciones entre niñas, niños y adultos y que, desde allí, surgen diferentes tipos de pautas de crianza en las que se visibilizan o invisibilizan a las niñas y a los niños.

Destacan pautas en las que según ellas no se visibiliza la participación de las niñas y los niños dado que han escuchado de la voz de los padres expresiones como *“cuidadito le alzas la voz a la mamá y el papá”*, *“ahora cuando se vaya la visita hablamos”*, *“con respetico por favor”*, *“cómo se dice”*. Asimismo, afirman que a partir de estas frases se genera miedo y temor para que las niñas y los niños se expresen con tranquilidad frente a los demás.

Una madre comunitaria relata que cuando ella identifica que una niña o un niño llega triste al centro de atención infantil, se sienta con él y genera una conversación para brindarle confianza y más adelante indagar sobre lo que le está pasando.

En general, se evidencia que las maestras coinciden en que un trabajo colaborativo entre agente educativo, familia, niña y niño, y una buena interacción mediada por relaciones horizontales favorecen la adquisición de capacidades participativas de cada ser humano; y en donde el afecto, la confianza y la autoestima son determinantes.

A continuación se retoman las respuestas de dos maestras de diferentes modalidades que hacen referencia a las interacciones entre padres e hijos:

“Se deben generar procesos colaborativos en los que el adulto asuma una postura horizontal frente a los niños y las niñas además porque es importante que el padre y madre de familia estén a la par de la enseñanza”... (Maestra CDI).

“... hay veces que encontramos que ellos quieren hacer algo, pero ellos lo quieren hacer a su manera y las mamás les dicen: nooo eso no es así... entonces como esa paciencia, esa tolerancia que les permita participar, que se salió de la raya, “no mamá déjelo que él va aprendiendo, él es capaz”. (Maestra Modalidad Familiar).

Por otro lado, aparecen interacciones entre maestras, niñas y niños, en las cuales está presente y con mucha frecuencia la conversación, la escucha y el juego que hacen parte de la vida cotidiana y que movilizan procesos de participación en determinadas actividades, logrando una participación asignada en la actividad propuesta por el adulto, no logrando trascender a una participación donde las niñas y los niños deciden las acciones a desarrollar en la práctica pedagógica. Quizás esto se deba a que los agentes educativos no tienen claro, desde los centros de atención infantil y desde otros entornos, cuáles son los procesos que involucran la

participación y cómo se logra hacer efectiva la comprensión de este proceso en el desarrollo integral de las niñas y los niños, especialmente el hogar.

Asimismo, se evidencia que para los agentes educativos no es claro cuál es el rol que desempeñan ellos frente a estos procesos, dado que suponen que todo el tiempo están haciendo efectiva la participación de las niñas y los niños desde las diferentes actividades que ellos plantean.

Otra vez más se encuentra con que el desafío está en que los agentes educativos reconozcan que se deben generar todas las condiciones para promover la participación desde los diferentes niveles y que, para referirse a la participación, es necesario partir del reconocimiento de cada de ser humano desde su experiencia personal de vida, su sentir, sus pensamientos y las relaciones que se tejen consigo mismo, con los demás y con el entorno que los rodea y que ,a medida que avanza en su desarrollo, se deben potenciar las formas de participación.

Si se considera que la participación es un proceso que surge desde el nacimiento y que esos primeros logros en el desarrollo como es caminar, elegir un objeto u otro son elementos constitutivos de la participación que no se pueden desconocer, entonces las interacciones y las diferentes formas de comunicación en este momento de la vida se constituyen en una de las fuentes más potentes para promover la participación de las niñas y los niños, y que deben ser reconocidas por los adultos, agentes educativos o cuidadores.

Si se concibe la participación protagónica como un proceso de aprendizaje tanto de las niñas y los niños como de los adultos, las relaciones de poder que persisten entre estos grupos

sociales hacen que la responsabilidad de su promoción se centre en los adultos como garantes para generar oportunidades de cambio y transformación social. Estos cambios en las concepciones, relaciones, interacciones y comunicaciones permitirán reivindicar a las niñas y los niños como seres sociales, sujetos de derechos y responsabilidades, actores sociales y políticos, participantes y protagonistas de sus historias de vida. Al respecto, Alfageme (2003) señala que:

El discurso sobre participación (más bien activa, política y protagónica) nos conduce directamente a cuestiones de democracia, de ciudadanía, conceptos y realidades que no son factibles de separar. La ciudadanía es considerada como estatus político y social, y está ligada a ideas de derecho individual por una parte y de pertenencia y apego a una comunidad por otra. El ejercicio de la ciudadanía, la puesta en práctica de la teoría de la ciudadanía de los niños se convierte en un reto para todas las sociedades. Por lo tanto parece importante reconsiderar el concepto de ciudadanía, para que sea un concepto no excluyente y marginador, quizás incorporando las definiciones que se hacen, por ejemplo, de ciudadanía cultural, lo cual legitima y refuerza el acceso de todas las personas, desde el mismo momento de su existencia, a la producción y al goce de los bienes culturales, haciendo hincapié en la igual dignidad de los ciudadanos y en el respecto a la diversidad de la creación individual, eliminando sobre ella toda posible censura. “Se refiere a la creación de ámbitos posibles, que al transformar el entorno, transforman al mismo tiempo al propio sujeto”. (Di Girolamo, 1998, p13).

4.2.3 Interacción agentes educativos y padres de familia

Con relación a las interacciones que se generan entre estos grupos, el análisis da cuenta de que para los agentes educativos es claro que debe haber una interacción basada en un proceso de comunicación para que los padres se acerquen y conozcan aspectos importantes del desarrollo

de las niñas y los niños, y qué estrategias se pueden implementar para fortalecer su proceso de aprendizaje y el desarrollo de capacidades, entre ellas, el proceso de participación.

Una madre comunitaria de un HCB Empresarial menciona que “ha pasado que con palabras soeces los niños tratan a los amiguitos. Entonces uno indaga en la casa y claro los mamás dicen: “si profe, en la casa lo tratan así” pero siempre estamos pendiente de ellos”.

Por otro lado, se encuentra que las madres comunitarias y maestras utilizan estrategias como reuniones, actividades en familia o en algunos casos invitan a los padres a los centros de atención infantil para generar interacciones que les permitan orientar a los padres sobre la mejor manera de formar a las niñas y a los niños y generar interacciones que favorezcan este desarrollo como jugar, cantar, leer, dibujar, entre otras.

Esto muestra que en general las maestras y agentes educativos reconocen que es necesario fortalecer las estrategias y actividades que permitan potenciar los procesos de interacción entre maestras y familias en pro del fortalecimiento de las capacidades de las niñas y los niños. Sin embargo, sería importante generar otros espacios, dado que como se evidencia a lo largo de este apartado, las interacciones entre agentes educativos y familias se dan en el marco de las reuniones que ellas preparan para dar a conocer el avance en el desarrollo de las niñas y los niños o de algunas actividades específicas que se desarrollan en los centros infantiles.

Como se mencionó anteriormente, los agentes educativos señalan las dificultades que tienen para generar interacciones profundas con los padres de familia pues las dinámicas de su

vida cotidiana en muchos casos impiden que se generen estos procesos y la comunicación que mantienen se centra en aspectos de tipo administrativo.

4.3 Cualidades relevantes que favorecen la promoción de la participación infantil

Una vez se analizan las concepciones que tienen los agentes educativos sobre niña, niño, y participación en la primera infancia, durante el desarrollo de este capítulo se pretende determinar la existencia o no de cualidades relevantes que se pueden identificar en las actividades, los ambientes educativos, los contenidos propuestos por los agentes educativos para favorecer la promoción de la participación infantil en los centros de atención del ICBF.

4.3.1 De las actividades

Los resultados encontrados en la investigación evidencian que los agentes educativos realizan actividades pedagógicas con las niñas y los niños para responder inicialmente a un requerimiento del ICBF con respecto a la planeación de actividades y sus contenidos, la modalidad a la cual pertenecen (comunitaria o institucional) y el proyecto pedagógico que les propone la Entidad Administradora de Servicio u operador responsable a la cual está inscrito su centro infantil.

Según lo expresan, estas actividades se relacionan con la necesidad de promover el desarrollo psicosocial, motriz y cognitivo de las niñas y los niños a partir del juego, la lectura de cuentos o historias, trabajos manuales con plastilina o pinturas, rompecabezas, títeres, guías para

rellenar, dibujar o colorear, y en ocasiones, actividades “libres” que les permitan a las niñas y los niños desplegar su imaginación y creatividad.

A partir de estas respuestas de los agentes educativos se evidencia la instrumentalización que han realizado del juego, las artes plásticas y visuales, la lectura u otros lenguajes de expresión artística para enseñar, moldear u orientar procesos académicos, comportamientos positivos, normas, valores o costumbres, entre otros. Esta situación conlleva a que los agentes educativos o cuidadores pierdan la oportunidad de generar o propiciar espacios de creación, de libre expresión, de placer, de disfrute, de alegría, en los diferentes entornos en los que transcurre la vida cotidiana de las niñas y los niños puesto que no tienen una intención pedagógica clara que movilice los procesos de participación.

Los agentes educativos referencian que las actividades que desarrollan apuntan a satisfacer las necesidades inmediatas de las niñas y los niños, se diseñan y realizan de acuerdo con sus edades, pero sobre todo, responden al cumplimiento de los indicadores, estándares de calidad, las escalas de valoración del desarrollo, los contenidos, las temáticas y formatos que se les exigen desde el ICBF. Cuando logran “salirse un poquito” o integrar a su planeación estos requerimientos, empiezan a considerar los intereses individuales y colectivos, así como las expresiones y opiniones de las niñas y los niños.

En el caso de los hogares comunitarios, donde un agente educativo atiende en su casa a grupos de máximo 14 niñas y niños entre los 2 y 5 años, la planeación de actividades se realiza a partir de los momentos establecidos por el proyecto pedagógico educativo comunitario del ICBF

que considera un espacio para la bienvenida, el juego, la exploración, la creación y el descanso o regreso a casa. En los hogares de modalidad institucional o centros de desarrollo infantil, hogares infantiles o empresariales donde se cuenta con más recursos físicos y talento humano cualificados para la atención de niñas y niños, la ruta pedagógica establecida responde más a los recientes Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral del Ministerio de Educación, documentos y orientaciones que si bien fortalecen el desarrollo de las actividades pedagógicas, su conocimiento y aplicabilidad en la práctica pedagógica aún está en proceso de apropiación por parte de los agentes educativos.

De acuerdo con lo anterior, surgen muy pocas, y de manera espontánea, propuestas o actividades pedagógicas que evidencien un objetivo o intención clara por promover la participación de las niñas y los niños desde su diseño, ejecución y valoración. Existen algunas iniciativas referenciadas de manera muy específica que se generaron a partir de la observación, las conversaciones o inquietudes de las niñas y los niños, las evaluaciones sobre lo aprendido, el contexto social, la vida cotidiana de la comunidad donde se ubican los centros infantiles o la inquietud e interés particular del agente educativo por escuchar las voces de sus niñas y niños, incluso de la reflexión y valoración que muy pocos hacen de su práctica pedagógica.

Otra situación recurrente que referencian los agentes educativos al hablar de las actividades es la dificultad que tienen para involucrar a los padres de familia y cuidadores en los procesos de formación de las niñas y los niños, básicamente porque la gran mayoría no “tiene tiempo” debido a sus trabajos y se ven obligados a delegar esa responsabilidad en las abuelas, abuelos, tías, hermanos mayores, u otros cuidadores.

Durante las conversaciones con los agentes educativos se evidencia la necesidad de fortalecer y orientar desde el Estado, estrategias que posibiliten integrar de manera efectiva a las familias en el desarrollo y la atención integral de las niñas y los niños en los centros de educación inicial pues esta responsabilidad recae únicamente en el agente educativo, quien cuenta con buenas intenciones más que con estrategias que realmente permitan la participación activa de las familias en las actividades pedagógicas propuestas, y por lo tanto, terminan siendo acciones espontáneas sin intenciones claras.

Es innegable la importancia que tiene involucrar a los padres de familia y cuidadores en los proyectos educativos, tal y como lo señala Peralta (2008) en su investigación sobre la calidad de la educación inicial:

La contribución de los padres en el diseño e implementación de los programas, tanto por lo que representa afectivamente para el niño como por la convergencia de aspectos formativos comunes en la casa y en el centro educativo, incide positivamente en la mejora del microclima educativo del hogar. (p.8).

De lo anterior, se puede concluir que es necesario fortalecer los procesos pedagógicos de los agentes educativos, de tal manera que se tenga claro el para qué de las actividades que se proponen a las niñas y los niños con relación a su desarrollo y específicamente con su participación real y efectiva en las propuestas pedagógicas.

4.3.2 De los ambientes

Sobre los ambientes educativos que promueven la participación es necesario considerar que aunque es importante la infraestructura de un centro de atención infantil lo más relevante se

centra en qué, cómo y para qué se generan experiencias y aprendizajes significativos que brinden oportunidades a las niñas y los niños para desarrollar y potenciar sus capacidades, desarrollo personal, social y humano; y cómo los ambientes contribuyen o no a esos desarrollos.

Lo encontrado y observado en los centros de atención inicial es que a pesar de que no hay una participación real de las niñas y los niños en el diseño de estos espacios de aprendizaje, se nota el interés de los agentes educativos por posibilitar su acceso y vínculo afectivo con el lugar y con ellos mismos. Independientemente de la infraestructura de los centros de atención inicial, los agentes educativos se preocupan porque las niñas y los niños sientan confianza y tranquilidad durante el tiempo, en ocasiones más de ocho horas, que permanecen con ellos.

Es evidente que los agentes educativos deben otorgarle más importancia a las relaciones e interacciones que se suscitan al interior de estos espacios, más allá de atender, específicamente a las necesidades físicas de los lugares y responder a los estándares de calidad definidos por la política nacional de primera infancia. Por supuesto, la disposición de los espacios en los centros de atención infantil, independientemente de la cantidad de niñas y niños que atienden, también deben dar cuenta de los lineamientos pedagógicos que orienta el ICBF sobre cuidado y atención en ambientes educativos o espacios de aprendizaje, ajustados a los requerimientos de las diferentes modalidades de atención comunitaria o institucional.

Durante las visitas a los centros de atención inicial se evidencia que los agentes educativos exponen como parte de su “decoración” mensajes sobre los valores, los números, las letras, los derechos, el cuerpo humano o personajes relacionados con los nombres que tienen sus

centros de atención infantil. Otros temas abordados sobre todo en los hogares comunitarios de la modalidad familiar tienen que ver con los intereses y presiones de los padres de familia para que sus hijas e hijos “lean y escriban” en este momento de su vida como “preparación” para su ingreso a la educación formal, una preocupación permanente con la que los agentes educativos deben mediar día a día. Aún más si se tiene en cuenta que el desarrollo de estos procesos está mediados por prácticas tradicionales como las guías, las plantillas, la copia y las planas.

Muy pocos espacios tienen como parte de su ambientación, las expresiones de las niñas y los niños, sus personajes o historias favoritas como una posibilidad para su propio reconocimiento y protagonismo. En los Centros de Desarrollo Infantil de la modalidad institucional, hay rincones lúdicos que permiten acercar a las niñas y los niños a diferentes escenarios y experiencias a partir de los materiales.

Con respecto a los recursos físicos con los que cuentan, la mayoría referencia la dotación entregada por el ICBF o su Entidad Administradora de Servicio. Este material considera algunos juguetes, instrumentos musicales, títeres, plastilinas y colores, ente otros, cuyo uso se centra en realizar actividades para fortalecer “la motricidad fina y gruesa” de las niñas y los niños, o trabajar los conceptos y temas dados por la EAS. Algunas unidades, también cuentan con libros infantiles entregados a través de programas del ICBF o donaciones, y con otros elaborados por los mismos agentes educativos, a veces con la participación de las niñas y los niños o los padres de familia.

A pesar de contar con estos materiales o recursos no hay una comprensión clara de los agentes educativos de cómo a través de estos materiales se pueden fortalecer no sólo el desarrollo de las niñas y los niños, sino también sus procesos de participación en su comunidad a partir de su acercamiento a la cultural oral y escrita.

Los agentes educativos indican que ante la falta de recursos pedagógicos se ven en la necesidad de elaborar, entre otros, instrumentos musicales, títeres o libros con materiales reciclables o naturales presentes en la vida cotidiana de sus comunidades. En ocasiones, las niñas, los niños y sus familias participan en esa construcción y la actividad se convierte en una posibilidad para fortalecer su identidad social y cultural, más allá de la intención inicial. Evidentemente esta carencia se convierte también en una oportunidad para contextualizar los materiales con los cuales planean y desarrollan sus actividades pedagógicas, así como considerar las posibilidades que les ofrecen sus propias realidades.

Sin duda alguna, los centros de atención infantil, sin importar su modalidad, tienen un lugar en las comunidades como referentes de espacios donde se brinda atención y cuidado a las niñas y los niños de 0 a 6 años. Sin embargo, aún no se perciben ni apropian como “espacios públicos” para el fortalecimiento de la democracia, la construcción de ciudadanía, y por ende, la promoción de la participación real y efectiva de las niñas y los niños.

Autores como Hart (2012) resaltan tanto la capacidad como el interés de las niñas y los niños por desempeñar un papel importante en la mejora del entorno, mediante la investigación, la planificación y la acción participativa. Lo anterior no sólo como una posibilidad de ejercer los

derechos de niñas y niños sino también como una oportunidad para promover su participación en la toma de decisiones que evidentemente afectan sus vidas.

Pero la realidad es que estos planteamientos resultan incluso utópicos pues en muy pocas ocasiones los adultos permiten a las niñas y los niños realizar estas intervenciones; en el caso de los centros de atención infantil, posiblemente por el desconocimiento que los agentes educativos tienen sobre cómo propiciar estas posibilidades de participación.

Se conocen diversas propuestas de participación infantil, sobre todo en los espacios públicos, específicamente en las ciudades donde grupos de niñas y niños realizan un reconocimiento, monitoreo, planeación y mantenimiento de los lugares físicos comunes y cercanos a sus hogares que les permiten diseñar y planificar los espacios para el juego.

Sin embargo, es necesario que estas propuestas se consideren también desde el hogar, sus comunidades, los centros de atención infantil y todos aquellos espacios donde transcurre la vida cotidiana de las niñas y los niños, para que se conviertan en espacios comprometidos no sólo con el desarrollo y la atención, sino también con los intereses y gustos de niñas y niños.

Como diría (Chatterjee, 2005):

(...) se trata de un compromiso con la realidad de la vida cotidiana de las niñas y los niños para generar propuestas desde una perspectiva basada en el ambiente y el comportamiento que consideren imaginar espacios múltiples e interrelacionados que consientan una interacción bidireccional entre los niños y su entorno, permitiendo el desarrollo de un vínculo afectivo o “amistad con el lugar. (p.26).

Precisamente sobre estos vínculos afectivos que pueden generar las niñas y los niños con los espacios, una investigación realizada en Delhi, India, acerca de la “amistad con el lugar”, propone seis elementos necesarios para hacer de estos lugares, espacios de participación: el afecto recíproco y el respeto por la persona, el compartir intereses y actividades, el empeño, la lealtad, la disponibilidad a dar informaciones sobre sí mismo y la comprensión mutua, y un enfoque horizontal.

La calidad de las interacciones que las niñas y los niños hacen con su entorno, sus pares o con los adultos depende también de los ambientes o espacios en los que habitan. En ese sentido, son espacios para generar aprendizajes, sentidos, significados y profundas transformaciones sociales, culturales, políticas, incluso económicas. Casey (citando a Brooker y Woodhead, 2008), considera la inclusión como una cualidad relevante para propiciar ambientes participativos desde la primera infancia que permita a las niñas y los niños:

(...) el desarrollo de la identidad social, las actitudes positivas para con los demás y un sentido de pertenencia compartido por todos los niños y pueden ayudar mucho a evitar la condición de “alteridad” que a menudo experimentan los niños discapacitados: la sensación de ser diferentes. (p.62).

Casey también resalta el surgimiento de propuestas que más allá de resolver la accesibilidad física a los espacios buscan que los espacios sean “jugables”, es decir que permitan a las niñas y los niños jugar como lo deseen, crear e incluso arriesgarse para lograr experiencias satisfactorias y significativas. Pensar los centros de atención infantil más allá del cuidado y la atención de las niñas y los niños requiere situarlos como propone Moss (2012), en:

(...) lugares de encuentro para los ciudadanos de todas las edades y como talleres de colaboración capaces de concentrar numerosos propósitos y proyectos: en resumen, como importantes espacios públicos. Los propósitos y proyectos potenciales de los centros para la primera infancia, si se los interpreta de esta manera, son ilimitados y muy variados, como por ejemplo el aprendizaje, el apoyo a las familias, la solidaridad comunitaria, la salvaguardia de culturas e idiomas, el desarrollo de las economías locales, la promoción de la igualdad sexual y de otros tipos, y la práctica de la democracia: los centros como espacios para la primera infancia donde la democracia se valora, se vive y se renueva constantemente. (p. 44).

4.3.3 De los contenidos

Al considerar cuáles son los contenidos o criterios que los agentes educativos tienen en cuenta al momento de hacer el diseño o planeación de sus actividades se evidencia que aunque en la mayoría de los casos éstos se relacionan con la vida cotidiana, también han sido instrumentalizados para abordar temas específicos relacionados con la familia, los colores, los animales, los símbolos patrios, los valores y los hábitos, entre otros.

En algunos casos, los agentes educativos orientan sus actividades para “preparar” a niñas y niños en su ingreso a la educación básica o primaria. Esta escolarización temprana se evidencia más en los hogares comunitarios, donde los agentes deben buscar entre su comunidad las familias que van a atender cada año y por ende, se sienten con la responsabilidad de ceder a las presiones de los padres de familia o cuidadores interesados en que sus hijos aprendan a “leer” y a escribir durante ese momento de la vida. De esta manera, consideran que serán aceptados más fácilmente en los colegios o instituciones educativas para el grado primero de educación básica o primaria.

Los agentes educativos aducen que la planeación de sus actividades pedagógicas y contenidos se enmarcan principalmente en los requerimientos del ICBF y su Entidad Administradora de Servicio para atender el desarrollo integral de las niñas y los niños, las necesidades básicas de la primera infancia y por supuesto, al proyecto pedagógico y los lineamientos de la política. Afirman que en la planeación de sus actividades siempre están presentes el juego, el arte, la literatura y otros lenguajes de expresión artística como la música y la expresión corporal; sin embargo, se evidencia que más allá de reconocer estos lenguajes como inherentes y propios de la primera infancia se usan como estrategias o metodologías para lograr objetivos específicos. En general, siempre piensan en diseñar y realizar actividades “dinámicas” que les permita lograr la atención de niñas y niños.

Aunque los agentes educativos tienen dificultad para reconocer el rol que las niñas y los niños pueden tener dentro de la planeación de sus contenidos y actividades, la gran mayoría de ellos afirma que en ocasiones, el diseño de sus proyectos pedagógicos tienen como punto de partida no sólo las necesidades sino también los intereses de las niñas y los niños que surgen de la observación, la escucha, la reflexión, las conversaciones que se generan en el día a día pero también de las evaluaciones sobre qué aprendieron al finalizar cada actividad.

Conocer y reconocer a las niñas y los niños como seres sociales, singulares y diversos, identificar sus intereses, conocer sus características y particularidades, identificar su contexto, comunicarse efectivamente con ellas y ellos, escuchar sus ideas u opiniones, así como posibilitar su participación real y efectiva en la planeación de las actividades son consideraciones que responden más a “oportunidades” o casualidades que se dan en la rutina diaria del centro infantil.

Por otro lado, sería importante reconocer la capacidad de influencia efectiva que tienen las niñas y los niños en la toma de decisiones, así como el ejercicio concreto de la capacidad de participar en el entramado de relaciones sociales de la comunidad en la cual están insertos y son protagonistas. Al respecto, Gaytán (citado por Alfageme, 2003) define entonces el protagonismo infantil como:

(...) el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.” (p.86).

En este concepto de protagonismo infantil que cobra importancia en el marco del surgimiento de la Educación Popular de los años sesentas, es importante identificar dos elementos relevantes a considerar por los agentes educativos en sus planeaciones y diseños de actividades: el interés superior del niño y desnaturalizar las relaciones de poder con las niñas y los niños para darle a los contenidos un sentido ético, humano, incluyente y diverso. Se trata de mantener con las niñas y los niños un diálogo y una reflexión permanente para propiciar espacios que potencien su desarrollo humano, promoviendo y garantizando su derecho a ser protagonistas de su existencia individual y colectiva.

Por lo tanto, es necesario abrir espacios de acuerdos y concertación donde las niñas y los niños tengan la capacidad de actuar sin ser “reprimidos” o “evitados” al interior de las comunidades donde transcurre su vida; visibles, poseedores de los mismos derechos sociales y

políticos de los adultos como un primer paso para redefinir las relaciones sociales, el estatus y el rol de la infancia en las sociedades.

El diseño de las actividades, proyectos o acciones de los agentes educativos debe considerar siempre una reflexión permanente que tenga en cuenta componentes fundamentales para promover procesos de protagonismo infantil: la participación, la expresión y la organización de las niñas y los niños. Estos componentes señalados por Alfageme (2003) y retomados de la Alianza Save The Children, implican no sólo transformaciones en las condiciones y espacios sociales donde se desarrolla la vida cotidiana de las niñas y los niños sino también algunos criterios que resignificarían también la voz de las niñas y los niños. Estos criterios son:

Dar a los niños y niñas la posibilidad de recibir información sobre los espacios y acciones en las que participan y/o pueden participar; Reconocer su voz y su capacidad de proponer ideas o acciones; Reconocer su capacidad de cuestionar y analizar; Respetar su capacidad de elegir; Reconocer su capacidad de asumir responsabilidades individuales y sociales; Fomentar el conocimiento acerca de sus derechos; Dar la posibilidad de reclamar sus propios derechos; Dar la posibilidad de influir en los procesos de transformación social. (p.18).

Finalmente, es necesario también considerar cambiar el enfoque y la metodología de las planeaciones de los agentes educativos para que desde su concepción, diseño, ejecución y valoración vayan más allá de satisfacer los requerimientos del ICBF y las EAS, sino que también se conviertan en oportunidades para reivindicar los derechos de la infancia. Seguramente no existe una receta o modelo para promover prácticas participativas pero estas acciones si deben centrarse más en los derechos e intereses de las niñas y los niños que en los compromisos

institucionales; se trata entonces de potenciar las capacidades y habilidades de las niñas y los niños, reconocer sus diferencias y resignificarlos como actores críticos y agentes de transformación social.

4.3.4 De los participantes

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, los actores que hacen parte del proceso de participación de las niñas y los niños son las familias, los agentes educativos, cuidadores u otros adultos que intervienen de manera decisiva en el desarrollo y la promoción de este derecho fundamental. Es innegable que las niñas y los niños son el centro de este proceso, pero son los adultos y cuidadores quienes tienen la mayor responsabilidad de generar y desplegar las condiciones, oportunidades y capacidades para que niñas y niños se constituyan en sujetos de derechos, ciudadanos críticos y reflexivos con capacidad para aportar al desarrollo de sus comunidades.

Por consiguiente, es importante determinar el papel de cada uno de los actores para lograr una participación genuina y acertiva de las niñas y los niños, independientemente del momento y el contexto en el cual transcurre su vida. Para acercarse a las cualidades de los agentes educativos que promueven la participación, es importante reconocer que ellos a través de su saber pedagógico y sus concepciones configuran sus prácticas pedagógicas y diseñan sus actividades.

Al realizar un análisis sobre la práctica en cuanto a lo que los agentes educativos saben y hacen se evidencia que aún están arraigadas prácticas tradicionales que no contribuyen

intencionalmente al desarrollo de las niñas y los niños, y por supuesto a la promoción de la participación. Aunque también es importante resaltar que de ellas emergen cualidades como la creatividad, la recursividad, las expresiones de afecto, el desarrollo de la autoestima y la confianza a partir de las interacciones que se dan en sus centros de atención infantil o de situaciones que pueden surgir a partir de un relato, un juego o una conversación con las niñas y los niños.

También se destaca su interés por formarse, su disposición por escuchar las voces de las niñas y los niños, así como por atender sus necesidades inmediatas. Por lo tanto se puede decir que los agentes educativos se esfuerzan por cumplir con su papel de acompañantes, promotores, facilitadores y potenciadores del desarrollo y la participación de las niñas y los niños, desde lo que ellos consideran actividades significativas y relacionadas con la vida cotidiana de sus centros de atención infantil. Sin embargo, es evidente la falta de procesos de formación, seguimiento y acompañamiento de la implementación de las actuales políticas públicas de primera infancia como un punto de partida para promover espacios de participación, aprendizaje e intercambio con las niñas y los niños.

4.4 Procesos participativos de la primera infancia en los ambientes educativos

En este apartado se presentan los elementos más significativos para promover procesos de participación de las niñas y los niños en los centros de atención infantil, partiendo de un contraste entre las modalidades de atención para desde allí pasar a los contextos sociales y finalmente, analizar como la experiencia, el ciclo laboral y la formación de los agentes educativos inciden en estas prácticas.

4.4.1 Entre modalidades

Para iniciar este apartado es importante mencionar que los centros de atención infantiles que participaron en el proceso pertenecen a las siguientes modalidades de atención del ICBF: Modalidad familiar que considera los hogares comunitarios y la Modalidad institucional que incluye, hogares empresariales y centros de desarrollo infantil o CDI.

En la modalidad hogar comunitario de bienestar se evidenció que dadas algunas condiciones y características de la modalidad, los agentes educativos tienen un sin número de actividades relacionadas con el cuidado y la alimentación de las niñas y los niños que limita su labor pedagógica, y por ende, los espacios que se propician para la participación de las niñas y los niños están más limitados. Durante una jornada diaria, los agentes educativos disponen máximo de tres horas para las actividades pedagógicas, sumado a esta limitación se evidencia que en esta modalidad, los recursos pedagógicos y materiales son limitados (principalmente resmas de papel, lápices, temperas, colores y crayolas) y no corresponden a las necesidades, intereses y características del desarrollo integral de las niñas y los niños, y a los recursos que necesita el agente educativo.

Sin embargo estas limitaciones en parte son subsanadas por los agentes educativos pues gracias a su creatividad, hacen uso de recursos naturales para enriquecer las experiencias propuestas a las niñas y los niños. Por ejemplo, una piedra se convierte en una mariposa o un gato; una botella de repente se convierte en una maraca, en un barco, una princesa.

La planeación de las actividades están muy limitadas en tiempo (máximo una semana) y a los requerimientos y exigencias que se les hacen desde las EAS y que casi siempre desconocen, los intereses y características de las niñas y los niños. Incluso se convierten en un reto para el agente educativo pues una actividad denominada los símbolos patrios deben realizarla con las niñas y los niños de las diferentes edades que un solo agente educativo atiende en un centro de atención infantil.

En los hogares comunitarios, los espacios que se disponen para las actividades pedagógicas son muy limitados pues no cuentan con una infraestructura, más allá de la sala o el patio de la casa de los agentes educativos que son adecuados para atender a las niñas y a los niños. Aunque, estos espacios son reducidos, varios de ellos son ambientados cuidadosamente para que niñas y niños tengan acceso a los libros, los juguetes, instrumentos musicales y otros materiales con los que cuente ese centro de atención infantil.

Por su parte, en la modalidad institucional, los agentes educativos o maestras que atienden estos espacios tienen otras posibilidades que les permiten brindarles a las niñas y a los niños más oportunidades para participar en experiencias pedagógicas diversas. Para empezar, cuentan con el apoyo interdisciplinario que desde su saber pueden aportar al diseño de sus planeaciones y complementar en los casos que se requiera, el acompañamiento al desarrollo de las niñas y los niños desde sus áreas específicas. Estos agentes educativos no se encargan de otras labores distintas a lo pedagógico y logran dedicar la mayor parte de la jornada, al menos cuatro horas diarias, al desarrollo de las actividades planeadas.

Otra característica de esta modalidad son los espacios dispuestos para las niñas y los niños pues en su mayoría se disponen de rincones pedagógicos con materiales que invitan al goce y disfrute del juego, el arte, la literatura, música, entre otros. Un agente educativo puede centrar su atención en un solo grupo de niñas y niños de la misma edad pues a pesar de sus singularidades y particularidades pueden tener características, gustos e intereses similares propios a su desarrollo.

También los centros de desarrollo infantil cuentan con otros espacios como zonas verdes, areneras, parque infantil, restaurante, biblioteca o ludoteca, entre otros, que posibilitan la apertura a experiencias más enriquecedoras.

La planeación que realizan los agentes educativos es más flexible dado que a partir de los proyectos de aula se permite explorar con mayor profundidad las temáticas a abordar. Sin embargo, las actividades que promuevan procesos de participación no son tan visibles y se ubican, como en el caso de la modalidad comunitaria, en una participación donde se informa de las actividades a desarrollar pero que no son construidas con las niñas y los niños a partir de sus intereses e inquietudes.

Quizá esto responde a la falta de herramientas metodológicas y pedagógicas para hacer un uso efectivo de los recursos y materiales con los que cuentan. Lo anterior se articula con la falta de conocimiento y aplicabilidad de la propuesta pedagógica para la educación inicial vigente desde las políticas públicas nacionales, que considera la participación como un eje transversal a la atención y desarrollo integral de las niñas y los niños.

Para ambas modalidades, algunos de estos centros de atención infantil cuentan con dotaciones de libros que han recibido a través del ICBF para fortalecer su práctica, donaciones o compras realizadas por los mismos agentes educativos. La presencia de estos libros son una oportunidad para generar procesos de participación que conllevan al acceso a la cultura oral y escrita, así como a la generación de nuevos conocimientos, y por ende, nuevas historias y conversaciones.

Asimismo, una situación que llama la atención en ambas modalidades es el miedo a que las niñas y los niños exploren o interactúen con otros entornos y espacios del medio fuera del centro de atención infantil por situaciones de seguridad que puedan afectar la integralidad de las niñas y los niños bajo su responsabilidad. Por lo tanto, muchas veces se apoyan en ilustraciones e imágenes que representan esos espacios de manera abstracta y no concreta que les impiden vivir experiencias significativas en torno a ellas.

De lo anterior se podría concluir que la modalidad familiar se encuentra en desventaja con relación a la modalidad institucional dadas las condiciones expuestas e independientemente del carisma, la pasión y el trabajo social que adelantan los agentes educativos de los hogares comunitarios.

4.4.2 En contextos sociales

Frente a los contextos sociales donde transcurre la vida de estos centros de atención infantil es necesario retomar algunas características que los hacen particulares. En el área rural se evidencia aún más la riqueza del medio que posibilita que las niñas y los niños interactúen y

vivan experiencias plenas a partir de su vida cotidiana. Los agentes educativos y sus centros de atención infantil son un referente más visible para sus comunidades.

En estos lugares hay un mayor reconocimiento a la labor social y pedagógica que desarrollan los agentes educativos. Sin embargo, hay situaciones que ponen en riesgo la integralidad de las niñas y los niños por las carencias de los recursos físicos de las mismas comunidades y lugares en las cuales se encuentran insertos.

Los agentes educativos son vitales y ávidos de recibir procesos de formación que contribuyan a fortalecer su práctica pedagógica. Por lo tanto, cuando ellos reciben estos apoyos sus cambios y transformaciones son más evidentes. Sin embargo su labor, en ocasiones, se afecta por las condiciones sociales que afectan el territorio y especialmente, las zonas rurales, como el desplazamiento, la violencia, el trabajo forzado, la pobreza, y al acceso a recursos vitales como la salud, el agua potable y la energía, entre otros.

En el contexto urbano se privilegian más la infraestructura, los recursos y materiales, así como los procesos de formación y de proyectos que pueden aportar y enriquecer las propuestas pedagógicas de estos agentes educativos. Hay una limitante que se da en relación con las experiencias y vivencias de las niñas y los niños por explorar los entornos que los rodean. Aunque tienen múltiples posibilidades para apropiarse de los espacios públicos como parques, bibliotecas, museos, parques temáticos, entre otros.

Estos centros de atención infantil tienen más posibilidades de enfrentarse también a problemáticas sociales propias de las ciudades como la delincuencia, las drogas y la inseguridad.

Los procesos de formación para los agentes educativos suelen estar más focalizados en lo urbano y por lo tanto, las posibilidades de cualificación de los agentes educativos son mayores. Los acompañamientos y seguimientos por parte de los equipos técnicos y profesionales del ICBF son más frecuentes en este contexto, por lo tanto, hay más oportunidades para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

4.4.3 La experiencia, el ciclo laboral y la formación de los agentes educativos

Es innegable que la experiencia, el ciclo laboral y la formación de los agentes educativos inciden directamente sobre las prácticas pedagógicas que los agentes educativos tienen en sus centros de atención infantil.

De acuerdo con el análisis de los datos se puede establecer que los agentes educativos que relacionan mayor experiencia son aquellos que pertenecen a la modalidad familiar u hogares comunitarios, cuya labor inició hace más de 20 años con el objeto de cuidar y atender las necesidades básicas de las niñas y los niños a partir del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF que aunque tiene un sentido claro y humano frente al desarrollo de las niñas y los niños, no logra cumplir con sus objetivos dada la falta de formación práctica y teórica sobre su implementación que lo llevo a ser instrumentalizado, reduciéndose a la implementación de los momentos pedagógicos ya mencionados.

Aunque se evidencia que el 83% de los agentes educativos participantes en la investigación tienen un nivel mínimo de formación técnica en primera infancia y el 17% restante son profesionales con un pregrado, este es el resultado de las exigencias que se han dado en los

últimos años por la implementación de la política. Se evidencia que los niveles de argumentación teórica son más amplias y estructuradas en los agentes educativos con formación de pregrado y están muy en sintonía con los planteamientos pedagógicos de la política pública para primera infancia.

En ese sentido, sus concepciones de niña, niño y de participación en la primera infancia son más claras y logran trasladarse en parte, a las actividades pedagógicas que desarrolla con las niñas y los niños. En sus relatos, aparecen categorías en las que se refieren a las niñas y a los niños como seres sociales, diversos, sujetos de derechos con necesidades y responsabilidades, características, intereses y gustos diferentes que deben ser escuchados y llevados a la acción en su práctica pedagógica.

En relación con la práctica pedagógica y la planeación, las diferencias radican en la capacidad de los agentes educativos con pregrado para desarrollar proyectos de aula en los cuales tienen en cuenta las preguntas, los intereses y las opiniones de las niñas y los niños. Tienen más herramientas para observar y registrar con atención los avances del desarrollo particular de las niñas y los niños. Algunas de ellas llevan diarios o registros fotográficos o videos caseros para recoger las voces de las niñas y los niños e identificar elementos que le sean útiles para su planeación.

5 Conclusiones sobre las prácticas que promueven la participación en las distintas modalidades

Si bien, en los últimos años en Colombia, diferentes sectores sociales adelantan acciones que contribuyen al fortalecimiento de la atención de las niñas y los niños que rompen con paradigmas respecto a la participación y las concepciones de la infancia, coexisten prácticas en la vida cotidiana de las personas adultas e instituciones que aún le asignan a niñas y niños entre cero y seis años, un lugar de dependencia, minoría y obediencia que se materializa en las interacciones relacionales basadas en el ejercicio de la autoridad y el poder. Esta resistencia por reconocer a las niñas y los niños como seres sociales activos y participativos se evidencia aún más con la persistencia en los agentes educativos de una mirada adultocentrista que limita la participación de la primera infancia a un derecho que se debe garantizar pero que no tiene incidencia en las prácticas pedagógicas con niños y niñas.

Es evidente que las concepciones de infancia que tienen los agentes educativos y otros participantes de esta investigación están basadas en la experiencia personal, el contexto social, político y cultural en el cual se desenvuelven y que como se evidenció, en general se encuentran enmarcadas dentro de los parámetros políticos que se han planteado en los últimos años en Colombia para la Atención integral a la primera Infancia.

Sin embargo, sería importante indagar más a fondo para evidenciar cómo estas concepciones se hacen visibles y efectivas en las prácticas pedagógicas de los agentes educativos. Puesto que es innegable que la manera como se entiende la infancia determina la

forma como los adultos, agentes educativos y cuidadores se relacionan, interactúan, se comunican con las niñas y los niños y desarrollan sus prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva el reto es identificar qué tanto de la teoría con relación a las concepciones ha permeado las prácticas de estos agentes educativos y cómo se reflejan estas concepciones en su quehacer pedagógico más aún cuando se identificaron sólo un par de variaciones en las concepciones de agentes educativos que tienen un nivel de formación superior o de pregrado.

Frente al sentido de la participación de las niñas y los niños se evidencian que éste se concibe únicamente como un complemento ideal para recrear actividades articuladas a eventos públicos, en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Tan sólo en algunos casos específicos y espontáneos se evidencia que los agentes educativos posibilitan procesos de participación que aunque no alcanza los niveles de protagonismo, responden a los intereses o preguntas que les surgen a las niñas y los niños.

Lo anterior evidencia que en el país no ha sido fácil transitar de un nivel básico de participación hacia una relación horizontal, activa, dialógica, de escucha, creativa, autónoma e influyente entre niñas, niños, adultos y pares.

Con relación a las concepciones de participación, en general se evidencia que los agentes educativos, maestras y jardineras se refieren a la participación con una diversidad de conceptos que no permiten precisar sobre el sentido de la misma en los procesos de la educación inicial. En este sentido, esta investigación no puede llegar a concluir sobre una concepción general que dé

cuenta de un proceso de participación que se enmarque en los procesos de atención integral de niñas y niños.

Sin embargo, una de las conclusiones a las que se acerca esta investigación es que la concepción de participación en la mayoría de los casos se queda en un segundo nivel que se caracteriza por comunicarse, escuchar, tener en cuenta sus opiniones y expresiones. Aunque algunos pocos agentes educativos logren considerar la participación como un proceso y un derecho desde este análisis no se podría llegar a afirmar que las acciones que se realicen en el marco de estas apreciaciones correspondan a lo que verdaderamente se lleva a la práctica.

Tal vez porque lo anterior, les implica no sólo resignificar sus concepciones sobre niñas y niños sino también repensar sus relaciones e interacciones y así potenciar la participación de las niñas y los niños como actores sociales dentro de una comunidad. Desde el agente educativo, hacer una mirada distinta a la primera infancia y reconocer a las niñas y los niños como un grupo social, implicaría como dice Alfageme (2003) considerar la participación en primera infancia como un proceso que conlleva al protagonismo de las niñas y los niños, y que es el resultado de una construcción social que se enriquece permanentemente por las experiencias y vivencias de los actores sociales y sus comunidades.

Diversos factores de orden social, político y económico afectan este proceso y sería necesario considerar espacios académicos que permitan identificar las causas y las acciones que contribuyan al mejoramiento de los niveles de participación de niñas y niños en el país; procesos que permitan romper paradigmas asociados a la infancia que imposibilitan que sean asumidos

como sujetos corresponsables con los adultos en la construcción de la historia humana y social. Concepciones que permitan considerarlos como seres sociales, singulares, inmensamente diversos, protagonistas y actores sociales que se desarrollan integralmente de acuerdo con su edad, contexto y condición.

También es importante repensar el rol de los agentes educativos y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, específicamente en la educación inicial. Se trata de tomar conciencia sobre la enorme responsabilidad de formar seres humanos diferentes, diversos, singulares, comprensivos y capaces de cuestionarse permanentemente sobre las situaciones de su vida y la vida en comunidad. Sin embargo, esta responsabilidad también contempla la necesidad de re-establecer de manera horizontal las relaciones con las niñas y los niños para potenciar su autogestión y autodirección, y así propiciar oportunidades que permitan su desarrollo humano y social.

A partir de la información que arroja esta investigación se podría afirmar que las interacciones más frecuentes en los centros de atención infantil se generan a partir del juego, el diálogo, el afecto, la confianza, el respeto, las expresiones de afecto como los besos y abrazos, y en general, a partir de la comunicación que los agentes educativos proponen a las niñas y los niños durante el desarrollo de sus actividades.

Procesos sociales como los que se describen se constituyen en una fuente valiosa que podría permitir a las niñas y los niños desarrollar y consolidar procesos de participación dentro de los diferentes contextos en los que transcurre su vida, si se tuvieran en cuenta otras

condiciones necesarias para fortalecer o promover niveles de participación en otras instancias. En ese sentido, es necesario proveer en los centros de atención infantil, espacios de socialización ricos en interacciones que les permitan a las niñas y los niños potenciar sus capacidades de comunicación, reflexión y reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Lo anterior lleva a pensar que los adultos que rodean a las niñas y los niños tienen una enorme responsabilidad y un rol protagónico en el desenvolvimiento de estas capacidades y habilidades que deben generarse desde situaciones de la vida cotidiana de las niñas y los niños.

Quizá el desconocimiento y las carencias en la formación de los agentes educativos no les permite visibilizar la participación como un proceso que aporta a la construcción de la subjetividad de las niñas y los niños donde se les reconoce como actores sociales, singulares con características, gustos y preferencias particulares, protagonistas de su desarrollo personal y colectivo. Reconocer a las niñas y los niños, valorarlos y tenerlos en cuenta en las actividades pedagógicas propuestas por los agentes educativos son procesos que apenas se están gestando en los centros infantiles como respuesta a la perspectiva de derechos que se plantea desde la política para la primera infancia.

Por su parte, las familias tienen un papel fundamental en la promoción del derecho y de procesos de participación de sus hijos e hijas, dado que ellos tienen a su cargo el cuidado, la crianza y la socialización primaria. Sin embargo, esta responsabilidad no es clara y quizás no cuentan con las herramientas para modificar estas prácticas. En ese sentido, es necesario apoyar el fortalecimiento de las familias como agentes socializadores, reconociendo sus saberes,

prácticas e historias de vida, para desde allí resignificar las interacciones, los vínculos y prácticas que contribuyen al ejercicio y garantía plena de los derechos de las niñas y los niños, entre ellos, la participación.

Asimismo, es importante orientar la mirada de los adultos sobre las situaciones de la vida cotidiana que hacen posible potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, su participación real y efectiva en los asuntos que les corresponden como sujetos de derechos pero también como seres sociales con responsabilidades personales y colectivas.

Las interacciones están sujetas a condiciones que surgen de los contextos, los entornos, la vida cotidiana, el encuentro, el reconocimiento del otro, el respeto y el afecto. De la calidad de las interacciones que se establecen entre niñas, niños, agentes educativos y familias depende el avance en los niveles de participación de la primera infancia. La escucha, el tener en cuenta sus intereses, ideas, emociones, expresiones, sentimientos y formas de relación, también son condiciones necesarias para promover procesos de participación.

Lo anterior también implica generar nuevos paradigmas sobre la comprensión de la realidad y la responsabilidad de la sociedad, las instituciones, pero especialmente de las familias, como primer espacio donde se generan procesos de participación infantil, cuando se propician ambientes caracterizados por el amor, la comunicación, la comprensión y el respeto por la singularidad. Se trata de generar ideas, pensamientos, conocimientos e incluso sentimientos propositivos que permitan reconocer a las niñas y los niños como actores partícipes que influyen en sus entornos, en la construcción personal y colectiva de sujetos proactivos, ciudadanos

críticos y responsables de las situaciones de su vida cotidiana y no sólo como simples receptores del mundo que les rodea.

Por otro lado, se hace inminente revisar la metodología actual para la implementación de las políticas y lineamientos que se determinan para los procesos de formación en educación inicial de los agentes educativos pues desde allí se pueden generar oportunidades para promover las capacidades y habilidades de las niñas y los niños, necesarias en los procesos, prácticas y espacios de participación; de tal manera que éstas se constituyan en la base para construir una ciudadanía positiva, crítica, real y efectiva.

En relación con las experiencias pedagógicas que se analizaron se observa un avance en algunos escenarios de formación que se han sensibilizado y fortalecido para propiciar ambientes educativos e incluyentes que favorecen y estimulan la imaginación, la creatividad, la interacción, la comunicación, el diálogo y la validación de los saberes entre niñas, niños, adultos y pares. Se trata de potenciar al máximo estos espacios de formación para la construcción de identidad y la autonomía altamente activa de las niñas y los niños con capacidades, habilidades y responsabilidades que les permitan definir sus proyectos de vida personales y aportar al desarrollo de los colectivos.

En relación con los lenguajes de expresión, el juego es por excelencia el más reconocido por los agentes educativos como actividad que promueven la participación de las niñas y los niños; la literatura, la expresión corporal y la música, también son reconocidos pero en segundo plano. El juego, la lectura, la literatura infantil, el arte y la música se presentan como

posibilidades para propiciar una comunicación abierta, efectiva y tranquila que genera nuevas experiencias y vivencias que le permiten a las niñas y los niños aprehender el mundo a través de sus sentidos, elaborar sus propios significados, expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y emociones, es decir, expresarse en todo su ser.

En este marco, potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños resulta una pieza clave en la atención integral a la primera infancia y un factor importante en el tema de participación, que implica por un lado, considerar por igual las capacidades de las niñas y los niños, sus intereses y necesidades, sus ritmos de aprendizaje, la diversidad de rutas con las que construyen conocimiento y significados y por otro, delinear un horizonte pedagógico amplio y diverso para que ellos puedan comprender qué sentido tiene y cómo hacer parte de la sociedad.

Sin embargo, para que estas transformaciones se lleven a la práctica cotidiana, no basta con acoger a niñas y niños atendiendo a su diversidad, es necesario que cada uno de los actores involucrados reconozcan que saber de niños, es saber de participación, es saber de juego, de arte, de literatura, y sobre todo de conversaciones, escucha y afecto; de proyectos con intencionalidades claras que los convoca en igualdad de condiciones y oportunidades, pero sobre todo, propuestas desarrolladas desde la intersectorialidad del ámbito nacional y territorial para garantizar entornos seguros que cuenten con las condiciones requeridas para garantizarles la promoción de su desarrollo, en el marco de una participación activa.

Se requieren mediadores que comprendan que cada elaboración que una niña o un niño hace sobre lo que vive, cada narración que crea, de acuerdo con sus capacidades, es como un

taller en el que se potencializan y fortalecen las condiciones de vida y de desarrollo humano. Se trata de propiciar o generar oportunidades para el desarrollo de las capacidades particulares y colectivas de las niñas y los niños, garantizar sus derechos y libertades, así como el bienestar personal y colectivo de la comunidad a la cual pertenecen.

De esta manera, se hace evidente una vez más que es necesario cualificar actores que comprendan el papel que juegan en la invención del mundo de las niñas y los niños, que se expresa en la voz desplegada a lo largo de sus vidas y les permite montar su propia caja de herramientas para su desarrollo emocional, físico, cognitivo, comunicativo, personal, social y cultural.

El reto es empoderar a cada uno de los agentes educativos como actores garantes en sus comunidades del desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta los seis años, y desde allí, contribuir a disminuir las brechas sociales, económicas y políticas que impiden a niñas y niños materializar sus derechos, libertades y participación en la sociedad.

En este sentido, resulta de vital importancia que quienes están involucrados en la atención integral a la primera infancia, además de reconocer este rol y contar con los instrumentos para garantizar cada una de las realizaciones de las niñas y los niños puedan también generar ambientes de diálogo, respeto y escucha frente a las expresiones, creaciones, pensamientos, posiciones y opiniones de las niñas y los niños en las situaciones o asuntos que los afectan de manera directa o indirecta.

Finalmente, se presentan algunas recomendaciones que surgen de este proceso de investigación. En primer lugar se considera necesario promover espacios de formación en los que los agentes educativos comprendan que la vida cotidiana es un escenario donde sucede la vida de las niñas y los niños, y que las relaciones que allí se tejen se constituyen en los escenarios fundamentales para promover su participación.

Por lo tanto, la vida cotidiana se constituye en un escenario de posibilidades para desarrollar acciones pedagógicas significativas con los niños y las niñas. Los recuerdos de la infancia marcados por los actores principales, los juegos, los cuentos, los juguetes, el bosque, el parque, la biblioteca y el contacto con el agua, entre otros, son unas de las propuestas que pueden surgir de las agentes educativas.

En este sentido, es importante generar espacios de reflexión y autoreconocimiento donde agentes educativos en articulación con la comunidad académica e institucional, construyan rutas de promoción de la participación infantil que integren lo práctico con lo conceptual y los diferentes saberes para fortalecer la participación de niños y niñas.

En segundo lugar, se orienta a la necesidad de identificar y sistematizar experiencias emancipadoras y humanas sobre procesos de participación de la primera infancia en diferentes comunidades del país para que se tengan referencias y puntos de partida significativos que permitan avanzar en las investigaciones pero sobre todo en favor del desarrollo humano de las niñas y los niños.

Finalmente, se recomienda al ICBF, revisar la implementación de formatos estandarizados en todos los centros de atención infantil por cuanto estos no responden a sus

características y limitan la capacidad creativa de los agentes educativos. Destinando mayor tiempo al diligenciamiento de procesos, acciones y planeaciones que en muchas ocasiones no son coherentes con las prácticas cotidianas en los espacios de encuentro y de aprendizaje. Así mismo, formar a sus agentes educativos en el diseño, ejecución y valoración de actividades que consideren las características y diferencias de las niñas y los niños, es decir, un enfoque de inclusión y diversidad.

6 Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004) Política por la Calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. 2004 – 2008. Quiéreme bien, Quiéreme hoy porque la niñez se vive solo una vez. Bogotá.
- Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Alvarado, S. (2009). La formación de la subjetividad y la identidad ético-política en la primera infancia. Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: Sociedad civil – Estado. Tomo 1.
- Alzate, M.V. (2002). El descubrimiento de la infancia: historia de un sentimiento. Revistde Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira. Núm. 30. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>
- Alzate, M.V. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de

- Pereira. Vol. 9, núm. 31. Recuperado de:
<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/889>
- Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de Educación N° 281. pp. 5-17.
- Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid. Taurus.
- Bernal, G., Carmona, D. (2010). Relación de las concepciones de infancia y las prácticas de lectura en la educación inicial. Tesis de grado de la Universidad de la Sabana para optar por el título Magíster en Pedagogía.
- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles.
- Carrillo, J. (2011). Dimensiones culturales de los estilos cognitivos (dic) y logro educativo en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina de Mitú Vaupés. Universidad de Caldas, Programa de Antropología. Manizales: Tesis inédita.
- Consejo Nacional de Política Económica Social, República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Documento CONPES Social 109. Recuperado de:
www.mineducacion.gov.co/.../articles177832_archivo_pdf_Conpes_10
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 811 - 825.
- Córdoba, C.I. (2013). Proceso de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud. CINDE. Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/888>
- Cussiánovich, A. (2006). Ensayos sobre infancia: sujeto de derechos y protagonista. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores. Perú.
- Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Ariel. Barcelona, reimp. 2002, 222 pp.

- Díaz, M. (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna. Contribuciones a la antropología de la infancia. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Doyal, L, Gough, I., A Theory of Human Need, Macmillan, (1991). (En castellano, La teoría de las necesidades, Col. Economía Crítica, FUHEM, Icaria, Barcelona, 1994).
- Estrada, M.V (2003). Lúdica y Ciudadanía. En la ruta del desarrollo infantil. Bogotá: Cuaderno de trabajo. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. (2013). Bogotá.
- Estrategia De Cero a Siempre. Fierro. C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción”. México: Paidós. p. 21.
- Gallego, A.M., & Gutiérrez, D. (2012). Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños. Informe técnico, Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE - Universidad de Manizales. Recuperado de: Biblioteca Digital Universidad de Manizales, URL: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/350>
- Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89. Recuperado de: http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo3.pdf
- González, M,E.; & Vásquez O, C. (2011). La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia. Universidad de Manizales. CINDE.
- Gough, I. (2007 / 2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Papeles de Relaciones Ecosociales y

- Cambio Global, N° 100. CIP-Ecosocial/Icaria. Recuperado de:
<http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>
- Guevara, C. (2015, 15 de febrero). Cada 9 horas, un menor de edad es asesinado en el país. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/menores-asesinados-y-victimas-de-la-violencia-en-colombia/15249536>
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Ensayos Innocenti N° 4, UNICEF. Recuperado de:
http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hederich, M., A. C. (1995). Regiones Cognitivas en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias. Hederich, M., A. C. (2007). Estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo (Tesis Doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao, D. (2009). Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 1, Número 2. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2013). Guía 1 Desarrollo, observación y registro - Diplomado Fiesta de la Lectura. Bogotá.
- Instituto Interamericano del Niño y la Niña y Adolescentes. (2011). Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora Proyecto: “Protección y promoción de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en el Sistema Interamericano”. Recuperado de:
<http://www.iin.oea.org/IIN2011/materiales-publicaciones.shtml>

- Jiménez, A. M., Londoño, P.A. & Rintá, M.J. (2010). Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia. Tesis de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre el desarrollo infantil temprano, N° 36. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Lansdown, G (2004). La participación y los niños más pequeños. En espacio para la Infancia. Holanda: Bernard van Leer Foundation. Noviembre de 2004. N° 22.
- Luna, A.T (2014). Análisis Cualitativo de la Investigación. Cuaderno de Trabajo. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza CINDE, Universidad de Manizales.
- Marañón, E. y. (1989). Introducción a la psicología diferencial cognoscitiva. Universidad Autónoma de Madrid: Estudios de psicología.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento N. 10. Noviembre de 2009.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Sentido de la Educación Inicial. Documento N° 20 de la Serie de orientaciones para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf
- Morales, M.A. (2011). Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE - Universidad de Manizales.

- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13 (2), 380-403 [Fecha de consulta: 11/09/2014]. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259
- Nussbaum, M. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, CUP, 2000.
- Pavez, Iskra. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales 1. *Revista de sociología*, N° 27, pp. 81-102.
- Peña, A M., & Castro A M. (2012). Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil. *Revista Aletheia*. Vol. 4 N° 2.
- Posada, E.M. Representaciones de docentes con respecto a derecho infantil. Un estudio en la escuela Rosalía Suárez. Medellín: Convenio Universidad de Manizales - CINDE.
- Presidencia de la República. (2013). Fundamentos Técnicos, políticos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>.
- Restrepo, H., Quiróz I, C., Ramírez, G, A., Mendoza, Y. (2009). Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y las niñas durante el primer año de vida. Medellín: Convenio Universidad de Manizales - CINDE.
- Roldán, O. (2013). Seminario Ambientes Educativos. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales - CINDE.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGrawHill. p. 597.
- Sarat, M. (2012). Proceso Civilizatorio, Infancia y Educación: contribuciones de Norbert Elias. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*. N° 9. Enero –

junio. Recuperado de:

http://www.subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizatorio.pdf

Unicef (1998). Actas del Seminario: La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Bogotá. [Fecha de consulta: 03/08/2015].

Woodhead, M., Oates, J. (2012). La primera infancia en perspectiva 8. Ambientes. Ambientes Saludables. The Open University Primera edición en 2012 a cargo de La Universidad Abierta Child and Youth Studies Group The Open University. Walton Hall, Reino Unido con el apoyo de Fundación Bernard van Leer. Recuperado de:
http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home/Ourpublications/Browse_by_series.html?s_page=1&getSeries=6 [Fecha de consulta: 16/05/2014].

Zuluaga, Juan Bernardo. (2004) La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [online]. Vol.2, n.1, pp. 127-148. [Fecha de consulta: 03/08/2015].

Zuluaga, Olga Lucía. (2011). Pedagogía: un concepto de práctica pedagógico desde Foucault y Olga Lucía Zuluaga. Bogotá. p. 1.

7 Anexos

7.1 Anexo Pre foro:

Invitación a los participantes:


INVITACIÓN
Pre Foro y Foro sobre Educación Inicial y Modelos Pedagógicos para la Atención Integral de los Niños y las Niñas en la Primera Infancia del Departamento de Risaralda

Días:
Pre Foro: 14/08/2013
Foro: 23/08/2013

Lugar:
Pre Foro:
Auditorio Centro Integral de Servicios, Comfamiliar Risaralda, Calle 22 No 4-40, Piso 5


Hora: 7: 30 am - 5: 00 pm

Foro: Por Confirmar


Instituciones Organizadoras:
Alcaldía de Pereira (Secretaría de Planeación), Cajas de compensación Familiar Comfamiliar Risaralda, CDI "Perlitas del Otún", Universidad Tecnológica de Pereira, Fundación Cultural Germinando, Sociedad en Movimiento, Mesa Departamental de Primera Infancia.

Objetivo:

- Identificar las apuestas pedagógicas de las Entidades Administradoras de Servicio para la Primera Infancia encontrando elementos básicos que fortalezcan el quehacer pedagógico en el departamento.



Instituciones organizadoras: Alcaldía de Pereira (Secretaría de Planeación), Comfamiliar Risaralda, CDI Perlitas del Otún, Universidad Tecnológica de Pereira, Fundación Cultural Germinando, Sociedad en Movimiento, Mesa Departamental de Primera Infancia, ICBF.

Objetivos:

- Identificar las apuestas pedagógicas de las Entidades Administradoras de Servicio para la primera infancia que permitan encontrar elementos básicos que fortalezcan el quehacer pedagógico en el departamento.
- Caracterizar los modelos pedagógicos de las Entidades Administradoras de Servicio de primera infancia del ICBF en el departamento de Risaralda para fortalecerlos a través de herramientas conceptuales y operativas en el marco de prácticas que promuevan la participación, la inclusión y la diversidad.
- Ofrecer herramientas conceptuales y prácticas a las Entidades Administradoras de Servicio de Primera Infancia del ICBF en el Departamento de Risaralda a través de charlas con expertos en temas como participación, modelos pedagógicos, inclusión y diversidad para promover una educación inicial incluyente y participativa.

Nombre del operador o EAS	
Municipio de influencia	
Modalidad del programa	
Número de niños y niñas atendidos	
Proceso pedagógico	
Concepción de niña y niño	
Concepción de familia	
Concepción de desarrollo infantil	

Concepción de educación inicial	
Elementos identificados para la propuesta pedagógica: expresar qué necesidades, conocimientos, potencialidades de las niñas y los niños u otro elemento que se tuvo en cuenta para definir la propuesta pedagógica.	
Modelo pedagógico: descripción breve de los elementos centrales del Esquema Teórico - Conceptual que permite esbozar de forma clara y sintética las bases que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
Enfoque pedagógico: descripción breve de la orientación filosófica institucional - el sentido de las acciones pedagógicas.	
Estrategias pedagógicas: describir de manera breve las acciones fundamentales desarrolladas en el marco de la educación inicial.	
Actores: identificación de las personas que participan directa e indirectamente del proceso pedagógico.	
Herramientas, instrumentos y plataformas	

que utiliza: bases de datos, sistemas de información, formatos u otro elemento que enriquezca el proceso pedagógico.	
Entornos en los que se desarrolla el proceso pedagógico: ambientes, espacios y capacidades de las personas para llevar a cabo el quehacer pedagógico.	
Aspectos significativos que consideren relevantes para el desarrollo de la propuesta pedagógica: procesos de innovación, articulación, concertación, investigación)	
Inquietudes	

Es parte de la estrategia del pre foro poder conocer las diversas propuestas de manera creativa para lo cual se invitó a los participantes a desarrollar una forma de presentación que preserve la atención del público, que genere discusión y se destaque por sus elementos visuales y artísticos.

7.2 Anexo Foro:

FORO

EDUCACIÓN INICIAL Y MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA PRIMERA INFANCIA DEL DEPARTAMENTO DE RISARALDA

“Ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para el fortalecimiento pedagógico de las Entidades Administradoras de Servicio de Primera Infancia en el marco de la Educación Inicial en el Departamento de Risaralda”

FECHA: 13 de Septiembre 2013
LUGAR: Teatro Comfamiliar
HORA: 7:30 am – 5 pm

Logos of organizing institutions: Presidencia República de Colombia, Alcaldía de Pereira, BIENESTAR FAMILIAR, MinEducación, de cero a siempre, RED ALMA MATER, Comfamiliar, Fundación Cultural germinando, Universidad Tecnológica de Pereira.

- *Instituciones organizadoras:* ICBF, Alcaldía de Pereira (Secretaría de Planeación), Caja de compensación Familiar Comfamiliar Risaralda, CDI Perlitas

del Otún, Universidad Tecnológica de Pereira, Fundación Cultural Germinando, Sociedad en Movimiento, Mesa Departamental de Primera Infancia.

- *Objetivo:* ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para el fortalecimiento pedagógico de las Entidades Administradoras de Servicio de primera infancia en el marco de la educación inicial en el departamento de Risaralda.
- *Lugar:* Teatro Comfamiliar Risaralda. Carrera 5 Calle 22 Esquina.
- *Agenda:*

Hora	Tema
7:30 a.m. - 8:00 a.m.	Inscripciones
8:00 a.m. - 8:30 a.m.	Saludo y bienvenida Palabras de la Directora Regional del ICBF
8:20 a.m. - 9:00 a.m.	Palabras de Constanza Liliana Alarcón - Coordinadora de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia Palabras de Ana Beatriz Cárdenas Restrepo – Directora de Primera Infancia MEN Palabras de Germán Quiroga – Director Nacional de Primera Infancia ICBF

9:00 a.m. - 9:10 a.m.	La voz de los niños y las niñas (presentación de video con la voz de los niños y niñas de la región)
9:10 a.m. - 9:30 a.m.	Socialización de las Conclusiones del Pre Foro sobre Educación Inicial y Modelos Pedagógicos – Sandra Milena Tovar Valencia – ICBF
9:30 a.m. - 10:45 a.m.	Presentación <i>La Atención Integral en el Marco de la Educación Inicial</i>
10:45 a.m. - 11:00 a.m.	Refrigerio
11:00 a.m. - 12:15 a.m.	Presentación <i>Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial</i>
12:15 a.m. - 12:30 p.m.	Preguntas a los expositores
12:30 p.m. - 2:00 p.m.	Almuerzo
2:00 p.m. - 3:15 p.m.	Presentación <i>Sistematización del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario</i>
3:15 p.m. - 3:30 p.m.	Preguntas a los expositores
3:30 p.m. - 3:45 p.m.	Refrigerio
3:45 p.m. - 5:10 p.m.	Panel
5:10 p.m. - 5:30 p.m.	Relatoría: Ángela Ximena Contreras, Mónica María Molano Cardona, Sandra Milena Tovar V., Karol Natalia Jaramillo

Por qué un foro sobre educación inicial y modelos pedagógicos

Contextualización:

A partir de la política pública para la primera infancia en la cual se orienta al ICBF y a todos los actores que operan servicios de atención integral a niñas y niños de 0 a 6 años para tener en cuenta la educación inicial como un proceso que trasciende la preparación para la escuela y que debe proporcionar a niñas y niños experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato, el pre foro y foro sobre “*Educación inicial y modelos pedagógicos para la atención integral de los niños y las niñas en la primera infancia del departamento de Risaralda*”, nace en los espacios de encuentro intersectorial, mesas de primera infancia y en el mismo ejercicio de supervisión que hace el ICBF a sus centros de atención infantil en las diferentes modalidades, y cuyo resultado deja entrever la necesidad de conocer, caracterizar y fortalecer a través de la asistencia técnica adecuada y oportuna, las acciones pedagógicas desarrolladas por los agentes educativos con las niñas y los niños menores de 6 años.

En el departamento de Risaralda, existen alrededor de treinta entidades gubernamentales y no gubernamentales que tienen capacidad para diseñar y poner en marcha de manera autónoma acciones en favor del desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia; de ahí que la reflexión sobre los aspectos del ambiente de aprendizaje y las prácticas pedagógicas que se deben fortalecer con relación a las características de las niñas, los niños y sus familias debe ser permanente.

En ese orden de ideas, una de las estrategias de fortalecimiento pedagógico que incluyó a la academia y a las familias como actores fundamentales en los aprendizajes de la primera infancia en el territorio fue el pre foro desarrollado el 14 de agosto de 2014 en donde se socializaron los diversos modelos, enfoques y estrategias utilizadas por las EAS para la atención integral de los niños y las niñas, así como el foro que buscó ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para el fortalecimiento pedagógico en el marco de la educación inicial en el departamento de Risaralda.

Para qué el panel con expertos

El panel con los delegados nacionales y regionales fue un espacio de encuentro e intercambio de opiniones sobre educación inicial y pedagogía en donde se debatieron los puntos de vista de los participantes a las preguntas orientadoras del diálogo.

Estas preguntas fueron construidas en el marco del pre foro y las mesas de trabajo desarrolladas en el mismo.

Preguntas orientadoras:

- ✓ Cómo lograr optimizar el tiempo de la atención a los niños y las niñas minimizando los procesos administrativos, diligenciamiento de formatos y bases de datos repetitivos.
- ✓ Teniendo en cuenta los diversos programas, enfoques e intenciones existentes en el marco de la educación inicial y que la primera infancia es el ciclo vital que va desde los 0 hasta los 6 años de edad, qué aspectos debemos tener en cuenta para no escolarizar a la primera

infancia. Y en ese sentido, cómo lograr una transición exitosa desde la educación inicial al sistema escolar formal.

- ✓ El Estado debe hacer efectiva la participación de las familias en la vida escolar y en la educación inicial de las niñas y los niños; las instituciones deben coadyuvar para facilitar la participación de las familias en estos escenarios de aprendizaje, por lo tanto, la participación de las familias no debe ser opcional sino obligatoria y todos lo debemos garantizar, en este sentido, en el marco del trabajo intersectorial, qué se debe gestionar y articular para lograr la efectiva corresponsabilidad de las familias y a su vez del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.
- ✓ En la región, debemos profundizar en la cultura, la diversidad y la música como elementos fundamentales en las apuestas pedagógicas con la primera infancia, de acuerdo a ello, cuáles son los parámetros para que la educación inicial de niñas y niños indígenas garanticen el fortalecimiento de su cultura, en el marco de programas que no contemplan un enfoque diferencial real.
- ✓ Lograr la participación real de las niñas y los niños en la primera infancia, requiere diversas acciones y concientización por parte de los adultos. La región debe avanzar en los cómo lograr que la voz de las niñas y los niños se escuche y sea tomada en cuenta de acuerdo a su momento de vida e intereses, no puede quedar solamente implícita en las acciones pedagógicas por lo tanto, cuál es el lugar de la participación de la primera

infancia en la educación inicial y cómo hacerla efectiva en las unidades o centros de atención infantil.

7.3 Anexo Post foro

Agenda taller de diseño del Plan Operativo de Atención Integral (POAI) y fortalecimiento pedagógico para la regional Risaralda

1. Bienvenida de los participantes
2. Generalidades de la educación inicial: las realizaciones, las atenciones, los entornos y estructurantes
3. Primer momento: sensibilización y viaje interno a la primera infancia
4. Segundo momento: reflexión grupal
5. Tercer momento: cartografía para la diversidad
6. Cuarto momento: conclusiones, recomendaciones y compromisos

Primer momento: sensibilización y viaje interno a la primera infancia

1. Viaje interno a la primera infancia - actividad individual

Los participantes se organizan de manera cómoda. Se inicia mirando las fotografías de su primera infancia, las cuales fueron solicitadas con anterioridad. Se les pide que las observen cuidadosamente y traten de recordar el momento: dónde era, con quién estaban, cómo se sentían, se fijen en la ropa que llevaban, qué recuerdos les trae esa fotografía.

Después de dejar la fotografía, toman el juguete u objeto que les recuerda su infancia, con los ojos cerrados lo tocan, acarician y le hablan en voz baja. Se les pide que realicen un viaje mental por los momentos vividos con sus familias, que dejen pasar por su mente las distintas imágenes, sensaciones y vivencias como una película. Se dan las siguientes orientaciones para que recuerden momentos en los que:

- ✓ se sintió parte de su familia
- ✓ se sintió valorado y apoyado
- ✓ se sintió rechazado en su familia o por su cuidador principal
- ✓ tuvo momentos de diversión, juego, alegría, risa
- ✓ vivió acontecimientos importantes como nacimiento, celebraciones, rituales

Recuerden:

- ✓ cómo le acogían
- ✓ cómo le corregían, castigaban
- ✓ cómo le hacían sentir especial y amado
- ✓ qué le gustaba hacer cuando niño
- ✓ qué necesitaba en su infancia para sentirse feliz

2. Elaboración del árbol genealógico

Luego en una hoja blanca la dividen en cuatro partes y en el primer cuadrante superior izquierdo elaboran su árbol genealógico; en el cuadrante superior derecho dibujan el escudo de la familia o lo que los representa; en el inferior izquierdo dibujan el símbolo de la familia o lo que los aglutina o convoca, y en el inferior derecho colocan el slogan de la familia. Al finalizar pegan su fotografía en el árbol genealógico y exponen esta construcción en la pared o mural.

Los participantes se organizan en grupos, nombran un relator y un moderador en cada uno de ellos. Socializan el árbol genealógico, el símbolo, el lema y el escudo. Se finaliza el trabajo grupal con el relato basado en la pregunta: Cuáles han sido las pautas de crianza comunes en el grupo.

Imaginan desde su primera infancia qué les dirían a sus padres o cuidadores sobre: cómo les gustaría que los tratara, qué les agrade, que imagen tienen cuando les cuidan o expresan afecto o los motivan, qué necesitan de sus padres y adultos para sentirse felices.

3. Identificación de representaciones sociales de la infancia

El grupo hace relato escrito de cuáles son las representaciones sociales de acuerdo con los ejercicios desarrollados, construidas por los grupos sobre las infancias y familias en cada territorio. Se recomienda hacer visible la variedad y características particulares de los contextos urbano, rural, indígenas etc.

Segundo momento: reflexión grupal



En grupos de diez personas, cada uno nombra su relator y su moderador para analizar algunas prácticas y creencias de varios grupos indígenas, afrocolombianos y campesinos de Colombia, como las siguientes:

“Cómo los Wayúu, aquí en mi tierra con la cuestión del registro civil va ella (la mamá) sola a registrar... porque el papá no va a registrar al niño, le ponen el clan de la mamá, y cómo el notario no va a colocar el clan del papá. Y cómo a ella no le interesa tanto el papá, ella firma y lo acoge así, para nosotros es un registro civil de un niño de madre soltera”.

Cómo probar la paternidad para un Wayúu, si se necesita una prueba de sangre y ellos no pueden donar sangre sin que otro pague y quién debe pagar.

El por qué una comunidad que ha sido diezmada por la colonización, los efectos de la explotación de la palma, el banano y bálsamo, así como por la extensión de las haciendas ganaderas, la explotación petrolera y la presencia de grupos armados irregulares en sus territorios ancestrales, ha logrado sobrevivir a lo que se considera una extinción cultural. A pesar de su

capacidad de regeneración, los Chimilla necesitan el acompañamiento efectivo del Estado y del gobierno departamental, para que se puedan reconstruirse como comunidad.

Desde su experiencia y vivencia personal como agente educativo:

- Qué piensan y cómo actúan ustedes frente a las creencias anteriores
- Cómo inciden estas creencias en el desarrollo de las niñas y los niños
- Qué lugar tienen las prácticas y saberes culturales como articuladores pedagógicos en la primera infancia
- Escriba una creencia de los grupos indígenas y otra de campesinos de la región, la cual incide de manera positiva o negativa en el desarrollo infantil.
- Para hacer una lectura de realidad social y cultural de los contextos, cómo articulamos en los componentes del POAI, la vida cotidiana de las niñas y los niños de primera infancia y sus familias.

A partir de las respuestas del grupo a las estas preguntas realicen una relatoría en letra legible, que no supere una página en tamaño carta. Las relatorías de este ejercicio se socializan en plenaria y se colocan en el mural.

Tercer momento: cartografía para la diversidad

Los participantes se organizan en grupos para realizar lecturas de la realidad de sus contextos. Es fundamental recordar que para la construcción del POAI, se requiere una

pedagogía que impulse entre otras dinámicas el conocimiento profundo de las características de la vida de las niñas y los niños en sus familias, en sus barrios, espacio territorial de una ciudad, municipio, resguardo, vereda, donde habitan y conviven como una comunidad. Alcanzar este conocimiento profundo, implica que quienes construyen el POAI, apropien el conocimiento de por lo menos tres aspectos;

1. El contexto inmediato donde viven estos grupos de niños y familias.
2. Los actores que habitan el contexto y tienen relación con los estructurantes de atención integral de las niñas y los niños.
3. El carácter de las relaciones de estos grupos de niñas, niños y familias del centro de atención infantil con otros actores del entorno inmediato y las prácticas colectivas de vida; entendidas como los hábitos comunes y las costumbres compartidas que desarrollan para atender el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Para trabajar lo anterior, los grupos de participantes dibujan en papel periódico un mapa de sus municipios, eligiéndolo de acuerdo con la región donde se encuentra el centro de atención infantil (CDI, HI, Modalidad Familiar) y brinde su servicio. Ubicaron así en el mapa:

- *El contexto inmediato*: los espacios físicos y geográficos tales como, ríos, quebradas, bosques, selvas, montañas, calles, caminos, sectores de casas en que habitan las familias, parques, etc.

- *Los actores:* los grupos de base o comunitarios significativos e instituciones que hacen trabajo para las niñas y los niños en relación con los cinco estructurantes de la política pública de primera infancia: el cuidado y la crianza, la salud, la alimentación y la nutrición, la educación inicial, la recreación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación, y lo que concretamente hace cada uno.
- *El tipo de relaciones:* establecidas entre estos actores y la atención a niñas y niños. Por ejemplo si son relaciones frecuentes, ocasionales o no existentes y si la calidad de las mismas es fuerte u oportunas y pertinentes o débil, no oportuna o no pertinente, incluso inexistente. Las identificaron utilizando como convenciones, raya negra gruesa para frecuentes, raya negra delgada para ocasionales y raya negra punteada para no existente. Y junto con las anteriores, raya verde para fuertes, raya azul para débiles y raya roja para inexistentes.

Una vez identificadas las relaciones, el grupo acuerda qué se busca con esta relación y cómo requiere ser cambiada en los casos en que las relaciones no se dan o son débiles. Para completar este mapa de contexto se utilizaron datos cuantitativos de los POAI, número de niñas, niños y familias; se recomendó traer información de la ficha de caracterización familiar. Relacionaron algunos indicadores cualitativos y cuantitativos obtenidos de la ficha de caracterización como niños, familiar, territorio, con las percepciones y representaciones obtenidas en el trabajo de grupos sobre infancias y familias.

Los grupos presentaron los mapas y organizaron la información en la matriz resumen de la caracterización y el diagnóstico, priorizaron en color rojo las prácticas que requieren acciones inmediatas, en color amarillo las que requieren prioridad media y en color verde la prioridad baja. Los grupos consolidaron la información obtenida en la matriz de la cartografía social para consolidar la caracterización, luego socializaron en plenaria.

Matriz para consolidar la caracterización cualitativa

Componente POAI	Actores*	Roles / prácticas cotidianas	Tipo de relación	Prioridad / objetivo	Acciones inmediatas	Cronograma	Responsables
Familia, comunidad y redes sociales							
Salud y nutrición							
Talento humano							
Componente pedagógico							
Espacios educativos y protectores							

*Con relación a estructurantes: quiénes y cuántos

Se socializaron las observaciones y recomendaciones para retroalimentar el POAI. La intención fue que los participantes analizaran y comprendieran los alcances de las acciones que proponen para construir el POAI.

Cuarto momento: conclusiones, recomendaciones y compromisos.

7.4 Anexo Entrevista semiestructurada:

Formato guía de entrevista semiestructurada

Investigación “Prácticas pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención del ICBF”

Fecha: _____ Municipio: _____ Hora: _____

Nombre completo del agente educativo: _____

Nombre de la unidad de servicio: _____

Nombre del entrevistador (a): _____

Introducción:

Esta entrevista se genera a partir de lo descrito por el agente educativo en la ficha de caracterización y de la autoreferenciación que haga sobre el ejercicio de la participación a lo largo de su vida, en los espacios familiares, educativos y socio políticos de su contexto.

Posteriormente, la conversación se centrará en su práctica pedagógica con las niñas y los niños, teniendo como referencia las siguientes preguntas:

Preguntas orientadoras:

1. Como garantes de los derechos de las niñas y los niños, ¿cuáles son aquellos que usted promueve en su unidad de servicio?

(A partir de la respuesta se preguntará por el derecho a la participación)

2. ¿Cómo concibe a una niña o un niño en la primera infancia y cómo considera que expresan sus emociones, sentimientos u opiniones sobre aquellas situaciones que los afectan en su vida cotidiana?

3. ¿Cómo participan las niñas y los niños y cómo podemos contribuir a qué mejore esta participación?

4. ¿Qué hace con sus niñas y niños para escuchar sus intereses, leer sus necesidades y comunicarse con ellas y ellos?

5. ¿Cuénteme, si la hay, una experiencia significativa que haya tenido con las niñas y los niños para promover su participación?

6. ¿Cuáles cree que son los elementos esenciales que debe considerar en su espacio educativo y la relación con las niñas y los niños para promover su participación?

7.5 Anexo Observación participante

Formato de observación

Investigación “Prácticas pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención del ICBF”

ASPECTOS A OBSERVAR	CARACTERÍSTICAS		SÍ	NO	OBSERVACIONES
PLANEACIÓN	Planeación	Objetivo claro y concreto			
		Inicio			

		Desarrollo de la Actividad			
		Cierre			
	Actividad Pedagógica	Contenido (descrito en planeador)			
		Dominio (conocimiento del tema)			
		Claridad			
		Coherencia			
	Materiales	Creatividad			
		Recursividad			
		Suficientes			
COMUNICACIÓN	Clara y eficaz				
	Es horizontal				
	Comunicación afectiva				
	Posibilita el aprendizaje				
	Con disposición a la escucha				
	Canales de Comunicación (cartelera, mural, diálogos, cuaderno viajero, cartas, otro)				
	Invita a la conversación				
	Favorece la <i>participación</i> de las niñas y los niños				

METODOLOGÍA	Establece acuerdos			
	Hace uso de lenguajes de expresión artística (lectura, juego, arte, música, expresión corporal)			
	Participativa			
	Incluyente (atiende las singularidades de las niñas y los niños)			
PARTICIPACIÓN	Se evidencian las opiniones de las niñas y niños durante las planeaciones, actividades y cierres			
	Se promueve			
	Se escuchan los intereses y opiniones de niñas y niños			
	Se resuelven las inquietudes y dudas de niñas y niños			
	Los intereses y opiniones de los niños y niñas se tienen en cuenta durante la planeación de las actividades			
ACTITUD DEL AGENTE EDUCATIVO	De interés por el otro			
	De escucha			
	De disposición y confianza			
	Invita a la reflexión en torno al tema			
	Afectiva			
AMBIENTE EDUCATIVO	De receptividad			
	De respeto por el otro			
	Propicia el intercambio de saberes			

	Disposición apropiada del espacio físico			
	Que propicia el aprendizaje significativo			
APRENDIZAJES	Significativos para niñas y niños			
	Se evalúan las actividades con las niñas y los niños			
	Se relaciona con la vida cotidiana de las niñas y los niños			

7.6 Anexo Ficha de caracterización

Formato de Caracterización

Investigación “Prácticas Pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención del ICBF

Fecha: _____ **Municipio:** _____ **Hora:**

<p>Nombre completo agente educativo: _____</p> <p>Edad: _____ Sexo _____</p> <p>Estado civil: _____ Escolaridad: (Último grado cursado) _____</p>

Modalidad: _____

¿Hace cuánto tiempo está vinculada en los programas dirigidos a la Primera Infancia?

¿Describa su experiencia como agente educativo?

¿Ha recibido estudios en educación formal sobre Participación? SÍ____ NO____

Si la respuesta es afirmativa, señale con una X en qué tipo de formaciones:

Formación Técnica_____ Diplomados_____ Talleres_____

Formación Universitaria_____ Otro, cuál_____

7.7 Anexo Formato de consentimiento informado

Formato de consentimiento informado para participar en la investigación

**“Prácticas Pedagógicas que promueven la participación de las niñas y los niños
entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención del ICBF”**

Estimado agente educativo,

La finalidad de este estudio es *reconocer las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de niñas y niños entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención tradicional e integral del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, en el departamento de Risaralda.*

Dicha investigación es desarrollada por Karol Natalia Jaramillo García, Ángela Ximena Contreras Villalba y Sandra Milena Tovar Valencia, candidatas a Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE – Universidad de Manizales.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder algunas preguntas que se realizarán durante las visitas que las investigadoras o los profesionales designados hagan a su unidad de servicio para observar y conocer los procesos pedagógicos que se desarrollan con las niñas y los niños. Dichas preguntas se harán a través de entrevistas, conversaciones y cuestionarios que se aplicarán durante las visitas.

Dependiendo de la dinámica de la investigación se espera realizar máximo tres (3) visitas a su unidad de servicio. Durante el desarrollo de las mismas, la investigadora tomará notas de campo, registros fotográficos y tendrá diálogos sostenidos y conversaciones con usted, las niñas y los niños; dichas conversaciones son susceptibles de ser grabadas, previa autorización de su parte.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recopile será confidencial y de uso exclusivo para atender los objetivos propuestos en esta investigación, que esperamos, se convierta en un aporte significativo para la cualificación de las

prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de la primera infancia. Es importante señalar que sus respuestas serán codificadas, es decir, se les asignará un número de identificación para tener mayor confidencialidad y anonimato.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas e incluso retirarse del mismo en cualquier momento, sin que esta decisión lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o simplemente no responderla.

Finalmente, le informamos que los resultados de la investigación serán socializados en un taller con las personas participantes, a quienes se les entregará en medios multimedia, los hallazgos y conclusiones del proceso.

Agradecemos su valiosa participación, diligenciando la siguiente información como consentimiento informado para formar parte de esta investigación:

Yo, _____ con
C.C. _____ de _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informada (o) sobre las actividades que comprenden dicha participación y sobre la finalidad de este estudio para *reconocer las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de niñas y niños entre los dos y cinco años de edad en unidades de atención tradicional e integral del ICBF en el departamento de Risaralda.*

Entiendo que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada sin mi consentimiento para ningún otro propósito

fuera de los descritos en este documento. Asimismo, reconozco que he sido informada (o) de que puedo hacer preguntas o retirarme del proyecto en cualquier momento, sin que esto ocasione perjuicio alguno para mi persona o la de las niñas y los niños de la unidad de servicio en la que laboro. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de este formato de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. También me queda claro que es a través de mi participación en el taller de socialización de hallazgos investigativos donde tendré la información de primera mano sobre los resultados de esta investigación.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha