

**¿Ciudadanía en niños y niñas de educación inicial?  
Imaginarios sociales y prácticas institucionales en primera infancia**

AUTORES:

Angélica Milena Cuadrado Doria

Andrea Catalina Martín Rojas


Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo  
Educativo y Social

DIRECTOR

Alfonso Sánchez Pilonieta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
Bogotá, D. C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD Y CIDADANÍA</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	¿Ciudadanía en niños y niñas de educación inicial? Imaginarios sociales y prácticas institucionales en primera infancia.
<b>Autor(es)</b>	Cuadrado Doria, Angélica; Martín Rojas, Andrea.
<b>Director</b>	Sánchez Pilonieta, Alfonso
<b>Publicación</b>	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 22 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
<b>Palabras Claves</b>	CIUDADANÍA INFANTIL, PARTICIPACIÓN INFANTIL, IMAGINARIOS SOCIALES, EDUCACIÓN INICIAL

<b>2. Descripción</b>
<p>La tesis desarrollada desde la línea de investigación en Desarrollo Comunitario presenta los resultados de una investigación dirigida a comprender los imaginarios sociales sobre la ciudadanía de niños y niñas que legitiman las prácticas de los agentes educativos institucionales de primera infancia. El estudio se llevó a cabo con docentes de Centros de Desarrollo Infantil y Hogares infantiles de la Costa Caribe Colombiana y de la ciudad de Bogotá, mediante un análisis de tipo cualitativo de enfoque hermenéutico.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Bustelo, E. (2007). <i>El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo</i>. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.</p> <p>Castañeda, E y Estrada, M. (2013). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Recuperado de <a href="http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf">http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf</a>.</p> <p>Castoriadis, C. (1983). <i>La Institución imaginaria de la sociedad</i>. Barcelona: Tusquets Editores.</p> <p>Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la primera Infancia. (2013). <i>Fundamentos técnicos, políticos y de gestión estrategias de atención integral a la primera infancia</i>. Recuperado de: <a href="http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf">http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf</a></p> <p>Corea, C y Lewkowicz, I. (1999) ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Lumen Humanitas. Argentina.</p> <p>Cuassánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el 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, 86-102. Recuperado de <a href="http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf">http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf</a></p> <p>Cussianovich, A., &amp; Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Lima: Save the Children.</p>

Lewkowicz, I (2002). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. Conferencia en el Hospital Posadas. Recuperado de: [http://www.dad.uncu.edu.ar/upload/04 SOBRE LA DESTITUCION DE LA INFANCIA.pdf](http://www.dad.uncu.edu.ar/upload/04_SOBRE_LA_DESTITUCION_DE_LA_INFANCIA.pdf)  
Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial: serie de orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones.  
Gallego Henao, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 013 (1). 151-165.

#### 4. Contenidos

El artículo que surge del proceso investigativo de la línea en Desarrollo Comunitario, busca la comprensión de los niños como ciudadanos sujetos de derechos en la interacciones que se dan en el aula en CDIs de la Costa Colombiana y un Hogar Infantil de Bogotá, tomados como referencia para el análisis. De esta manera el objetivo fundamental es comprender los imaginarios sociales de los agentes educativos institucionales de primera infancia acerca de la ciudadanía de niños y niñas en educación inicial. Sus objetivos específicos son: 1. Caracterizar las prácticas pedagógicas e interacciones que los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y jardines infantiles asumen frente a los niños y niñas de educación inicial y preescolar. 2 Reconocer las nociones sobre ciudadanía infantil de los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y jardines infantiles. 3. Interpretar prácticas pedagógicas y discursos de los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y jardines infantiles acerca de la ciudadanía de los niños que educan en los niveles de educación inicial.

El artículo inicia con una revisión teórica sobre los conceptos de ciudadanía infantil, participación e imaginarios sociales, continúa con la descripción metodológica y finalmente plantea los resultados del ejercicio de observación en terminos de las tensiones que se visibilizan a partir de entender a los niños como objetos de protección y no como sujetos protagonistas de su propio desarrollo. Finalmente, se plantea la necesidad de transformar y fortalecer las prácticas educativas en el reconocimiento de la voz de los niños pero más aún en la concepción que de ellos se tiene, concepción que es el punto de partida para el relacionamiento cotidiano y que marca el contenido de las interacciones distanciadas de las reales capacidades de los niños.

#### 5. Metodología

El proceso de investigación se desarrollo desde un corte cualitativo con enfoque hermenéutico a partir de la observación no participante de la practicas pedagógicas y las interacciones en el aula y la realización de grupos focales con el desarrollo de talleres y entrevistas estructuradas y cuyo análisis se produjo a partir de la Técnica de análisis de contenido.

Los actores que participaron del ejercicio de recolección de la información fueron 41 agentes educativas de los municipios del Magdalena y 12 en Bogotá que a partir de los ejercicios de taller pudieron reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas alrededor de la participación infantil.

#### 6. Conclusiones

Frente al ejercicio de investigación fue posible establecer que prevalecen en los agentes educativos dos imaginarios sobre ciudadanía infantil, una que reconoce al niño como objeto de protección y uno segundo como protagonista. En los diálogos con las agentes educativas se puede observar que existe aún oposición entre la autoridad y la libertad que permea las prácticas pedagógicas, lo que produce tensión entre la intervención adulta y la experiencia del niño.

De acuerdo a la revisión documental, se observa un avance desde los marcos institucionales en la concepción de infancia y la importancia de su participación, sin embargo en las prácticas cotidianas prevalecen los imaginarios sociales permeadas por las viejas concepciones de infancia. Frente a esto se puede concluir que se requiere una revolución cultural que apunte a transformar estas concepciones y que disminuya la distancia que aún persiste entre las concepciones, objetivos y planes de los decretos y las prácticas efectivas que se adelantan en las instituciones encargadas de la educación y la atención integral

de la primera infancia.

<b>Elaborado por:</b>	Cuadrado Doria, Angélica Milena; Martín Rojas, Andrea Catalina
<b>Revisado por:</b>	Sánchez Pilonieta, Alfonso

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	12	06	2017
--	----	----	------

## **¿Ciudadanía en niños y niñas de educación inicial? Imaginarios sociales y prácticas institucionales en primera infancia**

Angélica Cuadrado Doria (angelicacuadrado@gmail.com)

Andrea Catalina Martín (acatalinamr@gmail.com)

*"Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad."*

*Karl A. Menninger*

### **Resumen**

El artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a comprender los imaginarios sociales sobre la ciudadanía de niños y niñas que legitiman las prácticas de los agentes educativos institucionales de primera infancia<sup>1</sup>. El estudio se llevó a cabo con docentes de Centros de Desarrollo Infantil y Hogares infantiles de la Costa Caribe Colombiana y de la ciudad de Bogotá, mediante un análisis de tipo cualitativo de enfoque hermenéutico. Como técnicas para la recolección de información se utilizaron el grupo focal y la observación no participante. Los hallazgos permitieron identificar dos imaginarios predominantes con relación a la ciudadanía infantil, que perviven y entran en tensión tanto en el ámbito conceptual como en el de las interacciones pedagógicas de los agentes educativos institucionales: el primero, que reconoce a los niños como objetos de protección, que los representan como "el menor", "el todavía no", "el ciudadano del mañana", y el segundo, que considera a los niños como protagonistas, actores sociales, agentes participantes en la construcción de su realidad. En conclusión, se hizo evidente que la oposición entre libertad y autoridad, entre "necesidades" del niño y "mandatos" del adulto, sigue permeando la cotidianidad de los centros de desarrollo infantil, generando contradicciones teóricas y prácticas entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre la nueva visión de niño autónomo, sujeto de derechos y responsabilidades, sujeto político, que intentan promover los nuevos marcos institucionales y los imaginarios sociales culturalmente instituidos de un niño que necesita la dirección constante del adulto dada su mayor y más válida experiencia.

**Palabras claves:** Ciudadanía infantil, Participación infantil, Imaginarios sociales, Educación inicial.

### **Abstract**

This article presents the results of a research that targets the understanding of boys's and girls's social imaginaries about citizenship, that legitimize the practices of early childhood institutional education agents. The study was conducted with CDI teachers (Centers of Infant Development) and Kindergarten teachers in the Colombian Caribbean Coast and in the city of Bogotá using a qualitative-hermeneutic analysis and as techniques of recollection of information, focal group and no-participant observation were used.

The findings of this study helped in with the identification of two predominant imaginaries in relationship with the infant's citizenship that survive and participate in a state of tension in the conceptual area, as well as in the pedagogical interactions of the institutional education agents as follows: the first one recognizes children as objects of protection, that represents them as "the minor", "the not yet", "tomorrow's citizen", and the second one, that considers children as main

---

<sup>1</sup> Imaginarios sociales de ciudadanía infantil en agentes educativos institucionales de educación inicial. Línea de investigación en Desarrollo Comunitario, cohorte 39, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, convenio entre la Universidad Pedagógica y el CINDE.

characters, social actors, participant agents in the construction of their own realities. In conclusion, the opposition between liberty and authority became evident as well as that of the children's "needs" and the adult's "behests", and the fact that it still permeates the everyday experience of the CDI's generating theoretical and practical contradictions between the adult's intervention and the child's experience, and between the autonomous child's new vision, subject of law and responsibilities, political subject, that the new institutional frameworks try to promote and the social imaginaries culturally established of a child that needs constant direction of the adult given its greater and valid experience.

**Key words:** Infant Citizenship, Infant's participation, social imaginaries, initial education.

## INTRODUCCIÓN

### **Ciudadanía infantil, un camino necesario para reivindicar al niño como sujeto político.**

Entender a los niños como sujetos de derechos en el ámbito educativo supone el reconocimiento por parte de los docentes y/o cuidadores del papel activo que los niños asumen frente a su realidad y las contribuciones que pueden realizar en los entornos familiar, comunitario y estatal. Implica ser tratados como ciudadanos y tener las condiciones básicas para vivir en sociedad y ejercer la libertad. En esta medida la ciudadanía es entendida por Cuassánovich (2003) como la pertenencia a una colectividad, desde el sentido político, social y jurídico que determina su condición de sujetos de derechos.

Adentrarse en la conceptualización de ciudadanía infantil se ha constituido en un tema polémico en nuestra época especialmente tras la Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1959), en la que se buscó trascender la representación de la infancia como minoría de edad, y dar lugar a la visión integral de los niños en su plenitud de derechos. Sin embargo, el reconocimiento efectivo de la ciudadanía infantil se ve constantemente atravesado por un sinnúmero de discusiones en torno a las capacidades y competencias de los niños para "ser" ciudadanos; de los límites o reparos que los términos legales habrían de asumir al enfocarse en las responsabilidades de atención y protección de la infancia, y en las implicaciones educativas de dicho reconocimiento.

En tanto que la pedagogía incluye y responde a aspectos culturales acerca de quién es y qué debería ser el niño, esta nos ubica en una perspectiva política pues además del reconocimiento del otro, del niño como persona, estamos también reconociéndolo como sujeto de derechos; como lo plantea Bustelo (2005) al decir:

Los derechos de niñas y niños y adolescentes en tanto que equilibrio tensional autonomía-heteronomía dependen entonces de la política para poder generar las condiciones de su ciudadanía [...] La cuestión de los niños/as y adolescentes no es sólo un problema de identidad sino

principalmente de igualdad y esto sería en principio lo más importante que debería garantizar una democracia. (p. 273).

Así, el niño y la niña de hoy son asumidos como agentes participantes, decisivos y en diversas medidas autónomos en todos sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En consecuencia, brindar condiciones que posibiliten el desarrollo integral de las niñas y niños<sup>2</sup> en la primera infancia se ha convertido oficialmente en una prioridad nacional demandando importantes esfuerzos por parte de diversos actores públicos y privados con el propósito de evidenciar las razones éticas, científicas, sociales y económicas para actuar con oportunidad y calidad durante este momento de la vida. Es en este empeño por intentar asegurar el pleno desarrollo de los niños desde la gestación hasta antes de cumplir los seis años que, en Colombia, por ejemplo, se diseñó y ha venido poniendo en marcha, no obstante, múltiples obstáculos políticos y dificultades financieras y administrativas, la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, aprobada como Ley nacional.

El fin de la Atención a la Primera Infancia es entonces, lograr el desarrollo integral y armónico de los niños menores de seis años, lo que implica, entre otras cosas, el compromiso de quienes asumen la tarea del cuidado de los infantes, a partir de una concepción de los niños como personas integrales y sujetos de derechos, entendiendo que “estos ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la primera Infancia, 2013, p. 101), posibilitándoles a los niños estar en capacidad de tomar decisiones, expresar sentimientos o inquietudes según la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Por lo tanto, considerar los imaginarios que han construido los agentes educativos de primera infancia acerca de la ciudadanía infantil y qué tipo de prácticas, posiciones e interacciones asumen frente a los niños, se hace pertinente en un momento histórico como el actual, en el que si bien se les reconoce formalmente a los niños su carácter de sujetos titulares de derechos, aún no parece suficientemente lograda la articulación entre los planteamientos teóricos y las prácticas pedagógicas cotidianas, observándose inclusive marcadas tensiones entre prácticas institucionalmente prescritas y prácticas reales que así mismo evidencian tensiones entre imaginarios sociales instituidos formal e informalmente.

Así, comprender los imaginarios sociales sobre la ciudadanía de niños que legitiman las prácticas de los agentes educativos institucionales de primera infancia, se constituye en el objetivo que anima este trabajo de investigación, anclado en el propósito de producir conocimientos que aporten a la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas coherentes con el cabal reconocimiento de la ciudadanía

---

<sup>2</sup> En adelante se utilizará la expresión niños haciendo referencia a las niñas y niños.

infantil. Para comprender los imaginarios sociales sobre la ciudadanía de niños inicialmente se caracterizaron las prácticas pedagógicas e interacciones que los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y jardines infantiles asumen frente a los niños de educación inicial y preescolar, además se reconocieron las nociones sobre ciudadanía infantil de los agentes educativos, finalmente se interpretaron las prácticas pedagógicas y discursos de los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y jardines infantiles acerca de la ciudadanía de los niños que educan en los niveles de educación inicial.

A continuación, se presentan algunas consideraciones teóricas acerca de los núcleos temáticos de la investigación: Ciudadanía infantil e Imaginarios sociales, seguidamente se realiza una síntesis del proceso metodológico y posteriormente en la discusión, se presentan a manera de resultados los imaginarios encontrados frente a la ciudadanía infantil; finalmente se exponen las conclusiones establecidas por el equipo investigador.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **La distancia entre el pensar y el hacer frente a la ciudadanía infantil.**

La concepción de niño ha presentado cambios a lo largo de la historia mundial, anteriormente no eran considerados seres activos de su propio desarrollo, ni ciudadanos de derecho, sin embargo, en Colombia a través de la creación de nuevas políticas se ha comenzado a considerarlos como seres humanos sujetos de derecho, partícipes en la sociedad a través de la interacción con otros, con el entorno y consigo mismos; que requieren del acompañamiento de los adultos para garantizar su desarrollo integral y sus derechos (Comisión intersectorial para la Atención Integral de la primera Infancia, 2013).

Esta mirada sobre la importancia de la calidad de vida en la primera infancia ha generado grandes transformaciones tanto en el ámbito normativo, como en las prácticas y acercamientos en el cuidado, atención y educación para esta franja poblacional. Estas nuevas perspectivas y la gran atención que se ha dado a la infancia como fase específica del desarrollo humano, han incidido en que actualmente exista una nueva visión, propia del momento histórico, sobre la primera infancia y sobre las políticas públicas dirigidas a ella. Asumir estas disposiciones ha permitido que el país gradualmente haya pasado de una visión de los niños como “menores” indefensos y sujetos de la caridad y de la buena voluntad de los adultos, hacia su reconocimiento como sujetos de derecho, que se construyen en la interrelación con los otros. Al respecto afirma Álzate (2003) citando a Casas (1998):

Las políticas y los derechos de la infancia “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales”



La ciudadanía infantil, es un concepto que emerge en virtud de considerar a los niños como protagonistas de hechos y constructores de significados, mediante el reconocimiento de los mismos como sujetos de derechos. Por esto, es necesario subrayar que la participación se torna fundamental para la consolidación de la ciudadanía infantil, como afirman Lansdown y Hart citados por Giraldo y Román (2008):

La participación es un evento que consolida al niño y la niña en el escenario de ciudadanía, en el ámbito de lo público; en la medida que estos participan, exhiben sus ideas, sus desacuerdos, sus opiniones, las cuales "permiten dar voz y lugar al niño y la niña para fortalecer su propia identidad y ratificar su pertenencia a la comunidad que los recibe y los acoge (p.22).

En la misma línea Cussiánovich (2002) plantea la importancia de romper el esquema legal de la ciudadanía atada a la mayoría de edad y ampliarla al marco de la ciudadanía social o cultural, que remite a la reivindicación de los niños como sujetos de derechos y responsabilidades sociales y culturales, reconociendo todas aquellas condiciones sociales que promueven su desarrollo, protección y bienestar como personas, sujetos y ciudadanos.

Cuando hablamos de ejercicio de ciudadanía infantil, es sumamente relevante señalar que, como todo aprendizaje, la ciudadanía se aprende en las prácticas en las que se es parte (Rogoff, 1993; Chayklin y Lave, 1996). Esas prácticas, son más "educativas" en tanto conforman el esquema cotidiano en el que las opiniones, ideas y expresiones de los niños son objeto de determinada asignación de valor por parte de los adultos que, generalmente, toman las decisiones. Por ello, la posibilidad real de participación como práctica de ciudadanía infantil requiere adultos que la alojen y sostengan; y que estén dispuestos a compartir el cotidiano con niños informados, que opinan, y que exigen que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

El reconocimiento efectivo de la ciudadanía infantil compromete necesariamente a las prácticas educativas y de manera especial a las formas de relación pedagógica.

Entender a las niñas y los niños como sujetos de derecho (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad, participativos y ciudadanos) tiene importantes implicaciones en la concepción del desarrollo de la primera infancia, porque exige una comprensión acorde con su constitución como tal, y una búsqueda de experiencias significativas que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia del país las condiciones necesarias y suficiente para su óptimo y pleno desarrollo (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013, p.105).

Se puede afirmar que, conocer la relación entre los planteamientos teóricos frente al reconocimiento de la categoría de sujeto de derechos en la primera infancia, y el

contraste con las prácticas pedagógicas reales que se llevan a cabo con los niños, permite además identificar en las formas de relación, la coherencia entre lo que se plantea en el ámbito nacional e internacional y las características, necesidades y posibilidades con que cuentan los niños y las niñas de primera infancia. Generar una educación inicial que promueva y permita espacios para que se pueda ejercer la ciudadanía infantil constituye una vía para lograr la educación que requerimos. Como dice Schmelkes refiriéndose a los retos de la educación en Iberoamérica:

requerimos de una educación que forme para la participación democrática. Necesitamos una educación que forme seres humanos respetuosos de los otros y del medio ambiente, que valoren nuestra diversidad. Necesitamos una sociedad que forje seres humanos socialmente responsables y solidarios, intolerantes a la injusticia, creativos y transformadores (2009, p. 48).

Frente a las actuaciones colectivas con relación a la ciudadanía infantil cabe resaltar que más allá del modo en que se promueven los principios propuestos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, estos se han ido materializando en políticas públicas de protección integral, cuestionando las formas tradicionales de concebir la infancia y permeando las prácticas que se llevan a cabo con la infancia.

Desde los marcos institucionales, los agentes educativos están llamados a redireccionar sus prácticas, siendo conscientes de lo que significa esta consideración, no sólo en el medio escolar, sino más allá de él, en el medio social, en el que empieza el niño a ser reconocido como ciudadano titular y garante de sus propios derechos; el espacio institucional (ya sea en un centro de desarrollo o jardín infantil) es el entorno en donde desde pequeños, los niños van conociendo las dinámicas y normas sociales, desarrollando y haciendo uso de su capacidad para tomar decisiones y participar de todos aquellos asuntos que le afectan directamente.

Este marco normativo impele al agente educativo a hacerse cargo entonces de otros aspectos que implica el ser sujeto de derechos: potenciar la participación infantil, hacer conocer y valer los derechos de los niños, promover acuerdos de convivencia y ciudadanía. Se trata de acciones que trasciendan el tiempo y el espacio escolar y permitan a los niños ir formando conciencia de su papel en la sociedad; el agente educativo ahora no es quien dirige y trabaja para los niños, sino quien debe construir junto con ellos, y esto implica tener en cuenta no sólo lo que necesitan en términos de su desarrollo, sino además lo que ellos mismos desean y consideran de interés. Se trata, por medio de sus prácticas pedagógicas, de posibilitar espacios para ser, hacer y conocer, para que los niños crezcan en libertades y compromisos colectivos, demostrando sus capacidades para tomar decisiones y asumirse como ciudadanos. Sin embargo, ante esta demanda, surgen numerosos interrogantes pues no es extraño encontrar agentes educativos que aún se cuestionan sobre el derecho a la participación de los niños; algunos que lo reconocen, pero que tienen pocas

herramientas para abordarlo, y otros quienes aún no han hecho el tránsito de dejar de concebir al niño como menor y les cuesta reconocerles su condición de ciudadanía

En términos normativos, las políticas públicas deben garantizar la traducción de las ideas individuales de todos los actores en las prioridades sociales. Frigerio (2008) sostiene que “los hacedores de la cotidianidad hacen de las palabras, palabras habilitantes o condenatorias” y más adelante explica: “Sabemos que en las instituciones no solo se interpretan las leyes escritas y aprobadas por otros, volviéndolas así tan “propias” como diferentes de las de sus escribas, sino que se crean, día tras día, modalidades normativas que hacen leyes no escritas pero vigentes” (p. 58)

En esta vía, en nuestro medio, se plantean algunas consideraciones frente al rol del maestro de primera infancia donde se lo invita a cambiar su actitud ante los niños, en aras de su consideración como sujetos de derechos, proponiendo:

Descubrirlos, buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida [...] Adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco (Guía Operativa 35 MEN, p. 19-20).

Es pertinente aclarar que se atribuyen las anteriores características tanto a los maestros como a los agentes educativos, entendiéndolos como todas aquellas personas que interactúan de una u otra manera con los niños, quienes agencian su desarrollo y están involucrados en su atención integral. A los agentes educativos institucionales entonces se les confiere asumir una postura crítica frente a las nuevas políticas y planes de atención e intervención educativa para los niños, haciendo uso de sus conocimientos y experiencia en pro del mejoramiento de la formación, pues no se trata de reproducir sin reflexionar, sino de asumir una posición frente los cambios culturales, a los lineamientos y políticas de primera infancia que determinan y posicionan a los niños como titulares de derechos, con capacidad para intervenir, participar y proponer.

En la cotidianidad de los centros de desarrollo infantil e instituciones educativas, las leyes que regulan la convivencia del lugar surgen justamente de esa cotidianidad. Las acciones de los sujetos surgen de cómo se interpreta la realidad, cómo comparten las significaciones, según se encuentre establecido el deber ser para determinado contexto, incluso en diálogo con la institucionalidad. Dicha interpretación permite reaccionar o controvertir la realidad frente a las dificultades que se dan en los entramados sociales producto de las relaciones de poder y de desigualdad.

Imagen del mundo e imagen de sí mismo están siempre con toda evidencia vinculadas. Pero su unidad viene dada a su vez por la definición que brinda cada sociedad de sus necesidades, tal como se inscribe en la actividad, el hacer social efectivo. La imagen de sí que se da la sociedad comporta como momento esencial la elección de los objetos, actos, etc., en los que se encarna lo que para ella tiene sentido y valor. (Castoriadis, 1983)

Con la participación infantil las prácticas sociales se constituyen en la nueva relación que se gesta entre los agentes educativos y los niños. Dichas prácticas están mediadas, de una parte, por el deber ser propuesto por la institucionalidad definido en la Política Pública o marcos institucionales y, de otra, por las construcciones simbólicas e históricas que constituyen los imaginarios de los agentes educativos de acuerdo a lugar que ocupan en el escenario social.

Por tanto, en este sentido entran a jugar un papel clave los imaginarios sociales construidos alrededor de la ciudadanía infantil, ya que partiendo de estos se activarán prácticas e interacciones. Pintos (2000) afirma que los imaginarios sociales son esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, estructuran la experiencia social y generan comportamientos, y según Moreno (2002), a partir de diferentes creencias, ideas y valores, podemos tener diferentes interpretaciones de una situación humana y, por consiguiente, maneras diferentes de comunicarnos y actuar. Planteamientos concordantes con Castoriadis (1975) quien define el imaginario como “creación incesante y esencialmente indeterminada (social – histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa”. Es así como presenta que la construcción propia de los sujetos se haya en el discurso de los otros, “el sujeto no se dice, sino que es dicho por alguien”

Se hace evidente entonces, que al hablar de imaginarios estamos hablando de construcciones sociales, culturales, proponiendo así que la realidad es socialmente construida y los imaginarios develan cómo las personas perciben la sociedad en la que viven y cómo esta percepción se legitima en las acciones de los sujetos. Berger y Luckmann (1968), citados por Moreno y Rovira (2009) relieván la importancia de que el estudio de lo social requiere tomar en cuenta el carácter construido de la realidad: más allá de la posible existencia de ciertas regularidades en las conductas de las personas, éstas elaboran imaginarios compartidos que moldean sus actitudes, posibilitan su acción común y ofrecen la oportunidad de transformar el orden establecido de las cosas.

Como advierte Maffesoli (1992): “la única ley irrefutable de la vida social es la del “va y viene” continuo e incesante que se establece entre lo instituyente, “fuerza siempre renovada del estar juntos” y lo instituido, forma de sociabilidad fijada y codificada institucionalmente” (citado por Bergua, 2003, p. 67). Corresponde entonces a la investigación social producir conocimiento sobre la tensión entre lo

instituyente y lo instituido, y cómo construimos, comprendemos y apropiamos la realidad desde estos polos. Una de las categorías que evidencia con mayor fuerza dicha tensión hace referencia a los imaginarios sociales.

El imaginario social tiene su fuente de construcción en la vida cotidiana. Desde que nacemos, nos relacionamos con el mundo y lo percibimos; además, construimos realidades a partir de las relaciones que establecemos con el medio en cada etapa de la vida. Es por esto que cada persona tiene un punto de vista distinto frente al mundo y los fenómenos, así como una explicación y una comprensión para cada uno de ellos. Se podría decir que los imaginarios sociales son como unos lentes que nos permiten percibir lo que nos rodea.

Para Castoriadis (1983) un imaginario social es una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (p. 197)

Los imaginarios sociales construyen las realidades sociales a través de las percepciones que cada individuo asume como real, pero además de la construcción mental, el imaginario se caracteriza porque se manifiesta en un comportamiento, la percepción construida se legitima en las acciones. Por lo anterior se hace importante develar los imaginarios sociales que una comunidad ha generado sobre su realidad, porque esta construcción seguramente guía sus actuaciones, es detonante de acción social. De lo anterior se desprende que los imaginarios son formas del conocimiento práctico contextualizado por medio del cual los sujetos orientan las acciones, producen y reproducen los marcos de interpretación y, por consiguiente, delimitan las experiencias individuales y colectivas. Así, los imaginarios son producciones colectivas, pero de las cuales también participa el sujeto respecto de su apropiación integrándolas a su experiencia cognitiva y social.

Imaginarios Sociales, prácticas pedagógicas y política educativa, son entonces términos de una misma realidad, la realidad que define nuestra manera de reconocer la condición social de los niños como sujetos plenos de derecho, como ciudadanos. Tal como el concepto de niño se ha transformado, de esa misma manera se han transformado las relaciones y es allí donde empiezan a emerger construcciones sociales en la que se reconoce el niño como otro, sujeto, susceptible de ser oído y validado. “Los niños y las niñas pasan de ser cosificados a niños participantes; el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad para ser parte de su mundo y hacerse visible en él”. (Gallego Henao, 2015 , pág. 156)

## MARCO METODOLÓGICO

La investigación realizada es de corte cualitativo, teniendo en cuenta que según Strauss y Corbin (2002) “la investigación cualitativa es un tipo de investigación que produce hallazgos, a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación; permite estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p.11). Y se optó desarrollarla desde un enfoque hermenéutico, en el cual las representaciones, los actores y las instituciones son concebidos como manifestaciones de fenómenos sociales de amplio espectro, y es a través de la comprensión de dichos fenómenos que se puede acceder al sentido de las prácticas, concepciones e imaginarios.

Como escenario de la investigación se seleccionaron Centros de Desarrollo Infantil y jardines infantiles de la Costa Caribe Colombiana y de la ciudad de Bogotá, específicamente se trabajó con agentes educativos de los CDI “Mis Primeros Pasos” del Departamento del Magdalena (Santa Marta, Pueblo Viejo y Tasajera), operados por la alianza entre La Corporación Infancia y Desarrollo y Génesis Foundation, y agentes educativos del Hogar infantil “Fernando Savater” operado por la Asociación para el desarrollo de la infancia, la familia y la comunidad en la ciudad de Bogotá.

Para recolectar la información se acudió a la observación no participante, se visitaron los CDI y jardines infantiles con la intención de registrar las prácticas e interacciones entre los agentes y los niños de educación inicial, en la ciudad de Bogotá se observaron 12 docentes y/o agentes educativas y en los municipios del Magdalena 20; adicionalmente se realizaron grupos focales, considerando que se conciben como una modalidad de entrevista grupal, abierta y estructurada, en la cual se procuró que un grupo de agentes educativas discutieran desde su experiencia personal, una serie de respuestas a preguntas orientadoras que condujeron a la identificación de sus prácticas, interacciones y nociones sobre ciudadanía infantil (Sandoval, 2002). Se realizaron 10 grupos focales dinamizados en talleres donde participaron 41 agentes educativas de los municipios del Magdalena y 12 en Bogotá.

Se realizó el análisis de datos de acuerdo a la técnica análisis de contenido, utilizando el software QDA Miner 5.0.1. A través de éste se analizaron los distintos grupos focales, en categorías y códigos que permiten agrupar las respuestas y conservar la cita textual de lo que dijo cada participante. Todas las respuestas fueron agrupadas en una matriz con 3 categorías y 28 códigos. Para el análisis de toda información recolectada (prácticas y nociones) se definió como método de interpretación una segunda matriz denominada matriz analítica-comprensiva, la cual tuvo como propósito analizar las narrativas obtenidas, a través de las dos técnicas de recolección de datos (observación y grupo focal), y de esta manera reconocer los imaginarios sociales.



Fuente: elaboración propia (2016)

## RESULTADOS

### Las tensiones de lo imaginario que dan sentido a las prácticas pedagógicas: Sujetos de necesidades vs Sujetos de derecho.

El análisis e interpretación de las prácticas pedagógicas y discursos acerca de la participación infantil de los agentes educativos participantes en este estudio, nos permitió acercarnos a los imaginarios sociales construidos sobre la ciudadanía infantil desde dos horizontes de sentido, frecuentemente entrecruzados: 1. Los niños como objeto de protección (Sujetos de necesidades) y 2. Los niños como protagonistas (Sujetos de derecho)

#### 1. Los niños como objetos de protección (Sujetos de necesidades)

Desde este imaginario, claramente ligado a las concepciones tradicionales y culturalmente dominantes en nuestro medio social, se concibe la primera infancia como una etapa de preparación para la adultez, que requiere medidas de protección, por considerar que los niños son seres vulnerables y débiles, esto conlleva a que los procesos de participación en donde podrían desplegar naturalmente su condición humana sean mínimos.

La primera infancia se califica con palabras como “inocente”, “ternura”, “ingenuidad”. El niño es concebido como un ser maleable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil.

“Soy muy pragmática cuando es un niño en su primera etapa de desarrollo, estamos hablando de la primera infancia, de las transformaciones de los niños y niñas y vamos a educar al niño de hoy para el hombre de mañana. Lo que sabemos del cerebro del niño y esa transformación como lo dije primeramente va de acuerdo al adulto, al profe que está al lado, al vecino que está al lado, a la mamá que está al lado; al tema familiar”.

“Desde el punto de vista de nosotras el punto clave es que el niño aprenda a relacionarse y adquiera conocimiento, pero con un acompañante al lado y a eso le debe las habilidades que adquiere por su mamá, papá por esa interacción diaria el aprende. El trabajo diario es formar el vínculo entre ellos.”

“...recibir amor, o preocupación”

“A veces el niño está pequeño y le quiere pegar a la mamá y si uno no los corrige no va a ser niño de bien, va a ser un niño irrespetuoso”

“Se desarrollan con la crianza que los padres le brindamos a nuestros hijos, los buenos momentos”

De esa manera lo que se hace con el niño y como se relaciona con él está estrechamente ligado a la concepción que se tiene de lo que es. En la observación identificamos las siguientes prácticas: El profesor da órdenes, regaña, castiga (55%), promete incentivos (premios) para controlar (72%), la docente hace entrega de materiales didácticos a los niños sin indagar su interés (45%), sólo el 31% consulta con los niños las acciones y actividades a realizarse, y el 24% permite que los niños elijan actividades a realizar, mientras que en el 45% de las observaciones la participación de los niños se limita a preguntar y responderle a la profesora.

De esta forma el imaginario del niño como objeto de protección, nos pone en evidencia lo expuesto por Lewkowicz (2012) “la escuela y la familia instituyen la figura del infante: un *futuro* ciudadano inocente y frágil, que aún no es sujeto de la conciencia y que tiene que ser tutelado pues ahí, en el origen, está contenido el desarrollo posterior”. Nos referimos entonces a un niño que no es aún un sujeto de la conciencia; no es aún un ciudadano. Las vidas de niños son objeto de regulación,



porque se les considera seres vulnerables e inacabados.

Los predicados de la educación escolar arraigan en supuestos de fragilidad o docilidad, correlatos del no ser: el niño es susceptible de instrucción (por lo tanto, dócil); su inteligencia debe enriquecerse (es pobre, es carente); su mente debe ser robustecida (es frágil); hay que estimularlo a pensar (no piensa por sí sólo; aún no sabe pensar); hay que evitar que aprenda mecánicamente para que no se olvide mañana lo que aprende hoy (de donde de nuevo el pensamiento aparece como una actividad que lo prepara para el futuro, no para hoy). La educación se presenta entonces como el reaseguro de la formación moral y patriótica de la infancia, del futuro ciudadano, hombre, del mañana. Educar para el mañana es educar para el progreso. (Corea y Lewkowicz, 1999)

Así, los resultados nos evidencian que la idea que se tiene de los niños, de sus capacidades y de sus posibilidades, de su específica manera de relacionarse con el mundo marca decisivamente el tipo de trabajo educativo que se desarrolla.

“Uno limita o deja la participación hasta donde uno considera o tiene claro el concepto de valor de lo que está bien y está mal”

“Si yo veo que es bueno lo dejo que participe, si en lo personal yo veo que no es bueno no lo dejo”

“Siempre les ponemos lo que a nosotros a conveniencia vemos que le queda más bonito o más presentable, el niño con una gorra verde, pantalón naranja y le ponemos lo que creemos que se ve más bonito y no pensamos que él es más feliz con esa gorra”

“Cuando los niños no responden a lo que nosotros asumimos como adulto les generamos impedimentos.”

“A veces lo que hago es que trato de manipularlo, le digo Felipe a ti no te parece que esto queda más bonito”

“...de pronto el papá quiere, pero esta de promoción un pantalón de 10.000 pesos y de pronto es lo único que tiene y se lo lleva a su hijo, de pronto él quiere vestir al niño con lo que quiere él o ella, pero no hay. Si le compra el pantaloncito de 10.000 pesos y se lo tiene que poner porque tampoco puede estar desnuda”

Los requerimientos de los niños y las niñas son considerados como quejas menores, que no tienen valor y por lo tanto no deben ser escuchadas y solucionadas, en este sentido se excluye la voz y la participación de los niños.

“...ahí nosotros estamos alimentando esos miedos, por decir algo, lo he escuchado muchas veces y de pronto nosotros también caemos en eso,

estamos hablando con alguna compañera; llega el niño y comienza a hablar y uno le dice espérese un momento y uno no lo deja hablar en ese momento por x o y motivo y entonces lo que el niño hace es mirarlo a uno y se va...”

“Porque la seño nos ponía el ejemplo, a veces estaba lavando y ellos jugando y necesitamos el jabón y la mandamos, porque no podemos ir nosotros a buscarlo y la niña de pronto está en su momento de jugar y uno empieza a analizar...”

“Se cae en el error de encasillar a los niños porque no responden a lo que uno como adulto quisiera, entonces lo que le pasaba a la profesora, “es que es un flojo”, “un perezoso”

La participación, inexorablemente, es también una cuestión de poder, algo que cuestiona el poder establecido o las formas de su ejercicio. Detrás del querer asumir el control subyace una concepción del niño como un ser incapaz, manipulable, influenciado y psicológicamente débil; y también considera no atendibles sus demandas o propuestas cuando expresan “expectativas de los niños y niñas que exceden sus capacidades ordinarias, o incluyen demandas no razonables en cuanto a su tiempo o son explotadoras” (Cussiánovich y Márquez, 2,002). Cuando los niños tienen voz, pierden su inocencia y adquieren fortaleza.

“Por lo menos mi hija es muy autónoma, ella busca su ropa y se la coloca y a veces le digo no es lo que tú quieras, sino lo que yo diga.”

“si yo dejo participar voy a dejar que haga lo que se le dé la gana, entonces ese limitante, como ya se lo que va a pasar y qué es lo bueno y qué es lo malo, entonces yo mejor le propongo un cambio y sé que va a salir bien, pero es como limitarlo respecto a ese miedo, como que de pronto ‘no y si lo dejo’ como ‘listo si lo quiere hacer hágalo, hágalo’ pero eso ya es como un libertinaje, eso no sería una participación.”

“...sentía que eran los niños los que estaban fallando y eso es lo que digo, que a veces temen que uno se equivoque como padre y como educador de los niños, porque de pronto quieren hacer otra opción y tiene miedo de que se le vaya a equivocar o tome otro rumbo”

“Pues desde mi punto de vista, el actuar de las profesoras ‘de que si no soy estricta este chino se me va a salir de las manos”.

“...pero a mí me da miedo, ‘si no voy yo, entonces no va ella’, y muchas veces la cohíbo de cosas que para ella va a ser beneficioso, pero me da miedo, y creo que cuando sea mamá me puede pasar eso con mis hijos, no los voy a dejar participar en todo.”

Desde el imaginario adulto poblado de buenas intenciones, aparece el

proteccionismo que anula la libertad de los niños en pos de la supuesta relevancia de introducir las normas y valores socialmente aceptados, negando toda posibilidad de recreación de ciertos patrones culturales, pues solo es legitimado un recién llegado que se muestre dependiente, moldeable y controlable (Corsaro, 2005 citado por Pavelic y Contreras, 2014)

Bustelo (2005) afirma que el paternalismo/maternalismo reproduce una relación "protectora" descaradamente asimétrica. "El que protege, es dueño del poder y la voluntad sobre "el desprotegido". Además, no es una relación que "hace" el bien o que busca hacer el bien en el otro sino principalmente que "me hace bien" en el sentido de una actitud narcísica". (p. 267). En su libro el recreo de la infancia retoma nuevamente el asunto del poder y expresa que los adultos son los que deciden y definen "lo mejor" y lo hacen, por supuesto desde el poder. (Bustelo, 2007, p.109)

## **2. Los niños como protagonistas (Sujetos de derecho)**

Este imaginario está basado en una concepción de la primera infancia como portadora de derechos sociales, así las agentes educativas en sus respuestas señalan la condición de los niños como sujetos sociales de derecho.

"El niño es el garante de derecho"

"Es una personita que tiene derechos"

"Es importante velar por sus derechos"

"Un niño es un sujeto social de derechos"

"Es ser único e irreplicable, con sentimientos, sueños, deseos, habilidades, destrezas, un ser con muchas características, virtudes, cualidades y defectos. Sujetos de derechos, tiene la capacidad de construir. Garante de derechos"

Este imaginario se permea también por una noción del niño como sujeto autónomo.

"es dejarlo desarrollarse yo creo que parte de ahí todo, mostrarle y él es quien va a decidir"

"ahorita que han ido creciendo que ahora si en el colegio tienen una salida, ellos mismos le enseñan a uno, por ejemplo, yo en el jardín los besaba y los abrazaba y ahorita voy al colegio y ellos dicen 'ya mami, yo entro sola al salón', porque a veces llueve y los llevo para que no se me vayan a mojar a lo que dicen 'ino yo aquí me quedo solo!'"

"y a medida que van cambiando las cosas, es una persona que es capaz de que hace pensar y no solamente hace lo que hace el profesor, la mamá, la sociedad"

"Una cosa es que sea orientadora de mi hijo, de mi hija, de mi estudiante, pero es que sea capaz de pensar y tomar sus propias decisiones"

"Un niño es capaz de acuerdo a su edad. Un niño va a ser capaz según la edad que le corresponde, pero no quiere decir que no pueda generar una transformación, por ejemplo, que se levante en la madrugada, está transformando su realidad..."

“...No todas las veces, porque el mismo niño a veces por su propia experiencia que vive cada día no necesariamente es por lo que yo le dé”

Este imaginario moviliza unas prácticas de relacionamiento donde el agente educativo cumple un rol de orientador.

“yo creo que la afectividad aumentaría porque tú lo estás apoyando independientemente de las consecuencias. El niño o el joven va saber que está tomando una decisión y asume las consecuencias, pero sabe que siempre esa mamá va a estar ahí apoyando. Yo creo que ahí se hace un lazo más fuerte con la mamá porque ella le enseña a tomar una decisión, pero tiene que acarrear con las consecuencias pero que no va a estar ahí para juzgarlo, y decirle ‘yo se lo dije, se lo advertí’ sino para apoyarlo”

“En nuestras palabras Valentina es la profesora y el rol que ella toma es la que organiza la que los orienta y los lleva y los trae.”

“sacar ese potencial, tienen unas habilidades en ellos como el juego, las actividades rectoras, la literatura... un niño de 2 años tiene la capacidad de un niño de 3 años con diferentes características particulares de acuerdo a su contexto, son muchas transformaciones que se dan de acuerdo a lo que uno le muestre al niño”

En cuanto a las practicas pedagógicas se observó que los agentes educativos muestran actitud de escucha (93%), durante el desarrollo de la clase cooperan con los grupos de niños para resolver tareas (86%), indaga con los niños sus intereses o necesidades (62%), realizan actividades altamente participativas y los niños se involucran con entusiasmo en ella (72%), escuchan y permiten que los niños participen (79%), informa a los niños sobre las actividades a realizarse (93%), explica y consulta con los niños las normas del salón (93%), permite la participación del niño o del grupo en cualquier momento (90%).

En consecuencia, el desarrollo de este imaginario donde el niño es reconocido como protagonista, de esta nueva modalidad de ciudadanía, genera el discurso del reconocimiento de los derechos como base para la consolidación del ciudadano; lo cual conlleva una transformación de la tradicional idea jurídico-política de ciudadano, donde no sólo es aquel que puede votar o participar del ejercicio político, sino aquel sujeto poseedor de derechos políticos, jurídicos y sociales, enmarcados dentro de una dignidad inherente a su ser como humano, de ésta manera logra ser reconocido por los otros como portador de derechos, incluso desde antes de su nacimiento. Es así, que éste nuevo discurso de ciudadanía configura una definición del ciudadano ya no desde concepciones segregadoras. Desde este imaginario ser un ciudadano significa ser un miembro activo de su comunidad, participando activamente, en la medida de sus posibilidades, en la vida pública y trabajando para el bienestar común. Este nuevo concepto de ciudadanía permitirá asegurar que los

niños y las niñas, sean tenidos en cuenta, que puedan participar en su comunidad y tomar parte en los asuntos que sean importantes para ellos (Guilló, 2007).

Vemos que este imaginario va de la mano con los avances y postulaciones de la política pública de primera infancia y los lineamientos Técnicos de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia que pretenden normatizar las relaciones de los adultos, agentes educativos, hacia los niños, en un marco en el que ellos sean reconocidos como sujetos activos en su propio desarrollo. El lineamiento propone que las prácticas sociales, en este caso las de atención a la primera infancia, sean mediadas por una concepción particular de niño y niña, con capacidad creativa y transformadora de su propia realidad.

Es evidente dentro de la política pública, que se reconocen las prácticas ya habitadas desde la cultura como escenario en el que se reproducen las formas de crianza y cuidado y propone apropiar dentro del sistema de relaciones “la promoción de un diálogo comprensivo y respetuoso con los niños” (Castañeda y Estrada, p.9) y en la misma línea plantea transformaciones en el sistema social que trasciendan las relaciones de poder más allá de un sujeto al que se quiera disciplinar a favor de la cultura.

Desde esta perspectiva la política pública presenta prácticas sociales que incluyan el reconocimiento por la diversidad desde una visión incluyente e integral, en el que se reconozca la primera infancia como un periodo de existencia que tiene unas necesidades y unas potencialidades particulares.

En el reconocimiento del ejercicio de la participación en la primera infancia es esencial que se produzcan cambios tanto en los imaginarios colectivos sobre los niños y las niñas, como en las prácticas cotidianas vinculadas a los procesos de crianza en el ámbito familiar y su prolongación en las instituciones y espacios públicos habitados por ellos y ellas. (Castañeda y Estrada)

En la investigación se hizo evidente este tipo de prácticas narradas por las agentes educativas.

“En modalidad institucional hay ciertos espacios que permiten poder fomentar la autonomía, por ejemplo, dejar que los niños elijan el proyecto que quieran trabajar”

“Las situaciones donde el participante elige o decide que se hará, donde, cuándo y cómo por actividad siempre en las jornadas de trabajo”

“La situación de proponerles ¿qué quieren hacer hoy? Así escuchamos qué es lo más importante para ellos”

“díganme que es lo que quieren hacer mañana y al día siguiente, no solo fueron ellos sino también sus papás con chanclas, gorros porque querían

planear un día de playa, ahí le dio la participación al niño y vio como relacionaron a sus papás”

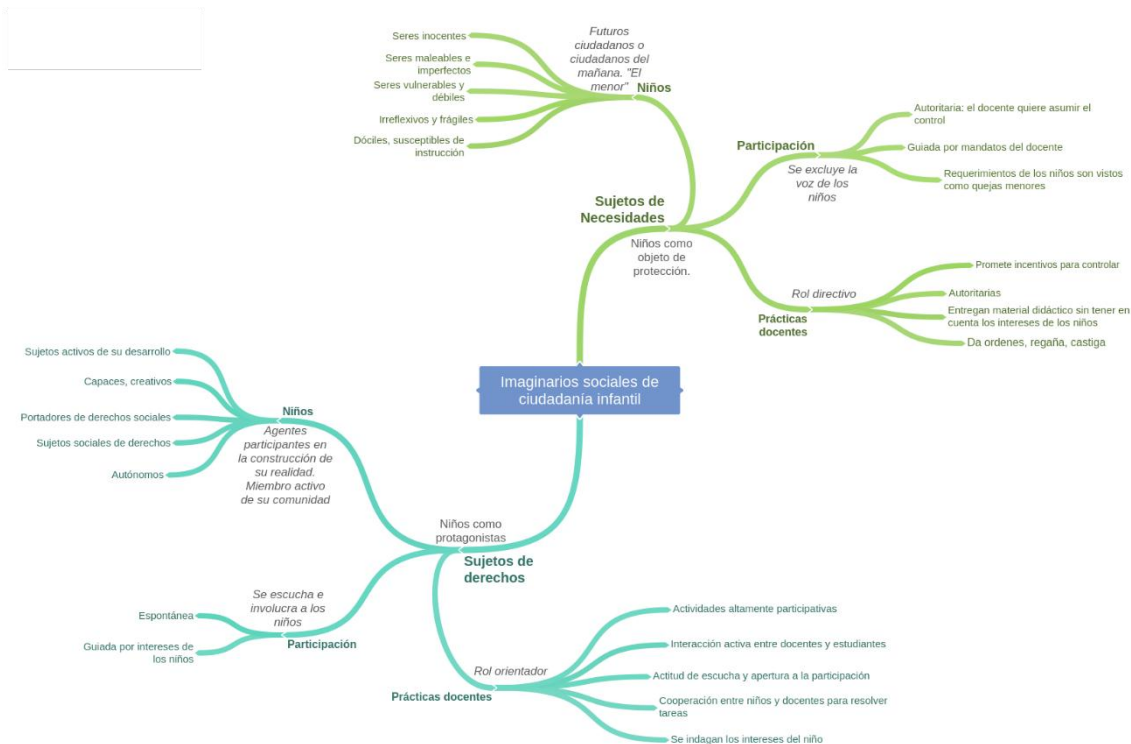
“Cuando se dispone un espacio para los niños y niñas, que quieren jugar, donde quieren ir, que ronda quieren cantar, con que quieren pintar”

“en medio del juego comparto muchos valores que hace que tengamos una buena relación y fortalezcamos ese vínculo afectivo dentro de nuestra unidad”

“Pero se empieza a ver ese trabajo de que no es tan fácil, porque es que uno habla de participación, pero también hay que hacer planeación, yo llego con mi planeación, vamos a cantar tal canción del sapo y el niño no quiere, sino que quiere la del conejo, no es que no tenga toda la participación, pero si tratamos de que en el día a día se dé, pero si tratamos de hacerlo”

“planeamos y también tomamos en cuenta como lo quiere hacer el niño, porque puedes hacer una actividad para que el niño camine, pero resulta que no quiere sino acostarse ahí. Entonces listo acuéstate, vamos a hacer un bollito para ver que sientes y tener en cuenta lo que el niño quiere”

“Tenemos que tener en cuenta cuales son las necesidades de los niños y habilidades y por algo nosotros trabajamos unos proyectos, para desarrollar en cada uno de esos momentos tenemos que hacer actividades; para ver cuál es el interés del niño, que es lo que más le gusta, de pronto le gusta recoger piedrecitas o hojitas. Nosotras vemos que prime el interés del niño a través de ciertas actividades que él tiene y de ahí es que vamos a hacer las acciones para suplir esas necesidades de los niños”



Fuente: elaboración propia (2017)

## Conclusiones

A la luz de este ejercicio investigativo podemos concluir que se identificaron dos imaginarios predominantes en los agentes educativos institucionales con relación a la ciudadanía infantil, el primero que reconoce a los niños como objetos de protección, que los representan como “el menor”, “el todavía no”, “el ciudadano del mañana” y un segundo imaginario que considera a los niños como protagonistas, actores sociales, agentes participantes en la construcción de su realidad. De manera conceptual, no es posible referirse a la ciudadanía infantil, mientras los niños sigan siendo pensados como sujetos sólo de protección, para ello es definitivo su reconocimiento como sujetos de derechos y responsabilidades, como sujetos políticos. Fue posible evidenciar que algunos de los agentes educativos en múltiples ocasiones direccionan la participación de los niños en relación a sus intereses particulares, como el cumplimiento puntual de algunas tareas o la elección de actividades; impidiendo la participación espontánea de los mismos, impidiendo la formación de sujetos propositivos, autónomos y con capacidad de argumentar.

Concebir al niño como un ser “puro”, no contaminado, y en cierto modo ajeno al contexto social en que se desenvuelve resulta muy parcial, pues desconoce, no sólo su curiosidad intelectual, sus capacidades de razonamiento, sus dotes perceptivas y la forma como sus incapacidades físicas y las limitaciones de su intelecto se compensan con una elevada capacidad de interacción social.

En las observaciones llevadas a cabo se evidenció que algunas agentes educativas desarrollan sus prácticas desde la autoridad. La educación de la infancia debería concebirse como una tarea política, que a la vez que incluyera una didáctica democrática (moderna y renovada) se articulara con el proceso de construcción de una nueva hegemonía cultural. Castoriadis señala que la imposibilidad de la educación radica en "apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto". Esta oposición entre libertad y autoridad, entre "necesidades" del niño y "mandatos" del adulto, sigue permeando la cotidianidad de los centros de desarrollo infantil. Se puede analizar entonces la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre la nueva visión de niño autónomo que proponen los marcos institucionales y los imaginarios sociales de un niño que necesita orientación y guía de un adulto que cuenta con mayor y válida experiencia.

Aparece aquí una tensión entre los marcos institucionales, aquellos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) en los que se plantean algunas consideraciones frente al rol del maestro y de los diferentes actores que trabajan con y para la primera infancia, invitándolos a que lleven a cabo acciones cada vez más intencionadas en función de promover el desarrollo infantil, y las prácticas sociales desarrolladas por estos actores, que muchas veces están centradas en sus intereses personales y no en los de los niños.

Hablamos así de las tensiones que se generan entre los marcos institucionales que abogan por que el niño sea reconocido como ciudadano titular y garante de sus propios derechos, y las prácticas sociales que se fundamentan en imaginarios sociales que consideran que los niños en primera infancia aún no han desarrollado la capacidad para tomar decisiones y participar de todos aquellos asuntos que le afectan directamente.

Las transformaciones de estas prácticas sociales alrededor de la infancia, implican en primera instancia reconocer que no existe una infancia inacabada, e identificar conjuntamente con los actores sociales cuales son las significaciones que se están en deuda por reasignar, para subvertir aquellos patrones sociales que se han recibido heredados y que limitan la verdadera participación de los niños.

Para transformar las prácticas sociales que afectan a los niños y su participación en el mundo que habitan se debe cuestionar la realidad y preguntarse el para qué de las prácticas naturalizadas, es necesario que la teoría entre en diálogo con las prácticas cotidianas de los agentes educativos y buscar conjuntamente otras formas posibles en la que la voz de los niños sea realmente escuchada para incidir en su mundo social. Se requieren visibilizar las tensiones que existen entre los niños y los adultos, entre los mismos niños, entre las políticas y las prácticas sociales cotidianas.

Todo lo dicho hasta ahora supone que necesitamos una educación que promueva el ejercicio de la ciudadanía infantil, además de reflexionar sobre las relaciones que se establecen con los niños durante su educación inicial, se necesita una pedagogía que posibilite la participación, que fomente la diversidad, el respeto y sobre todo la construcción de lo colectivo y el sentido de responsabilidad individual de sus actos. Es decir, una educación que respete, valore y tenga en cuenta a los niños para que en esa relación los niños aprendan a respetar, valorar y tener en cuenta al otro. Para que las cosas sean diferentes, hace falta que todos seamos conscientes de que los niños son responsables del aquí, del hoy y del ahora. Y nosotros, los teóricamente adultos, hemos de asumir la responsabilidad de desarrollar oportunidades para que así sea, y se debe hacer de una forma comprometida (Novella, C, 2012).

De cara al tipo de prácticas que la mayoría de los agentes educativos adelantan, estos cambios en la visión de los niños y en la concepción del aprendizaje y la enseñanza exigen una revolución cultural, que cambie las viejas concepciones sobre el niño por la nueva, que aproveche todas sus posibilidades en la construcción de conocimientos y que integre esta construcción con conocimientos fundamentales de su cultura y de su entorno. Hemos identificado igualmente la enorme distancia que aún persiste entre las concepciones, objetivos y planes de los decretos y las prácticas efectivas que se adelantan en las instituciones encargadas de la educación y la atención integral de la primera infancia. Falta mucho trabajo para que la enseñanza



esté centrada en las capacidades de los niños y para que el juego y su capacidad reflexiva se conviertan en sus herramientas de aprendizaje.

## Referencias

- Alzate, M. (2003). La infancia: Concepciones y perspectivas. Pereira: Editorial Papiro, 115.
- Bergua, A. (2003). La reflexividad de la investigación social y anamnesis. *Acciones e investigaciones sociales* (17), 65-96
- Bustelo, E (2005). *Infancia en indefensión. Salud colectiva [online], vol.1, n.3, pp. 253-284. Issn 1851-8265. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?Pid=S1851-82652005000300002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?Pid=S1851-82652005000300002&script=sci_abstract)*
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la Infancia . Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castañeda, E. (2008). OEI - Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3143>
- Castañeda, E y Estrada, M. (2013). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la primera Infancia. (2013). *Fundamentos técnicos, políticos y de gestión estrategias de atención integral a la primera infancia*. Bogotá, Colombia.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen Humanitas. Argentina.
- Cuassiánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el 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, 86-102. Recuperado de [http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich\\_Protagonismo.pdf](http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf)
- Cussianovich, A., & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gallego Henao, A. (2015). *Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (1). 151-165.
- Giraldo, Y y Román, G. (2009). *Las Representaciones de los niños y las niñas sobre la Biblioteca Pública Escolar como ambiente educativo para el encuentro ciudadano (tesis de maestría)*. Medellín: Convenio CINDE- Universidad de Manizalez.
- Guilló, J. (2007). *La convención sobre los derechos del Niño: derechos y necesidades de la infancia*. En Vicente, T. y Hernández, M. (Coords.), *Los Derechos de los niños. Responsabilidad de todos* (pp. 83-94). Murcia:

Universidad de Murcia.

- Lewkowicz, I (2002). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. Conferencia en el Hospital Posadas. Recuperado de: [http://www.dad.uncu.edu.ar/upload/04\\_SOBRE\\_LA\\_DESTITUCION\\_DE\\_LA\\_INFANCIA.pdf](http://www.dad.uncu.edu.ar/upload/04_SOBRE_LA_DESTITUCION_DE_LA_INFANCIA.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial: serie de orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones.
- Novella, A (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 380-403. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259)
- Pavelic, M y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación . *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: rupturas necesarias. En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 47 - 56). Madrid: Fundación Santillana.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.