

LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHO: UNA  
MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LOS MAESTROS/AS DE  
EDUCACIÓN INFANTIL DE LA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

GARZÓN HENAO ANGIE PAOLA  
NIETO BARRIOS GISELLE VANESSA  
OLMOS ACOSTA DANIELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
BOGOTA D.C.

2019

LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHO: UNA  
MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LOS MAESTROS/AS DE  
EDUCACIÓN INFANTIL DE LA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

GARZÓN HENAO ANGIE PAOLA

NIETO BARRIOS GISSELLE VANESSA

OLMOS ACOSTA DANIELA

Trabajo de grado para optar por el Título de Licenciatura en Educación Infantil

TUTORA:

PATRICIA TORRES TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.

2019

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos en un primer lugar, a la comunidad educativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que de manera desinteresada nos incentivaron por el amor a la educación, y que gran parte de nuestra carrera nos brindaron su apoyo y sus conocimientos demostrándonos que más que un deber es el amor por lo que se hace.

A Doris Patricia Torres por ser más que una tutora, su experiencia, guía y orientación durante el trascurso de la investigación, contribuyó no solo a la formación académica, sino al crecimiento profesional y personal en cada una de nosotras, siempre generando estrategias que favorecieran de manera positiva, y es por esto y muchas cosas más, que la reconocemos como una maestra ejemplar que con su carisma, comprensión y cuidado que generó en nosotras una total gratitud y respeto.

De manera especial, a los docentes formadores de docentes y a los docentes en formación del Programa de Educación Infantil de la UPN, por su disposición, tiempo y actitud al compartimos sus diferentes percepciones para el desarrollo del presente ejercicio investigativo.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias porque sin su amor, su apoyo, su confianza y su ayuda, hubiera sido imposible la culminación satisfactoria de este sueño.

## DEDICATORIA

*Con este trabajo se culmina otra etapa de mi vida, otro sueño se hace realidad, pero todo lo que he logrado hasta ahora no pudo ser posible sin el esfuerzo y la ayuda de muchas personas que a lo largo de mi vida me impulsaron en esta idea y a quienes dedico este triunfo.*

*A mis padres, hermanas, mis tíos, tías y compañero sentimental, por su apoyo incondicional, su confianza, su paciencia y comprensión; y sobre todo por su amor que cada día me permitía seguir luchando por mis sueños.*

*A Ian Sebastián, mi hijo, el amor y motor de mi vida, por ser mi motivación constante para luchar y poder brindarle lo mejor de mí; por alegrarme cada día de mi existencia con sus risas, sus palabras, sus juegos haciendo que aquellos días difíciles se hicieran más llevaderos.*

*A mis compañeras de tesis, Angie y Daniela, por compartir, sufrir y disfrutar a mi lado el desarrollo de este trabajo, por su amistad incondicional, sus consejos, y por lograr que mis tristezas siempre estuvieran llenas de sonrisas.*

*A mis profesores y maestros, que estuvieron a lo largo de mi carrera orientándome, inculcándome el amor por ser docente, el amor por la educación.*

*A mis amigos y compañeros que compartieron esta gran travesía de cinco años; que dejaron huellas inolvidables y que hoy termina para empezar un nuevo camino, con nuevas metas por alcanzar.*

**Gisselle Nieto**

## **DEDICATORIA**


*Cumplir nuestros sueños siempre estará construido por un caminar donde las caídas, tropiezos, sonrisas y experiencias son nuestro constante aprender hasta llegar a esa anhelada meta; dicho caminar siempre está acompañando de diversidad de personas, algunas inician con nosotros y otras las vas encontrado en ese proceso, pero cada una llega a nuestra vida para generar diversidad de momentos, no puedo decir que todos son buenos, pero algo que si tengo claro es que siempre llegan para enseñarnos que la vida se hace a partir de lo que somos, queremos, anhelamos y soñamos no solo acorto plazo, sino para toda la vida.*

*Es por esto por lo que solo tengo palabras de agradecimiento para cada una de esas personas, para las que estuvieron siempre será bueno recordar aquellos momentos de felicidad y locuras; para las que llegaron siempre será un gusto tener personas con las que pueda compartir momentos bellos de mi vida, es por esto que solo deseo que sean amistades que perduren con lealtad, respeto y amor.*

*A lo más lindo de mi vida FIDEL ANTONIO ACOSTA, luchamos juntos hasta el final, deseaba que llegara este momento junto a ti, pero nuestra constante batalla entre tu vida y la muerte terminó este 1 de enero del 2019, pese a esto, cada uno de mis logros siempre serán para ti, ahora cada una de mis luchas serán mirando al cielo deseando que siempre me acompañes y me brindes la suficiente fuerzas y alientos para seguir, con el pasar del tiempo cada día será más duro, pero algo que aprendí fue a ser una mujer fuerte y en honor a ti siempre lo seré.*

*Mamá, papá, abuelita materna y abuelitos paternos, este también es gracias a ustedes, las personas que en acompañan a diario, me cuidan y hacen de mí una mejor mujer, solo deseo mucha vida y salud para mi familia Olmos y Acosta, este es otro para todo lo que me propongo a diario. Por último, pero no menos importante, esto también es dedicado a mis compañeras Angie Garzón y Vanessa Nieto, dos personas que conocí en este caminar y que me forman a diario, cada una con una vida tan diferente, pero que en medio de tantos ideales nos complementamos; les deseo millones de éxitos para cada una, llenos de mucha salud, gracias a ustedes se logró y con muchas sonrisas en nuestro rostro ahora podemos decir que somos Licenciadas en Educación Infantil de nuestra gloriosa Universidad Pedagógica Nacional.*

**Daniela Olmos Acosta**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de Profesores</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 110	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Autor(es)</b>	Garzón Henao Angie Paola, Nieto Barrios Gisselle Vanessa, Olmos Acosta Daniela
<b>Director</b>	Doris Patricia Torres Torres.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. (P.p.104)
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	Infancia, Procesos de Formación, La Infancia Sujetos de derechos, Concepciones, Maestros en formación.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente ejercicio investigativo concebido como “<i>La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional</i>” parte de reconocer la infancia como sujeto de derechos desde un campo en disputa que resulta ser, hoy por hoy, un elemento de análisis sumamente importante. Por esta razón, se hace un reconocimiento de las concepciones de infancia como sujeto de derechos que construyen maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que cursaban los semestres de tercero, quinto, séptimo y noveno, para poder apreciar así, las posibles transformaciones que se dan en estas concepciones en el transcurso de la carrera por medio de un proceso de interpretación y análisis; lo anterior, se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario a primer semestre y entrevistas semi-estructuradas al restante de la muestras poblacional, instrumentos investigativos que permite recoger información acerca del tema y de ésta manera establecer posibles relaciones de estas concepciones con las apuestas pedagógicas de algunos programas analíticos de la Licenciatura y el PEI.</p> <p>Finalmente, se formulan conclusiones y aportes a la formación con el fin, de que puedan convertirse en insumos no solo para los y las educadoras en formación, si no para Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto de los procesos de formación de educadoras y educadores en la perspectiva de la infancia como sujetos de derechos</p>

### 3. Fuentes

Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España. Taurus.

Ballesté, I. R. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 89-108.

COPEPES 109 (2008). Política Nacional de la Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia. Bogotá. Ministerio de Protección Social, MEN, ICBF.

Cussiánovich Villarán, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

CUSSIÁNOVICH, A. y FIGUEROA, E. (2001) “La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATS”, en *Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*. No 7. Lima.

Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado por SavetheChildren Suecia. *Lima: SavetheChildren Suecia*

DeMause, LL. (1974) *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982. (Interesante compilación de varios trabajos sobre las prácticas de crianza y las ideas sobre la infancia en distintos momentos históricos).

Galvis, L. (2006) *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Gálvis, L. (2007). Reflexiones en torno a la titularidad de los derechos. En E. Duran y M.C. Torrado. *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Colección CES.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.

Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios 6 Educativos*. [Revista electrónica], Vol. XXXI, Número 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031202.pdf> [Consultado el 04 de marzo de 2017].

### 4. Contenidos

El presente informe del trabajo de grado está estructurado de acuerdo con cada uno de los elementos desarrollados durante el ejercicio investigativo. En primer lugar se presentan los siguientes elementos fundamentales: Presentación, Justificación, Objetivos y Situación Problemática, a través de los cuales se da cuenta de los intereses, intencionalidades y alcances proyectados. Seguido a esto, se ubican los capítulos que explicitan en primer lugar los elementos de la Metodología, desde estudio de caso, las herramientas o instrumentos de recolección de datos, cuestionarios, entrevista Semi-Estructurada, Ruta Metodológica, entre otros. A continuación, se encuentra el Marco Referencial que desarrolla tres categorías fundamentales ya que busca generar una mirada interpretativa y crítica respecto de la *infancia* desde la concepción de *infancia como sujeto de derechos* de las y los educadores en proceso de *formación* de la

licenciatura en educación infantil. Para finalizar, se culmina con el apartado denominado: Construyendo una mirada reflexiva desde la diversidad de concepciones de infancia- infancia como sujeto de derechos- procesos de formación de educadoras-es infantiles donde se presentan los análisis correspondientes con las categorías trabajadas, junto con las Conclusiones y Recomendaciones, que dan cuenta sobre los resultados obtenidos en el estudio de caso, su interpretación y proyección del ejercicio investigativo. Así mismo el listado de los referentes bibliográficos

### **5. Metodología**

Este apartado presenta la ruta metodológica seguida, a través de los pasos mediante los cuales se desarrolló el trabajo de grado denominado la infancia como sujeto de derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; de allí que se presenta la definición del tipo de ejercicio investigativo: estudio de caso, las técnicas e instrumentos concordantes y mediante los cuales se obtienen los datos pertinentes para el desarrollo de ésta, la población elegida; y del mismo modo las estrategias que viabilizan el desarrollo y análisis del ejercicio investigativo.

### **6. Conclusiones**

Aquí se darán a conocer las conclusiones en lo correspondiente a comprender las concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las posibles transformaciones en el transcurso de la carrera. Se formulan las conclusiones que se incluyen a continuación.

Para empezar, es necesario afirmar que este ejercicio investigativo ha sido muy enriquecedor para nosotras como educadoras en formación puesto que nos ha permitido tener un mayor acercamiento y comprensión acerca de las concepciones de infancia como sujeto de derecho, logrando apreciar que dichas concepciones no representan tanta diferencia, ya que se muestran con mayor preponderancia argumentos que consideran a la infancia como sujeto de derecho, es decir niños y niñas vistos como esos sujetos de y para la protección.

En un segundo lugar, se evidencia que algunas-os educadoras y educadores en formación conciben a la infancia como sujetos y ciudadanos, que son parte muy importante de la sociedad, y por ello, se espera que se les considere y reconozca como seres autónomos, críticos y activos que indudablemente pueden contribuir en la construcción y reconstrucción de la misma; Con respecto a los discursos de los educadoras y educadores en formación, reflejan un agradecimiento y valor por estos aprendizajes, en la medida que les permite crear experiencias de vida y desarrollar procesos meta-cognitivos para la construcción y reconstrucción de sus discursos con relación a la infancia como sujeto de derechos.

Al revisar y analizar algunos programas analíticos de la Licenciatura en el marco de este ejercicio investigativo, se pudo evidenciar que desde sus apuestas conceptuales y metodológicas, no se aborda explícitamente como contenido temático a la infancia como sujetos derechos, sus temas van enfocados más sobre políticas públicas, la noción de desarrollo de la infancia, los procesos de socialización, entre otras; Asimismo cabe resaltar el reconocimiento que las educadoras y educadores en formación hacen respecto de la práctica pedagógica, situándola como ese escenario



fundamental para la construcción y reconstrucción de las concepciones de la infancia como sujeto de derechos.

Por último es importante mencionar el interés para que este ejercicio investigativo contribuya en la realización de posteriores ejercicios de investigación, además de que se convierta en un insumo que permita a otros grupos de investigadores conocer, apropiarse, construir y reconstruir argumentos que potencien el conocimiento en relación a la infancia como sujeto de derechos; además de que logre concienciar a maestros y maestras y en general a la comunidad que acompaña procesos educativos, respecto de la necesidad que se tiene en el campo conceptual en esta perspectiva de derechos que pueden y deben cobijar los programas de Educación Infantil, para que a la vez, se puedan crear innumerables estrategias que permitan relacionarse e integrar los diferentes actores que conforman el proceso formativo.

<b>Elaborado por:</b>	Garzón Henao Angie Paola, Nieto Barrios Gisselle Vanessa, Olmos Acosta Daniela
<b>Revisado por:</b>	Doris Patricia Torres Torres.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	06	2019
--	----	----	------

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	15
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b>	21
<b>2. OBJETIVOS</b>	24
<b>3. SITUACIÓN PROBLÉMICA</b>	25
<b>4. METODOLOGÍA</b>	29
4.1 Diseño investigativo	29
4.2 Estudio de caso	31
4.3 Herramientas o instrumentos de recolección de datos	33
4.3.1 Los Cuestionarios	34
4.3.2 Las Entrevistas	35
4.3.2.1 Entrevista Semi – Estructurada	35
4.4 Población Participante	38
4.5 Ruta Metodológica. Un umbral hacia la innovación	39
<b>5. MARCO REFERENCIAL</b>	43
5.1 INFANCIA. Historia de la invisibilización, los sentimientos y la educación	43
5.2 La infancia como Sujetos de Derecho. Titularidad, interés superior y participación	50
5.3 Marco jurídico	62
5.3.1 <i>Políticas Universales.</i>	63
5.3.1.1 <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i>	63
5.3.1.2 <i>La Convención sobre los Derecho del Niño (1989).</i>	64
5.3.2 <i>Políticas Públicas en Colombia.</i>	66
5.3.2.1 <i>Ley 12 de 1991-Constitución Política de Colombia.</i>	66
5.3.2.2 <i>Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).</i>	67
5.3.2.3 <i>Código de Infancia y Adolescencia – Ley 1098 de 2006.</i>	68
5.3.2.4 <i>CONPES 109 de 2007 – Política de primera Infancia.</i>	69
5.3.3 <i>¿Que implica ser sujeto político?</i>	71
5.4 La formación de educadoras-es infantiles desde de la concepción de Infancia como Sujetos de Derechos en la Licenciatura en Educación Infantil	72
<b>6. CONSTRUYENDO UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA DIVERSIDAD DE CONCEPCIONES DE INFANCIA - INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS- PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORAS-ES INFANTILES</b>	78

<b>6.1 La Infancia. Entre etapas, desarrollos, transformaciones y emergencias subjetivas</b>	<b>84</b>
<b>6.2 La Infancia. Transiciones y devenires de Sujetos, Titulares y Protagonistas</b>	<b>87</b>
<b>6.3 El trayecto de la Formación de educadoras-es infantiles desde la óptica de las niñas y los niños, sujetos de derechos.</b>	<b>91</b>
<b>6.3.1 La práctica pedagógica, un escenario para la reflexión y la acción ante las visiones y comprensiones de la infancia como sujeto de derechos.</b>	<b>96</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>99</b>
<b>8. RECOMENDACIONES</b>	<b>103</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>105</b>

## CONTENIDO TABLAS

**Tabla 1:** Espacios académicos que aportan a la construcción de la concepción de Infancia como Sujeto de Derecho.

**Tabla 2:** Resultados de la categoría de infancia – “concepciones de infancia”.

**Tabla 3:** Resultados de la categoría de Infancia como Sujeto de Derecho.

**Tabla 4:** Resultados de la categoría de formación

## CONTENIDO GRÁFICAS

**Gráfica 1:** Esquema de preguntas seleccionadas para el cuestionario y entrevistas.

**Gráfica 2:** Fases de la ruta Metodológica

**Gráfica 3:** Las relaciones paterno filiales marcadas por tres puntos de vista: Reacción proyectiva, reacción de inversión y reacción empática.

**Gráfica 4:** DeMause explica los comportamientos paternos filiales asignándoles una época histórica.

## **CONTENIDO ANEXOS**

**Anexo 1:** Diario de campo educadora en formación

**Anexo 2:** Formato cuestionario Primer semestre

**Anexo 3:** Formato Entrevistar 3ro, 5to, 7mo, 9no, y Docentes

**Anexo 4:** Transcripción entrevistas

**Anexo 5:** Matriz Cuestionarios

**Anexo 6:** Matriz entrevistas

## **PRESENTACIÓN**

El presente ejercicio investigativo parte de reconocer la infancia como sujeto de derechos situada en un campo en disputa que resulta ser, hoy por hoy, un elemento de análisis sumamente importante, ya que ocupa un lugar significativo en el ámbito educativo, no sólo como un tema que genera conocimientos sino también una praxis de los sujetos. Por esta razón, se busca reconocer las concepciones de infancia como sujeto de derechos que construyen maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, para poder apreciar así, las posibles transformaciones que se dan en estas concepciones en el transcurso de la carrera; de igual manera se propende por identificar y establecer las relaciones entre estas construcciones, a partir de los cambios que se generan en los procesos de formación, tomando en cuenta las formulaciones pedagógicas de algunos programas analíticos de la licenciatura y del PEI.

De este modo, el ejercicio investigativo se desarrolla a través de un diseño cualitativo, puesto que “este tipo de investigación intenta hacer una aproximación global de situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo (Bonilla y Rodríguez, 1997, pág. 90). En tal sentido, es importante considerar que el ingreso a programas de formación superior como educadoras-es infantiles, presume aportar a las maestras y maestros en formación desde el campo pedagógico y académico elementos que contribuyan a pensar y repensar cómo se concibe a la infancia desde diferentes campos del conocimiento, en los que la consideración como sujeto de derechos busca posibilitar nuevas maneras de interrelación entre los actores educativos, ya que se parte de comprender cómo estas concepciones influyen directa y significativamente en las acciones pedagógicas que se

realicen como educadoras-es, es decir que, lo que se piense sin duda determinará no solo lo que diga, sino la forma de acompañar y orientar los procesos educativos de los niños y niñas en la práctica profesional.

En concordancia con lo anterior, se considera que para este ejercicio investigativo se acuda a la estrategia investigativa del estudio de caso, esto con el fin de llevar a cabo un proceso de recolección de información y análisis, que permita vislumbrar cómo se está concibiendo y construyendo a la infancia como sujeto de derechos desde el Programa de Educación Infantil de la UPN, y que por ende se puedan identificar cuáles son las transformaciones que se generan en este sentido; para esto, se contará con las voces de sus principales protagonistas: las-os educadoras-es en formación, buscando acceder a esta valiosa información a través de conversaciones suscitadas desde cuestionarios y entrevistas estructuradas y semiestructuradas.

Cabe resaltar que de acuerdo con esta óptica, se partirá del reconocimiento de que en cada época de la humanidad se han manifestado o dejando de manifestar, unas determinadas concepciones de infancia, lo cual ha estado articulado a los acuerdos sociales y culturales que priman en cada momento histórico, que de igual manera, han logrado incidir en las transformaciones desde el ámbito político, jurídico, educativo y social, y lo cual cobra sentido desde el contexto y las realidades cotidianas en las que los sujetos interactúan con el mundo.

Hablar sobre las nociones de infancia, desde la identificación de los contextos sociales, culturales y políticos de cada momento histórico, nos muestra por ejemplo que en un primer momento, no se hablaba de infancia, ya que el niño era considerado un adulto pequeño y no existía un interés por sus cuidados; en un segundo momento, se mira a la infancia desde el cuidado y fragilidad, por lo que se percibían a los niños y niñas como seres moldeables, inocentes, vulnerables e inactivos en la sociedad; así sucesivamente, estas nociones se han



ido transformando. De ahí que, Rosas (2001) menciona que el estudio de la concepción de infancia

*...permite mirar el proceso de formación desde una perspectiva que recoge la experiencia del sujeto y abre la posibilidad de analizar los ámbitos del sistema educativo que se relacionan con la formación desde una visión integral, descubriendo sus contradicciones y sus límites. (p.9)*

Es por esto por lo que, dependiendo de cada contexto, de cada situación social, económica y dinámicas culturales y educativas, se construyen concepciones sobre lo que significa y representa la infancia.

De allí que en la actualidad se haya construido socialmente unos discursos y un marco jurídico que defiende y propende por una concepción de infancia como sujeto de derecho, la que busca responder a la necesidad de que el niño y la niña no sean considerados tan solo como objetos de protección. Si bien es cierto, vale decir que el mero esfuerzo legislativo no es suficiente, por lo que resulta ser fundamental la creación de una política pública y educativa que resignifique el rol del-la maestro-a como sujeto clave que acompaña y coadyuva en los procesos de desarrollo del niño y la niña como sujetos de derechos.

Para ejemplificar tales consideraciones, nos situamos en el desarrollo de la práctica pedagógica como educadoras en formación durante el periodo 2018-2, la cual fue vivenciada en la Fundación Pequeño Trabajador, en la cual desde el acompañamiento brindado, nos encontramos con niños, niñas y adolescentes (NNA) que han recurrido a este espacio, donde han logrado ejercer una participación de forma activa y en la que a su vez se han promovido procesos de reflexión crítica y reflexiva sobre su situación socio-cultural y política.

Por esto, a nuestro juicio consideramos que reconocer la infancia como sujeto de derechos, pasa por evidenciar que son ciudadanos que tienen capacidades para expresar diversas alternativas de solución a los conflictos presentes y venideros, se consideran a sí

mismas-os como actores activos, autónomos, críticos y democráticos en su acción social, y porque desempeñan un rol como agentes para la transformación de su realidad, la de otros y la del medio ambiente, por tanto, son sujetos políticos.

Ahora bien, hablar de *sujetos de derechos*, desde el rol como educadores infantiles se convierte en un tema primordial de abordar, para también reconocer esas transformaciones que se han dado en las relaciones entre los adultos y la niñez. Es así como la infancia, que en algún momento fue percibida desde una condición de minoría de edad, se le aprecia viviendo un periodo de la vida en el que debe dedicarse a la educación (a la cultura ilustrada), a la preparación para el acceso al mundo de los adultos mediante mecanismos de adquisición de hábitos y de disciplinamiento del cuerpo; hace necesario mirar cómo se han venido configurando dichas nociones de infancia, que han posibilitado a la vez, llegar a hablar en la actualidad sobre la “infancia como sujetos de derecho” y en ese mismo sentido, reconocer esos elementos propios de ella.

No obstante, cabe anotar que hay que tener en cuenta que la formulación de los derechos del niño, no son el producto de la buena voluntad de los países miembros de las Naciones Unidas, sino que la enunciación de estos derechos y de esta concepción de la infancia, responden y son producto a unas condiciones históricas y políticas que hacen posible la emergencia de estos supuestos, donde el Estado adquiere funciones centrales en la protección, cuidado y responsabilidad de la niñez. A pesar de que, por otra parte, los considere como “menores” es decir, que la palabra (menor) significa que es menos que, en relación con el adulto. Lo que también nos lleva a cuestionar, las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes son considerados en formación hacia el futuro, con el objetivo de estar preparados para la adultez.

Pese a esto, actualmente se han generado cambios sociales que comprenden la infancia como sujetos de derechos, lo cual implica que los niños y niñas pueden participar

efectivamente de manera propositiva y en espacios legítimos dentro de la sociedad, una idea central nos la presenta *La estrategia de atención a la primera infancia*<sup>1</sup> que dice: “las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares e inmensamente diversos” (p.100; 2013).

A partir de las reflexiones esbozadas, como equipo de educadoras en formación buscamos reconocer las concepciones de infancia como sujeto de derechos que circulan entre las-os educadoras-es en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que representan uno de los actores importantes que trabajan con y para la infancia en nuestro país. Por tanto, emergen preguntas acerca del pensamiento y los conocimientos que tienen y adquieren en relación con la temática, teniendo en cuenta las discusiones, diálogos y reflexiones que posiblemente se presentaron en los espacios académicos que conforman la malla curricular del Programa.

Por ende comprender y aproximarse a las concepciones de infancia, que tienen los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, es un tema de interés e importancia, que se debe dar desde una mirada reflexiva y crítica, ya que, nos encontramos enmarcados en un tiempo actual donde predomina el mundo globalizado, con la pretensión de “modernidad” la cual está cobijada por un supuesto de bienestar, de dignidad y el despliegue de la condición humana y la convivencia social; las cuales solo son y han sido un negocio que se le ha vendido a la sociedad a través del sistema capitalista, que busca constituir a los seres humanos como un capital o como un “capital humano” para el desarrollo.

Lo anterior, no es ajeno a la formación y desarrollo de los niños y niñas, de ahí parte la necesidad como maestros y maestras de la infancia, pensar y transformar nuestro quehacer en cuanto a la infancia como sujeto de derechos. la insaciable satisfacción por la adquisición

---

<sup>1</sup> de Colombia, G. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Un modo de concebir, comprender y actuar.

de elementos, que hace de este infante un consumidor en potencia y a su vez un objeto de publicidad.

En este sentido, este trabajo investigativo está compuesto por tres capítulos los cuales representan el proceso desarrollado, el primer capítulo que tiene como nombre Metodología presenta el diseño investigativa y la consecuente ruta metodológica seguida, allí que se presenta la definición del tipo de ejercicio investigativo, las técnicas e instrumentos concordantes y mediante los cuales se obtienen los datos pertinentes para su desarrollo, la población elegida; y del mismo modo las estrategias que viabilizan el desarrollo y análisis del ejercicio investigativo.

Un segundo capítulo llamado Marco Referencial en el que se desglosan tres categorías fundamentales para el desarrollo de este ejercicio de investigación cualitativa, puesto que pretende generar una mirada interpretativa y crítica respecto de la *infancia* desde la concepción de *infancia como sujeto de derechos* de las y los educadores en proceso de *formación* de la licenciatura en educación infantil.

Por último, se encuentra el tercer capítulo que fue nombrado Construyendo una mirada reflexiva desde la diversidad de concepciones de Infancia - Infancia como sujeto de derechos- procesos de formación de educadoras-es infantiles, allí se presenta la Fase de Análisis, la cual se ostenta tomando como base para la triangulación, tanto los resultados obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios al grupo de educadoras-es de primer semestre (CSI); así como de las entrevistas dirigidas a las estudiantes de tercero (ESIII), quinto (ESV), séptimo (ESVII), noveno (ESIX); y las desarrolladas con las docentes (ED) de la Licenciatura en Educación Infantil. De igual manera, para dicha triangulación se retoman por una parte los elementos teóricos y conceptuales que se explicitaron de manera concreta en apartado del marco referencial, y por otra, las diferentes explicaciones y comprensiones

logradas por el equipo investigador, puesto que todos estos elementos posibilitan dar respuesta a las inquietudes investigativas dadas desde los objetivos planteados para la misma.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Para comenzar, es necesario comprender que todas aquellas concepciones que la sociedad construye acerca de lo que representa y significa la infancia, busca incidir tanto en las relaciones humanas que se establecen en dicho grupo social, como en las dinámicas culturales, sociales, políticas y económicas presentes en determinado contexto; en este sentido, se considera a la infancia como una construcción social generada en un escenario en constante transformación.

Por ello, pensar en la concepción de infancia como sujeto de derechos en el ámbito educativo, requiere iniciar por el reconocimiento de esta perspectiva desde diversos ángulos; en primer lugar el contenido dado por un recorrido social e histórico, el cual se plasma en la construcción de políticas públicas como una respuesta legal y normativa, que expresa la conciencia que las sociedades han tomado en torno al ejercicio de la ciudadanía y la reivindicación de los derechos humanos desde la primera infancia. Al respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, la cual es aprobada y acogida por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio importante en la concepción social de la infancia: *los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos.*<sup>2</sup>

En este sentido, también se encuentra un fuerte fundamento desde la legislación colombiana, la cual busca conjugar los diversos elementos y apuestas sociales hacia el cuidado y protección de la infancia, erigidos con base en los principios en la formulación de

---

<sup>2</sup> SOCIAL, Documento Conpes. 109. *Política Pública Nacional de Primera Infancia—Colombia por la Primera Infancia*. Bogotá, DC, 2007, vol. 3.

la Convención sobre los Derechos de los niños (1989), la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley de Infancia y Adolescencia (ley 1098 de 2006), y la Política a la Primera Infancia - CONPES 109 DE 2007; como políticas públicas que buscan promover y plasmar una perspectiva desde la cual la infancia sea considerada como sujeto de derecho, que además asume una intencionalidad de cambio respecto de las prácticas en las interacciones con los niños y niñas.

Para ello Paul, Ricoeur (2003) en su libro amor y justicia, define que ser sujeto de derecho, es ser un sujeto capaz, que desarrolla sus habilidades políticas y sociales, es decir un sujeto que se valora, participa, posee capacidades y siente dolor e indignación al ver vulnerados los derechos, sean propios o ajenos, lo cual lo motiva a participar políticamente.

En concordancia con lo anterior, si se quiere formar plenamente una “infancia sujeto de derechos” a través de la acción educativa y pedagógica, indudablemente se espera partir de un interés por reconocer y revisar las comprensiones de los maestros y maestras que están en constante acompañamiento con la infancia, para que en el ejercicio de identificar sus propias construcciones, estén en capacidad de reconocer desde la pregunta ¿si ellos-as se consideran a sí mismos-as como sujetos de derechos? para que a la vez puedan vislumbrar ¿cómo entienden a la infancia como sujeto de derechos?

Por esto, el presente ejercicio investigativo ha priorizado la indagación por las concepciones de infancia como sujetos de derechos que circulan en los-as maestros y maestras en formación del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en relación con los procesos de formación, para desde allí, poder visibilizar y analizar las posibles concepciones en que la infancia es entendida y considerada como sujeto de derechos.

Para tal fin, y de acuerdo con la metodología propuesta, se acude al uso de algunas herramientas investigativas como los cuestionarios, los cuales fueron aplicados a un grupo de

(40) estudiantes de primer semestre; y las entrevistas dirigidas a (25) estudiantes de cuatro de los diez semestres en los cuales se desarrolla la Licenciatura, que como se ha dicho, tienen la intención de obtener la información necesaria sobre el tema y alcanzar los análisis respecto de si existe o no una transformación en el proceso de formación, con relación a lo que plantea el programa de educación infantil y el Proyecto Educativo Institucional.

Reconociendo la importancia de este ejercicio investigativo, asumimos que tenemos un reto que busca direccionar dichos análisis de estas concepciones de manera amplia, reflexiva y crítica partiendo de las preguntas planteadas a través de los cuestionarios y entrevistas, lo que a la vez nos permite lograr el acercamiento esperado al pensamiento y los conocimientos que han construido las-os educadores en formación a través de su proceso de vida y de formación académica.

Así mismo, identificar las comprensiones de las concepciones de infancia como sujeto de derechos que construyen y/o modifican las-os educadores infantiles, pretenden aportar elementos reflexivos en torno a la importancia de relacionar y visibilizar las formas como esas concepciones pueden reconocer y alimentar las diferentes visiones de las realidades de las infancias en la actualidad, ya que indudablemente las concepciones que tenga una licenciada o licenciado puede ayudar o afectar las formas como se relaciona y acompaña a los niños y las niñas.

De igual manera, se pretende que la Licenciatura en Educación Infantil reconozca algunas de las posturas de las y los estudiantes mediante las cuales se invita a fortalecer elementos conceptuales y prácticos, que permitan generar debates y apuestas que enriquezcan las propuestas académicas de cada uno de los espacios académicos en los que se pretende asumir la infancia como sujeto de derechos, al hacer parte de sus contenidos y los del programa de pregrado en Licenciatura en Educación Infantil.

## 2. OBJETIVOS

### **General**

Comprender las concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las posibles transformaciones en el transcurso de la carrera.

### **Específicos**

- Identificar mediante la aplicación de diferentes herramientas investigativas, las concepciones de infancia como sujeto de derechos de las educadoras y educadores en formación que cursan los semestres primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.
- Analizar las diversas concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil en relación con las construcciones sociales y jurídicas de la infancia como sujeto de derecho.
- Destacar desde la recopilación, estudio y análisis de los programas analíticos de la Licenciatura en Educación Infantil que aportan a la construcción y transformación de la concepción de La Infancia como Sujeto de Derechos.
- Aportar recomendaciones a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto de los procesos de formación de educadoras y educadores en la perspectiva de la infancia como sujetos de derechos



### 3. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Al elegir cursar la carrera de Educación Infantil en la UPN, escogimos de igual manera, estar en constante interacción e investigación con todo aquello que estuviese relacionado con la infancia, ya que no solo es un concepto amplio y abarcador, sino que esencialmente comprende un importante sector de la población Colombiana y del mundo entero, por ende, comprendemos que no estamos interactuando con objetos o instrumentos, sino con seres humanos que ocupan un lugar preponderante y que ayudan a construir lo que llamamos “sociedad”; por ese motivo, más allá de pensarnos en cómo lograr aportar al mejoramiento de las condiciones para que esta población se desarrolle, participe, viva en sociedad y logre procesos de conocimiento, se requiere de manera simultánea pensarnos e investigarnos a nosotras mismos desde nuestro rol, si estamos conscientes de todo lo que implica ser maestra-o.

Dicho lo anterior, al retomar nuestro proceso académico, se genera un análisis reflexivo acerca de cómo dichos procesos de formación propuestos por la Universidad Pedagógica Nacional nos aportan y preparan para ser maestros y maestras en la sociedad actual marcada por rápidos y constantes cambios, particularmente en nuestro contexto colombiano; de allí que sean muchos los interrogantes que nos surgen, ya que reconocemos que aunque se promuevan estrategias, se fomente la innovación y el repensar la infancia para el desarrollo y el aprendizaje de sí misma, encontramos que aún muchas de las acciones pedagógicas no logran abarcar e impactar el accionar del maestro o maestra desde la perspectiva del reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos.

En otras palabras, al estar participando activamente en los diferentes espacios académicos y de práctica que nos brinda la licenciatura, hemos evidenciado un escaso bagaje frente al tema; por una parte, vemos que hay una clara preocupación porque la niña y el niño sean tenidos en cuenta a la hora de pensar un currículo, de la importancia de su desarrollo neurobiológico y emocional, al igual que el valor que representa el juego en la infancia, entre otros aspectos; por otra, se aprecian las claras intencionalidades en la formación de maestras-os para la infancia para que logren ser creativos, innovadores, flexibles y didácticos en su quehacer pedagógico. Pero, el pensar y reflexionar sobre la infancia como sujeto de derechos, no es un fundamento central de los espacios académicos de la malla curricular de educación infantil, salvo algunos (pocos) espacios en los que se logran reflejar algunos elementos que hacen parte de lo que implica ser sujeto de derechos, como los es el de la *participación*, la cual es tratada académicamente en el espacio de Socialización, en donde comprendemos que los niños y niñas también tienen voz dentro de la sociedad y por ende, sus ideas y pensamientos son válidos; al igual este elemento de la *participación* es abordado en el espacio de Debates Pedagógicos, en la que se reconoce que los niños y niñas en la escuelas deben ser escuchados, no solo respecto a lo que tenga que decir frente a un conocimiento, sino desde su subjetividad al narrar cómo están, o cómo se sienten; porque ellos y ellas poseen historias de vida distintas, algunas atravesadas por la violencia, otras por duelos, y otras que simplemente han sido bastantes agradables, pero que finalmente requieren ser contadas, escuchadas, respetadas, para así posibilitar el reconocimiento como personas que al evidenciar sus realidades, logran transformarlas. Esto pone manifiesto que, no solo educamos para adquirir contenidos o conocimientos, sino que también formamos para la vida, reconociendo al niño como un sujeto que piensa, siente y tiene mucho que decir.

A partir de lo anterior, nos planteamos las siguientes inquietudes ¿Qué es y significa una infancia pensada y reconocida como Sujeto de derechos? Esto surge a partir de los

procesos de observación que hemos logrado desarrollar en las prácticas pedagógicas, en donde se ponen de manifiesto ciertas relevancias desde el discurso del docente titular, para que el niño o niña sea partícipe y autónomo de su aprendizaje, donde se resalta la importancia del ser escuchado como una parte fundamental para su desarrollo como sujeto social, cultural y político; situación que genera gran controversia y contradicción, ya que al estar en el aula de clase es evidente que las estrategias y metodologías que se implementan generan una profunda invisibilización de la infancia, respecto de la formación como sujeto social, dando prioridad al aprendizaje memorístico y repetitivo de contenidos e informaciones desde unas demandas institucionales, familiares y estatales.

Un claro ejemplo de lo anterior pudo ser vivenciada por una de las educadora en formación del equipo de investigación, a través de una experiencia en el marco de la práctica VI en el semestre del 2017-1, en el Colegio Eduardo Santos IED; donde la Maestra titular del grado 102 y la maestra en formación, realizaron una intervención con los niños y niñas sobre el valor del respeto a través de la narración de cuento, donde surgieron diálogos sobre algunos casos particulares de las-os niñas-os, como lo fue el caso de un niño que se encontraba en un proceso de duelo por el fallecimiento de su padre, y debido a esto, su mamá tenía que trabajar con su abuela e irse a vivir donde su ella; otro caso que se manifestó, fue el de una niña en el que su madre también era cabeza de hogar y tenía que dividir su tiempo en trabajar, recogerla a ella de la escuela y volver a retomar el trabajo.

Todas esas conversaciones se dieron bajo un total respeto frente a la palabra, y abrieron paso para que la profesora titular hablará sobre el manual de convivencia, y por esto, realizó una pregunta abierta a los niños y niñas diciendo “¿a quién no le gusta seguir las normas?”, y la niña del caso anterior, respondió que a ella no le gustaba, pero la reacción de esta profesora no fue positiva, sino totalmente despectiva, dando paso a sugerirle a la niña, que si no le gustaba seguir las normas, podía decirle a la mamá que la sacara del colegio, ante

lo cual la niña se quedó callada y no volvió hablar, ni participar en todo el diálogo sobre el manual de convivencia.<sup>3</sup>

Esta situación permite inferir que de nada sirve trabajar desde el discurso sobre un tema, si al realizar una acción correspondiente, se contradicen las acciones con lo que se pretende enseñar, y a la vez, se puede estar afectando negativamente a los niños y niñas y de manera directa estar violentando algunos de sus derechos, en este caso fue al derecho a pensar y opinar diferente.

Desde allí, se reitera entonces la importancia y el deseo de realizar el presente ejercicio investigativo, para lo cual es indispensable, no solo acercarnos a esas concepciones previas que tienen las maestras y maestros en formación con respecto al tema, sino cómo desde las reflexiones, debates y diálogos dados en su proceso formativo, se contribuye a ampliar, reflexionar o transformar dichas construcciones frente a estas concepciones.

Para alcanzar lo anterior, el ejercicio investigativo se apoya desde tres categorías fundamentales que son: *infancia, infancia como sujeto de derechos y proceso de formación*; estas categorías son pensadas y desarrolladas a partir de la consideración de la generación de una estrecha relación que posibilite tener un amplio panorama y una mayor comprensión sobre lo que implica y significa la infancia como sujeto de derechos, permitiendo de esta manera, lograr procesos de reflexión y análisis acerca de dichas concepciones de los maestros y maestras en formación de la UPN.

*Es así como a partir de los planteamientos anteriores, trazamos la pregunta que orienta el presente trabajo investigativo:*

¿Cuáles son las concepciones de *infancia como sujeto de derechos* que construyen las educadoras y educadores en formación, a través de los procesos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)?

---

<sup>3</sup> Anexo 1: Diario de campo educadora en formación

## 4. METODOLOGÍA

En este capítulo se tiene como objetivo presentar la metodología y la consecuente ruta metodológica seguida, a través de los pasos mediante los cuales se desarrolló el trabajo de grado denominado *la infancia como sujeto de derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*; de allí que se presenta la definición del tipo de ejercicio investigativo e instrumentos mediante los cuales se obtienen los datos pertinentes para el desarrollo de ésta, la población elegida; y del mismo modo las estrategias que viabilizan el desarrollo y análisis del ejercicio investigativo.

### 4.1 Diseño investigativo

El presente ejercicio investigativo tiene sus fundamentos en el diseño cualitativo, esto con el fin de llevar a cabo un proceso de recolección de información que permita tener un acercamiento a las concepciones de infancia como sujeto de derechos de un grupo significativo de educadoras-es infantiles con el propósito de explorarlas, describirlas y comprenderlas; como lo considera Dobles (2008) quien define que investigar, es como una actividad pública y social, que implica curiosidad, apertura y capacidad de asombro. De hecho, no tiene sentido investigar fenómenos si de antemano se creen tener las respuestas; Así, la investigación cualitativa podría definirse como la ciencia —pero también como el arte— de conocer y describir un grupo social o una cultura en particular.

Además de lo anterior García, Gil, & Rodríguez, (1999) destacan que el diseño cualitativo.

*“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (Pág., 32).*

Igualmente, el ejercicio investigativo desde un diseño cualitativo se adapta especialmente a las teorías propias, ya que facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos.

Visto desde la perspectiva de Figueroa (2001), el diseño cualitativo requiere y demanda del investigador la capacidad de comprensión del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan; su propósito es explicar las diferentes razones que mueven los aspectos de tal comportamiento en su contexto.

Por ende, el punto de partida de este ejercicio de investigación cualitativa consiste en un contacto directo del equipo investigador con esas diferentes concepciones alguno maestro y maestro del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. De ahí que, el primer paso que se desarrolló fue el de delimitar el fenómeno a estudiar; lo cual permitió continuar el trayecto hacia un segundo paso, en el que se posibilitara el planteamiento de interrogantes como: ¿qué es realmente este fenómeno?, ¿cuál es su esencia?, ¿qué cualidades lo identifican?, ¿cuáles son sus características?; y tercero, el

ponerse en contacto con las personas y los casos que se deseaban estudiar en particular, y así llevar a cabo las observaciones que serán la base del trabajo de grado.

Por consiguiente, este ejercicio investigativo es de corte interpretativo, esto con la intención de comprender cómo los fenómenos educativos llegan a incidir en la construcción de esas concepciones de infancia como sujeto de derechos, ya que ayudan a aproximarse a la comprensión de las posibles relaciones que establecen los adultos (en este caso las/os maestros y maestras/os en formación) con los niños y niñas, entendiendo que lo que se piense o crea, repercute en el comportamiento o accionar que se establezca con ellos. Por ello, se hace necesario entender el interactuar de los sujetos, cuyo accionar es dinámico y constante que demanda una reflexión y un proceso constante. Cabe resaltar que al hablar de interpretación, nos referimos a que existen múltiples realidades construidas por diferentes actores en su relación con la realidad social en la cual viven, es por esto que no existe una sola verdad, sino que surge una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran. Conviene subrayar que el interpretar consiste en comprender la conducta, saberes o concepciones de las personas de una población específica, lo cual se puede lograr por medio del uso de diferentes instrumentos (entrevistas o cuestionarios) que permitan el diálogo y la conversación, y a partir de los cuales se busca interpretar los significados que éstas le dan a su propia conducta, a la conducta de los otros, como también a los sucesos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

## **4.2 Estudio de caso**

Ahora bien, desde la anterior perspectiva planteada la estrategia metodológica a utilizar en este ejercicio de investigación es el de Estudio de caso, el cual consiste en el cuestionamiento y análisis riguroso por dichos fenómenos o situaciones que subyacen del contexto, con el fin

de exponer y visibilizar una problemática general y proveer posibles comprensiones, interpretaciones, soluciones o cambios sociales.

En otras palabras, el estudio de caso lo podemos definir como una *“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”*. (Yin, 2009).

En concordancia, Eisenhardt (1989) menciona que el estudio de caso “es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos de recolección de datos, de evidencia con el fin de describir, verificar o generar teoría”. Podríamos decir entonces, que es una estrategia que permite ampliar el conocimiento en torno a un hecho específico dentro del ámbito educativo, en este caso el de las concepciones de las y los estudiantes de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto de la consideración de las niñas y los niños como sujetos de derechos.

De ahí que, el presente ejercicio investigativo busca estimar y analizar las posibles transformaciones que se dan en las concepciones que tienen algunas-os maestros-as en formación durante su proceso académico, y a su vez identificar y comprender las relaciones entre estas construcciones y las formulaciones pedagógicas, dadas de las posibles ofertas académicas que hacen algunos programas analíticos de la licenciatura y el PEI.

Por esta razón, y con miras al logro de estos objetivos, se da inició al diseño de los instrumentos y de su aplicación mediante un dedicado trabajo de campo, empleando así, un cuestionario para los educadores en formación de primer semestre; este instrumento se escogió como técnica de recolección de información dado que posibilitaba indagar sobre los



imaginarios y construcciones que se tienen frente a la temática, con las y los cuarenta (40) estudiantes que apenas inician su proceso formativo en la Licenciatura.

De igual manera, se realizaron un total de veinticinco (25) entrevistas semiestructuradas, a una muestra representativa (4-5 estudiantes por semestre) de algunos educadoras-es en formación de semestres intermedios, es decir de tercero, quinto, séptimo y noveno semestre; así como también a algunos docentes del Programa de educación infantil, (4 en total) de espacios académicos que se consideraban pertinentes para abordar el tema de investigación (sujeto de derechos). Todas estas entrevistas se llevaron a cabo a través de una comunicación asertiva, generando un ambiente de confianza, respeto y tranquilidad, para que los entrevistados no se sintieran bajo presión, ni juzgados por sus posibles respuestas. Después de obtener esta valiosa información del cuestionario y las entrevistas, se procedió a su transcripción literal, como fuente e insumo, para el diligenciamiento de unas matrices de análisis que se estructuraron a través de unas categorías como: Infancia (etapa de la vida y desarrollo, sujeto y desde una construcción social y cultural); Sujeto de derechos (objeto de protección, titular de derechos, ciudadano y participe en la construcción de una sociedad) y Formación de educadoras-es desde una visión de los niños y niñas como sujetos de derechos (desde las políticas públicas, las realidades sociales y las intencionalidades formativas plasmadas en los programas analíticos) las que posibilitaron la continuidad en el desarrollo de este trabajo investigativo.

A continuación, se presentará y ampliará detalladamente los instrumentos utilizados.

#### **4.3 Herramientas o instrumentos de recolección de datos**

Como instrumentos de recolección de datos para el presente estudio de caso, se escogieron dos tipos de herramientas: los cuestionarios y las entrevistas, como una manera eficaz de hacer que los actores (entrevistado-entrevistador) puedan expresar sus opiniones, deseos y

expectativas alrededor de lo que se les pregunta; donde tanto el entrevistador como el entrevistado juegan un papel muy importante respecto de lo que se quiere lograr con la entrevista, y asimismo, para que sean ellos quienes puedan plantear algunas posibles soluciones a la problemática planteada.

En este sentido, Yin (2009 p.p29) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos con miras a alcanzar el posterior cumplimiento del principio de triangulación, en este caso, los datos con la recopilación de testimonios de estudiantes y maestros titulares, para así garantizar la validez interna de la investigación.

Con base en esto, se puede verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio. En consecuencia, el investigador podrá utilizar diferentes fuentes de información como son las bases de datos, el internet, las entrevistas a investigadores del área, organismos públicos o privados, documentos y estadísticas relacionadas con el fenómeno abordado en la investigación que posibiliten la confrontación y el análisis desde lo teórico, en conjunción con dichos hallazgos.

Dicho lo anterior, se presentan a continuación los instrumentos utilizados como fuente para el ejercicio investigativo: cuestionario y entrevista, esto a partir de las comprensiones, características y sentidos.

#### **4.3.1 Los Cuestionarios**

Los cuestionarios se pueden clasificar como entrevistas completamente estructuradas, donde tanto las preguntas como las respuestas son fijas. Esta herramienta de investigación que se utilizó (Anexo 2), consta de un formulario impreso en donde se realizan una serie preguntas, en este caso concretas, para que las respuestas se expresaran en concordancia con

el conocimiento o ese saber propio que se quería identificar, que, a su vez, brindaran al ejercicio investigativo, la información pertinente para el problema fenomenológico que se estudia.

Por otra parte, cabe resaltar que en el cuestionario “el sujeto investigado” diligencia por sí mismo el formulario, como también, proporciona información sobre un mayor número de personas en un período breve, lo cual se considera acertado respecto de la obtención y el acercamiento a esos discursos con lo que llegan las maestras y maestros en formación de primer semestre frente al tema de la “infancia como sujeto de derecho; de tal manera que los resultados obtenidos se puedan cuantificar, interpretar y analizar.

#### **4.3.2 Las Entrevistas**

García, Gil, & Rodríguez, (1999) dicen que esta técnica se maneja como una interacción de carácter verbal en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra o a un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Por esta razón, fue seleccionada por el equipo investigador, ya que permite tener un acercamiento a esas comprensiones que tienen los maestros y las maestras en formación, para evitar correr el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad que no permitieron efectuar un análisis adecuado respecto a nuestro tema de investigación, o que limitara la comunicación con las personas entrevistadas, desde una dinámica de solo pregunta y respuesta cerrada.

Ahora hacemos referencia a la implementación de dichas entrevistas semi- estructuradas que se diseñaron (Anexo 3).

##### **4.3.2.1 Entrevista Semi – Estructurada**

La entrevista semi-estructurada, permite que se genere un diálogo libre y abierto entre el entrevistado y el entrevistador, por lo que las preguntas que se realizan son una guía del contenido o el tema a investigar, pero el orden de los temas puede cambiar en el curso de esta, hasta pueden surgir nuevas preguntas o “preguntas secundarias”.

Este tipo de entrevista brinda un espacio donde el entrevistado puede dar a conocer sus experiencias de vida, académicas y sus diversas opiniones, facilitando una cooperación y una empatía recíproca con el entrevistador. Por lo cual, se procuró que las preguntas escogidas estuvieran acordes a cada semestre, y no caer en el error de homogenizar el acercamiento a las concepciones u conocimientos, por otra parte, también se buscó que prevalecieran algunas preguntas en todas las entrevistas de cada semestre, ya que con las posibles respuestas emitidas se pudiera realizar un contraste, para poder identificar las variables y/o posibles transformaciones. Las preguntas formuladas fueron:

Al tener en cuenta el instrumento aplicado (cuestionario y entrevista semi-estructurada) se divide en dos partes; la primera, está conformada por dos preguntas que dan cuenta de la caracterización de la población (nombre y semestre), y la segunda, está compuesta por 4 preguntas con excepción de las entrevistas de maestros del programa, la cual esta estaba compuesta por 5 de ellas, las cuales buscan rastrear concepciones de infancia e infancia como sujeto de derechos que construyen, reconstruyen o mantienen las estudiantes de educación infantil, para los estudiantes de III a V semestre dichas preguntas se caracterizan por ser cortas, sencillas, abarcando puntos importantes sobre los cuales se desea informar y además responden al objetivo general del ejercicio investigativo; para las preguntas de los estudiantes de XII a IX se buscaba profundizar con más detalle esa construcción, tanto en su pensamiento como en su accionar en la práctica pedagógica.



*Gráfica 1. Esquema de preguntas seleccionas para el cuestionario y entrevistas.*

Luego de ser explicitada la metodología de investigación y las herramientas o instrumentos implementados para obtener, comprender y analizar la información para el presente estudio de caso. Ahora, se pasa a presentar el tipo de población escogida y la ruta metodológica que se llevó a cabo.

#### **4.4 Población Participante**

Para el desarrollo de este ejercicio de investigación, se escogieron entre aproximadamente seiscientos (600) estudiantes de la población total de educadores-as en formación del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, a sesenta y cinco (65) personas que se encontraban dentro de las cohortes y de la malla curricular del 2014 al 2018.

Para esto, en el desarrollo del trabajo se tuvieron dos criterios; el principal criterio era el de seleccionar personas que fuesen estudiantes o docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, y el segundo criterio fue, el que estuviesen cursando alguno de los semestres del Programa elegidos en los semestres impares 1°, 3°, 5°, 7° y 9°, iniciando con el primer semestre para poder apreciar las concepciones previas al proceso de formación y los demás semestres impares para hacer un rastreo anual del mismo. En consecuencia, la población participante corresponde a sesenta y cuatro personas, sesenta (60) estudiantes y cuatro (4) maestros. Se aplicaron cuarenta cuestionarios, específicamente a cuarenta estudiantes (40) de 1° semestre, cinco (5) entrevistas a estudiantes por cada uno los semestres elegidos (3°, 5°, 7° y 9°); y además, cuatro (4) entrevistas a maestras y maestros de la licenciatura de educación infantil, todas seleccionadas de manera aleatoria.

La población seleccionada representa un 10% del total de la Licenciatura, lo cual es considerado acorde con un estudio de caso, este porcentaje de estudiantes y de maestros y maestras elegidos resulta ser significativo como una muestra para el presente estudio de caso, puesto que permite ver el proceso objeto de estudio; aunque se aclara que los resultados de estas entrevistas y cuestionarios no buscan ser concluyentes sobre las concepciones y aprendizajes generales de la totalidad de estudiantes y maestros, pero que constituyen en una base significativa para comprender el fenómeno que se quiere estudiar. Por tanto, es un estudio no probabilístico por conveniencia, ya que se buscó que las personas escogidas pudiesen aportar datos e información coherente y de interés, posibilitando así el que se

establecieran diálogos cercanos, mediante los cuales se permitiese recoger las diferentes informaciones sobre el tema y la expresión libre y tranquila de las personas que brindaron sus ideas, saberes, conocimientos, experiencias u opiniones.

Por otra parte, no solo nos remitimos a la población seleccionada para dar respuesta al ejercicio investigativo, sino también a documentos, en este caso, programas analíticos de la Licenciatura y el P.E.I que enriquecen el ejercicio. En palabras de Páramo (2011) “para conocer el fenómeno a estudiar es fundamental obtener información de los individuos pero éstos también pueden ser interpretados como objetos abstractos, o concretos, productos o textos” (p,33) lo que quiere decir que para efecto de este ejercicio investigativo, se tuvieron en cuenta asignaturas (Infancia, Nociones y Perspectivas, Práctica I y II, Socialización I, Escenarios Alternativos & Economía y Política) que desde nuestro criterio como educadoras infantiles aportaron a la construcción y reconstrucción de concepciones de la infancia como sujeto de derechos desde una perspectiva crítica y reflexiva, puesto que fuimos partícipes de espacios académicos donde se abordan contenidos relacionados con el tema de estudio, fundamentalmente desde la lectura e interpretación de diversidad de discursos sobre infancia como sujeto de derecho y el reconocimiento de ésta desde distintos contextos.

#### **4.5 Ruta Metodológica. Un umbral hacia la innovación**

Ahora bien, para la construcción y desarrollo de este ejercicio investigativo se propusieron cinco fases, las cuales representan los momentos más relevantes y que permiten visualizar y dar cuenta el proceso vivenciado.

La travesía de este trabajo de grado comienza con una primer fase que denominamos *Un umbral hacia la innovación*, ya que inicia en el periodo 2016-2, con un interés que surge en el seminario de Debates Pedagógicos Actuales, donde el maestro a través de su didáctica logra generar en nosotras, un interés por la infancia y las diferentes problemáticas que allí

están inmersas, lo que nos conlleva a repensarnos la mirada que tenemos los adultos (maestros y maestras en formación) frente a las diferentes concepciones de infancia, en particular como sujeto de derechos, siendo este uno de los discursos educativos y políticos actuales. Por este motivo, se consideró fundamental cuestionarse sobre las concepciones que circulan sobre infancia desde algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

Es así que, para lograr este objetivo, se propuso el presente ejercicio investigativo, el cual constituye la segunda fase, llevada a cabo durante los periodos lectivos de 2017-II y 2018-I, y que requirió de *Un acercamiento teórico-práctico*, cuya trayectoria atraviesa dos puntos que convergen de manera significativa, simultánea e enriquecedora. Por un lado, conllevó a la indagación de unos antecedentes investigativos frente a la concepción de infancia y la infancia como sujeto de derechos que se han realizado a nivel local, nacional e internacional; así mismo, se realiza un acercamiento a fuentes bibliográficas que permitieron dar cuenta de las concepciones construidas históricamente, por tanto, se accede a la lectura de algunas investigaciones, artículos y textos académicos que plantean diferentes posturas teóricas, esto con la finalidad de comprender las concepciones de infancia e infancias en la época antigua, edad media, moderna; y la actual como sujeto de derechos.

Por otro lado, también se pudo recorrer ese camino desde lo vivencial a través de la práctica pedagógica en la Fundación Pequeño Trabajador, junto con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, lo que también nos permitió acercarnos y conocer las diferentes infancias y un contexto en situación de vulnerabilidad.

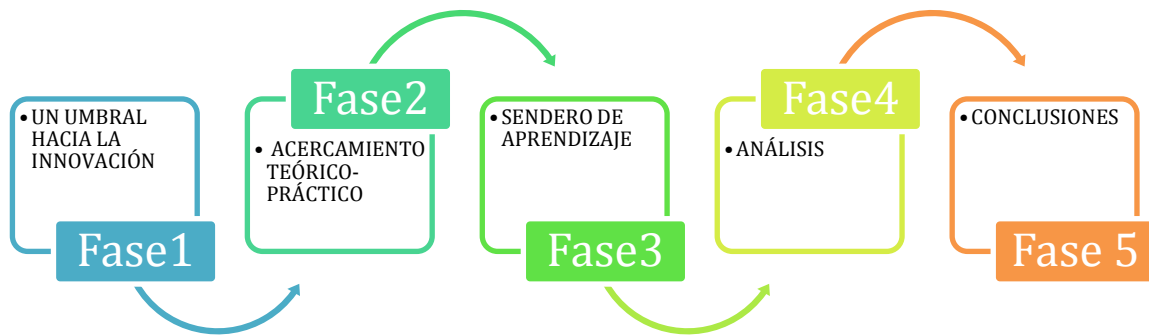
A partir de todo lo anterior, escogimos continuar este viaje por una tercera fase en el periodo lectivo de 2018-II, la que denominamos como: *Sendero de aprendizaje*, a través de la cual decidimos direccionar y concretar esta apuesta investigativa mediante la estrategia del Estudio de caso, como ya se había mencionado anteriormente, mediante el trabajo de campo



de aplicación e implementación de los cuestionarios y las entrevistas, buscando así indagar y establecer las diferentes concepciones que tienen las maestras y maestros en formación sobre la infancia como sujeto de derecho.

Seguidamente, comienza una cuarta fase que acoge el desafío de este ejercicio, desde el denominado “*Análisis*”, donde se organiza y transcribe toda la información obtenida (Anexo 4) de los cuestionarios y entrevistas de cada una de las personas encuestadas y entrevistadas. Para esto se requirió de una organización y codificación, que se pudo concretar y visualizar dentro de unas matrices analíticas (Anexo 5 y 6), que a su vez muestran las concepciones recopiladas, clasificándolas de acuerdo con las categorías indagadas sobre Infancia, Infancia como Sujeto de Derechos y Formación, planteadas desde el marco referencial, para a partir de lo anterior, elaborar una triangulación entre la información recolectada, los referentes teóricos y los programas analíticos de educación infantil y el PEI, y los hallazgos e interpretaciones surgidas en el proceso.

Por último, se desarrollan las *Conclusiones*, que constituye la quinta fase del ejercicio de investigación, en la que se dan a conocer los resultados obtenidos y aportes para la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto de las categorías y los objetivos. Estas dos últimas fases, se desarrollan en los periodos lectivos de 2018-II y 2019-I



*Gráfica 2. Fases de la ruta Metodológica*

Cabe anotar, que, aunque cada fase se presenta de manera lineal, muchos de estos procesos se dieron de manera paralela con las otras fases.

## 5. MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo desarrolla tres categorías fundamentales para el desarrollo de este ejercicio de investigación cualitativa, puesto que pretende generar una mirada interpretativa y crítica respecto de la *infancia* desde la concepción de *infancia como sujeto de derechos* de las y los educadores en proceso de *formación* de la licenciatura en educación infantil.

Por esto, respecto de la categoría *Infancia*, se considera en primer lugar la realización de un recorrido histórico sobre las construcciones que la humanidad ha erigido respecto de esta categoría a lo largo de la historia, de tal manera que se puedan identificar las transformaciones dadas a partir de los cambios políticos, sociales y educativos. De igual manera evidenciar las formas como dichas transformaciones han ido configurando los fundamentos para la formulación de un marco legal que respalda y repiensa a la infancia desde la perspectiva de la vulneración e invisibilización ante la sociedad.

A su vez, reconocer cómo estas políticas públicas marcan la tendencia a subestimar a la infancia convirtiéndola en un *objeto de protección*, dando paso hacia una reconstrucción de dicha concepción para que en la actualidad pueda ser reconocida como sujeto de derechos, es

decir, un sujeto titular de derecho que es capaz de decidir, opinar y accionar frente a su vida y su realidad social; para que a partir de esta resignificación situar el rol de maestro o maestra como un agente mediador entre aspectos políticos, educativos, culturales, económicos y sociales con relación al desarrollo y formación de los niños y niñas como sujetos de derechos.

### **5.1 INFANCIA. Historia de la invisibilización, los sentimientos y la educación**

Para comenzar, se hace necesario abarcar la Noción de Infancia como categoría que da cuenta sobre la infancia y sus transformaciones a lo largo de la historia y cómo ésta es vista desde el ámbito educativo, para lo cual, se busca hacer un recorrido histórico sobre algunas de las visiones en relación con la infancia desde el punto de vista social, para continuar y culminar relacionándola con el nacimiento de la concepción de infancia como sujeto de derechos.

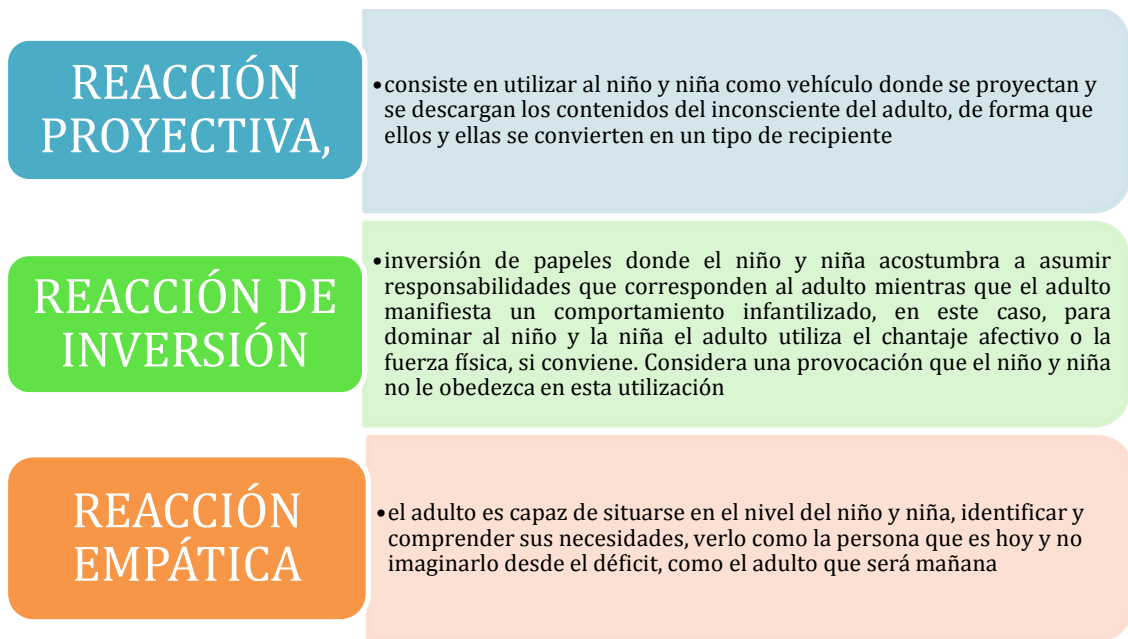
Para comenzar, se parte de reconocer que la infancia no era contemplada como algo primordial dentro de la sociedad, ya que infancia no era enmarcada como grupo social específico, es decir, no existió hasta muy entrado al siglo XVIII. Lo que se conoce como niños y niñas en los primeros siglos estaba signado por una evidente invisibilización o la consideración como adultos en miniatura, respecto de los cuales no existía ninguna preocupación, sentimientos o cuidados, esta condición implicaba que se generaran altos porcentajes de mortalidad infantil; por lo tanto, en esa época no representaban un tema cotidiano, y se consideraba natural que no se generaran sentimientos de pérdida; como lo sitúa Ariés (1960) *“El sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el que se engendraban muchos niños para conservar sólo algunos”* (p. 87) .

De hecho, como señala DeMause, la historia de la infancia es una historia trágica *“monótonamente penosa”*, sin embargo, actualmente, en pleno siglo XXI a pesar de que existen distintas leyes que protegen jurídicamente a la infancia, aún se presenta todo tipo

de maltrato, abandono y negligencia por parte de adultos hacia esta, lo que hace que existan prácticas naturalizadas que ignoran los derechos fundamentales de los niños y niñas y se construyen concepciones que obstaculizan y perjudican su normal desarrollo como seres humanos (desarrollo integral y armónico y aspectos físicos, psicológicos y socio-afectivos); por tanto, independientemente de la protección legal que cobija a la infancia, el infanticidio, maltrato, abandono, negligencia no son asuntos superados, se viven hoy y ahora.

En relación con lo anterior, DeMause (1982) se inspira en el psicoanálisis para construir la teoría psicogénica de la infancia, y nos brinda un interesante recorrido respecto de las relaciones entre adultos, niños y niñas, que nos dará la clave para entender y conocer las visiones que los adultos han tenido respecto a ellos y ellas a lo largo de la historia, lo cual también es propuesto por Lleana, E. (2000) en relación con las conductas y tratos de la infancia a lo largo de los siglos desde el ámbito educativo.

En este sentido, DeMause plantea tres formas de relación que los seres humanos hemos establecido y reaccionado hacia la infancia:



Gráfica 3. Las relaciones paterno filiales marcadas por tres puntos de vista: Reacción proyectiva, reacción de inversión y reacción empática.<sup>4</sup>

En función de estos tres tipos de reacción, DeMause establece seis grandes períodos en las formas de relación paterno-filiales que han ido apareciendo a lo largo de la historia. Estos periodos son: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda.



Gráfica 4. DeMause explica los comportamientos paternos filiales asignándoles una época histórica.

<sup>4</sup> Historia de la infancia Lloyd deMause Barcelona: Alianza Universidad, 1982; recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/296676/385608>

Estos seis periodos, muestran como la noción de infancia se ha venido transformando en cuanto a su visibilización y relación dentro de la sociedad. En un primer momento se consideraba que los niños y niñas eran propiedad de sus padres, por lo tanto, ellos decidían de forma arbitraria si tenían o no derecho a vivir; en un segundo momento se acepta al niño y niña como ser con alma, por lo tanto, ya no se mataban, si no los abandonaban a su suerte, es decir en una situación de grave desprotección que a menudo acaba con la muerte. En un tercer momento la infancia es presentada en un periodo de ambivalencia, ya que, aun cuando el niño se le permitía entrar en la vida afectiva de los padres, seguía siendo un recipiente de proyecciones peligrosas, la tarea de éstos era moldearlo. En un cuarto momento el niño ya no estaba tan lleno de proyecciones peligrosas, ya los padres se aproximaban más a él y trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma, a través de los castigos como azotarlo para dicho adiestramiento, y, por ende, su educación se daba desde la higiene, se rezaba con él, pero no se jugaba con él.

En un quinto momento, se intenta tener un verdadero interés por la formación social del infante en lugar de moldearlo o dominarlo. Existen ya conductas empáticas que tratan de localizar estrategias para afrontar la educación de los niños y niñas a partir de sus conocimientos. Por último, comienzan a existir ya muchos estudios no sólo acerca del desarrollo, sino también de las necesidades emocionales, psicológicas, económicas, etc. Donde esta información debe ser utilizada para potenciar el desarrollo infantil de forma óptima, a través de dedicación, diálogo y tiempo<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>DeMause, LL (1982) "*La evolución de la infancia*" *Historia de la infancia*. DeMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p.p 39

Finalmente, los aspectos planteados por DeMouse, nos llevan a comprender que la sociedad empieza a cambiar las concepciones y sentimientos hacia la infancia; sobre esto, (Ariés 1960) nos dice que, “*aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes*” (p. 92). Es decir, que se inicia el reconocimiento hacia los niños y niñas como parte del colectivo, y no como seres incompletos para ser hombres, sino como la infancia mirada hacia el futuro.

Sin embargo, los diferentes momentos históricos relacionados con la infancia a los que nos hemos referido anteriormente no son la única forma de aproximarnos a cómo ha sido, y es entendida la infancia.

Por lo que se concluye que la infancia vista en el ámbito educativo da cuenta de la evolución que ha tenido la concepción y formación del niño de acuerdo con las transformaciones y concepciones que se van generando en la sociedad y en especial en la cultura. En virtud de ello, hoy por hoy, es de sumo interés el "educar" o “formar” al niño y la niña desde sus derechos, puesto que es evidente que hasta el siglo XX la infancia no era plena y explícitamente reconocida como un periodo con sus propias características y necesidades.

Es por esto, que la concepción de infancia heredada del proceso de escolarización moderna europea, va a generar un cambio de paradigma en América Latina con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 se inaugura una concepción de la niñez en la que todavía se están construyendo sus implicaciones. La lectura jurídica sobre la niñez y la adolescencia ha interpretado el siglo XX como el paso del “menor”, y de la vieja doctrina de la situación irregular, al paradigma de la protección integral. Desde la primera legislación de menores en la región en 1919 en Argentina, y la de 1934 en Uruguay, se dan las bases para todas las legislaciones de “menores” en América Latina (Gomes da Costa, 1998). La doctrina de la situación irregular no se dirige a toda la población infanto-adolescente sino sólo a los menores en situación irregular, es decir sólo considera a los menores pobres, abandonados,



inadaptados e infractores y funciona sobre el binomio compasión-represión. Con la promulgación de la Convención, los países de la región han cambiado sus legislaciones nacionales para adecuarse a los mandatos internacionales; Brasil encabezó las transformaciones legales en 1990 con el Estatuto del Niño y del Adolescente y durante la década de los 90 le siguieron el resto de los países (García Méndez, 2007, págs. 29-30). Colombia va a promulgar la ley Código de la Infancia y la Adolescencia hasta el 2006.

Una síntesis para América Latina de las tendencias temáticas de la niñez y la adolescencia en las dos décadas posteriores a la Convención, podrían ser recogidas en tres elementos: los derechos, la participación y la ciudadanía. En la región hubo una coincidencia entre los procesos de democratización en los países con dictaduras militares y la difusión de la Convención. La protección integral basada en que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho le implica a la sociedad y a los Estados el reconocimiento de los derechos y la garantía de su cumplimiento integral.

Después de dichas fechas, los estados firmantes velan por los derechos e intereses prioritarios de la infancia, y por ende, permean y orientan la reestructuración de la educación y una nueva forma de concebir a la infancia, por lo que resulta necesario entonces, promover las condiciones donde los niños y niñas puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores, donde además, se les dé oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y, de esta manera, reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida; asimismo, en esta concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter desde una conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia como primer agente socializador; dentro de este marco, Jaramillo (2007) realiza un análisis detallado sobre la importancia de la educación en la primera infancia retomando al siguiente autor Sánchez, (1997), *“La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y*

*educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia*”, donde las familias tienen la responsabilidad del proceso de transmisión cultural inicial y su papel principal es introducir a sus miembros en las diversas pautas de socialización que le permitirán vivir en sociedad.

Y la escuela como segundo agente, que en estos tiempos asume un rol fundamental en su desarrollo y formación. Como afirma Freire (2008, p. 1) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. En otras palabras, se alcanza el conocimiento, pero éste debe redundar como consecuencia en la formación para que el sujeto de derechos no se quede tan solo con la información de los mecanismos y herramientas, sino que los comprenda como estrategia y acción en hechos concretos de su vida diaria con los compañeros, docentes-directivos, la familia, el barrio entre otros.

Desde esta perspectiva, es fundamental que el niño ocupe el lugar central y protagónico lo que significa que todo lo que se organiza y planifica debe estar en función del niño y para él, teniendo como fin esencial su formación; ya que una de las necesidades de los seres humanos y muy especialmente de los niños y niñas, es tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros y con su entorno, y con ello proponer soluciones a problemas reales de su contexto.

Además, se les brinde la oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y de esta manera reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida, condiciones necesarias en una comunidad, así pues, la educación debe sentar las bases para el ejercicio de la autonomía y la práctica de la libertad, por lo que resulta evidente que su función trasciende los límites de la escuela y de las instituciones tradicionales, para abarcar todos los aspectos de la vida social.

En efecto, la educación implica asumir una perspectiva desde nuevos paradigmas. Dada la complejidad de los cambios por los cuales está atravesando la sociedad y el impacto que dichos cambios tienen sobre la calidad de vida de los niños.

Es por esto, que la apertura del mundo representa para los niños y las niñas el descubrimiento de sí mismos, de su propio cuerpo como distinto de lo que los rodea y principalmente, el encuentro con el cuerpo social representado por su familia, los demás agentes educativos y sus pares, en síntesis, educar a un niño significa abrirle el mundo y ponerlo a su alcance; significa también, ayudarlo a derribar muchas de las barreras que pueden impedirle proyectar su forma de vida.

## **5.2 La infancia como Sujetos de Derecho. Titularidad, interés superior y participación**

Como se pudo apreciar con anterioridad, las nociones y representaciones sociales en torno a la infancia, se han ido configurando bajo la afectación de las diferentes condiciones y situaciones sociales, históricas, culturales y económicas, lo que, sin duda ha trazado unas ciertas maneras de entenderla y comprenderla. En este sentido, las transformaciones socioculturales de los siglos XX y XXI, reclamaron la necesidad de construir conocimientos y prácticas rigurosas respecto de ésta categoría social, estableciendo así, los escenarios posibles para hablar, pensar y actuar sobre la infancia de maneras distintas, situación que conllevó a reconocer que “infancia” no es una concepción estática, sino que varía en dependencia de las condiciones socio-históricas de la sociedad vigente; de igual manera, llevó a impulsar consideraciones de diversa índole, basadas en postulados que invitan al reconocimiento del ciclo vital humano, en donde todos los sujetos deben gozar de igual dignidad, de allí que se promulgue la importancia de que los niños y niñas sean considerados como seres con igual dignidad, que les permita ser *sujetos de los derechos humanos*.

Por ello, en estos tiempos, se plantean unas nuevas construcciones históricas y sociales que consideren a las infancias como “sujetos de derecho” y no tan solo como “objetos de protección”

*“...la Convención dio origen a la consideración del niño como **Sujeto Titular de Derechos**, a diferencia del enfoque “proteccionista y asistencial” que prevalecía con anterioridad y que consideraba al niño como objeto de derechos y deberes morales que tenían que ser ejercidos por la familia y las instituciones gubernamentales.” (Galvis, 2009, Fanlo, 2011).*

Transformación que sin duda hace un llamado social respecto de la promulgación y ejecución de leyes que den vigencia y sustento jurídico para que respondan a esas realidades y necesidades respecto de lo que implica ser niño y niña desde esta perspectiva; así como lo menciona (Acosta 2007), quien plantea que “los derechos de la infancia y la adolescencia aparecen como necesidades elevadas a la categoría jurídica” (p. 95).

Así pues, para atender estas consideraciones la intervención política y gubernamental empieza a generar cambios en las formas de vida de los niños y niñas, las familias y en general la sociedad, retomando aspectos que hasta el día de hoy se consideran vitales para alcanzar el desarrollo de una infancia óptima, mediante prácticas en torno a la garantía de los derechos propios de ellos y ellas.

Como se dijo anteriormente, el reconocimiento de esta igualdad respecto de la titularidad de los derechos, representa el desafío más importante de los sistemas políticos y los ordenamientos jurídicos, ya que no es suficiente la afirmación discursiva de que los niños y las niñas tienen derechos, sino que es preciso que los apropien efectivamente y no a través de sus padres o representantes legales, o que los practiquen sólo en la medida de la evolución de sus facultades, por lo cual, se exalta la vida de los niños y niñas sobre la de

los adultos; es decir, una infancia integral y participativa de los acontecimientos sociales y civiles.

Así, los niños y niñas de hoy en día entran al mundo público, al mundo de la política como actores principales, tras este reconocimiento planteado en palabras de (Galvis 2006) *“la infancia entra al mundo de lo público, al mundo de la política, como actor porque ejerce derechos, los reivindica, exige comportamientos diferentes del estado, de la sociedad y la familia”* (p. 109) en otras palabras, se trata de un acontecimiento jurídico que vino a instalar una nueva lógica respecto de la niñez de la mano de los derechos humanos, en la que se reconoce al niño-a como sujeto de derechos, activo, autónomo y participativo; con todas las capacidades humanas, que debe crecer dentro de relaciones democráticas y en donde se reposiciona como actores corresponsables de su cuidado, a la familia, el Estado y la sociedad toda.

De allí que el reconocer al niño y niña como sujeto de derechos también implica y promueve que se le reconozca desde el *Interés Superior*, reconocimiento que tiene un fuerte impacto a nivel de las relaciones interpersonales, institucionales y sociales, ya que más allá de que su formulación específica, donde el objetivo es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos para el desarrollo holístico del niño, cuando se habla del interés superior del niño, nos referimos al “mejor interés del niño”, lo que significa que, sin dejar de reconocer el interés de todos los sujetos intervinientes como sujetos de derechos, se busca evaluar y determinar lo mejor para las niñas y los niños, por ser éste un grupo social considerado con menores posibilidades de ejercer o resistir el poder del otro; se trata de ubicar éticamente a todos los adultos en la obligación y responsabilidad de estar atentos, debiendo en el caso de los niños, evaluar y determinar lo mejor para ellas-os.

Situación que es expresada como una tarea compleja para el reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho, esto se debe a que dicho derecho, principio y fundamento, no puede ser interpretado de forma estática o sesgada, sino que representa una garantía para el ejercicio de los derechos fundamentales, en el que además, se debe reconocer e identificar su proyección hacia el futuro, de manera tal, que pueda considerarse como una estrategia que facilita la formación y el diseño de líneas estratégicas que garanticen el desarrollo pleno de las personas.

El principio del interés superior genera un reconocimiento de las realidades como sujeto digno de atención, desarrollo, racionamiento y protección, es decir, que esté presente especialmente en situaciones de vulneración o de conflicto; tener presente esta categoría genera una reconstrucción, donde se parte del reconocimiento del-la niño-a como persona y como sujeto de derechos, es decir, que es necesario considerarlo como la mayor riqueza de la sociedad y no únicamente como un diamante en bruto que en un futuro será pulido.

De acuerdo con este punto de vista, el interés del niño o niña es considerado como un principio general que abarca todos los derechos fundamentales, garantizando la efectiva protección, estabilidad, seguridad, cuidado, relación cálida y compasiva como elementos esenciales para el pleno desarrollo del propio carácter, personalidad y talentos; logrando así conseguir que el niño se convierta en un ciudadano tanto en su presente y transcurso de vida, como cuando llegue a la mayoría de edad.

Algunos autores como Joyal (1991) definen el interés superior como la unión de sus necesidades y sus derechos, donde el menor, además de ostentar la plena titularidad de sus derechos, también goce de una capacidad progresiva para ser escuchado de todas aquellas cuestiones que le afectan, introduciéndose con ello a la dimensión del desarrollo en el ejercicio directo de sus derechos, situación que genera bastante controversia, así como lo dice Ballesté (2012) mencionado que:

*“Hay que tener en cuenta que, si bien es cierto que el interés a proteger de forma preponderante es el del menor, ese interés preponderante no puede buscarse exclusivamente en la voluntad del niño que manifiesta su rechazo a mantener la relación paterno filial, por lo que en la medida que no resulta acreditado, en principio, que la relación del padre con el hijo pudiera ser actualmente perjudicial para el menor resulta procedente establecer provisionalmente un régimen de visitas en orden a facilitar el adecuado restablecimiento de la relación quebrada. En este sentido, se considera que lo más beneficioso para el menor dada la actual incomodidad que manifiesta hacia el padre, es el establecimiento de un régimen de comunicación y visitas menos amplio que el solicitado por el apelante”. P.p. 104-105*

Lo citado, evidencia que aunque los intereses del menor son los más dignos de protección, en algunas circunstancias jurídicas, es necesario desarrollar un análisis y respectiva valoración de las circunstancias específicas de cada caso en concreto, logrando así llegar a la satisfacción de tales intereses y derechos, ya que dicha noción siempre estará en constante evolución, para lograr generar una participación positiva en la construcción de su propia vida ejerciendo de manera adecuada su titularidad; en estas situaciones la norma no nos ofrece la solución directa de cada caso, de tal modo que ésta debe ser buscada acudiendo a criterios de valor o de experiencia, según la naturaleza del concepto permite la adaptación del mandato legal a cada supuesto concreto, atendiendo a la diversidad de sujetos y circunstancias que puedan presentarse, así como el mantenimiento de su validez a lo largo de un amplio período de tiempo gracias a la posibilidad de ser interpretada de manera acorde con la evolución social y jurídica que se vaya produciendo.

Este punto puede ser complejizado aún más, si tenemos en cuenta como se mencionó anteriormente que existen niñas y niños con realidades diferentes, situaciones que aceleran o desaceleran su proceso subjetivo, promoviendo así infancias con distintas posibilidades y capacidades de acción, cada una de estas particularidades experienciales hacen que determinados niños y niñas que viven en contextos sociales particulares, adquieran ciertas habilidades sociales que hacen a su autonomía, acción o medida que debe tomarse para

promover, prevenir o proteger sus derechos haciendo una lectura minuciosa y detallada sobre si la medida a tomar no afecta otro de los derechos reconocidos y protegidos.

Es por esto que, desde esta característica de interés superior se puede mencionar que este principio se presenta en nuestro ordenamiento jurídico como un concepto jurídico indeterminado, que necesita pues, ser concretado en cada situación específica, ya que el interés del menor se identifica con la protección de aquellos derechos que el ordenamiento jurídico atribuye.

Así pues, las prácticas sociales que estaban dispuestas para los niños y niñas como sujetos de cuidado y control, aunque siguen siendo propias para ellos, ahora toman un sentido más *autónomo* humano y en pro de sus desarrollos, logros y alcances, las cuales encontraremos en el marco jurídico que dan soporte a este ejercicio de investigación con relación a la concepción de infancia como sujeto de derecho.

Ahora bien, otro aspecto trascendental que posiciona a la infancia como sujeto de derechos está referido a la **Participación**, cabe anotar que es una formulación normativa sin precedentes, ya que esta apunta a la condición jurídica y social del niño. Es por esto, que para ejercer dicha participación es importante resaltar que el niño y niña debe ser escuchado desde sus opiniones, es decir, que se debe facilitar, promover y garantizar en toda instancia el ser escuchado y de esta manera que su opinión sea tenida en cuenta, buscando en este sentido dejar atrás los intentos fallidos o falsos que ponían a los adultos hablando sobre lo que consideraban que querían decir o sentían los niños y niñas.

Por consiguiente la participación de niñas y niños en la actualidad se considera un objetivo deseable en todo el mundo, ya que esta concepción constituye un indicador que determina hasta qué punto se toma en cuenta y se respeta a los NNAs como sujetos con derechos y con dignidad propios, para reconocer cuál es el nivel de influencia que se les posibilita tener en su entorno de vida, en la sociedad y en contextos internacionales al



momento de tomar decisiones y establecer procedimientos que le afecten, es por esto que, la participación infantil suele fundamentarse en los llamados derechos de participación que establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de Naciones Unidas.

*Esta concepción puede tener lugar en diferentes campos de acción y áreas de la vida (familia, público) y puede referirse a objetivos personales, privados, sociales, económicos o políticos que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unos de otros, es por esto que se caracteriza por tener dos vías, por un lado está la participación activa la cual tiene un enfoque en asuntos precisos que apuntan a determinados fines y objetivos, donde el sujeto puede participar en algo sin tener una intención preestablecida. Cualquiera persona que escuche, ame, sea creativa o simplemente viva su vida siempre participa o toma parte, pero no necesariamente persigue algún objetivo con ello.*

En consecuencia con lo anterior, se habla de la participación como un asunto existencial para la vida humana, esta es fundamentalmente diferente de aquel concepto que denota un derecho que tienen todas las personas, con independencia de si es útil para alguien o no, siendo considerada como un derecho que tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es decir, un fin instrumental para la consecución de otros derechos, donde la participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich (2001) deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad; por esto, podemos decir que la visión de participación está conformada en y desde los derechos, ya que apunta a fomentar la emancipación y la igualdad humana; en este sentido, pretende aportar a la democratización de la sociedad y de las relaciones sociales, lo que quiere decir que tiene también una función transformadora, cuyo fin es lograr ciertos cambios de las estructuras sociales y políticas, donde el individuo es “devorado” por la sociedad, es decir, es ignorado totalmente en sus características personales o en sus necesidades e intereses. Como lo menciona Yolanda Corona y María Morfín (2001)

*“...Participar también es todo lo que los niños hacen cotidianamente en su comunidad, dentro de su familia, en el trabajo, en la escuela. Por ejemplo, yo me fui formando al participar en la escuela, pero también lo hacía al apoyar en las labores de la casa. A lo mejor estas no son las formas de participación en las que nosotros estamos pensando a partir de la Convención, sin embargo, es una realidad que las niñas y niños participan en todos los aspectos de su entorno”*

Por esto que, recoger y expresar una nueva cultura de infancia que como referente axiológico, epistemológico y antropológico invita a repensar la sociedad en su conjunto las relaciones sociales que la fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza, donde el derecho a la opinión, Art. 12, rompe con el silencio social secularmente impuesto a los niños y la escucha es un acto propio del ser humano, pues sugiere reconocer al otro como otro, igual y diferente a mí, y por igual, portador de los mismos derechos que yo, y por diferente, fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa.

Desde lo mencionado anteriormente, la participación se debe reconocer como una posibilidad u oportunidad del individuo para ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre”, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr un mayor reconocimiento social y sentido de “pertenencia”, cosa que no sucede en algunas sociedades de la actualidad, ya que en algunas sociedades actuales la infancia es vista como una etapa especial de la vida, en esencia diferente de la adultez.

Con todo lo anterior concebir la participación como una característica fundamental de la infancia como sujeto de derechos, se puede decir que el reto de la participación es lograr que tanto la familia, la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de las niñas y los niños y a reconocer su peso y valía, ya que el no escucharlas-os es una forma de negarles existencia, es decir, de mutilar su derecho a la participación; por consiguiente, uno de los mayores desafíos políticos, sociales y educativos es garantizar, promover y proveer la garantía del derecho a la participación de niños y niñas ya que no solo se trata de

escucharlos, sino, es contribuir al desarrollo de su capacidad de tener opinión sensata, divergente, propia y flexible; estamos entonces ante el reto educativo respecto de la formación de la personalidad, del desarrollo y suministros de información necesarios, para que por su calidad la opinión tenga peso ético, social y político.

Este es un discurso que se ha desarrollado durante varias décadas donde poco a poco se ha demostrado que es un concepto que despliega varias ramas del desarrollo humano, es decir, que desde su nacimiento, durante su proceso de formación y toda su vida el ser humano cuenta con un potencial participativo que es fundamental para la sociedad; por esto, para el presente ejercicio investigativo, se considera abordar desde los procesos de participación la comprensión de lo que significa una **Participación Protagónica**, puesto que esta se reconoce desde las experiencias propias que han ejercido en particular la organización de niños y niñas trabajadores, específicamente desde sus esfuerzos por ser reconocidos como portadores sociales y políticos de derechos, este discurso de participación activa con protagonismo es considerado como un acto democrático y de ciudadanía, aun cuando participación, democracia y ciudadanía no signifiquen lo mismo; es decir que existe una vinculación importante entre la participación y la acción, o capacidad de expresar ideas, sentimientos, puntos de vista u opiniones que dan a conocer el espacio que ocupan en los sistemas de relación social presentes en el contexto, ya que no basta con que los niños y niñas expresen u opinen, puesto que para generar una participación protagónica es necesario que los adultos estén dispuestos a escuchar y a promover conjuntamente espacios que permitan la interlocución e interacción de los diferentes sujetos.

*Desde el paradigma del protagonismo, la participación se reviste de exigencias que afectan el conjunto del proceso de ejercicio de su derecho a la actoría social.* (Cussiánovich. A. y Márquez A. 2002, P.p.56), es decir que entender la participación de los

niños implica también comprender sus capacidades para decidir y/o intervenir en las decisiones o influir en ellas, también es consultar con los niños y niñas generando un diálogo, interlocución, interrelación, ya que, si bien se ajusta a las exigencias del discurso normativo, no tiene la fuerza de la convicción de la que es portador un discurso que se articula en torno de la responsabilidad social que todo derecho tiene como correlato.

Cabe añadir que esta concepción como un derecho del niño y niña que ha de ser ejercido de manera responsable, libre y voluntaria, es asociado a la formación ciudadana y la afirmación de la democracia, es por ello que hablar de participación protagónica o de protagonismo no es una mera adjetivación ya que requiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación y colocar a los niños y niñas como actores sociales y no simples ejecutores o consentidores de algo, así como lo menciona Liebel, M., & Saadi, I. (2012) al indicar que:

*“Es un derecho que adquiere toda persona desde el momento que viene al mundo que le permite formar parte de una sociedad, comunidad, familia, escuela y ser sujeto y actor en la construcción de su desarrollo individual y social. Es un medio que permite alcanzar otros derechos, pero también es un fin que fortalece un sistema de justicia social”. P.p 125*

De forma que el protagonismo como paradigma conceptual nos orienta hacia la resignificación de la globalidad de las coordenadas familiares, comunitarias, institucionales; desde esta perspectiva es necesario reconocer que se evidencia la participación como una cuestión de poder y de ejercicio de poder; vale decir, como parte de las dinámicas del tejido social, de la relación de la sociedad civil, el Estado, los actores sociales. Pero la participación protagónica no puede reducirse a su contenido político, esta reclama ser asumida como expresión del estatuto social y jurídico de la infancia y expresa su modo de vida, su identidad personal y social, su espiritualidad, es decir, el sentido de su dignidad, de su sensibilidad y sentimiento sociales, de sus mitos e imaginarios.

Podemos entonces asumir que la participación protagónica de los niños y niñas forma parte no solo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulador y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético.

Así pues, en las prácticas cotidianas el solo hecho de escuchar al otro no implica reconocerlo en su palabra o como sujeto activo. Ahora bien, los adultos también deben demostrar que la opinión ha sido tenida en cuenta, lo que no quiere decir que deba hacerse sí o sí lo que sugiere el niño. Si no que se da vuelta a la exigencia de argumentar las posiciones, lo que es lógico para cualquier persona en diálogo con otra, donde los adultos, padres, docentes, autoridades administrativas o toda persona que interaccione con niños y niñas escuche y considere lo que se dijo. Y en el caso de entender que no se puede complimentar con lo que se pide, dé los argumentos racionales suficientes, explicando los fundamentos de las decisiones tomadas y explicitando la valoración que se hizo de la opinión vertida. Considerando que el niño se torna activo en el ejercicio de sus derechos, haciendo realmente efectivo su posicionamiento como sujeto que puede ejercerlos por sí. Los derechos de los niños pueden cumplirse desde los adultos como ha pasado y pasa aún hoy sin que el niño sea actor activo, pero aún falta algo. Mientras más se ejerza el uso de la palabra, mientras más opinen sin intermediarios y participen en las relaciones de su vida cotidiana, el espíritu de la Convención se irá concretando desde ellos mismos, modificando a su vez el mundo adulto. Dejando así de ser una manera de enunciación discursiva, para pasar al campo de la acción transformadora.

Para finalizar, considerar a las niñas y niños como sujetos de derechos significa comprender que estamos hablando de una apuesta social y política que pasa por reconocerlas-os como *Ciudadanas-os*. Cabe anotar, que aunque aún no es un concepto que

es abarcado en su completud, se han realizado varios estudios en los que este término o categoría (en torno a la infancia) se ha reconocido y convertido en parte fundamental para fundamentar sistemas democráticos y participativos, puesto que es primordial, no solo para los estudios de diversas disciplinas como lo son la Filosofía, Política, Derecho y Ciencias Sociales, si no que la Pedagogía desde sus diferentes miradas como lo es el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos, empieza a generar diferentes estudios en los cuales se tiene como eje transversal dicha concepción, dejando de lado ese pensamiento de reconocer la infancia como “embriones de ciudadanía” a reconocerlos y formarlos como ciudadanos de verdad.

De modo que la ciudadanía se convierte en una competencia social que desarrolla habilidades personales, interpersonales e interculturales, así como formas de comportamiento para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, considerándose como buen ciudadano aquel que conoce y cumple con sus deberes, sino que también conoce y se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos plenamente.

Estas transformaciones han conllevado a diferentes autores a repensar la infancia y en especial la educación, así como lo afirma Eury. 2012. P.p13 mencionando que *“la educación para la ciudadanía más efectiva sucede cuando los niños/as tienen la oportunidad de experimentar los valores y los principios de los procesos democráticos en acción”* es por esto que para generar este reconocimiento, es necesario identificar la íntima relación que existe entre formación para la ciudadanía y la participación, ya que la palabra “participación” no es menos polisémica que “ciudadanía”, es decir que cuando los sujetos participan en calidad de agentes del asunto del que se trate, y no solo como ejecutantes de algo decidido y planeado por otros.

Otros autores como Invernizzi y Williams (2008) expresan que la noción de ciudadanía infantil se ha tornado como una vía para repensar la posición de niñas y niños como miembros de una comunidad y sujetos de derechos; esta concepción promueve un giro en la ciudadanía ya que en el campo de estudios de infancia estuvo presidido por la sanción de la Convención de Derechos del Niño como un hito normativo con consecuencias para la infancia, ya que cada una de las políticas públicas proclamadas por el Estado debían reconocer dicha situación, puesto que era el único medio eficaz que tenía para velar por el bienestar integral de los niños y niñas; estas políticas públicas las encontraremos en el marco jurídico que dan soporte a este ejercicio de investigación con relación a la concepción de infancia como sujeto de derecho.

### **5.3 Marco jurídico**

*La Convención Internacional de los Derechos del Niño es el instrumento jurídico más comprensivo que ha formulado la sociedad contemporánea, que reconoce a las niñas y a los niños como titulares activos de derechos. Esto quiere decir que no son "menos" personas que los adultos, ni tan sólo "proyectos" de adultos y que, por tanto, no son "objetos" que deben ser moldeados y contruidos por los adultos (...)*

Alejandro Acosta 2010

Es preciso resaltar que, es desde un marco jurídico y legal que se plasman las comprensiones que la sociedad en su conjunto ha venido construyendo como un discurso respecto de la infancia como sujetos de derechos, a través del cual comienza a considerada como la principal protagonista, que ya no tiene que asumir y callar, sino que, puede (y lo hace) pedir y exigir desde sus necesidades de desarrollo y participación; discursos estos

que empiezan a movilizarse socialmente, buscando incidir en las formas cómo se ve ahora al sujeto infante reflejado en esta construcción y caracterización como ese sujeto de derechos.

### **5.3.1 Políticas Universales.**

Como se ha venido diciendo, se puede apreciar que a través de la historia de la humanidad, las nociones respecto de la niñez han cambiado de acuerdo con la época e influenciadas por las concepciones sociales, religiosas, económicas y culturales, buscando proporcionar a los niños y niñas ciertos niveles de atención; sin embargo, no fue sino hasta el siglo XX, debido a los estragos que sobre millones de niños causaron las dos guerras mundiales, que se entra en una nueva etapa jurídico-política que va a provocar gradualmente, anhelos de esperanza y búsqueda de acciones de bienestar en la lucha por la protección y promoción de los derechos de la infancia.

En este sentido, y desde un orden cronológico, se presentan a continuación los acontecimientos más acentuados respecto del orden legal y jurídico, sin duda contribuyen y sustentan la mirada y las apuestas hacia la consideración de infancia como sujetos de derechos.

#### **5.3.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos.**

La adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 fue la primera ocasión en que las comunidades organizadas de Naciones realizaron una Declaración de derechos humanos y libertades fundamentales. Dicho acto es concebido como un logro de todos los pueblos y naciones, por lo que la Declaración Universal se ha convertido en una medida que sirve para evaluar el grado de respeto hacia los estándares de derechos humanos.



Dentro de este marco, se identifica como se considera ser sujeto de derechos;

Artículo 29: 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.” 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

La Declaración Universal, según el Artículo 29 manifiesta un sentido comunitario de los pueblos del mundo en todo lo concerniente a los derechos humanos es de carácter inalienable e inviolable para todos los miembros de la familia humana y constituye una obligación para los miembros de la comunidad internacional, en el que se es sujeto portador de derechos con cierto grado de libertad, pero en la medida que no se altere o se pase por encima de los derechos el otro.

Aunque es de analizar ¿quién es sujeto de derecho?, porque pareciera que se alude solamente al adulto, si bien en el Artículo 25 menciona a que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social. Es decir, que los niños y niñas no son considerados en su totalidad como sujetos de derechos y lo que esto implica, sino que son simplemente sujetos de cuidado y de protección.<sup>6</sup>

En vista de esta poca visibilidad de la infancia como sujeto de derechos, es que, en el devenir de la historia, nace la necesidad de crear una política específica para los niños y las niñas, la cual es:

---

<sup>6</sup> DE DERECHOS HUMANOS, Declaración Universal. Declaración Universal de los Derechos humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos*, 1948.

### **5.3.1.2** *La Convención sobre los Derecho del Niño (1989).*

En esta convención se plantea la obligación de reconocer que los niños al igual que cualquier ser humano goza de derechos y libertades además deben gozar de una protección especial sin importar su condición socioeconómica, al mismo tiempo que se describen cada uno de sus derechos y los responsables de su garantía, todo esto con el fin de lograr el bienestar para poder asumir sus responsabilidades en la sociedad.

Es decir que en esta declaración se admite que los niños y niñas son sujetos de derechos y no menores objetos de protección. Ello obliga a los países, que forman parte de esta Convención, a que establezcan nuevas formas de entender a la infancia y emprender acciones relacionadas con la misma.

En virtud de esto, se plantea en el Artículo 3.1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

En el Artículo 9. 1. Los Estados Parte velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño. 3. Los Estados Parte respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

Así mismo, en el Artículo 18. 1. Los Estados Parte pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.<sup>7</sup>

Con respecto a los artículos expuestos anteriormente, es posible interpretar que, a partir de la Convención de los Derechos del Niño, la sociedad comienza a preocuparse por los niños en casos o situaciones en las que estos se encuentren involucrados como el hecho de evitar un abuso del poder cuando se toman decisiones referidas a ellos, por ende, es necesario que se prime y garantice los derechos del niño, es decir, alude a que se debe respetar el “*Interés superior*” de los niños y las niñas.

### **5.3.2 Políticas Públicas en Colombia.**

A continuación, se presentarán algunas políticas públicas de Colombia que plantean la importancia de entender al niño y la niña como sujetos de derechos y que fueron un instrumento conceptual y metodológico muy importante para fundamentar este ejercicio de investigación, donde se reconoce su valioso uso, es decir, que requiere de una reflexión crítica y una aplicación rigurosa en investigaciones de problemas sociales concretos.

#### **5.3.2.1 Ley 12 de 1991-Constitución Política de Colombia.**

En Colombia la Convención sobre los derechos del Niño es ratificada mediante la ley 12 de 1991 y ese mismo año en la nueva Constitución Nacional en la que se consagró al país como un Estado Social de Derecho, es decir que el Estado debe velar por el cumplimiento y

---

<sup>7</sup>Español, U. C. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. FUNDACIÓN UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL.

respeto de la constitución y las leyes con respecto a los niños y las niñas. Para ello retoma como como sustento el siguiente articulado:

Especifica en el *Artículo 12* 1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

De igual manera, el *Artículo 31*. 1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a *participar* libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Los planteamientos anteriores consideran al niño y niña sujetos participativos, pero, esa participación aun es limitada, es decir que el niño puede participar con relación a actividades culturales y de su vida, mientras no tiene una participación total y plena dentro de la sociedad, ejemplo el derecho a participar en las votaciones, ya que es algo que se les restringe hasta que cumplan su mayoría de edad.

#### **5.3.2.2** *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).*

Esta Ley establece al igual que la ley 12 de 1991, que es necesario considerar que los niños y las niñas participen, no obstante, es diferente el tipo de participación que se propone en la ley 12 de 1991, en esta ley 115 se ratifica que la participación buscará:

*Artículo 5. 9.* El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país

*Artículo. 11 c)* Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;

De este modo, se analiza que a través de la ley 115 de 1994, se quiere que los estudiantes y las estudiantes aprendan las bases para vivir en sociedad, y de este modo participar en ella asertivamente, lo que implica que se piensa del niño y de la niña como sujetos para el futuro, y no se considera su participación esencial en el presente. Por otro lado, vemos que el concepto o categoría de ciudadanía, está aunado a esta situación.

### **5.3.2.3 Código de Infancia y Adolescencia – Ley 1098 de 2006.**

Este código de infancia y adolescencia es un instrumento legal de gran importancia, ya que establece la protección integral de los menores, la garantía de sus derechos, el reconocimiento del interés superior de los niños y las niñas, la titularidad y prevalencia de sus derechos. En cuanto a cómo considera la titularidad de derecho, plantea que:

*Artículo 3°.* Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 a los 12 años y por adolescente las personas entre 12 a 18 años.

*Artículo 29.* Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0)

a los seis (6) años. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

De acuerdo, a lo anteriormente expuesto los derechos le pertenecen a los niños y las niñas sin restricción alguna, por lo que a continuación se intentará explicar de qué se trata esta titularidad de derecho y su importancia.

#### **5.3.2.4 CONPES 109 de 2007 – Política de primera Infancia.**

Esta política establece los roles y responsabilidades de las autoridades encargadas de la garantía de la atención integral y el restablecimiento de los derechos de la Primera Infancia. A su vez, promueve el desarrollo integral de los niños y niñas desde 0 a 6 años, responder a sus necesidades y características específicas, y contribuir al logro de la equidad e inclusión social.

La construcción de esta política es la representación de un enfoque filosófico distinto respecto a la relación que se establece entre el estado y los niños y niñas. Este documento hace un llamado en general a una serie de principios constitutivos del enfoque de derechos, como lo son:

1) El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos titulares de sus propios derechos, es decir que pone los derechos de ellos y ellas por encima de los del resto de la sociedad.

2) Establece el interés superior de la niñez, como el criterio o parámetro fundamental, para tomar decisiones.

3) Considera que la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables del cumplimiento de dichos derechos.

4) Se consideran al niño y la niña como sujeto participante, hacedor de su propia vida y no sujeto pasivo.

5) Debe haber una intersectorialidad como forma por excelencia de la intervención estatal, es decir, que se requiere abandonar miradas sectoriales o basadas en circunstancias de situación irregular, en relación con los niños y niñas.

6) Se debe dar una importancia al contexto particular de los niños y niñas en su situación de vida, por ello se exige actuar sobre las condiciones materiales y ambientales, sobre los contextos culturales, sociales y sobre las relaciones sociales que determinan la calidad de vida de los niños, de las niñas, y no sólo sobre factores aislados.

7) Hay la necesidad de adoptar medidas diferenciales de atención según el ciclo vital y las condiciones particulares de cada niño o niña.<sup>8</sup>

Vinculado al principio N° 4, cuando se dice “*que el niño es un sujeto participante, hacedor de su propia vida y no sujeto pasivo*”, se interpreta que este tipo de participación que el niño y la niña tienen, es una participación protagónica, porque se considera que el y/o ella pueden participar socialmente, empoderarse de acciones que deseen llevar a cabo en pro mejorar e innovar su realidad, al igual desde el decidir, el opinar con respecto a su vida y a su contexto.

En virtud, de todo este marco referencial expuesto, vemos que se ha creado todo un proceso donde el niño y la niña sean considerados y reconocidos como Sujetos de Derechos y de esta manera puedan interactuar con sus semejantes y participar con y a partir de sus propios pensamientos, desde el decidir, el opinar, argumentar, preguntar, entre otros. Lo anterior relaciona desde Magendzo (2006), al sujeto de derechos como un sujeto

---

<sup>8</sup> Conpes, D. N. P. (2007). 109.(2007). *Colombia por la primera infancia*.

político que reconoce las normativas y los mecanismos institucionales de participación, pero que además tiene la capacidad de elegir, apoderándose de un lenguaje y de competencias lingüísticas que le permiten argumentar sus decisiones. Asimismo, el sujeto de derechos se caracteriza por ser crítico, capaz de cuestionar su proceder y el de los demás, actuando de forma ética.

A partir de todos los planteamientos esbozados en este apartado de marco de referencia, consideramos como equipo investigador, aunar otros conceptos que coadyuven a la comprensión de la infancia como sujeto de derechos; por lo cual, se considera pertinente y necesario comprender ¿Qué implica ser sujeto político? Y cómo este cuestionamiento lleva a pensar las formas cómo esta consideración del sujeto, puede ser escenificada desde la pregunta por ¿Cómo se articula esta perspectiva en el ámbito formativo?

### ***5.3.3 ¿Que implica ser sujeto político?***

“La política, en esta noción, encuentra su potencial en el reconocimiento de la posibilidad de creación que habita en la natalidad. Cuando un ser humano nace, con él también nace la acción que logra re-crear el mundo y no sólo conformarse con su adaptación a las estructuras que están ya objetivamente establecidas”.

(Alvarado: 2012, p. 858).

Esta pregunta acerca de ¿Qué implica ser sujeto político? resulta pertinente para este ejercicio de investigación, en tanto que es a través de esta como los gobiernos traducen las intencionalidades plasmadas en sus planes de desarrollo. El interés por entrar en esta



categoría es adentrarnos en la comprensión de que todo proceso político genera una acción, y esa acción determina los comportamientos de los sujetos.

Se entiende entonces, que el sujeto de derechos es ante todo un sujeto político que opina, expresa e indaga sobre el mundo que lo rodea, pero además este sujeto es también político porque actúa directamente como ciudadano para ejercer la democracia y hacer visibles los derechos. Cuando el sujeto de derechos hace uso de la palabra y la transmite en defensa de él mismo y de los otros, encuentra respuesta para empoderarse y actuar en el momento en el que se le vulneren los derechos.

Es por esto, que un sujeto político, es aquel que se construye, que se crea, que se produce en las interacciones cotidianas y humanas, es un sujeto capaz de reflexionar, transformar o generar nuevas políticas, las cuales pueden ser comprendidas como respuesta a la lectura de lo que el contexto le proporciona y le indica que debe hacer; o como una acción en la que éste tiene la capacidad de cuestionar, interpelar, criticar y actuar de manera que se origina una nueva relación con esa realidad y con los presupuestos de la política.

Al respecto Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz (2008) dicen: “El sujeto político se ha de caracterizar ante todo por el dominio y gobierno de sí mismo, principio de libertad, inscrito en una ontología del presente. Es decir, de lo que somos, de la conciencia que tomamos de dicho presente y de la actualidad que es la que recorre nuestro pensamiento”.  
(p. 26)

Comprendiendo de esta manera, la importancia de no solo reconocer a la infancia como sujeto político, implica también un cuestionamiento de lo que es el maestro, porque no puede ser un sujeto que reproduce, un sujeto alienado que simplemente toma un discurso y lo reproduce en el aula, por lo contrario, debe constantemente reflexionar y cuestionarse frente a su pensamiento, la práctica y los resultados de la misma.

Concluyendo de esta manera, que la sociedad tiene una fuerte invitación y llamado a través de este ejercicio investigativo a planear, preguntarse e indagar sobre la infancia actual, ya que por más controversial, pluralizada y caótico que resulte, este es el punto de partida para poder asumir de una mejor manera social, familiar y escolarmente los retos que se presentan hoy por hoy con el niño y la niña, y en especial la formación de los maestros y las maestras para lograr un reconocimiento y comprensión de la infancia como sujeto político y ciudadano.

#### **5.4 La formación de educadoras-es infantiles desde de la concepción de Infancia como Sujetos de Derechos en la Licenciatura en Educación Infantil**

Dado que el presente proceso investigativo busca identificar ¿Cuáles son las concepciones de *infancia como sujeto de derechos* que construyen las educadoras y educadores en formación, a través de los procesos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)? resulta pertinente apreciar las perspectivas y los procesos que académicos que oferta el Programa.

De allí que ahora se abordará lo referente a la formación docente puesto que es la tercera categoría importante para el trabajo en curso, para esto consideramos que se hace indispensable acudir, reflexionar y analizar documentos de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que exponen unas bases fundamentales para la formación de educadores, las cuales están plasmadas en una serie de documentos institucionales, como lo son los programas analíticos de la Licenciatura y el PEI; dichos documentos toman un lugar significativo en el proceso, ya que a través de su formulación e implementación se considera que constituyen un componente que logra influir la construcción, reconstrucción y/o modificación de las concepciones de las-os educadores infantiles en formación.

Esto nos lleva, a comprender en primera instancia que el concepto de formación proviene de la palabra latina *formatio*. Se trata de la acción y efecto de formar o formarse (dar forma a algo o, dicho de los o más personas o cosas, componer el todo del cual son partes). Desde el punto de vista filosófico y pedagógico el proceso de formación es considerado interactivo, a través de él se va produciendo un tránsito de lo externo a lo interno teniendo como resultado la apropiación de las particularidades y cualidades que distinguen al educador en su esencia humana. Para lo cual Honoré (1980) describe como una dinámica que refleja, de algún modo, la esencia misma del concepto: “la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”. En otros términos, el proceso de formación se da en una dinámica exterioridad interioridad-exterioridad, que transforma no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que éstos forman parte y a la cultura que construyen.

Por lo expuesto al inicio, se parte entonces de comprender que lo educativo está relacionado con los demás campos de formación humana cultural e históricamente determinados, y que el “oficio de enseñar” se articula con un proyecto sociocultural general en momentos y contextos específicos, pero que si se considera cuidadosamente, el sentido de la educación y el papel de los docentes, han entrado en debate en medio de algunos procesos de cambio que no son lineales ni continuos y que expresan la existencia de “rupturas y permanencias”; es por esto, que la formación de docentes se ha convertido en un tema esencial y, a la vez, crítico para la mayoría de sistemas educativos, dada la enorme incidencia que tiene en la calidad del quehacer docente y, por esta vía, las repercusiones en la formación de los niños y niñas para los contextos actuales.

De esta circunstancia, nace el hecho de que a través de la formulación del P.E.I se espera que surjan e impulsen las innovaciones individuales o colectivas de maestros, los cambios en las prácticas educativas y pedagógicas, las posibilidades de cambios en unas comunidades, en unas prácticas ... en unos maestros (Noguera, 1995: 19—26), de ahí, que el PEI de la Universidad Pedagógica Nacional cuente como objetivo el “Generar, desde la educación, una posición crítica frente a los procesos globalizadores y construir alternativas que aporten a las problemáticas sociales, políticas y culturales del país. P.p 14, Comprendiendo de esta manera, que no solo los programas de formación de profesionales para la educación deben ofrecer formación teórica a sus estudiantes, sino experiencias investigativas, crítico-reflexivas que los invite a relacionar y ponen en construcción y modificación sus concepciones o conocimientos, para enriquecer y visualizar diferentes discursos; además replantear, limitar o generar nuevas incógnitas frente a su realidad.

Al mismo tiempo, se expresa que la formación de los docentes se constituye en un espacio privilegiado para desarrollar profesionales que posean condiciones para participar activamente en el campo de las transformaciones y las políticas educativas, conozcan su campo disciplinar y manejen las estrategias más adecuadas para la enseñanza y tengan un profundo compromiso ético con una educación de calidad que contribuya a la construcción de sociedades bajo principios de igualdad, felicidad y justicia social para toda la sociedad.

De igual manera, vale la pena resaltar que sin lugar a duda desde la formación como educadores infantiles, los maestros en formación se encuentran en constante reflexión sobre el quehacer desde las prácticas pedagógicas, esto con el fin de mejorarla y enriquecerla, para traer a escena los pro y contras que se vivieron en ella; de allí que el Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como uno de sus propósitos “Fortalecer las prácticas pedagógicas del proceso formativo, como espacios generadores de propuestas alternativas para la atención y educación de la infancia y el desarrollo de proyectos de

carácter investigativo que contribuyan a la producción de conocimiento pedagógico” (Tomado de la página web de la UPN). Por tanto, es allí donde los y las educadores se enfrentan a las realidades de su profesión, identifican las diversas dinámicas sociales en las cuales se encuentra inmerso como maestro, y llegar a reconstruir sus saberes previos y dar cuenta de que es allí, en la realidad donde se evidencia las características de la sociedad.

Al respecto, Díaz (2006) afirma que:

*“el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto” (p.89).*

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que la formación y sus intencionalidades a nivel práctico, investigativo, teórico, disciplinar, entre otros, influye en la construcción y modificación en la forma como se concibe a la infancia como sujeto de derecho pues brinda herramientas fundamentales para enriquecer el saber frente a ella, demandando a los-as maestros-as en formación estar involucradas en investigaciones, prácticas, experiencias, diálogos e indagaciones que permitan continuar innovando en los saberes y conocimientos que se han ido construyendo a lo largo de su rol como educadores infantiles.

En consonancia, se puede decir que los educadores infantiles siendo líderes y agentes generadores de procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran en constante formación puesto que todo el tiempo se da lugar a diálogos de saberes; en este caso, frente a las concepciones que se han construido sobre infancia actualmente.

Ahora bien, a partir de las comprensiones conceptuales y discursivas que se infieren desde los programas analíticos del Programa en relación con los elementos que aportan a la construcción y reconstrucción de las concepciones de infancia como sujeto de derecho, cabe anotar que fueron elegidos por el equipo investigador, desde la premisa que, dados los ejes y

contenidos temáticos, logran abordar discursos que introducen y desarrollan esta concepción de infancia como sujeto de derecho. A continuación, se presentan los siguientes:

***Programas Analíticos de la Licenciatura en Educación Infantil***

<b>Espacio académico</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Interpretación</b>
<b>INFANCIA: NOCIONES Y PERSPECTIVAS</b>	Se sustenta que la infancia es una construcción socio histórica. La infancia es comprendida como categoría social.	Introduce las diferentes nociones de infancia, que comprendida como una construcción histórica, social y cultural aborda la noción de sujeto de derechos.
<b>PRÁCTICA I Y II INFANCIA Y CONTEXTO</b>	Visibilizar las imágenes y nociones que de infancia y de maestro circulan en el escenario social a través del acercamiento a la comprensión de las particularidades socioculturales, económicas y políticas de diferentes contextos y poblaciones en donde se educan niños y niñas.	Para construir y reconstruir concepciones de infancia como sujeto de derechos es fundamental generar reconocimientos, debates, discusiones y reflexiones al respecto; además, es necesario contar con elementos desde la argumentación y apropiación de temas desde una posición crítica.
<b>SOCIALIZACIÓN I Y II</b>	Contribuir a la formación de educadores infantiles desde la reflexión y acercamiento a la historia y epistemología de las ciencias sociales. Fortalecer en los estudiantes una actitud indagadora, crítica y propositiva frente a las realidades socioeducativas que contribuya generar propuestas contextuales para la infancia.	Las particularidades, sociales, culturales, económicas y políticas, de género, etnia y territorio, influyen en la transformación de las concepciones de infancia.
<b>ESCENARIOS ALTERNATIVOS I</b>	Desarrolla en sus estudiantes una actitud investigativa crítica que le permita indagar porque es lo alternativo en el campo educativo y en los discursos sobre la educación infantil en las últimas décadas.	Como categoría política plantea otras maneras de ser, hacer y estar en el mundo y por supuesto en la pedagogía. Sujetos de derechos
<b>ECONOMÍA Y</b>	Incluye discusiones alrededor	Comprende los contextos

<b>POLÍTICA EDUCATIVA</b>	de cómo dichas racionalidades, han afectado y afectan la definición de políticas educativas alrededor de la infancia particularmente en Latinoamérica y Colombia.	sociopolíticos en los que se desarrollan las políticas educativas Latinoamericanas, reconociendo los intereses sociales, políticos, culturales y económicos que definen la relación entre política educativa y atención de la infancia.
---------------------------	---	---

*Tabla 1. Espacios académicos que aportan a la construcción de la concepción de Infancia como Sujeto de Derecho.*

Cada uno de estos espacios académicos da cuenta de la formación que se desarrolla en la Universidad, proporcionando así un bagaje contextualizado sobre la realidad colombiana y la infancia, estos elementos son la base para reconocer e identificar la infancia como sujeto de derecho; pero es allí mismo, donde la tarea de los maestros y maestras en formación inicial se resignifica ya que desde un proceso consciente, crítico y autónomo se busca seguir profundizando en cada una de estas temáticas, ya sea desde su interés personal o por la demandas del accionar pedagógico.

## **6. CONSTRUYENDO UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA DIVERSIDAD DE CONCEPCIONES DE INFANCIA - INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS - PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORAS-ES INFANTILES**

De acuerdo con las fases desarrolladas en el transcurso del presente ejercicio investigativo se da paso ahora a la Fase de Análisis, la cual se presenta tomando como base para la triangulación, tanto los resultados obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios al grupo de educadoras-es de primer semestre (CSI); así como de las entrevistas dirigidas a las estudiantes de tercero (ESIII), quinto (ESV), séptimo (ESVII), noveno (ESIX); y las desarrolladas con las docentes (ED) de la Licenciatura en Educación Infantil. De

igual manera, para dicha triangulación se retoman por una parte los elementos teóricos y conceptuales que se explicitaron de manera concreta en apartado del marco referencial, y por otra, las diferentes explicaciones y comprensiones logradas por el equipo investigador, puesto que todos estos elementos posibilitan dar respuesta a las inquietudes investigativas dadas desde los objetivos planteados para la misma.

Cabe anotar, que, para poder llevar a cabo el análisis de los resultados, se hizo necesario construir unas matrices de análisis, que permitieran organizar, visualizar y condensar todas las respuestas ofrecidas por las-os maestras-os en formación a través de los cuestionarios y entrevistas. (Anexo 4 y Anexo 5). Esto permitió que se reflejaran las categorías planteadas para este estudio de caso, a partir de las diferentes formas en las que los educadores infantiles conciben a la *infancia* en general, así como también, las manifestaciones acerca de cómo entienden la *infancia como sujeto de derecho*, y a la vez evidencia cómo su proceso formativo en la UPN desarrollado hasta el momento, les ha aportado en la construcción y reconstrucción de dichas concepciones y pensamientos.

Para la presentación de dichos resultados y su consiguiente análisis, se precisa necesario mostrar en primer lugar, la síntesis de las respuestas a través de las siguientes tablas elaboradas en correspondencia con cada una de las categorías referidas; reflejando así, las respuestas concurrentes y similares que ponen en evidencia las concepciones indagadas.

### Concepciones de Infancia

Agrupaciones de unidades de análisis <sup>9</sup>	Concepciones	Interpretaciones
---	--------------	------------------

<sup>9</sup>El código de cada unidad de análisis consta de letras y números tal y como se muestra a continuación:  
 E: Entrevistas aplicada a educadores infantiles.  
 C. Cuestionario aplicado a Educadores Infantiles  
 SIII, SV,SVII o SIX: Semestre que cursa actualmente.  
 -01,-02...: Orden de entrevistas



CSI-01,CSI-02,CSI-03,CSI-04,CSI-07,CSI-09,CSI-14,CSI-15,CSI-16,CSI-25,CSI-28,CSI-33,CSI-34,CSI-35, ESIII-02, ESIII-03,ESIII-06, ESIV-01,ESVII-01, ESIX – 05	Es una etapa decisiva de la vida del ser humano. De esa etapa parte de lo que será el adulto, por eso es importante tratarlo bien, orientarlo, acompañarlo en su proceso.	Infancia es una etapa de la vida y de desarrollo.
CSI-19,CSI-22, CSI-37,CSI-38,CSI-40, ESIII-01, ESIV-05,ESIX-01,ESIII-02,ESIII-03,ESVII-02,ESIX-01,ESIX-02	La infancia es la etapa que comprende las edades de 0 a 10 años, en donde la persona aprende por la enseñanza de otros, sus bases que se forjaron para el resto de su vida.	La infancia es asociada a sujetos sociales en formación.
CSI-05, CSI-08,CSI-10, ESVII-03,ESVII-04, ESVII-05, ESIX – 03,ESIX – 04.	Infancia es un grupo poblacional que se construye socialmente a partir de determinada cultura o sociedad en particular; por tanto, es un concepto social; que puede llegar a ser diverso y transformador.	Infancia es una construcción social y a su vez, es una etapa crítica, diversa y transformadora.

*Tabla 2. Resultados de la categoría de infancia – “concepciones de infancia”.*

## **Recurrencias**

En la anterior tabla, con relación a la categoría de Infancia, se reflejan algunas de las concepciones de infancia desentrañadas a partir de las respuestas emitidas por las educadoras-es infantiles en formación que respondieron el cuestionario y las entrevistas; estas concepciones son:

- Infancia vista como una etapa de la vida y de desarrollo. Se refleja que la mayoría de la población cuestionada y entrevistada tienen un acercamiento a la concepción de infancia asociada con esta concepción de etapa de vida y de desarrollo.

- Infancia asociada con la idea de sujetos sociales en formación. En lo referente a esta concepción un grupo considerable de participantes reconoce que la infancia está conformada por sujetos que se educan, pero termina siendo pensada como “objetos de formación”.
- Infancia es una construcción social y a su vez, es una etapa crítica, diversa y transformadora. Algunos pocos educadores en formación participantes asumen a la infancia como una construcción sociocultural, siendo esta un elemento que forma parte de la sociedad y como tal responde a relaciones culturales, históricas, tradicionales de acuerdo con el lugar y el momento del cual es parte.

### Concepciones de Infancia como sujeto de derechos

Agrupaciones de unidades de análisis	Concepciones	Interpretaciones
CSI-01,CSI-04,CSI-07,CSI-09,CSI-10,CSI-11,CSI-12,CSI-14,CSI-18,CSI-23,CSI-24,CSI-25,CSI-27,CSI-30,CSI-33,CSI-37,CSI-38,CSI-39, ESIII-01, ESV – 05, ESVII-04, ESIX – 05	Todo niño y niña tiene unos derechos fundamentales, como son alimentación, familia, educación, salud, recreación y son un deber del estado y la familia.	Hay una mirada por la infancia como objeto de protección y garantía de sus derechos.
,ESIX– 04	“...un sujeto de derecho viene siendo esa persona que aparte de conocer lo que le es permitido o no, a lo que tiene derecho o a lo que no tiene derecho, pues básicamente es un sujeto que puede reflexionar sobre esto, puede tomar decisiones, es participe dentro de las decisiones y no participe solamente con derecho que hay que darle voz y voto, sino dentro de esa toma de decisiones hay una conciencia de lo que se está haciendo y de lo que se está decidiendo...”	Considerar a los niños y niñas titulares de los derechos humanos; en cuanto tienen la capacidad de ejercer sus derechos y reflexionar frente a ellos.
CSI-35,ESIII-03, ESVII-03, ESIX-02,	La infancia como sujeto de derecho son dignos de reconocimiento y valoración como parte activa,	Se infiere que la infancia como sujetos de derechos, se relaciona con el reconocer a los niños y niñas como

	dinámica y necesaria de la sociedad, en la cual se vivencia la participación de los mismos en el contexto.	participantes protagónicos de la sociedad.
ESIII, ESV – 03	La infancia como un sujeto, miembro de una sociedad y no como algo especial o extraño, sino que es alguien importante como todos, que también tiene su rol dentro de la formación de sociedad y familia.	Para reconocer a la infancia como sujeto de derecho es necesario aceptar que son ciudadanos, que permiten construir sociedades.

*Tabla 3. Resultados de la categoría de Infancia como Sujeto de Derecho.*

### **Recurrencias**

En relación con la tabla de resultados frente a la concepción de infancia como sujeto de derecho, se observa cómo la mayoría de los-as maestros-as en formación que participaron, tienden a relacionar al sujeto de derechos como ese objeto de protección, donde es el Estado y la Familia a quienes les corresponde hacer válido el cumplimiento de éstos; así mismo también hay algunos (pocos) participantes que consideran a la infancia y la homologan con la de sujeto de derechos, a través de la idea de un sujeto político, puesto que es capaz de cuestionar, o porque puede desarrollar habilidades para tomar una posición frente a los problemas de su contexto, haciendo visibles sus derechos y la promoción de los mismos a partir de la palabra y al trámite en defensa de él mismo y de los otros. De allí que se puede evidenciar la forma como comienza a ser considerada la infancia como sujeto de derechos, y está fundamentada desde uno o dos de los elementos que la constituyen, como la participación, la ciudadanía, el interés superior y/o la titularidad de derechos.

### **Formación de educadoras-es infantiles en perspectiva de sujeto de derechos**

<b>Agrupaciones de unidades de análisis</b>	<b>Concepciones</b>	<b>Interpretaciones</b>
ESV – 03, ESV – 02, ESVII – 04	En distintos espacios académico se habla sobre los derechos, los derechos de los niños son sujetos de derechos en la medida en que ellos cumplen con	La formación académica contribuye para que se creen reflexiones críticas con relación a la infancia, las políticas públicas y la realidad no obstante se

	una función, pues porque ellos y ellas también se manifiestan de alguna u otra manera.	creo que falta una mayor profundización sobre temas específicos sobre la infancia como sujetos de derecho.
<b>ESV – 03, ESVII – 1, ESVII – 05, ESVII - 03</b>	En espacios académicos como: concepciones de infancia, en las practicas yo creo que es evidente cuando vemos y reconocemos la infancia como sujeto de derechos, en debates pedagógicos y en corrientes pedagógica e historia	Se reconoce que la práctica y algunos programas analíticos de la licenciatura como un elemento indispensable, para lograr una verdadera apropiación, para construir y modificar la concepción de infancia como sujeto de derecho,
<b>ESIX-05, ESIX-03, ESIX-01</b>	La universidad te enseña que el niño es niño y hay que dejarlo ser niño, entonces, en el momento que tú lo dejas ser niño estas primando sus derechos.	La concepción de infancia como sujeto de derechos se ha transformado, puesto que las experiencias, la práctica y los espacios académicos con los que se cuenta en la formación como educadores infantiles influyen en la transformación de ésta
<b>ED-01, ED-02,ED-03</b>	A partir de las miradas, las concepciones, los trabajos que ellos hagan, con sus categorías establecidas, ustedes van a ver como metodológicamente se trabaja el tema. Potenciar a ese sujeto, que este se reconozca como un sujeto social, político e histórico. la construcción colectiva de conocimientos, el libre albedrío o construcción colectiva, en la cual los conceptos, las puestas en escena en desarrollo de las clases o de los seminarios, tiene que darse en esa manera colectiva, en esa construcción colectiva ese es un primer elemento,	Importante generar en los estudiantes un pensamiento crítico, práctico, reflexión, investigación, teoría, diálogo de saberes y vivencias o experiencias son los elementos Pedagógicos claves para construir y reconstruir concepciones de infancia como un sujeto de derecho.

*Tabla 4. Resultados de la categoría de formación*

## Recurrencias

En esta tabla de resultados frente a la formación, es conveniente detenerse a fin de analizar, como la Universidad Pedagógica Nacional, contribuye a la construcción y reconstrucción del cómo los educadores en formación conciben a la infancia como sujetos de

derechos; podemos empezar por ver que uno de los espacios académicos que tienen mayor influencia en esas construcciones, es la práctica pedagógica, ya que permite que los educadores infantiles posibiliten la construcción de nuevas miradas del desarrollo. No obstante, son pocos los espacios académicos que se mencionan, exceptuando el de la Práctica, puesto que la proyección de algunos maestros y maestras del programa de educación infantil hacia sus estudiantes se enfoca en querer que estos se asuman como sujetos políticos y transformadores de su realidad, y la de los niños y niñas.

A continuación, se presenta la explicitación emanada del ejercicio de triangulación, como ejercicio reflexivo y analítico que emerge del proceso de investigación en torno a las categorías elegidas, e involucrando las voces de las-os educadoras-es en formación participantes.

### **6.1 La Infancia. Entre etapas, desarrollos, transformaciones y emergencias subjetivas**

Hablar desde la categoría de infancia implica reconocer los debates que se han venido estableciendo durante los últimos dos siglos desde los diferentes campos académicos y sociales, sin duda, la infancia se ha venido constituyendo en el objeto central de estudio de diferentes ciencias, debido a que es asumida como un período decisivo y significativo en la vida del ser humano. Por ejemplo, la Pedagogía, la Pediatría y la Psicología han favorecido que coexista un importante conjunto de conocimientos y experiencias sobre este importante ciclo. Mientras que otras ramas científicas, han enfocado su interés principal desde el desarrollo filo-ontogenético de la especie, entre ellas, la Axiología y la Antropología, aportando nuevas comprensiones de los antecedentes, las etapas y las determinantes de dicho desarrollo.

Sin embargo, pese a la importancia científica de estos conocimientos, la tendencia predominante se orienta a la construcción de una concepción de infancia desde el punto de

vista particular de cada ciencia, aun cuando las complejidades del mundo contemporáneo requieren cada vez más de una comprensión integral de lo que es infancia.

Al respecto, Casas (2006) en “Infancia y Representaciones Sociales”, dice que es posible aclarar que la infancia no solo hace referencia a un grupo poblacional, sino también a una realidad construida colectivamente *“la infancia no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, sino que resulta también inseparable de la idea (...) más o menos ampliamente compartida sobre qué es la infancia”* (p.29).

En este sentido, gracias a los diálogos y reflexiones suscitados desde este ejercicio de investigación, en los que se hallaron informaciones interesantes en relación con la temática, y donde fue posible identificar la diversidad de discursos, tanto de las nociones de infancia, como de la infancia como sujeto de derechos; nos permitieron no perder de vista que al ser construcciones sociales, se comparten también ciertos saberes y/o conocimientos culturales, así como lo plantea Alfageme et al (2003) *“la infancia como hecho social es también aquello que la gente dice, piensa, o considera que es, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente, pero en la que coexisten visiones más o menos contradictorias”* (p.24).

En consecuencia, los resultados arrojados desde las maestras y los maestros en formación, evidencian que las concepciones con las que llega al iniciar el proceso de formación en la universidad están transversalizadas por experiencias e imaginarios dados desde sus prácticas en la vida personal, académica, cultural, entre otras; lo cual se evidencia en la siguiente respuesta *“Es la etapa donde se aprenden las pautas que nuestros padres nos enseñan, donde a través del juego aprendemos.”* (Entrevista, CSI - 03).

Además, vemos que esta concepción hace referencia a una noción de infancia asociada a la etapa de vida y las condiciones para su desarrollo; en relación a esta hay otras

concepciones similares de maestras y maestros en formación que la conciben como *"...el mejor momento de la vida en el que se desarrolla básicamente todo, el tema del afecto es demasiado importante si un niño en la infancia que tiene problemas de afecto se le van a notar cuando grande..."* (Entrevista, ESIII – 04). Y por ende *"...en esta hay cambios en el desarrollo, desde una perspectiva física, cognoscitiva entre otras..."* (Cuestionario, CSI-28). Igualmente, se asume que los niños y niñas cuentan con particularidades únicas *"...De esa etapa parte de lo que será el adulto, por eso es importante tratarlo bien, orientarlo, acompañarlo en su proceso."* (Cuestionario, CSI - 01),

Por lo tanto, se puede interpretar que la concepción de infancia apropiada por algunas maestras y maestros en formación, de hecho, en su gran mayoría, destacan argumentos relacionados con cambios físicos del cuerpo, habilidades cognitivas y capacidades sensoriales que pueda tener un niño y niña, y también con las transformaciones dadas en las emociones, personalidad o relaciones con los otros; no obstante, esta noción de infancia que aunque presenta dichas transformaciones, también conserva en sus planteamientos un abordaje desde un enfoque biológico, sin desdibujar otras perspectivas desde la cual se asume la infancia.

Sin embargo, estas permanencia de la concepción de infancia desde una mirada biológica también se encuentran en varios de los discursos de estudiantes de últimos semestres, quienes aún asumen la infancia tan solo como una etapa de la vida; así como se hace implícito es las siguientes respuestas:

*...La infancia considero que es una etapa que todo ser humano vive y que debe fortalecerse, debe potenciarse de una manera pues que genere nuevos conocimientos, que aporte para los problemas diarios, la vida cotidiana y pues que es una etapa fundamental para lo que es el desarrollo como tal del ser humano... (Entrevista, ESV - 01)*

En esta concepción se piensa la infancia como una etapa fundamental del ser humano, pero además se considera que es necesaria formar para que luego, en el futuro, ayude o contribuya en la sociedad.

*... es como una etapa que, de una u otra manera, trasciende en la vida tanto inicial como ya adulta, básicamente esta etapa va de 0 a 8 años, pero igual de una u otra manera, las experiencias que hay en esa etapa, tienden a estar marcadas para el resto de la vida. (Entrevista, ESVII - 01)*

En este sentido, se condiciona la infancia limitándola a un determinado rango de edad; ahora bien, vemos como el avance en la transformación de dicha concepción se ve reflejada desde los discursos que no solo se refieren a la infancia como una etapa biológicamente importante, sino que es asumida también como sujetos sociales que requieren de una protección y formación.

*"...es un sujeto de derechos...se supone que socialmente debe estar protegido, debe ser alimentado, debe tener derecho a la educación, debe estar en compañía de sus padres y debe ser considerado como tal socialmente..." (Entrevista ESVII – 04),*

Siendo esta *"...el presente,... son indispensables para la construcción de la sociedad"* (Cuestionario, CSI-08); al mismo tiempo es pensada como ese

*...ciclo que tenemos al conocer el mundo, donde tenemos la libertad de explorar de un punto de partida más extenso, donde nos educamos y formamos como seres en la sociedad. Partiendo de un rol importante en los nuevas generaciones infantiles y actuales. (Cuestionario, CSI-13)*

En relación con esto, una maestra en formación considera que es *"...donde formamos las bases para lo que vamos a hacer cuando seamos adultos..."* (Entrevista, ESIII - 05),

Aunque estas son unas de las nociones que tienen las maestras en formación frente a la infancia, existen otras como la que nos plantea Pavez (2012) donde,



*Reconoce a la infancia como una población socialmente establecida, reconociendo su carácter natural, el cual está integrando en un contexto social y cultural. A su vez, comprueba que en cada sociedad aparece como un componente de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente que está en constante transformación, por lo tanto, surge la necesidad de hablar, pensar y actuar sobre la infancia de una manera distinta.*

## **6.2 La Infancia. Transiciones y devenires de Sujetos, Titulares y Protagonistas**

Así, que todas estas nociones frente a la infancia son el resultado de que la sociedad seguirá planteando su posición con relación a los niños y niñas, donde el Estado desde la formulación de diferentes políticas públicas exista una igualdad entre los adultos y los niños reconociéndolos como sujeto de derechos; por esto, se busca promover que los diferentes agentes como el Estado, la familia y la sociedad deban ser garantes y corresponsables de velar por el cumplimiento de los derechos de la infancia; dicha mirada hace parte de algunas construcciones de los maestros y maestras en formación *"pues si hablamos de una infancia reconociendo al niño como sujeto de derecho, es un niño que obviamente le están dando un reconocimiento legal y constitucional con unas garantías que el estado, la sociedad y nosotros como individuos debemos respetar..." (Entrevista, ESIII – 05)* esta mirada reconoce la infancia como sujeto de derechos como un compromiso del estado, la cual se convierte en una obligación ser respetada por parte de la sociedad; así como también, se suscitan otras concepciones en las que el estado resulte ser el único garante de los derechos

*...un derecho pues se supone que es algo que uno debería tener, que nos deberían brindar el estado, debería garantizar que todos los niños tengan cierto tipo de cosas, pues que fomenten el buen desarrollo y pues el buen crecimiento de los niños... (Entrevista, ESIII – 04)*

Hecha esta salvedad, se manifiesta que la infancia como sujeto de derechos es reconocida desde su titularidad de derechos y como un interés superior del estado, donde se hace necesario reconocer esas infancias desde sus particularidades y buscar estrategias que suplan esas necesidades en pro de su bienestar y desarrollo en la sociedad, es decir, que es necesario comprender las realidades sociales, históricas, económicas y culturales de cada contexto para hablar y hacer realidad la infancia como sujeto de derechos.

Para atender a estas consideraciones y variables, la intervención política y gubernamental empieza a generar muchos más cambios en las formas de vida en niños, niñas, familias y en general la sociedad, aspectos que hasta el día de hoy se consideran vitales para el desarrollo de una infancia óptima, y prácticas en torno a la garantía de unos derechos propios en las que se exalta y prioriza la vida de los niños y niñas sobre la de los adultos.

Este proceso de transición de concepciones ha conllevado a generar una reestructuración en el que la infancia deja de ser un objeto de protección a ser un sujeto de derechos, tal como lo menciona una docente de la Licenciatura al afirmar que

*...ese sujeto es más allá de ese niño que debemos proteger, que debemos salvaguardar; es un niño que realmente tiene un potencial, acá hablamos de potenciar a ese sujeto para que en su formación y en sus experiencias él se reconozca como un sujeto de derechos o una persona que tiene una titularidad de derechos, que no solamente es para que le den el nombre, para que le den el hogar, para que le den la salud, la educación. Sino también como se asume en ese rol y garantiza ese derecho y los derechos del otro. (Entrevista, ED - 01).*

En virtud de lo anterior, la transición de niño olvidado y abandonado, a niño de cuidados, de protección, del niño para el futuro, no ha sido la única transición que ha vivenciado la infancia, ya que ese ideal de cuidados, protección, permeó los años venideros, incluso hasta nuestros días, tal como se evidencia en algunas concepciones dadas por maestras y maestros

en formación que se plantean que *"cuando se habla de la infancia como sujeto de derechos, se puede considerar que los niños y las niñas en general pues tienen sus derechos, ósea que no deben ser vulnerados sus derechos de las niñas y los niños como tal..."* (Entrevista, ESVII - 01); es decir que la comprende como personas que se deben salvaguardar y proteger; e igualmente cuando consideran

*La infancia como sujeto de derechos...es como el derecho al cuidado, a tener alimento, a tener cobijo, al estudio, al juego, si toda esa parte de recreación, podría llamarlo no sé, pero también entiendo que es la infancia como sujeto de derechos a no transgredir a ser desde ellos, si a su manera de ser... (Entrevista, ESVII – 02).*

Sobre la base de estas ideas expuestas y en contraste, también se encontraron concepciones que comprenden y reconocen a la infancia como partícipe de su formación y sociedad, ellos y ellas plantean que

*...un sujeto de derecho viene siendo esa persona que aparte de conocer lo que le es permitido o no, a lo que tiene derecho o a lo que no tiene derecho, pues básicamente es un sujeto que puede reflexionar sobre esto, puede tomar decisiones, es partícipe dentro de las decisiones y no participa solamente con derecho que hay que darle voz y voto, sino dentro de esa toma de decisiones hay una conciencia de lo que se está haciendo y de lo que se está decidiendo... (Entrevista, ESIX-04).*

Lo cual indica que además de ser necesario reconocer a los niños y niñas, también se requiere valorar que ellas-os están en plena capacidad para ser titulares de derechos, en cuanto tienen la capacidad de ejercer sus derechos y reflexionar frente a ellos.

Entonces, pensar en el niño olvidado, luego como sujeto de cuidado y ahora como sujeto de derechos como se ha demostrado con anterioridad, ha obligado a someter a revisión esas limitaciones en el ejercicio de los derechos del niño ya que, constituyen ahora una exigencia

normativa, y por ello se obliga a todos los seres humanos a dejar esas concepciones homogeneizadoras, donde no solo sea un reconocimiento formal de los derechos ni la imposición de una obligación de abstenerse a los poderes públicos, sino una exigencia positiva de promoción creando las condiciones, jurídicas, políticas, sociales, económicas y culturales que conviertan en realidad el libre desarrollo de la personalidad del niño.

### **6.3 El trayecto de la Formación de educadoras-es infantiles desde la óptica de las niñas y los niños, sujetos de derechos.**

Dado lo anterior, la formación docente se hace necesaria e indispensable para alcanzar esta transición, ya que por medio de las apuestas formativas, pedagógicas e investigativas que tiene el Programa, se busca lograr promover una reconstrucción y resignificación sobre esa concepción y mirada que se tiene sobre la infancia como sujeto de derechos, ya que comprender diversos discursos sobre concepciones que promueven la participación en diferentes contextos educativos, hace de ello un valioso reconocimiento de la infancia desde una lógica real, contextual, exponiendo que si es posible reconfigurar esas miradas para darle un verdadero sentido a lo que es en la actualidad ser un niño y niña sujeto de derechos, así como se evidencia en la siguiente concepción de una muestra en formación:

*...los intereses que ellos manifiesten y yo creo que es ahí donde uno los hace sujeto de derechos, que sean ellos, digamos que manifiestan las inquietudes para la educación que ellos quieren o que quieren aprender... y no debe imponer nada al niño, yo debo buscar lo que a él le gusta que sea partícipe de esa educación... si no que quiere opinar que opine, si quiere preguntar que pregunte, o sea, para eso estamos las maestras para ayudarlos en ese proceso. (Entrevista, ESVII – 03)*

En esta mirada se puede evidenciar que la infancia como sujetos de derechos es reconocida como portadores sociales y políticos de derechos, con capacidades para opinar, decidir y expresarse frente a las realidades sociales y de su entorno. *"Desde el paradigma del protagonismo, la participación se reviste de exigencias que afectan el conjunto del proceso de ejercicio de su derecho a la actoría social."* (Cussiánovich. A. y Márquez A. 2002, P.p.56)

Dicho lo anterior, la formación académica que los maestros y maestras tienen, se convierte en un aprendizaje permanente que permite considerar al maestro como actor fundamental del proceso educativo, en el cual logra pensar y repensar sus posturas sobre la infancia y las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda, proceso que exige de un trabajo autónomo de cuestionamiento y reflexión, ya que como lo plantea Galvis (2006) quien, a través de los estudios e investigaciones en el tema de los derechos de la infancia y la infancia como titulares activos de los derechos, asegura que pese a todos los esfuerzos y logros *"el tema está dominado por una hegemonía del pensamiento adulto que consiste en apreciar el mundo y sus actores desde una sola óptica, la óptica de los altos"* (p. 12), este planteamiento desde una interpretación detallada de las concepciones que tienen la maestras en formación es indudable, ya que en varios relatos se ve al adulto como el único garante de derechos hacia una infancia frágil y vulnerable, así como se evidencia en la siguiente respuesta:

*...es importante, porque no podemos pasar por encima de él. Porque como ya lo había dicho, es algo que uno debe tener y si uno mismo como maestra no hace que ese sujeto tenga un derecho y se cumpla, pues, estamos fallando en un deber que debemos tener. Entonces, si ese niño es un sujeto de derechos, nosotros como adultos, padres y profesores debemos hacer ver por ellos."* (Entrevista, ESIII – 01)

De la misma manera que también se presenta en la siguiente concepción:

*Desde primer semestre nos han inculcado que el niño no es, un muñeco, no es algo con lo que tú puedas ir y hacer como lo que tú quieras, que tú como maestra tu deber es dejarlo ser, tú deber es potenciarle todas sus capacidades para que él sea lo que él le parezca que deba ser. Pero tampoco no victimizarlo, pero tampoco llevarlos a una explotación. (Entrevista, ESIII-03)*

De ahí la importancia que tiene la formación académica y reconocerse como maestro o maestra, la cual permite construir y reconstruir la concepción sobre infancia como sujeto de derechos a partir de lecturas críticas planteadas por diversos autores que circulan alrededor de ésta y el entorno social donde la diversidad contextual y las particularidades económicas, sociales, políticas y culturales son elementos fundamentales que le permiten a las maestras y maestros en formación tomar postura frente a su accionar, la formación teórica y el compromiso transformador que se tiene como educador infantil, así como se evidencia en los discursos planteados por algunos de ellos.

*yo creo que eso le concierne más a los espacios, como tal a las asignaturas, pero sobre todo a los docentes, porque no es lo mismo, no sé, dar la clase, impartir la clase desde una mirada muy superficial de las cosas, como solo abordar la lectura, que sea la lectura y ya, si no también realmente, siento que la universidad genera experiencias sensibilizadoras, que nos permiten posicionarnos y también cuestionarnos desde nuestros propios derechos así sea desde adultos, y deberes, y se trasladan también a experiencias que nos hacen sentir como si fuéramos niños, creo que esos espacios son fundamentales y han sido fundamentales sobre todo desde la historia, reconocer la historia no solo desde la educación a nivel global o mundial, sino reconocer también la historia de Colombia. (Entrevista, ESVII – 04)*

La situación descrita es relevante, puesto que se espera que ellos y ellas cuenten con un mayor bagaje de conocimientos de acuerdo con los escenarios educativos y espacios

académicos del programa de Educación Infantil, que les permitan una mayor construcción y reconstrucción de las concepciones de infancia; sin embargo aunque sus respuestas reflejan una mayor transformación y elaboración de sus discursos en comparación con las de los maestros y maestras en formación de los primeros semestres, porque si bien es cierto, que dentro de los primeros semestres hay un espacio académico llamado (Infancia, nociones y perspectivas) que intenta vislumbrar las distintas perspectivas de la noción de infancia que han existido a lo largo de la historia, entre ellas se retoma el enfoque psicológico y biológico “*asume a la infancia con unas características de desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social*” (Tomado del programa analítico de infancia, nociones y perspectivas) , que tiene relación con las respuestas de dichas concepciones, no obstante este programa no desdibuja otras perspectivas en la que se asume a la infancia, tal como se evidencia en la siguiente construcción:

*...digamos los primeros semestres se habla de nociones y perspectivas de los niños, se habla de a que tienen derechos, se habla pues un poco a través de la historia, como empezó a verse con mayor importancia el rol el niño en la sociedad y esas cosas, pero pues a veces uno tampoco se la piensa, ni se lo pregunta, entonces sí ha cambiado bastante... (Entrevista, ESVII – 02)*

En este sentido, los espacios académicos llegan a ser considerados esenciales en la construcción de una concepción de infancia como sujeto de derechos ya que contribuyen en la consolidación y apropiación conceptual de ésta, generan actitud crítica y reflexiva a partir de ejercicios pedagógicos y a su vez aportan a la lectura real y contextual de un grupo poblacional permeado por elementos históricos, políticas y socioculturales. Es aquí donde se hace evidente dicha transformación:

*...si, se ha transformado, pues porque uno entra con lo básico, es decir, los derechos de los niños son estos y los otros, pero muchas veces uno como que no tiene*

*eso en cuenta. Es decir, como hoy lo hablábamos en una clase, con el simple hecho de decirle al niño que no puede ir al baño, no puede hablar, no se puede levantar, creo que en ese momento es donde le estamos coartando sus derechos, claro aquí la universidad te enseña que el niño es niño y hay que dejarlo ser niño, entonces, en el momento que tú lo dejas ser niño estas primando sus derechos... (Entrevista, ESIX-05)*

Mencionado lo anterior, dicha concepción de infancia como sujeto de derechos aquí se ha transformado, puesto que experiencias como la práctica y los espacios académicos con los que cuenta en su proceso formativo promueven la importancia de compartir con personas de otras culturas y tener prácticas pedagógicas en distintos contextos.

*...yo creo que todos los espacio o en su mayoría que vemos en la carrera nos han favorecido en cualquier dimensión, ya sea social o en el ámbito pedagógico, político, creo que cada uno de los espacios académicos nos han permeado espacios como debates pedagógicos, historia de la educación conocer a ese maestro, esas luchas y realmente digamos que a partir del reconocimiento de todos esos procesos educativos de los maestros también nos permite tomar postura de algunas situaciones que pueden transformar nuestras prácticas pedagógicas...(Entrevista, ESIX-04)*

Al respecto, León (2013) afirma que “las experiencias en diferentes escenarios académicos y profesionales permiten consolidar un discurso en el cual sitúa la investigación, el reconocimiento de los escenarios y las realidades particulares (...) lo cual demuestra que la labor docente no se encuentra limitada a la transmisión o enseñanza de contenidos, sino que se convierte en una práctica social para la formación de sujetos sociales” (p.122).

Llegados a este punto, vemos cómo estas observaciones se relacionan con los espacios enriquecidos del programa de educación infantil, en cuanto a esos programas que hacen



alusión a concepciones de infancia como sujeto de derechos, se encuentran: la Práctica Pedagógica, Socialización e Infancia, Nociones y Perspectivas asignaturas que aportan significativamente a la construcción y reconstrucción de dicha concepción; ya que apuntan desde el campo pedagógico y académico elementos que contribuyen a pensar y repensar las concepciones de infancia como sujeto de derechos para posibilitar nuevas maneras de interrelación e interpretación de mundo y sobre todo el mundo infantil, ya que parte del valor de estudiar las concepciones, está, en que éstas influyen significativamente en las acciones que se realicen como maestros y maestras. Aunque en particular, se vislumbró como la práctica es el espacio más importante y necesario para la construcción de esos discursos sobre la infancia como sujeto de derecho.

### **6.3.1 La práctica pedagógica, un escenario para la reflexión y la acción ante las visiones y comprensiones de la infancia como sujeto de derechos.**

En este sentido, el saber se construye y se reconstruye a partir de la práctica, considerándola como un espacio de formación indispensable, para lograr una verdadera apropiación, para construir y modificar la concepción de infancia como sujeto de derecho; siendo esta la mediadora para que se den los diversos ejercicios y relaciones que fortalecen procesos sociales, culturales y políticos; porque si bien el ser maestros requiere que constantemente se piense y reflexione sobre el quehacer entorno a las realidades educativas, sociales, políticas y culturales de la infancia, de la cual se aprenden y aprehenden elaboraciones necesarias para transformarla.

*Cuando tuve la práctica con niños de 5 años, con ellos lo que hacía era como, siempre, no tanto cuestionarlos si no darles la oportunidad de que ellos opinaran sobre lo que hacíamos digamos que cualquier actividad o sea lo que fuera, yo le comentaba siempre como; tú qué opinas o pues no se incluso cuando*

*los momentos conflictivos entre ellos, también como... “profe pasó tal cosa” yo les decía como: y tú qué harías?, creo que para promover que ellos comprendan que son sujetos de derechos es también darles la oportunidad y posibilidad de que ellos participen, opinen, tomen decisiones y que resuelvan sus conflictos (Entrevista, ESVII – 02)*

Indudablemente la práctica permite una transformación de concepciones sobre infancia como sujeto de derechos, también se considera un elemento indispensable para apropiarse, construir y modificar esta concepción; la cual no se ve desde el hacer, sino como la oportunidad para pensar y reflexionar sobre el quehacer del maestro.

*La maestra desde sus planeaciones y accionar, y yo lo he hecho, trabajar por ser garante de esa participación en el sentido que pueda y que conozca... puedo ser practicante, yo también conozco de infancia, yo también sé de infancia y estar segura de que si, es una cosa general la convención de los derechos no está hecha solo para ciertos países, sino para todos, bueno con excepción a los países que no firmaron. Pero es una cosa que como ser humano, por raciocinio debe saber que son personas que hay que cuidar que son el futuro, como no garantizarles una infancia feliz." (Entrevista, ESVII – 03)*

A partir de lo mencionado, León (2013), afirma que:

“En los escenarios de formación de maestros, además de ofrecer espacios académicos en los cuales se reconocen teorías, corrientes, modelos pedagógicos y aspectos propios de los saberes disciplinares, es por medio de la investigación y de la práctica pedagógica, que se presenta la contextualización de los conocimientos teóricos, permitiendo que el maestro en formación propicie un diálogo entre dichos conocimientos y esa realidad, esos sujetos y esas dinámicas que surgen de su vivencia y experiencia en la escuela (o escenario de su práctica), de esta manera, surgen

cuestionamientos, inquietudes, encuentros y confrontaciones que motivan nuevas indagaciones y búsquedas” (p.122).

De acuerdo con la cita anterior, se concibe la práctica como un espacio para la reflexión, exposición, visibilización y transformación de las experiencias y los saberes presentes en un contexto, en el cual el maestro o maestras es entendido como un ser social, humanista e investigador, cuya función contempla el análisis de la sociedad, de las instituciones educativas, de la educación y la enseñanza, en aras de incidir en las dinámicas de formación del pensamiento, de la constitución y el lugar del acto educativo en la comunidad y de la proyección del maestro como productor de saber pedagógico y constructor de sociedad.

Vale la pena mencionar también, que existe una reflexión en torno a la importancia de relacionar las concepciones de infancia como sujeto de derechos y algunas posturas y elementos para el debate que puedan llegar enriquecer las propuestas académicas de los espacios que conforman la malla curricular en los que la infancia hace parte de sus contenidos.

*...podría existir un espacio de formación en las mallas curriculares en las cuales se trabaje el tema de derecho, derechos humanos, derechos de los niños, los niños como sujeto de derechos porque allí podríamos estar hablando digamos un curso electivo propio del programa o un curso seminario dentro de la malla que no existe como tal, porque es transversalizado que pudiera dar cuenta de todos esos escenarios en términos de derechos, de sujeto de derechos, por lo cultural, por la familia, por lo social, por lo político, por las políticas públicas, por la economía, por las construcciones de saberes mínimos de aprendizaje...(Entrevista, ED-03)*

Sin embargo, algunos de los programas analíticos seleccionados para el desarrollo de este ejercicio investigativo desde sus apuestas conceptuales y discursivas, no logran

abordar la temática de las concepciones de infancia como sujeto de derechos, ya que no es intencionalidad primordial puesto que el objetivo principal tal y como se menciona en apartados anteriores no es formar en infancia, sino formar maestros para trabajar pedagógicamente con las infancias.

## **7. CONCLUSIONES**

Partiendo de los objetivos planteados para este ejercicio de investigación: Comprender las concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las posibles transformaciones en el transcurso de la carrera. Se formulan las conclusiones que se incluyen a continuación.

Para empezar, es necesario afirmar que este ejercicio investigativo ha sido muy enriquecedor para nosotras como educadoras en formación que se encuentran culminando su proceso, puesto que nos ha permitido tener un mayor acercamiento y comprensión acerca de las concepciones de infancia como sujeto de derecho que expresan algunas-os educadoras y educadores en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, logrando

apreciar que dichas concepciones no representan tanta diferencia, ya que se muestran con mayor preponderancia argumentos que consideran a la infancia como sujeto de derecho, vistos como esos sujetos de y para la protección, que los adultos deben cuidar para prevenir o vigilar que no se vulneren sus derechos fundamentales, puesto que estas concepciones son construidas desde un imaginario colectivo pero que desconoce o está al margen del conocimiento sobre lo que han significado esos procesos sociales e históricos que las han enmarcado.

En un segundo lugar, se evidencia que algunas-os educadoras y educadores en formación conciben a la infancia como sujetos y ciudadanos, que son parte muy importante de la sociedad, y por ello, se espera que se les considere y reconozca como seres autónomos, críticos y activos que indudablemente pueden contribuir en la construcción y reconstrucción de esta.

En tercer lugar, también se encuentra una minoría de estudiantes que se refieren concretamente a la infancia como sujetos agentes sociales de transformación de sus realidades, reconociéndose como conscientes de su historia, de sus derechos y de su contexto, en el cual pueden participar de forma activa, al mismo tiempo que hacen valer sus derechos, sin vulnerar los derechos del otro; estas últimas nociones dejan de un lado esa concepción de protección y cuidado, para tener un acercamiento central al considerar a los niños y niñas titulares de derecho; aunque cabe mencionar, que no se muestra una mayor transformación de los discursos en el transcurso de los semestres, la minoría de estudiantes que conciben a la infancia como sujetos políticos pertenecen a noveno semestre, pero sin embargo, aún solo se retoman uno que otro aspecto elementos respecto de lo que implica la complejidad de considerar a la infancia como sujeto de derechos: desde la titularidad, el interés superior, la ciudadanía, la participación protagónica, entre otros.

Ahora bien, respecto al tema sobre los discursos de los educadoras y educadores en formación sobre las concepciones que asumen respecto de la infancia como sujetos de derechos, también se analizó que es gracias a esos aportes que se ofrecen desde el ámbito formativo que se potencia y transforman las distintas apreciaciones sobre ésta, abordándola a través de los distintos espacios académicos, como se es evidente en algunas respuestas de las entrevistas, donde reflejan un agradecimiento y valor por estos aprendizajes, en la medida que les permite crear experiencias de vida y desarrollar procesos meta-cognitivos para la construcción y reconstrucción de sus discursos con relación a la infancia como sujeto de derechos.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que al revisar y analizar algunos programas analíticos de la Licenciatura en el marco de este ejercicio investigativo, se pudo evidenciar que desde sus apuestas conceptuales y metodológicas, no se aborda explícitamente como contenido temático a la infancia como sujetos derechos, sus temas van enfocados más sobre políticas públicas, la noción de desarrollo de la infancia, los procesos de socialización, entre otras; puesto que al parecer no es considerado como propósito fundamental de dichos espacios académicos, formar en la perspectiva de la infancia como sujeto de derecho, sino la de observar cómo esas perspectivas están en el contexto, a la vez que se resalta la importancia de que el maestro se asuma como sujeto político.

En este orden de ideas, es importante señalar el reconocimiento que las educadoras y educadores en formación hacen respecto de la práctica pedagógica, situándolo como ese escenario fundamental para la construcción y reconstrucción a las concepciones de la infancia como sujeto de derechos, puesto que la práctica pedagógica “pretende que el estudiante se asuma como ser social e histórico producto de unas condiciones sociales, para que de esa manera pueda ser consciente de que la interacción e interpretación que

hace de la realidad que vive es producto de la representaciones internas que ha construido a través de su proceso de socialización en el contexto en que está inmerso ” (Tomado de programa analítico de práctica I y II Infancias y Contextos) donde están implicados procesos interpretativos permanentes, para lo cual se requiere de maestros autónomos, inquietos por reflexionar sobre su quehacer y sobre las relaciones sociales e individuales que a diario se tejen en los contextos educativos. De esta manera, cada educadora y educador en formación interpreta sus realidades y sus prácticas de acuerdo con sus experiencias. Analizando este espacio académico como uno de los más importantes que permite tejer estrategias pedagógicas frente a su quehacer y la participación en la construcción de esta, logrando apropiarse su discurso y evidenciando que ya no es reproductor de un saber, sino que se ha convertido en productor de este.

Por otro lado, haber realizado este estudio de caso desde un diseño cualitativo e interpretativo, logró enriquecer nuestro propio discurso frente a la infancia como sujeto de derecho, y por tanto nuestra concepción hacia ella, ya que es por medio del ejercicio investigativo desarrollado que se consolidaron nuestros conocimientos, comprendiendo que la infancia es integral y participante activa de los acontecimientos sociales y civiles; por otra parte, esta investigación además nos permite fomentar la realización de trabajos de grado bajo esta modalidad resaltando a la infancia, específicamente a la infancia como sujeto de derecho, como categoría fundamental en la formación de educadoras y educadores infantiles, ampliando su discurso sobre ésta y asumiendo una postura consecuente y crítico-reflexiva frente al objeto de estudio de la carrera.

Para finalizar, se resalta que esperamos que este ejercicio investigativo contribuya en la realización de posteriores ejercicios de investigación, además de que se convierta en un insumo que permita a otros grupos de investigadores conocer, apropiarse, construir y reconstruir argumentos que potencien el conocimiento en relación a la infancia como sujeto

de derechos; además de que logre concienciar a maestros y maestras y en general a la comunidad social que acompaña procesos educativos, respecto de la necesidad que se tiene en el campo conceptual en esta perspectiva de derechos que pueden y deben cobijar los programas de Educación Infantil, para que a la vez, se puedan crear innumerables estrategias que permitan relacionarse e integrar los diferentes actores que conforman el proceso formativo.

## **8. RECOMENDACIONES**

Es necesario partir, como recomendación para todos los maestros y maestras en educación que acompañan a la infancia, la necesidad de reconocerlos como sujetos de derecho, pero no solo como un tema idealista que tan solo se pueda manejar desde el discurso; sino que es necesario implementarlo desde el quehacer docente. Por lo que resulta pertinente que las universidades que forman estudiantes en licenciatura en educación infantil implementen cátedras en la formación del sujeto de derechos como eje primordial en la dimensión del desarrollo humano.



Asimismo, los docentes deben ser conscientes de que el discurso en cuanto a los derechos humanos y el ser sujeto político, se lleva a la realidad cuando se le permite al estudiante la participación comprensiva de sus inconformidades sin que eso signifique tomar medidas o correctivos en contra de la palabra o postura del sujeto. Una manera de lograrlo puede ser darle la oportunidad al educador en formación para que evalúe en cada periodo la práctica del docente frente a la formación del sujeto de derechos.

En otra instancia, respecto a los programas analíticos, este ejercicio investigativo logra identificar que en sus discursos pedagógicos y formativos permite construir y reconstruir las disertaciones sobre concepciones de infancia a partir de la diversidad contextual en la que se encuentra inmersa, asumiendo una postura crítica y reflexiva frente al objeto de estudio de la carrera.

Sin embargo, desde sus apuestas conceptuales no logran abordar la temática de las concepciones de infancia como sujeto de derechos, puesto que el objetivo principal tal no es formar en infancia, donde se destaca en los programas la formación del docente como sujeto investigador, en procesos que le permitan desarrollar altas capacidades de observación, análisis, reflexión y pensamiento crítico y producción de conocimiento en torno a la educación, la pedagogía, la infancia y la política pública.

En este orden de ideas, el propósito formativo que plantea la malla curricular está enfocada a trabajar el tema de derecho, derechos humanos, derechos de los niños, por lo cual vemos la necesidad de transversalizar la concepción de infancia como sujeto de derechos, con el que pudiera dar cuenta de toda la diversidad escenarios en términos de derechos que pueden brindar aprendizajes significativos para los-as educadores en formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Alejandro. (2010). Cimiento de la vida. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133799.html>

Acosta, W. (2007) *La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y extrañamiento*. Revista Pedagogía y Saberes N° 37. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Centro de estudios Avanzados de Niñez y Juventud, Universidad de Manizales. En: Revista Argentina de sociología, No. 11. ISSN 1667-9261, páginas 19-43.

Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869.

Ariés, P. (1960) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. España. Taurus.

Ballesté, I. R. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 89-108.

Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Cámara, A. N., Morell, I. A., Berñe, A. L., & Bernet, J. T. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. Bordón. *Revista de pedagogía*, 65(3), 93-108.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Universidad de Girona. Vol. 43, Número 1. *Revista política y sociedad*. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636> [Consultado el 19 de abril de 2016].

COPEs 109 (2008). Política Nacional de la Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia. Bogotá. Ministerio de Protección Social, MEN, ICBF.

CORONA, Y. MORFÍN, M. (2001) Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Cussiánovich Villarán, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

CUSSIÁNOVICH, A. y FIGUEROA, E. (2001) “La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATS”, en Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores. No 7. Lima.

Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado por SavetheChildren Suecia. Lima: *SavetheChildren Suecia*

DeMause, LL. (1974) *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982. (Interesante compilación de varios trabajos sobre las prácticas de crianza y las ideas sobre la infancia en distintos momentos históricos).

Enesco, L. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia, recuperado:[http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La\\_infancia\\_en\\_la\\_historia.pdf](http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf) el día 27 de marzo del 2018.

Fanlo, I. (2011). «Viejos» y «nuevos» derechos del niño. Un enfoque teórico. Revista de Derecho Privado, 20, pp. 105-126.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Fotsing, E. R., Miron, F., Eury, Y., Ross, A., & Ruiz, E. (2012). Bonding analysis of carbon/epoxy composites with viscoelastic acrylic adhesive. *Composites Part B: Engineering*, 43(5), 2087-2093.

Galvis, L. (2006) Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica. Bogotá: Ediciones Aurora.

Gálvis, L. (2007). Reflexiones en torno a la titularidad de los derechos. En E. Duran y M.C. Torrado. *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Colección CES.

Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. *Dinámica de la normatividad*. Madrid, Morata

Invernizzi Antonella y Jane Williams, 2008, *Children and citizenship*, Londres, Sage.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.

Joyal, R. (1991). La notion d'intérêt supérieur de l'enfant, sa place dans la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant. *Revue Internationale de Droit Penal*, no. 3-4.

Ley 1098 (2006). Código de Infancia y la Adolescencia. Obtenido de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

Ley 115. (1994). Ley General de Educación. Obtenida en: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.

Magendzo, A. (2006). Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones.

Noguera, Carlos. "Algo más acerca de la Ley General de Educación", en *Pretextos Pedagógicos*, No. 2, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1995.

Paves Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología* N°27. Vol. 68, Número 132. [Revista electrónica]. Disponible en: <http://www.anales-ii.ing.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27479/29152> [Consultada el 24 de abril de 2019]

Puerto, J. S. (2002). *Martín Sarmiento: Ilustración, educación y utopía en la España del siglo XVIII* (Vol. 1). Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios 6 Educativos*. [Revista electrónica], Vol. XXXI, Número 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031202.pdf> [Consultado el 04 de marzo de 2017].

Ricoeur, Paul. (2003). *Amor y Justicia*. Madrid: España.

SÁNCHEZ, J. (2002) *La nueva educación infantil*. Congreso Internacional de Educadores Infantiles de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Realizada en Barquisimeto, Venezuela. Junio 7 del 2002