



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

SENTIDOS Y EXPERIENCIAS: ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN
INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL MUNICIPIO DE SANTA ROSA DE OSOS
A PARTIR DE LAS VOCES DE SUS ACTORES.

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

VIVIANA MARÍA VIANA GUERRA

Asesora

Mg. DIANA ALEJANDRA AGUILAR ROSERO

Línea de investigación: Historia, Cultura y Sociedad

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

2018



Dedicatoria

Dedico este informe de investigación a Dios,

el dueño absoluto de mi vida

porque es quien me ha dado el tiempo,

el espacio y la sabiduría

para culminar el estudio de esta Maestría;

a mi familia -Viana Guerra –

porque a pesar de mis múltiples ocupaciones

siempre ha estado ahí,

acompañándome, alentándome y ayudándome;

al Ángel de esta investigación - D.A.A.R.-

porque siempre se apareció en los más duros momentos

con las más lindas palabras de aliento

para decirme,

¡puedes continuar!

y hoy me ha dicho

Vivi, ¡has podido culminar!

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Agradecimientos

La realización de esta investigación se ha logrado gracias al valioso apoyo económico de SEDUCA, pues gracias a la beca recibida, tuve la gran oportunidad de hacer un estudio de alto nivel en el área que desde hace un buen tiempo me apasiona, en una de las mejores universidades de Colombia.

De igual manera, esta investigación no se habría podido realizar sin el acompañamiento incondicional de mi asesora, la Magister Diana Alejandra Aguilar Rosero, con quien, poco a poco, fui descubriendo mis capacidades y limitaciones en la investigación. Le agradezco eternamente a mi asesora toda la paciencia, la comprensión, la dedicación, las enseñanzas, la escucha, las conversaciones, las palabras de ánimo y profesionalismo brindados durante todo este proceso.

Agradezco el apoyo y apertura de las diferentes personas que participaron en la realización de la investigación agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas, puesto que de manera desinteresada, amable y comprometida compartieron sus experiencias.

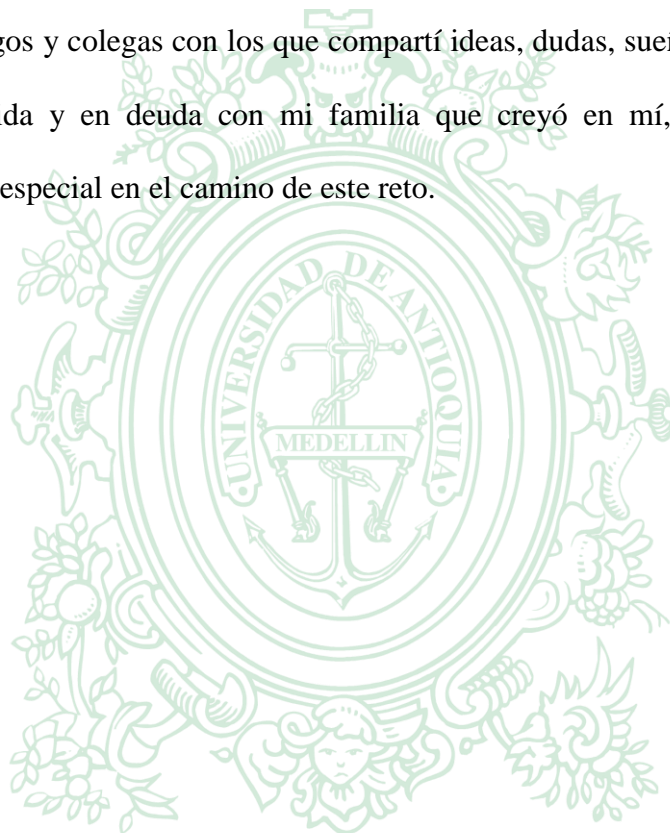
También quiero agradecer de todo corazón al Programa Todos a Aprender PTA donde me desempeñé como docente tutora, por brindarme los espacios necesarios para finalizar mi investigación.



Facultad de Educación

Extiendo mis agradecimientos a todos los profesores y compañeros con los que compartí durante estos dos años, pues fue maravilloso contar con la enseñanza de los mejores y la compañía de personas tan comprometidas e interesadas por el estudio de las infancias.

Gracias a mis amigos y colegas con los que compartí ideas, dudas, sueños. Finalmente, quedo por siempre agradecida y en deuda con mi familia que creyó en mí, que me alentó y me acompañó de manera especial en el camino de este reto.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Resumen / Palabras Clave

El presente informe da cuenta de la investigación cualitativa realizada en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias, línea Historia, Cultura y Sociedad, durante los años 2016-2018, en la cual, mediante un estudio fenomenológico, se analizaron los sentidos que otorgan los actores, implicados (agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas) en el programa de atención integral modalidad institucional, a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia del municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), donde se emplearon tres técnicas de recolección de acuerdo a la población participante con las cuales se obtuvo la información necesaria para el análisis.

De esta manera, se realizó una descripción de la política pública de atención integral a la primera infancia; se reconocieron los sentidos de las experiencias vividas desde la voz de los actores a partir de cuatro categorías, la educación, la salud y la nutrición, el cuidado y la protección y el niño como sujeto de derecho y se identificaron las tensiones que emergen en el marco de lo vivido por los actores en la ejecución de la política pública de primera infancia.

A partir de esto, se concluyó que los diferentes sentidos que le otorgan los actores a las experiencias vividas en la ejecución de la política pública de atención integral a la primera infancia son maneras distintas de ver y reconstruir la política, puesto que es a partir de la realidad de quien hace parte de ella que se crean la política, como afirma Shore (2010): “las políticas son un fenómeno distintivamente sociocultural (y antropológico)” (p. 39). Es decir, la política



Facultad de Educación

pública planificada en los documentos normativos se resignifica a partir de los actores que viven y hacen parte del contexto.

Finalmente, desde lo analizado se hacen algunas recomendaciones para que desde la voz de los actores principales en la ejecución de la política pública de primera infancia se les dé el protagonismo que merecen para que se hagan partícipes de una reconstrucción colectiva de la política pública desde el reconocimiento consciente del niño como sujeto de derecho.

Palabras clave: política pública, primera infancia, sentidos, voces, agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas, atención integral y tensiones.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tabla de Contenido

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen / Palabras Clave	V
Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	3
1.1. Contextualización y descripción del problema	3
1.2. Pregunta de investigación	12
1.3. Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivos Específicos	13
Capítulo 2. Fundamentación Teórica	15
2.1. Antecedentes investigativos	15
2.2. Marco Teórico/Horizonte Conceptual	17
La Política y las políticas públicas	17
Primera Infancia – Infancia	21
Capítulo 3. Diseño Metodológico	32
3.1. Un estudio fenomenológico	32
3.2. Contextualización	34



Facultad de Educación

3.3. Delimitación poblacional 36

3.4. Recolección de la información..... 38

3.5. Procedimientos para el Análisis e Interpretación..... 42

3.6. Consideraciones éticas 48

Capítulo 4. Descripción de las Estrategias de Implementación de la Política Pública de
Primera Infancia..... 49

4.1. Bases conceptuales de la política, derechos de los niños, protección de la infancia y
antecedentes de la formulación de la política 50

4.2. Principios de la política pública, su significado y descripción 58

4.3. Estrategias de implementación de la política..... 61

4.4. Población a la que se dirige la política pública de primera infancia..... 62

4.5. Objetivos de la política pública..... 63

Capítulo 5. Las Voces de la Experiencia 65

5.1. Sentidos otorgados a la Educación..... 66

5.1.1. La Educación entre las necesidades y la participación del niño. 67

5.1.2. La Educación como proceso colaborativo. 72

5.1.3. La Educación como nueva experiencia vivida, nuevo aprendizaje adquirido. 82

5.1.4 La Educación a partir del juego. 88

5.2. Sentidos de la Salud y la Nutrición..... 91

5.2.1. La Salud y la Nutrición como práctica educativa. 92



Facultad de Educación

5.2.2. Salud por Gramos vs Salud por Alimentación Abundante.	101
5.2.3. La Salud y la Nutrición: Alimentarse bien.....	105
5.2.4. La Salud y la Nutrición. El número de peso en una balanza.	111
5.3. Sentidos otorgados al Cuidado y la Protección.....	117
5.3.1. El cuidado y la protección como satisfacción de necesidades, buen trato y presencia segura.	119
5.3.2. El cuidado y la protección entre la responsabilidad paterna y la responsabilidad compartida.....	125
5.3.3. El cuidado y la Protección como autocuidado.....	132
5.3.4. El cuidado y la Protección en el límite del adultocentrismo.....	135
5.4. Sentidos otorgados al Niño como Sujeto de Derecho.....	141
5.4.1. El Sentido del Adulto sobre el niño como sujeto de derecho.	142
5.4.2. El Significado del Niño del Derecho.	161
5.4.3. El Derecho del Niño y el Espacio Público.....	164
Capítulo 6. Tensiones.....	172
6.1. Tensiones entre lo estatal y lo institucional.....	173
6.2. Tensiones entre familias y agentes educativos.....	193
6.3. Tensiones de la relación entre niños y adultos.....	198
Capítulo 7. Conclusiones y Recomendaciones.....	203
Conclusiones.....	203



Facultad de Educación

Recomendaciones.....	207
Bibliografía	209
Anexos.....	221
Anexo 1- Asentimiento informado.....	221
Anexo 2- Consentimiento informado técnica niños.....	222
Anexo 3- Entrevista semi estructurada agentes educativos	223
Anexo 4- Entrevista semi estructurada padres y madres de familia	224
Anexo 5- Talleres con los niños.....	225
Anexo 6- Consentimiento informado técnica agentes educativos y padres y madres de familia	231
Anexo 7- Categorización manual	232

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Introducción

El presente informe de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias, dentro de la línea Historia, Cultura y Sociedad, teniendo como objeto de estudio la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (modalidad institucional).

Aquí se evidenciará, a partir de las voces de los actores implicados -niños y niñas¹, padres y madres de familia y agentes educativos- el sentido que otorgan a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), mediante un estudio fenomenológico, con la ayuda de tres técnicas de recolección de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y talleres con técnicas interactivas, las cuales apuntaron al alcance de los objetivos específicos propuestos en esta investigación.

El trabajo de investigación se compone de siete capítulos. El primer capítulo es el protocolo que sostiene esta investigación. El segundo recoge los referentes conceptuales y el tercero presenta la ruta metodológica con la cual se desarrolló este trabajo, haciendo énfasis en el enfoque fenomenológico que orienta este estudio.

Los capítulos cuatro, cinco y seis recogen los hallazgos de la investigación de forma que cada uno hace énfasis en cada uno de los objetivos específicos del trabajo. Así, el capítulo cuatro se

¹ Niños y niñas: a partir de este momento me referiré a este grupo poblacional con la palabra niño de manera singular y niños de manera plural para efectos de economía del lenguaje.

centra en describir la política pública de primera infancia a partir de una revisión de la literatura oficial construida desde las instancias gubernamentales nacionales, al respecto se destacan cinco aspectos en los cuales se fundamenta la política pública. 1). Bases conceptuales de la política, como los derechos de los niños, la protección de la infancia y algunos antecedentes. 2). Principios de la política pública, su significado y descripción. 3). Estrategias de implementación de la política. 4). Población a la que se dirige la política pública de primera infancia y 5). Objetivos de la política pública.

En el capítulo cinco “Las voces de la experiencia” se enfatiza en los sentidos que los actores involucrados -niños, padres y madres de familia y agentes educativos- le otorgan a las experiencias vividas desde la implementación de la política pública de atención a la primera infancia siendo la educación, la salud y la nutrición, el cuidado y la protección y el niño como sujeto de derecho, los elementos centrales para analizar la atención integral en esta investigación.

Y en el sexto capítulo se describen las tensiones identificadas en las experiencias de la estrategia de atención integral. Por último, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones como apuestas abiertas para continuar pensando la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia).

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Contextualización y descripción del problema

La Primera Infancia ha ido ganando terreno en el escenario político y social a nivel Internacional desde finales del siglo XX, debido a una serie de acontecimientos importantes que le han otorgado un reconocimiento especial ubicando su atención y protección como un factor determinante a la hora de alcanzar los objetivos y metas propuestas por diferentes organismos internacionales² para el desarrollo de la región de América Latina. Muestra de esto, es la creación de organismos e instituciones que orientan sus acciones hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los niños más pequeños. Este posicionamiento político de la primera infancia también lo confirman estudios, investigaciones y reflexiones llevadas a cabo por pensadores e investigadores de diversas disciplinas: filósofos, historiadores, pediatras, antropólogos, sociólogos, psicólogos, médicos, pedagogos, entre otros, en el ámbito mundial (Gallego y García, 2011). Además, con la instauración de escenarios internacionales, como la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (1990) y la Cumbre de las Naciones Unidas (2000), se promueve una perspectiva de atención integral para la primera infancia, la cual se instaló como lineamiento para los Estados pertenecientes a la ONU.

² La Organización Mundial de Educación Preescolar, OMEP; la Organización de las Naciones Unidas, UNESCO; la Organización Mundial de la Salud, OMS; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNICEF; PLAN Internacional; Defensa para los Niños Internacional.

En Colombia, en las últimas tres décadas la primera infancia también ha ido ganando un espacio importante, teniendo como base las propuestas que se han planteado a nivel internacional desde los organismos e instituciones que velan por el bienestar de los niños. Según lo plantea el informe final de línea de base de la Estrategia de atención integral a la primera infancia *De Cero a Siempre*, en 1989 con la firma por parte de Colombia de la Convención de los Derechos del Niño, el país expresa su voluntad política de proteger y cuidar a sus niños, especialmente a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o dificultad existencial, y se compromete a respetar y ser garante del cumplimiento de estos derechos y de los principios de la Convención. Con esto el país dio un salto hacia una nueva política de infancia en la cual el niño se concibe como sujeto de derechos, con la intención de superar el enfoque anterior de carácter asistencial y paternalista.

Desde entonces, el país ha emprendido distintas acciones en materia de legislación y direccionamiento de las políticas públicas a favor de la infancia, y en particular de la primera infancia y su derecho a la atención y educación, consagrado en la misma Convención. Entre las iniciativas en cuanto a su legislación el país cuenta con el *Código de Infancia y Adolescencia*, aprobado por la Ley 1098 de 2006, que en su Artículo 29 instituye la idea de integralidad y el derecho a la atención integral en la primera infancia, en este documento se define la primera infancia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad”. (El congreso de Colombia, 2006, p. 10).

Vale la pena reseñar el CONPES Social 109, de diciembre de 2007, que definen la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, cuyo objetivo general es “Promover el desarrollo integral de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia”. (2007, p 28)

Por otra parte, se encuentra la ley 1295 de 2009 cuyo objeto es contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBÉN³. Esta Ley en su Artículo 6. establece la responsabilidad general de los entes territoriales, tales como gobiernos departamentales, municipales y distritales que deben garantizar el desarrollo de planes de atención integral a la Primera Infancia, basados en diagnósticos locales, de acuerdo con los retos y oportunidades que enfrenta esta población para el disfrute efectivo de sus derechos; además, define la necesidad de promover la coordinación entre las dependencias encargadas de su desarrollo y entre los actores del nivel territorial y el nivel nacional.

Para el actual gobierno nacional colombiano, el cual ya cuenta con dos periodos consecutivos, 2010-2014 y 2014-2018-, la formulación de política para la primera infancia ha sido un tema recurrente; por esto se evidencia que entre los lineamientos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014 “Prosperidad para Todos”³ está el diseñar e implementar la estrategia de atención integral a la primera infancia, denominada “Estrategia De Cero a

³ El SISBEN agrupan a quienes comparten características como: vivir en las zonas periféricas de la ciudad donde persisten problemas de inseguridad, familias con bajos niveles académicos, reducidos ingresos económicos, trabajos inestables, desempleo y desnutrición.

Siempre” que ha venido siendo liderada desde la Presidencia de la República por la primera dama de la Nación, María Clemencia Rodríguez de Santos, focalizada especialmente en lo que se denomina en el documento del Informe Final de Línea de Base de la Estrategia como ““la población más pobre y vulnerable”. la cual cuenta con estrategias en temas clave como son el recurso humano y la infraestructura de los Centros de atención, los sistemas unificados de información y la evaluación de los programas” (s.f., p.15)

Teniendo en cuenta el documento citado en el párrafo anterior, es importante resaltar el significado del nombre de la estrategia, lo cual dice que,

De Cero a Siempre, se considera esta como un mecanismo articulador de las políticas y acciones que el país debe realizar para garantizar la atención integral de calidad de la primera infancia. Su nombre describe la intención de la estrategia: “De Cero”, porque las condiciones para el desarrollo de una vida digna y con garantía de derechos se construye desde la propia gestación; “A Siempre”, porque las habilidades y capacidades desarrolladas durante la primera infancia sientan bases para el resto de la vida. (s.f., p.15)

En este sentido, el presidente colombiano, Juan Manuel Santos Calderón, en ejercicio de sus facultades constitucionales y legales firma el Decreto 1649 de 2014, mediante el cual se modifica el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, la Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales¹ se convierte en la Consejería Presidencial para la Primera Infancia, manteniendo bajo sus actividades la coordinación de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”.



Es así, como en algunos lugares del país que hasta el momento han querido darle respuesta a la Estrategia de Cero a Siempre son las principales ciudades como Medellín y Bogotá, seguido de Cali y Barranquilla, sin embargo, antes de la creación de dicha estrategia, ya operaban reconocidos programas en estas ciudades, en especial la ciudad de Medellín abanderaba el tema en el país convirtiéndose en referente para las demás ciudades con el programa Buen Comienzo que busca ofrecer la atención integral a los niños y las niñas desde que están en gestación hasta los 5 o 6 años de edad que inician el proceso escolar en un establecimiento educativo de carácter formal.

El programa Buen Comienzo fue creado por el Concejo de Medellín en noviembre de 2004, y empezó a operar en noviembre de 2006, atendiendo de forma integral a la población infantil vulnerable de la ciudad entre la gestación y los 5 años de vida. Este modelo de atención se consideró novedoso en el país, al beneficiar a la población de los niveles 1 y 2 del SISBÉN, e implementan la atención a partir de la configuración de equipos interdisciplinarios conformados por: pedagogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, entre otros; incluyendo atención educativa y también servicios alimentarios, deportivos y recreativos que la Alcaldía de Medellín articula desde las Secretarías de Bienestar Social, Educación, Salud y el INDER⁴.

Diez años después de entrar en funcionamiento el programa Buen Comienzo en Medellín, el departamento de Antioquia tomó esa misma estrategia para atender de forma integral a niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años de edad, éste programa se lanzó para el departamento en abril de 2013, liderado por la Gerencia de Infancia, y acompañado por las secretarías de

⁴ INDER: Instituto de Deportes y Recreación de Medellín

educación, salud, equidad y participación, además del Instituto de Cultura, el programa MANÁ⁵ y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.(ICBF) El programa, también cuenta con el apoyo de las gerencias Indígena y de Negritudes, incluidos en el Plan de Desarrollo de Antioquia del año 2012-2015.

Según la Oficina de prensa de la Gobernación de Antioquia, en la actualidad existe una alianza entre el ICBF, la Gobernación de Antioquia, Alcaldías Municipales y operadores privados para seguir brindando atención integral de calidad a los niños y las niñas de 120 municipios. Desde el mes de marzo de 2016, Buen Comienzo Antioquia brinda a través de 71 socios - operadores en el territorio el acompañamiento integral a las madres gestantes, lactantes, niños y las niñas de los cero a los cinco años de 120 municipios del Departamento.

A nivel local, en el municipio de Santa Rosa de Osos⁶ en sus planes de desarrollo de gobierno de las últimas cuatro administraciones 2004 -2015, se identificó una incorporación paulatina, en sus proyecciones administrativas, de la línea de infancia. De acuerdo a los planes de gobierno, los niños y niñas han sido atendidos y beneficiados por programas de apoyo social y seguridad alimentaria como hogares comunitarios del ICBF; la modalidad Familia Mujer e Infancia – FAMI- la complementación alimentaria MANÁ, contemplado en el plan departamental de

⁵ MANA: Mejoramiento Alimentario y Nutricional de Antioquia 3

⁶ Corresponde a una meseta irregular, ubicada en uno de los ramales de la cordillera central, al norte del departamento de Antioquia y a 2.581 msnm y una temperatura de 14°C, el municipio tiene una extensión de 812 km²; está ubicado en una planicie a 71.5 km de la ciudad de Medellín, con un entorno de desarrollo intermedio, categoría 5 por ley, porcentaje de territorial en km² con respecto al departamento de 1.3% y una densidad poblacional de 43 hab/km², La división política la componen 73 veredas y 5 corregimientos, sus límites son: al norte, con los municipios de San José de la montaña, Yarumal y Angostura; al este, con los municipios de Carolina del Príncipe, Gómez Plata y Yolombó; al sur, con los municipios de Santo Domingo, Don Matías y al oeste, con los municipios de Entreríos y Belmira PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL 2016 - 2019

seguridad alimentaria, el desarrollo integral de las familias y la construcción de tejido social hacia una perspectiva de derechos, ya que se ha identificado poca corresponsabilidad de la familia, el estado y la sociedad para la garantía universal de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, al igual que limitaciones de acceso a las garantías universales de los derechos e insuficiente recurso humano, físico y económico para el restablecimiento de los derechos de una forma integral y oportuna a los niños, niñas y adolescentes.

Un aspecto importante a resaltar es que hasta el año 2012 en el municipio no se contaba con un centro de recuperación nutricional, el cual era necesario debido a la situación de pobreza extrema, el alto porcentaje de retraso en talla de los niños y niñas (desnutrición crónica) y la desnutrición aguda manifestada en la población de la primera infancia, por tanto es a partir de este año que se empezó a contar con este centro liderado por la secretaria de salud municipal en convenio con el hospital San Juan de Dios del municipio. También se le ha dado mayor atención al programa de crecimiento y desarrollo, como un mecanismo de prevención y atención de enfermedades y muertes evitables de niños y niñas, siendo también un mecanismo de participación y de corresponsabilidad entre la Familia, la Sociedad y el Estado.

En el periodo actual 2016 - 2019, la administración municipal tiene como líneas de desarrollo el Enfoque de Primera Infancia, la Niñez y Adolescencia, la cual requiere incrementar la cobertura en programas dirigidos a la atención integral a la primera infancia en el municipio por ser la problemática de mayor incidencia en la población, la información del SISBEN año 2015, con respecto a la población en condición de vulnerabilidad, corresponde a un total de 12.280

niños, niñas y adolescentes que representan el 34% de la población total del municipio (36.650 habitantes.).

Para atender a las metas de este plan, la administración del municipio de Santa Rosa de Osos se propone el Programa Gestión Integral de la Protección a la Infancia y la Adolescencia, el cual es una estrategia para la articulación de todas las acciones de gobierno que estén relacionadas directa o indirectamente con el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, dando cumplimiento a la ley 1098 de 2006.

De acuerdo a información brindada por la secretaria de educación municipal se evidencia que existen programas de entidades públicas y privadas que se vienen ejecutando desde el año 1982 en el municipio de Santa Rosa de Osos, los cuales favorecen la atención a la primera infancia. El ICBF en la modalidad de hogares comunitarios y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) es la institución pública que lidera la atención a esta población desde el año 1982 y a partir del año 2005 se inicia la atención en uno de los dos CDI que en la actualidad funcionan en el municipio, pues a principios del año 2016 se inicia la atención en el segundo CDI. También desde el año 2006 se está ejecutando la modalidad de entorno familiar en 28 veredas del municipio operado en la actualidad por la entidad oferente Autónoma de las Américas a partir del enfoque del programa Buen Comienzo Antioquia e impulsado por la administración municipal. En cuanto a la entidad privada, en particular se viene desarrollando la modalidad de entorno institucional desde principios de los años 90 con el Centro Infantil Franciscano y en la actualidad se cuenta con tres centros infantiles de carácter privado donde se están atendiendo aproximadamente 200 niños y niñas entre 1 y 5 años de edad.

Después de hacer este recorrido desde el ámbito Internacional hasta llegar al ámbito local, en este caso el municipio de Santa Rosa de Osos (ANT) con relación a las Políticas Públicas de Primera Infancia se pueden evidenciar programas que son liderados por diferentes organismos gubernamentales al igual que entidades privadas a favor del desarrollo integral de la Primera Infancia. No obstante, interrogarse por las políticas públicas también implica considerar las voces de los sujetos para quienes son creadas las políticas, los programas, las estrategias y los proyectos. Por tanto, es preciso traer a colación a Llobet (2006) quien dice que:

para entender la situación actual de la infancia es necesario construir un discurso de al menos dos voces: las instituciones que, dirigidas a ella forman parte del mundo adulto; y la voz de los propios niños y niñas. Es precisamente esta última voz la que se echa de menos en la mayoría de los trazados actuales: es una voz ausente en las políticas públicas (p. 6).

En efecto, es importante comenzar a escuchar las voces de los actores implicados para reconocer los sentidos que le otorgan a la implementación de las políticas públicas, resaltando el lugar de los niños y las niñas en este proceso, puesto que las políticas no sólo están configuradas por los discursos oficiales, sino que también son constituidas y dinamizadas, por las experiencias de los actores, por las prácticas institucionales y por su materialización en la cotidianidad.

Es desde esta perspectiva, que Salazar y Botero afirman (2013):

La eticidad de las políticas públicas se expresaría también en su efectividad comunitaria, la cual dependería de los procesos educativos desarrollados durante su diseño y

aplicación en función de la construcción de una auténtica cultura democrática. La necesidad de seguir adelante con una política en niñez desde una perspectiva generacional en los derechos requiere la articulación de formas de construcción con una participación que no se reduce a la consulta de necesidades y potencialidades, sino que implica creer firmemente en los saberes de niños, niñas y comunidades para elegir mundos racional, ética y estéticamente valorados (p. 154).

La cita anterior insta a reconocer que preguntarse por la política pública debe abrirse al reconocimiento de los saberes, sentidos y experiencias de los sujetos que las encarnan y las cristalizan en sus realidades contextualizadas y en sus visiones de mundo.

Por tanto, se hace necesario conocer sus voces para comprender los sentidos que le otorgan a la implementación de las políticas públicas en primera infancia. Es así, que en esta investigación se han escogido especialmente dos programas de varios que en el momento se ejecutan en el municipio Santa Rosa de Osos los cuales le brindan a los niños una atención integral, estos son un hogar comunitario del ICBF en Entorno Comunitario y los dos Centros de Desarrollo Infantil en la modalidad de Entorno Institucional.

1.2. Pregunta de investigación

En consideración de todo lo expuesto surgen las preguntas: ¿Cuáles son los sentidos que otorgan los actores implicados en los programas de atención integral modalidad institucional, a su experiencia respecto a la implementación de la política pública de primera infancia en el

municipio de Santa Rosa de Osos?, y ¿De qué manera se relacionan, tensionan u oponen estos sentidos respecto a la formulación, ejecución y contextualización de la política pública en el municipio? Estas preguntas permitirán ser abordadas desde el objetivo general: Analizar los sentidos que otorgan los actores implicados (agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas) a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), mediante un estudio fenomenológico.

1.3. Objetivos

Objetivo general.

Analizar los sentidos que otorgan los actores implicados (agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas) a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), mediante un estudio fenomenológico.

Objetivos Específicos.

Describir las estrategias de implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia de la modalidad institucional, desarrollada en el municipio de Santa Rosa de Osos.

Reconocer los distintos sentidos que agentes educativos, madres y padres de familia y niños atribuyen respecto a su experiencia en la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia.



Identificar las relaciones y tensiones presentes entre los sentidos atribuidos de la experiencia de los actores y la formulación y ejecución de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

2.1. Antecedentes investigativos

Durante el proceso de la construcción del proyecto para validar la idea de investigación se realizó un rastreo de antecedentes en algunas bases de datos científicas Dialnet, Scielo y Ebsco. A partir del descriptor -política pública en primera infancia-. La búsqueda arrojó artículos de revista, libros, capítulos de libro, trabajos de investigación y tesis producidos desde programa de maestría y doctorado, respectivamente, de los cuales se seleccionaron 30 materiales en atención a la relación con el tema de interés; 15 de ellos producidos en Colombia y los demás proceden de países iberoamericanos como: Brasil, Chile, Ecuador, México y España.

Para hacer una mejor categorización de las investigaciones se establecieron cinco relaciones de la Política Pública en Primera Infancia con: los programas de atención, los aprendizajes en la primera infancia, la eficacia de la intervención, las instituciones de atención y la perspectiva de derecho.

Los programas de atención: se interroga por la importancia de invertir en la primera infancia y por los trabajos de corte histórico comparado de las políticas de educación y cuidado de la primera infancia. Autores en esta línea están: Nicolás Simarra y Camilo Madariaga (2012). Colombia y Ana Ancheta España.

Los aprendizajes en la primera infancia. En esta categoría se ha interrogado por los Aprendizajes relevantes de los niños y niñas hasta los 4 años de edad y por las habilidades cognitivas en los niños y niñas intervenidos por el programa Buen Comienzo en la modalidad de entorno institucional. Donde se destacan Beatriz Zapata y José Hernán Restrepo (2013). Colombia. Y las investigadoras Liliana Gómez y Beatriz Elena Arias (2013) Colombia.

La eficacia de la intervención: En ésta categoría se analizan los Blueprints, un recurso que proporciona a los políticos y profesionales en Europa información de alta calidad sobre los programas que cumplen los altos estándares de evidencia y que están disponibles para su implementación en sistemas de servicios y también analizan los programas que intervienen con infancia vulnerada y familia para determinar cómo éstos se configuran en torno a una la política de infancia en Chile (o ante su ausencia). Los autores son Nick Axford, Delbert Elliott y Michael Little en el año 2012 Europa y José Ignacio Contreras, Vicky Rojas y Lorena Contreras investigadores Chilenos, (2014).

Las instituciones de atención: Donde buscan los mecanismos que han utilizado las instituciones públicas asistenciales del centro de México (particularmente del Estado de México y del Distrito Federal), desde la década de 1960 hasta 2010 para atender a niños en riesgo de vulnerabilidad de derechos y pensar, en clave foucaultiana, los mega jardines infantiles del municipio de Medellín, ya que se establecen estatalmente como espacios para el gobierno de la infancia vulnerable. Los autores en esta línea son Abraham Osorio y Nelson Arteaga Y Andrés Klaus Runge, Sara Carolina Carrillo y Diego Alejandro Muñoz (2012) Colombia.

Y la última relación que se pudo hacer con la información obtenida fue: La perspectiva de derecho: De la cual vale la pena resaltar a Miguel Cillero Bruñol, en su trabajo investigativo, donde encuentra, que una de las explicaciones para la falta de adecuación de la legislación y política pública chilena a los estándares internacionales que se fundan en la Convención sobre los Derechos del Niño, sería la existencia de un déficit en la justificación teórica y en el reconocimiento social de la concepción del niño como sujeto de derecho. (Cillero. 2015).

Como podemos ver no se ha investigado la política pública de primera infancia en Santa Rosa de Osos y la apropiación que tiene esta en los actores implicados como agentes educativos, profesionales, familias y niños y niñas.

2.2. Marco Teórico/Horizonte Conceptual

En este apartado se delimitan los conceptos centrales que sustentan la perspectiva de análisis del presente trabajo, como la pregunta central gira en torno a la política pública que apunta a la atención integral de la primera infancia, se asumen como conceptos centrales: la política, la política pública, la infancia y primera infancia.

La Política y las políticas públicas

La política en este trabajo se comprende en un sentido mucho más amplio que solo referido a la legislación, a la normativa gubernamental o a la política pública, como lo afirma Hilda Sábato (Lionetti, 2011):

La historia política ofrece un nuevo campo de posibilidades en tanto se han abandonado los enfoques convencionales que habían comprendido que la naturaleza de lo político debía explicarse a partir de otras dimensiones sociales que la determinaban en última instancia. La acción humana y la contingencia forman parte de esa dimensión explicativa que busca aproximarse a la complejidad de lo político. Lo que ahora importa es la relación entre Estado, la sociedad civil o lo que algunos autores prefieren denominar como la sociedad política. (p.67)

La política involucra las posiciones que los sujetos toman frente a sus realidades, frente a la esfera pública y social, los actores sociales no se conciben como pasivos a las formulaciones estatales sino como actores colectivos que entran en interacción, lucha y negociación con lo instalado.

Las políticas en relación con la política pueden entenderse, retomando a Salazar y Botero (2014), como “un conjunto de decisiones y acciones institucionales y ciudadanas en busca de unos propósitos específicos, definidos en el marco de un diálogo de saberes y narrativas” (p.153) que busca la formación de una cultura política, dirigida a la cohesión de los distintos actores sociales respecto a la niñez, para este caso. Es decir, las políticas públicas se reconfiguran en la relación con sus actores, por lo que no pueden asumirse como estáticas o fijas, sino dinámicas y transformables.

En un sentido general la política pública, puede entenderse como:

Facultad de Educación

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009, p.156)

Esta definición permite observar que la política pública se integra y articula con el ambiente como elemento esencial. Para el caso concreto de esta investigación, las políticas públicas de atención a la primera infancia pretenden pensarse en relación a un contexto particular como es el municipio de Santa Rosa de Osos y en relación con la construcción que los actores cotidianamente hacen de ella.

Por otra parte, Fonseca y Cardarello (2005) expresan que “cualquier política pública destinada a la garantía de los derechos humanos tendrán que tener en consideración la diversidad social. Geertz (1999) nos recuerda: “el sentimiento de un extranjero no comienza a la orilla del agua sino a flor de piel”” (p.37), pues no es solo el hecho de que se instauren políticas públicas para decir que se hace, sino que realmente se ejecuten en beneficio de las poblaciones de acuerdo a sus contextos y realidades que sienten y viven.

En esta dirección, Llobet (2006) plantea la implementación de una política pública como política social:

La política social, puede ser pensada como su institucionalización, proceso que incluye negociación e institución de sentidos, de relaciones de poder, de creación de sentido

Facultad de Educación

común, tanto en las definiciones de los problemas que aborda como en las prácticas que se consideran apropiadas. La institucionalización de una política pública es así la cristalización de un conglomerado de sentidos y prácticas que constituyen el buen sentido respecto de un problema particular. Las instituciones resultan tanto producto como productoras de la implementación de las políticas. Y La construcción del campo de las políticas para la infancia puede entenderse como el despliegue de un universo de sentidos particulares que recorta aspectos de la discursividad institucional y los incorpora mediante estrategias que articulan las negociaciones y conflictos de los sujetos concretos. Es un campo subjetivo en el que dimensiones tales como el sufrimiento y la satisfacción, son urdidas en una misma trama con las descripciones de las acciones que son así experimentadas. La institucionalización de las políticas para la infancia se entrama en los conjuntos de necesidades y actores que, en una sociedad dada, en un momento histórico particular, son construidos como prioritarios y legítimos (p.5)

Es de esta manera, como en esta investigación se desea abordar la política pública de atención integral a la primera infancia, la materialización de éstas desde los mismos actores, quienes tienen voz para construir acuerdos y tomar decisiones, puesto que, la política se hace más sentida y se pertenece a ella cuando se tiene apropiación de lo que se quiere y se construye a partir de la realidad sentida y vivida.

Primera Infancia – Infancia.

Prosiguiendo con los conceptos fundamentales del tema de investigación y por quien se investiga, la primera infancia es importante traer a colación lo que dicen las instancias gubernamentales empezando por el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 -Código de la Infancia y la Adolescencia- que reza:

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 de edad. 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.

Esta concepción de atención a la primera infancia que hace énfasis en la existencia (reconocimiento legal de nacimiento a través de un registro civil), alimentación, (ofreciendo hasta el 90% de los requerimientos nutricionales) de protección limitada al cuidado (es decir guardar a los niños-niñas) evitando que enfrenten riesgos frente a su vulnerabilidad, sigue dejando a los niños y a las niñas en el nivel de “objetos de protección” dejando una brecha amplia para alcanzar la concepción de “sujetos de derechos” que plantea el interior de la Ley 1098 de 2006 (Ministerio de la Protección Social, 2006).

Así pues, la Primera Infancia es un periodo crucial en la vida del ser humano, por ser la etapa del ciclo de vida en donde se establecen las bases del desarrollo de la persona, la conformación neurológica y neurocognitiva, la estructura ósea, las capacidades de aprendizaje, habilidades y destrezas sensoriales, motrices, las relaciones de comunicación e interacción social, los sistemas inmunológicos para evitar las enfermedades, los procesos comunicacionales, emocionales, afectivos; si se invierte en los niños de la primera infancia, estamos garantizando el desarrollo físico, mental, social y espiritual del capital humano del presente y del futuro.

La Neurociencia y la Neuroeducación han demostrado que la inversión en la Primera Infancia tiene notable éxito en el aprendizaje temprano y durante toda la vida. Esta inversión debe ser oportuna, no puede esperar hasta que sean adultos, ni siquiera puede esperar a que lleguen a la edad escolar, podría ser demasiado tarde; potenciar el desarrollo de las funciones biológicas, psicológicas y sociales, a través de la inversión en la niñez durante sus primeros años, equivale a garantizar futuros provechosos, con bienestar y felicidad. (Política Nacional de Primera Infancia. Nicaragua, 2011, p.13).

Se entiende también por Primera Infancia el período fundamental de la vida desde el embarazo hasta los 6 años de edad, por consiguiente cada niña o niño es un ser integral, una totalidad humana, física, cognitiva, afectiva, social y espiritual y es a partir de la primera infancia que se deben articular los diferentes programas y acciones de salud, nutrición, educación temprana y socialización para su desarrollo, tomando en cuenta que los estímulos afectivos y las

condiciones del medio en que se desenvuelvan tienen influencia relevante para desarrollar sus potencialidades.

Cada niña y niño en estas edades deben tener la oportunidad de contar con un ambiente estimulante, protector, seguro, donde viva y se desarrolle saludable, emocionalmente seguro, socialmente cooperativo, solidario y con capacidad de aprender. La Primera Infancia es un tiempo de amor, juego, aprendizaje; las familias son educadoras y protectoras, y las sociedades asumen colectivamente esta responsabilidad.

Se reconoce que niñas y niños desde su primera etapa en la vida son sujetos y titulares plenos de derechos, seres con capacidades y potencialidades, creadores, activos y protagónicos en todos los procesos de la vida, escuela, familia, juego, arte, cultura; el Estado, las familias, comunidades y la sociedad en general deben restituir plenamente sus derechos.

Ahora de una manera singular se aborda el concepto de infancia y se resalta al historiador francés Philippe Aries quien se lleva uno de los más grandes méritos por haber demostrado que la infancia, tal como hoy la percibimos, se comienza a configurar fundamentalmente a partir del siglo XVI. En la Edad Media no existía una percepción realista de la infancia: «el niño» desde que era capaz de valerse por sí mismo se integraba en la comunidad y participaba, en la medida en que sus fuerzas se lo permitían, de sus penalidades y alegrías. Aries analiza con minuciosidad y paciencia un amplio material histórico. A través de este análisis comprueba que durante todo el siglo XVI la categoría de edad privilegiada es la juventud, período amplio y de límites imprecisos, de la que comienza a desgajarse en el siglo XVI una primera infancia: el bambino o

niño pequeño, especie de juguete divertido y agradable para los miembros de las clases altas. Una nueva diferenciación, también desde el punto de vista terminológico, se perfila en el siglo XVIII siempre en relación con dichas clases: infancia y adolescencia se separan definitivamente; y ya en el siglo XIX el bebé aparece como nueva figura. Estas designaciones lingüísticas afectan a la infancia rica y forman parte de su propia definición. Las clases populares siguen concediendo a la infancia, como manifiestan en su lenguaje, un carácter amplio e impreciso: se sale de ella cuando se sale de la dependencia.

En general, las características que van a otorgar a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, de donde deriva su capacidad para ser modelada; debilidad (más tarde inmadurez) que justifica su tutela; rudeza, siendo entonces precisa su «civilización»; flaqueza de juicio, que exige desarrollar la razón, cualidad del alma, que distingue al hombre de las bestias; y, en fin, naturaleza en que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes -en el caso de los moralistas más severos se convierte en naturaleza inclinada al mal- que debe, en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada. La inocencia infantil es una conquista posterior, efecto, en gran medida, de la aplicación de toda una ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma de los jóvenes. Se configura pues «la niñez», en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico que dará lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos; y si en último extremo el poderoso arte de la educación fracasa, puede echarse la culpa a la mala índole de los sujetos. (Varela y Álvarez-Uría, 2004, p.9).

Ahora bien, si el concepto de infancia también tiene relación con niño, menor, es a partir de este que se quieren reconocer, los niños (menores de edad inscriptos en el marco de las relaciones familiares, alumnos o trabajadores según su posición social) y los menores (término con el que pasaron a ser denominados en forma creciente los niños que no encajaban en las pautas de socialización familiar, trabajo, educación, ocio, sexualidad y conducta que las élites consideraban aceptables para los sectores más jóvenes de la población) (Salazar y Botero, 2014).

Es necesario entonces reflexionar acerca de la nueva concepción de niño y niña y considerar que ellos como sujetos de derechos están despojados de toda percepción de receptores pasivos, dignos de benevolencia. Contrario a esto deben ser empoderados de derechos, reconocidas sus opiniones propias, y haciéndolos partícipes y constructores de su mundo y su realidad (Vogler, 2008) y para ello se debe potenciar su capacidad cognitiva. (Cardona y Arias, 2013).

Ya que ser legalmente menor, por edad o por cualquier otro criterio, significa estar sometido a la autoridad de otra persona, conjunto de personas o incluso de instituciones, y “ser objeto de una acción tutelar cuya legitimidad es extraída del compromiso moral de proteger a aquellos que no pueden protegerse por sí mismos” (Villalta, 2010, p.19).

Ferrán Casas(2006) nos habla de tres formas tradicionales de representación de la infancia (tres maneras como los adultos significamos a los niños y niñas): la primera como idílica, feliz y positiva; una segunda representada de manera negativa, es decir, con una fuerte relación a la rebeldía y a la maldad que debe ser corregida; por último, tenemos una representación ambivalente y cambiante de la infancia donde se debate sobre la capacidad o no que tienen los

sujetos infantiles de hablar o si tienen algo interesante que decir que valga la pena ser escuchado. De esta manera, podemos ver, que estas representaciones sociales sobre la infancia se basan en una idea de seres humanos inferiores, distintos, los aún no adultos.

Estas representaciones o significaciones se pueden articular con el entendimiento del niño o niña como un individuo en términos de Touraine (1993), es decir, como un receptor involuntario de una permanente descarga de comportamientos y normas por parte de otros seres que sí están en capacidad de distinguir y que los aceptan o no por ellos. Un ejemplo de ello son los aportes formulados por John Locke que retrataba a los niños como una tabula rasa, es decir, como pizarras en blanco que podían adquirir la forma deseada gracias a la importancia de la buena educación y a las acciones correctivas de la familia. También encontramos que en los siglos XVI y XVII los niños eran concebidos como futuros adultos, como transeúntes llamados a adoptar conductas propias de la vida adulta (Roldán V, 2006), como seres pasivos, carentes, incapaces y necesitados de soluciones y directrices por parte de los adultos. Este individuo infantil pertenecía a la esfera privada, concretamente a la familia, en quien recaía la obligación de moldearlo según las exigencias sociales. Vemos entonces, como lo afirma Cuassiánovich (1994), la infancia pasó de un no reconocimiento a un reconocimiento ambivalente: pues a pesar de una mayor visibilidad de la misma, era excluida por la exigencia de proteger a los niños en un ámbito escolar y familiar. Y con esta afirmación, debemos recordar que la visibilidad de la infancia estuvo asociada a los procesos de escolarización; esto es, a la aparición de la escuela como institución que “contribuyó decisivamente en su consolidación y reproducción ampliada” (Corona y Gáal, 2009).

Por otro lado, desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia se han realizado aportes para entenderlos como sujetos, es decir, como seres que son reconocidos por los otros sujetos, seres que van adquiriendo un sentido personal de sus vivencias, seres que poco a poco se van distanciando de su individualidad para irse convirtiendo en actores (Touraine, 1993). Sin embargo, esta significación de niños como sujetos desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia se distancia de postulados más contemporáneos sobre la subjetividad, fundamentos que relacionan al sujeto con lo racional y lo ordenado (Gergen, 1992), concluyendo entonces que es sujeto el adulto, el racional y el autónomo, mientras que lo infantil es lo no racional y lo no adulto (Casas, 1998).

En otras palabras, Iskra Pavez Soto, retomando lo que alguna vez formuló Wasserman nos recuerda que el origen etimológico de la palabra infancia procede del latín in-fandus, que significa, no habla o que no es legítimo para tener la palabra. Por lo tanto, su etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permiso de hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad (Pavez Soto, 2012).

Con esta afirmación se puede empezar a pensar en ese intento de fijar el significado de infancia para legitimar conductas y medidas gubernamentales desde una mirada adultocéntrica, aquellas relaciones “en la que los adultos ejercen el control de toda situación y toman decisiones afectantes para la vida de los/las niños/as, sin antes informarles y sin tener en cuenta sus opiniones” (González y Vásquez, 2011). Pues, lo que reconocen Pavez y Wasserman es que los niños no están incapacitados para hablar, sino que no se les tiene permitido hacerlo. Otro elemento cuestionador de esta esencialidad es el relacionado con la edad, aspecto básico cuando

se trata de significar a la infancia desde una perspectiva biológica; pero como lo señalan algunos académicos la misma diversidad de los límites de edad entre los países es una muestra de que la infancia es mucho más que una etapa evolutiva y que es una construcción social; es decir, que su significado se construye de manera social, histórica, relacional y en medio de resistencias.

Así lo ha manifestado uno de los fundadores del Comité de Investigación en Sociología de la Infancia de la ISA (Asociación Internacional de Sociología), Jens Qvortrup, dice que la infancia “es una categoría social permanente, una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad, y no simplemente una fase transitoria de la vida humana” (Qvortrup, 1993). Por otro lado, podemos considerar que una de las problemáticas más visibles al establecer la infancia con una significación universal es la falta de consenso frente a los límites de edad, lo que hace que las fronteras entre unos discursos y otros de infancia sean complejos e incluso contradictorios. Se ve, por ejemplo, que mientras Unicef establece que la infancia es una etapa de vida diferente a la de la vida adulta, sin asignarle un límite de edad, para Colombia está comprendida entre los 0 y 12 años, seguida por la adolescencia y no la edad adulta. Algo similar ocurre con los límites temporales establecidos para entender a la primera infancia: en Colombia se ha contemplado desde el nacimiento y 6 años de edad (siguiendo la directriz de Unicef), pero en Medellín desde la gestación hasta los 6 años de edad, en España la primera infancia abarca el periodo de vida que va desde los 0 a los 8 años⁷. Si a esta discusión académica le sumamos la incertidumbre social donde cada vez más los límites imaginarios para que los sujetos infantiles realicen actividades o conozcan temas que hace años era de la potestad del adulto (por ejemplo el

⁷ Existe un consenso para considerar que la primera infancia llega hasta el momento en que el niño o la niña ingresan a la educación formal, en Colombia esta transición ocurre a los 6 años, aunque en Medellín el Acuerdo 333 de 2015 señala que esta transición es desde los 8 años de edad, aunque en el mismo Acuerdo se limite a la infancia hasta los 6 años.

uso de las TIC, los temas relacionados con el sexo y la muerte) se están reduciendo; podemos entonces afirmar que esas significaciones de infancia relacionadas con unos límites naturales y olvidando su carácter político y social resultan cada vez más polémicas (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015). Pues se ha mostrado que durante los siglos XV y XIX la infancia era un asunto tan naturalizado que no se problematizaba alrededor de ella; pues predominó un discurso articulador del niño como un no sujeto, un individuo atado a otras instituciones. Del mismo modo, la ciudadanía y la Formación Ciudadana eran discursos que no se articulaban mayoritariamente al de la primera infancia porque si los niños pequeños no eran sujetos, mucho menos se podía pensar que podían ser ciudadanos. Como se ha dicho, estos fueron los discursos contruidos históricamente que resultaron ser válidos para las situaciones de esos siglos, pero sin desconocer aquellos discursos opuestos que poco a poco tuvieron eco en el cuestionamiento de esos procesos dominantes.

A manera de conclusión, desde la perspectiva de los organismos gubernamentales la concepción de primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, físico, cognitivo, afectivo, espiritual, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social, el cual repercute positiva o negativamente de acuerdo a las experiencias vividas en la adultez de todo ser humano, pero considerando que la infancia es una construcción histórica y social como dice Philippe Ariés, para mí la primera infancia también se inscribe en esos marcos de una construcción histórica y social, pues en esa construcción donde se ven dispositivos de control de los niños, de

las familias, al igual que de los agentes educativos. Por tanto, la idea es problematizar y no naturalizar el objeto de primera infancia como algo dado o como una etapa instalada, en la que se debe invertir para un futuro próspero, sino que las políticas públicas son aquellas que atienden a seres humanos diversos e infancias plurales con historias y contextos sociales diferentes, los cuales no se trata de unificar sino comprender para brindar desde la realidad misma una atención integral.

Conceptualmente el niño desde sus primeros años, sin importar las diferencias en edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión.

Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo psíquico cultural. Al reconocer al niño como sujeto en desarrollo, como sujeto biológico y sociocultural, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas, también, debe aceptarse la incidencia de factores como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, como fundamentos biológicos, y los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) como fundamentos sociales y culturales esenciales para su desarrollo. Por tanto, el desarrollo no se puede separar de procesos biológicos como la maduración y el crecimiento, ni de las dinámicas socioculturales, donde se



dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización.

Por lo tanto, el objeto de la Política Pública de Primera Infancia está constituido por los lineamientos de todas las acciones públicas, para garantizar las condiciones de dichos procesos como mecanismo de cumplimiento de los derechos y solución de las necesidades sentidas y vividas. Si bien la idea que las políticas y servicios para la infancia debían responder a un enfoque de derechos se convirtió en un tópico generalizado, la concreción de los principios, directrices y derechos contenidos en la CDN en garantías e instituciones específicas dista de ser un asunto resuelto, tanto en el plano teórico, como en el de las políticas y programas específicos que se están llevando a la práctica (Cillero, 2015, p.21).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 3. Diseño Metodológico

A partir de la investigación cualitativa, “que reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades” (Mieles, Tonón y Alvarado, 2012, p. 197)., en este apartado se presentará las decisiones relacionadas con el tipo de estudio, el contexto y los participantes, el proceso de recolección de la información, análisis e interpretación de la información y las consideraciones éticas usadas en esta investigación.

3.1. Un estudio fenomenológico

La presente investigación está planteada desde el paradigma cualitativo que busca el entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo rigen explorando las relaciones sociales y describiendo la realidad tal como la experimentan los actores sociales. Nos servimos de la metodología cualitativa porque nos permite la observación de un conjunto integrado de formas o fenómenos que posibilitan, que algo sea lo que es (una persona, una entidad social, un producto, un proceso vital, un fenómeno social, etc.), los cuales pueden entenderse, de este modo, como constituyentes del objeto de investigación. Trujillo (2012) opina que “el diseño cualitativo se basa en la naturaleza profunda de las realidades y en su estructura dinámica, apoyándose en cortes metodológicos de principios teóricos, como son los casos de la hermenéutica, la etnografía y la fenomenología” (p. 15).

De acuerdo con los planteamientos de Creswell (1997):

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural (p. 13).

Por lo tanto, el presente estudio tiene por objeto el análisis de los sentidos que otorgan los actores, implicados (agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas) en el programa de atención de los dos Centros de Desarrollo Infantil y un Hogar Comunitario, a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de primera infancia municipio de Santa Rosa de Osos.

En este sentido, el enfoque metodológico que se desarrolló es un estudio fenomenológico donde se describen los diferentes sentidos de las experiencias vividas de los actores implicados en la ejecución de la política pública de atención integral a la primera infancia en Santa Rosa de Osos. Al respecto, Polkinghorne (citado en Creswell, 1997) expresa: “Un *estudio fenomenológico* describe el significado de las *experiencias vividas* por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno. Los fenomenológicos exploran las estructuras de la conciencia en las experiencias humanas” (p.37). En este caso, describir e identificar los sentidos que le otorgan los actores involucrados en la ejecución de la política pública en primera infancia permite analizar la construcción de las políticas desde la apropiación y su materialización en el entorno natural donde se vive y se siente, puesto que, un *estudio fenomenológico también*

explora las estructuras de la conciencia en las experiencias humanas, se interesa en cómo los miembros ordinarios de una sociedad constituyen el mundo de la vida diaria, especialmente cómo los individuos desarrollan conscientemente significados de las interacciones sociales (Creswell, 1997).

3.2. Contextualización

La investigación se desarrolló en el municipio de Santa Rosa de Osos, el cual se caracteriza porque en sus planes de desarrollo de gobierno de las últimas cuatro administraciones 2004 - 2015, se identificó una incorporación paulatina, en sus proyecciones administrativas, de la línea de infancia. De acuerdo a los planes de gobierno, los niños han sido atendidos y beneficiados por programas de apoyo social y seguridad alimentaria como hogares comunitarios del ICBF; la modalidad Familia Mujer e Infancia – FAMI- la complementación alimentaria MANÁ, contemplado en el plan departamental de seguridad alimentaria, el desarrollo integral de las familias y la construcción de tejido social hacia una perspectiva de derechos.

Específicamente, el municipio cuenta con dos Centros de Desarrollo Infantil -CDI- uno de estos con más de siete años de funcionamiento, ubicado en la cabecera municipal, donde atiende aproximadamente 200 niños entre los dos y cinco años de edad, se benefician cerca de 170 familias. Cuenta con nueve maestras, ocho con formación técnica en primera infancia y una normalista superior; tres auxiliares con técnica en primera infancia; dos practicantes una con técnica en primera infancia quien actualmente estudia. Una coordinadora con licenciatura en

preescolar, una auxiliar de enfermería, un psicólogo, cuatro manipuladoras de alimentos y dos señoras de servicios generales.

El otro CDI con alrededor de dos años de funcionamiento, ubicado en los alrededores de la cabecera municipal, donde atiende aproximadamente 70 niños entre los dos y cinco años de edad, se benefician cerca de 60 familias. Cuenta con tres maestras con técnica en primera infancia y dos auxiliares con técnica en primera infancia; el equipo psicosocial es el mismo del primer CDI descrito, una manipuladora de alimentos y una de servicios generales. Ambos centros operados por la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas quien desarrolla la estrategia De cero a siempre, reciben recursos del ICBF y de la Gobernación de Antioquia con el programa Buen comienzo ya que este hace parte de la Estrategia Nacional De cero a siempre.

El municipio también cuenta con 16 Hogares Comunitarios, ubicados en la cabecera municipal y sus alrededores, en los cuales se atienden más o menos 200 niños entre los dos y los cinco años de edad, beneficiando cerca de 180 familias. Cada Hogar Comunitario es atendido por una agente educativa con técnica en primera infancia. Todos los Hogares Comunitarios son operados por la entidad oferente Saltarines con sede en el municipio de Yarumal. Esta entidad también recibe recursos del ICBF y de la Gobernación de Antioquia con el programa Buen Comienzo, dado que este hace parte de la estrategia Nacional de cero a siempre. Tanto los CDI en la modalidad de entorno institucional como el Hogar Comunitario de la modalidad entorno comunitario brindan una atención de ocho horas diarias de lunes a viernes.

3.3. Delimitación poblacional

Para la elección de la población con la que se trabajó en esta investigación, inicialmente se presentó la propuesta de investigación a la coordinadora de uno de los CDI del municipio cuando cada centro era operado por entidades diferentes, quien manifestó su interés y el apoyo por el desarrollo del proyecto de investigación, pero primero se debía contar con el aval de la Gerencia de la entidad, por tanto, se enviaron las cartas respectivas para obtener el permiso e iniciar la selección de los participantes. Con esta carta se envió la aprobación por parte de la Secretaria de Educación del municipio quien dio su aval para obtener el permiso por parte de la entidad operadora para la ejecución de la investigación. Después de hablar personalmente con la coordinadora regional y de establecer continuas comunicaciones por correo electrónico y por teléfono, pasaron seis meses y no se recibió respuesta a la solicitud de autorizar el desarrollo del trabajo de investigación dentro del CDI.

Dada esta situación se tomó la decisión de realizar el estudio de manera independiente y con población de los dos CDI del municipio y un Hogar Comunitario por tanto, se hizo una convocatoria abierta a los distintos actores que hayan participado o participen en los procesos de atención del Hogar Comunitario o de un CDI y de manera directa se invitó a algunos agentes educativos, padres y madres de familia.

Luego de hacer la convocatoria a los agentes educativos se recibió de manera verbal varias respuestas positivas para hacer parte de la investigación, de las cuales se seleccionaron tres

maestras que manifestaron el deseo de participar, junto con dos agentes educativos del área de la salud y del componente psicosocial de los CDI.

Con respecto a las madres y padres de familia a quienes directamente se les había hecho la invitación una madre de familia de la modalidad entorno comunitario – Hogar Comunitario, una madre de familia beneficiaria de la modalidad entorno institucional – CDI y un padre de familia también de la modalidad entorno institucional – CDI.

En la convocatoria dirigida a los niños y a sus acudientes se les contó acerca de la investigación, sus objetivos y las actividades a desarrollar con ellos, se obtuvo respuesta afirmativa de 8 niños entre los 4 y los 6 años de edad, respuestas que fueron refrendadas por los acudientes de los niños.

De esta manera, se le entregó el formato de asentimiento informado a los niños para que lo firmaran con su nombre e hicieran una representación gráfica para de esta manera responder que aceptaban hacer parte de la investigación. (Ver anexo 1).

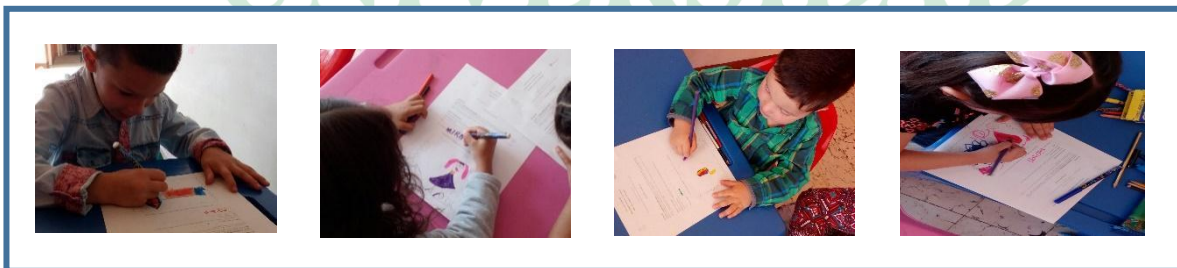


Figura 1. Niños firmando asentimiento
(Fotografías tomada por la investigadora)

En el momento que los niños estaban firmando el asentimiento informado, los acudientes responsables de los niños también firmaban el consentimiento informado, para con este darle respaldo a la respuesta que acaban de dar los niños con querer hacer parte del desarrollo de la investigación. Cabe aclarar que todos los otros actores firmaron el consentimiento informado también. (Ver anexo 2).

3.4. Recolección de la información

En función de los objetivos propuestos en esta investigación, se emplearon tres técnicas de recolección de datos: el análisis documental, la entrevista semi-estructurada y el taller.

Se hizo análisis documental de los registros existentes en los dos programas los cuales permitieron revisar como fotografías, planeaciones, actas, entre otros. El Análisis documental, involucra un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. Es el resultado de la necesidad de proporcionar al usuario un camino para llegar al documento pertinente. (García, 2002).

Por otro lado, para la recolección de la información desde la voz de los actores se seleccionaron las categorías a rastrear a partir de la lectura minuciosa del Documento CONPES 109, en el que se reglamenta la política pública de primera infancia a nivel nacional.

Rico, Alonso, Rodríguez, Díaz y Castillo (2006) argumentan la importancia de partir de unas categorías construidas desde la formulación del problema para dar orden y coherencia al estudio, exponiendo que: “Las categorías de análisis representan en investigación un elemento tanto teórico como operativo y gran parte del éxito en el análisis, estructuración y claridad en una investigación, depende de que se establezcan categorías claras a lo largo de todo el proceso” (p.23).

Por tanto, como cada actor vive la ejecución de la política de manera diferente se hizo necesario tener categorías diferenciales para cada población, en este sentido para el diseño de la técnica que se aplicó con los agentes educativos, las categorías a rastrear fueron: concepción de primera infancia, su lugar en la atención y protección integral de la primera infancia, la Corresponsabilidad e Intersectorialidad.

Las categorías que se rastrearon en la técnica que se aplicó a padres y madres de familia fueron: Concepción de primera infancia, Corresponsabilidad y Percepción sobre la intervención de la estrategia en su rol como padres.

Por tanto, ambos actores participaron en la investigación a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas diseñadas de acuerdo con las categorías a rastrear y diferenciando agentes educativos de padres y madres de familia. (Ver anexos 3 y 4).

Entrevista semi-estructurada: A través de esta técnica se buscó obtener un texto sobre el tema o tópico de interés en los términos del lenguaje y la perspectiva de los entrevistados. Carlos Sabino, en su libro “El Proceso de Investigación”, señala que la entrevista es una técnica para lograr que una persona transmita al entrevistador su percepción personal de una situación. Con la técnica se puede obtener una idea de los problemas más importantes, de los pensamientos del entrevistado y de las situaciones que para él resulten de mayor significación. (2002, p.108). Hernández, Fernández y Baptista afirman, por su parte, que la técnica se debe instrumentar como un diálogo que permita dejar salir el punto de vista “único e íntimo del entrevistado” (2003, p. 454.). Los investigadores Rodríguez, Gil y García, en su libro “Metodología de la Investigación Cualitativa”, resaltan la significación de la entrevista para la investigación cualitativa al afirmar que metodológicamente se constituye en “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (1996, p. 169). Como se mencionó anteriormente este tipo de técnica fue desarrollada con los agentes educativos y los padres y madres de familia.

Las categorías tenidas en cuenta para la recolección de la información aportada por los niños fueron: Atención integral, cuidado y educación de los niños a través de la nutrición, salud e intervención pedagógica y Derechos de los niños: Niños sujetos de derechos, tomadas como punto de partida para el diseño de cuatro talleres, los cuales fueron desarrollados con los niños participantes. (Ver anexo 5)

Se hicieron entrevistas semi-estructuradas a 5 agentes educativos, profesionales de los dos programas CDI –Entorno Institucional-Hogares Comunitarios–Entorno Comunitario- que

atienden a la población beneficiada, e igualmente se hicieron entrevistas semi-estructuradas a 3 padres y madres de familia de los niños beneficiados. Antes de iniciar cada entrevista se le entregó a cada participante el consentimiento informado, para ser leído y posteriormente ser firmado por el entrevistado si lo consideraba pertinente. Todos los padres, madres de familia y agentes educativos leyeron y firmaron el consentimiento informado antes de iniciar con el desarrollo de la entrevista. (Ver anexo 6)

Por su lado, los talleres, Alfredo Ghiso (2002) afirma que el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento. En el mismo libro dicen:

Cuando se habla de taller se supone que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas, (espacios, insumos, herramientas, decisiones, que se entretengan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo); la idea de taller, la asimilamos a los procesos de investigación como un conjunto multilíneal compuesto por elementos –líneas- de diferente naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas entre otros, dispuestas para facilitar haceres conjuntos.(2002, p98).

Se hicieron cuatro talleres con un grupo de 8 niños, beneficiarios de los CDI y los Hogares Comunitarios, ambos de la modalidad Institucional. En la siguiente tabla se resumen el trabajo de campo realizado.

Tabla 1. Trabajo de campo

Actores	Número	Técnica	Instrumentos
Niños y niñas de 4 a 6 años	8	4 talleres.	Diario de campo, grabación
Agentes educativos	5	5 entrevistas	Guía de entrevista grabación
Madres y padres de familia	3	3 entrevistas	Guía de entrevista grabación

Elaboración propia

3.5. Procedimientos para el Análisis e Interpretación

Para entender de una mejor manera cómo se llevó a cabo el proceso del análisis de la información, en las siguientes líneas se explican seis fases que fueron implementadas para poder obtener el informe académico que le da respuesta a la investigación propuesta, a fin de asegurar su rigurosidad metodológica. Estas fases, a la luz de Braun y Clarke (como se citó en Mieles, Tonón y Alvarado, 2012) son:

Familiarización con los datos: “Consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales. Se trata de leer detenida y reiteradamente la información buscando estructuras y significados; se trata de aprovechar al máximo su potencial” (Bird, en Mieles, Tonón y Alvarado, 2012). Se identificó toda la información obtenida después de haber aplicado las técnicas de recolección de información con todos los participantes (Agentes educativos, madres y padres de familia y niños). Se envió el audio de cada técnica desarrollada a un experto en transcripción de información de una investigación. Luego se obtuvo la transcripción de cada

entrevista semiestructurada desarrollada con los cinco agentes educativos, al igual que la transcripción de cada entrevista semiestructurada desarrollada con los tres padres y madres de familia. Y se recibió la transcripción de los diálogos que surgieron en los cuatro talleres desarrollados con los niños. Después de tener toda la información obtenida mediante las técnicas aplicadas se adquiere el software ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, donde se ingresan todas las transcripciones. Se comienza con la lectura de cada transcripción, de las cuales se resaltan aspectos relevantes al igual que se escriben ideas de elementos considerados importantes. Se le hacen dos lecturas a cada transcripción para una mejor familiarización y manejo de la información.

Generación de categorías o códigos iniciales. “Se entiende por código al segmento o elemento más básico de información en crudo que se pueda considerar como significativo en relación con el tema bajo estudio” (Boyatzis en Mieles, Tonón y Alvarado, 2012). Con la ayuda del software ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, se comienza con la clasificación de la información a partir de las categorías previas que han sido generadas desde los objetivos de la investigación. A medida que se iba estudiando la información se encontraron varias categorías emergentes que aparecieron al leer reiteradamente los datos. En el software ATLAS.ti las categorías son nombradas códigos. En total se generaron 24 códigos entre previos y emergentes.

Para una mayor comprensión, el sistema de categorías construido quedó de la siguiente manera:

Categorías previas:

Categorías que atienden a los objetivos: la educación, la salud y la nutrición, el cuidado y la protección y el niño como sujeto de derecho.

Categorías definidas para diseñar los instrumentos para recolectar la información por actores así:

Agentes educativos: concepciones de infancia, lugar en la atención y protección a la primera infancia, corresponsabilidad e intersectorialidad.

Padres y madres de familia: concepciones de infancia, corresponsabilidad, percepción sobre la intervención de la estrategia.

Niños y niñas: atención integral, cuidado y educación, nutrición, salud, intervención pedagógica, niños sujetos de derecho.

Categorías emergentes:

Felicidad, futuro, juego, lo mío, normas, psicología, relaciones de poder, relaciones, beneficios para el adulto, buen trato, espacios.

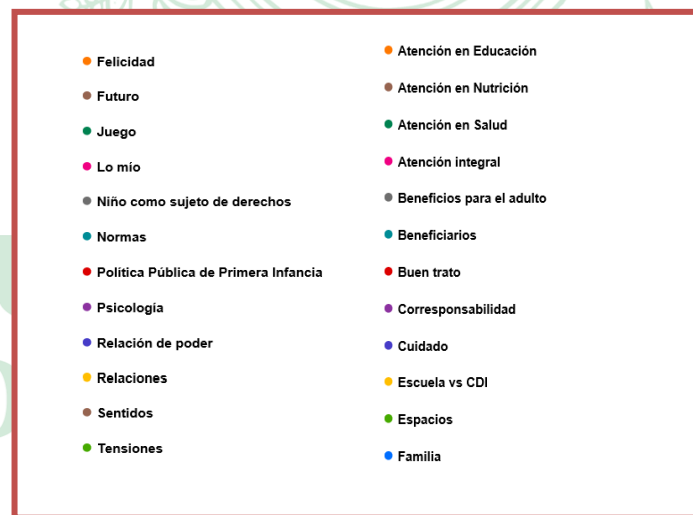


Figura 2. Códigos previos y emergentes
(Fotografía tomada por la investigadora del software ATLAS.ti)

Búsqueda de temas. “Se considera un tema como una parte encontrada en la información que como mínimo describe y organiza información, y como máximo interpreta aspectos de un fenómeno” Boyatzis, (en Mieles, Tonón y Alvarado, 2012). Después de tener estas 24 categorías se empezó a buscar relaciones entre ellas de acuerdo a lo que cada una significaba y lo que decía desde la información ya codificada de cada actor participante. También se empezó a encontrar información que se iba considerando como un buen material para el análisis, por tanto, se resaltaba y con un memo descriptivo y/o analítico dentro del software ATLAS.ti para poder tenerlo en cuenta en el momento del análisis de la información. Se continuó con el renombramiento de citas porque se encontró información que tenía mayor relación con X código. En esta fase se empezó a vislumbrar algunos temas que fueron dando el camino al texto de análisis. Se consideró que la atención en educación, la atención en salud y la atención en nutrición eran los temas que amarraban de manera general toda la información obtenida en los tres actores agentes educativos, padres y madres de familia y niños.

Revisión de temas. “Se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse”. (Mieles, Tonón y Alvarado, 2012, p. 219). Después de haber codificado toda la información y de haber reconocido estos tres temas se pasó a desarrollar un trabajo más manual. Se inició con el diseño de tablas propias que permitían tener una mejor comprensión de la información, en estas se revisaron los temas previstos, los cuales se nombraron nuevamente como códigos generales para volver a clasificar la información que ya se había depurado en el software ATLAS.ti. (Ver anexo 7). De esta manera las citas textuales son organizadas por actor y clasificadas en uno de los tres códigos: atención en educación, atención en salud o atención en nutrición. Luego se hace una re-

codificación general de la cita textual permitiendo hacer un reagrupamiento de citas donde empiezan a emerger los temas que le van dando forma al análisis de los resultados.

Definición y denominación de temas. “Se identifican de manera definitiva los temas, se establece “lo esencial” del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas)” (Mieles, Tonón y Alvarado, 2012, p. 220). Se identificaron los temas por cada uno de los actores de la política pública, los cuales en el momento se consideraban definitivos para poder iniciar con la descripción de la información.

Agentes educativos: Derecho y atención integral. Relación agente-familia. La enseñanza en la educación inicial. Funciones en la educación inicial. Trabajo entre profesionales. Relación con la nutrición, crecimiento y desarrollo.

Padre y madres de familia: El lugar de la familia, el lugar de la familia en la educación. Propósitos. La enseñanza en la educación inicial. Relación educación -disciplina. Nutrición y salud.

Niños: Juego. Relación con el otro. Relación con el adulto. Concepción de educación. Concepción de nutrición/salud.

Por tanto, se inició con la descripción de cada uno de los temas ya identificados discriminados por cada actor. Al finalizar la descripción se piensa en pasar a la siguiente fase de la elaboración del informe final, pero al tener un acercamiento más íntimo con los datos se toma la decisión de establecer cuatro temas que dan una mejor respuesta a la investigación, los cuales pudieron ser identificados en la información obtenida de cada uno de los actores, por lo tanto, el análisis se haría entrelazando información de agentes educativos, padres y madres de familia y niños.

Los temas definitivos para el análisis fueron: Sentidos otorgados a la educación. Sentidos otorgados a la salud y la nutrición. Sentidos otorgados al cuidado y la protección. Sentidos otorgados al niño como sujeto de derecho.

Redacción del informe final. “Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida” (Mieles, Tonón y Alvarado, 2012, p. 220). Teniendo en cuenta los temas definitivos se construye un texto donde se hace el análisis de la información, la cual fue obtenida a partir del desarrollo de las técnicas ya mencionadas con los actores involucrados en la ejecución de la política pública de primera infancia.

La elaboración de este informe tuvo la rigurosidad de un estudio fenomenológico que invitaba en todo momento a pensar y a reflexionar en las experiencias vividas de los participantes, reflejadas en la información recogida. Mieles, Tonón y Alvarado (2012) afirman:

Pasar del mundo de los hechos –basados en la experiencia– al mundo de la vida –fundado en las vivencias, implica pasar de la perspectiva natural a la perspectiva fenomenológica.

La perspectiva fenomenológica consiste básicamente en eliminar todo lo que no sea inmediato y originario. Eliminar todo lo que se ha insertado subrepticamente en la conciencia como forma de explicación, de especulación o de suposición (p. 207).

Por tanto, se tuvo en cuenta la realidad de los actores y las experiencias vividas a través de la información obtenida, puesto que se manejó la información con mucha fidelidad para poder describir con evidencias desde la voz de los actores los sentidos que otorgan respecto a su experiencia en la implementación de la política pública de primera infancia.

3.6. Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que en esta investigación participaron niños, se tuvo en cuenta las consideraciones éticas que rige a toda investigación y por tanto se resaltan las siguientes:

Se realizó una reunión con todos los actores implicados –agentes educativos, familias, niños y niñas- que participaron de la investigación, donde se explicó el proyecto de investigación en el cual se invitaban a participar, socializando las ventajas y desventajas de participar en este.

A las personas que decidieron participar–agentes educativos, padres y madres de familia- en el desarrollo de la investigación se les entregó un consentimiento informado, donde está la información de la técnica e instrumento de investigación que se desarrollaría con cada uno, este lo debían leer y luego firmar para iniciar con la investigación.

A los padres, madres o acudientes de los niños y niñas que participaron de la investigación se les entregó un consentimiento informado, donde está la información de la técnica e instrumento de investigación que se desarrolló con los niños y niñas, este lo debían leer con su hijo/a y luego firmar para iniciar con la investigación.

Se le explicó a cada participante que se hará con la información obtenida, haciendo énfasis en la confidencialidad de las respuestas dadas por ellos.

Se les explicó que si en el transcurso de la investigación se hacía necesaria el registro fotográfico se hará bajo las técnicas de investigación con niños/niñas.

Se proyectó la socialización de los resultados obtenidos en la investigación con todos los actores implicados –agentes educativos, padres y madres familia y niños participantes en el desarrollo de la investigación.

Capítulo 4. Descripción de las Estrategias de Implementación de la Política Pública de

Primera Infancia

En el presente capítulo haré una revisión de la literatura existente en el país alrededor de la política pública de primera infancia, especialmente del documento CONPES 109 Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la Primera Infancia”, escrito en el año 2007 por el Ministerio de la Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y buscaré evidenciar las tensiones entre lo que formula ésta política y lo que sucede en el contexto del municipio de Santa Rosa de Osos a partir de las voces de los actores involucrados en la implementación de esta política tales como el secretario de educación, un concejal, la comisaria de familia, la directora local de salud y la policía de infancia y adolescencia del municipio. En esta vía la lectura de la documentación me posibilita ver que hay cinco aspectos desde los cuales se fundamenta la política pública, estos son: 1ro. Bases conceptuales de la política, como los derechos de los niños, la protección de la infancia y algunos antecedentes donde se muestra algunas iniciativas que ya funcionaban antes de la formulación de la política. 2do. Principios de la política pública, su significado y descripción. 3ro. Estrategias de implementación de la política. 4to. Población a la que se dirige la política pública de primera infancia. Y 5to. Objetivos de la política pública. Hacia el final del capítulo mostraré como esos aspectos que se ven en la política tienen un lugar en lo que dicen los actores que la vivencian en el contexto del municipio donde se desarrolla esta investigación.

4.1. Bases conceptuales de la política, derechos de los niños, protección de la infancia y antecedentes de la formulación de la política

Para dar un concepto de política pública de primera infancia en Colombia, es necesario reconocer como el país ha incorporado los lineamientos internacionales que gestionan el bienestar de los niños y las niñas. Por tanto, en este texto se expondrá un recorrido histórico internacional sobre la construcción de los derechos de los niños y las niñas hasta que son reconocidos e implementados por Colombia a partir de la creación de una verdadera política pública que beneficie la población de primera infancia por encima de las demás poblaciones, al ser esta una de las más vulnerables en todo el mundo.

Es así, como los derechos del niño son los primeros lineamientos internacionales que empiezan a considerar al niño como un “ser valioso” a quien hay que ayudar y proteger. Por tanto, los derechos del niño los empieza a construir en el año de 1923 Eglantyne Jebb⁸, quien, marcada por los horrores de la Primera Guerra Mundial, advirtió la necesidad de protección especial para los niños.

Según la traducción de Oviedo-Siacara (s.f.) El 23 de febrero de 1923, la Alianza Internacional Save the Children, fundación creada por Eglantyne Jebb y su hermana Dorothy Buxton para ayudar y proteger a los niños afectados por la guerra, adoptó en su IV Congreso General, la primera Declaración de los Derechos del Niño, que luego la envió a la Sociedad de Naciones. La fundación Save the Children envió este texto a la Sociedad de Naciones indicando que estaba “convencida de que se deben exigir ciertos derechos para la infancia y trabajar en pro

⁸ Eglantyne Jebb (Ellesmere, Shropshire, Gran Bretaña, 25 de agosto de 1876 – Ginebra, Suiza, 20 de diciembre de 1928) fue una activista social británica, fundadora de Save the Children. No sólo creó una de las organizaciones de desarrollo más importantes del mundo, sino que su labor desembocó además en la promulgación de los “Derechos del Niño” por parte de Naciones Unidas.

de un reconocimiento general de estos.” La cual, finalmente fue adoptada el 26 diciembre de 1924 por la Sociedad de Naciones en su V Asamblea como la Declaración de Ginebra. Convirtiéndose este día como histórico, pues es la primera vez que derechos específicos para la niñez son reconocidos.

La Declaración literalmente dice:

A través de la presente Declaración de los Derecho del Niño, comúnmente conocida como la Declaración de Ginebra, los hombres y las mujeres de todos los países, en reconocimiento de que la humanidad le debe al Niño lo mejor que es capaz de dar, declaran y aceptan como su obligación que, por encima de cualquier consideración de raza, nacionalidad o creencia:

- El Niño deberá recibir los medios materiales y espirituales necesarios para su normal desarrollo.
- El Niño hambriento deberá ser alimentado; el niño enfermo deberá ser curado; el niño discapacitado deberá ser apoyado; el niño delincuente deberá ser reformado; y el niño huérfano y abandonado deberá ser protegido y asistido.
- El Niño deberá ser el primero en recibir ayuda en situaciones de emergencia.
- El Niño deberá ser puesto en una situación que le permita ganarse un sustento y deberá ser protegido ante cualquier forma de explotación.
- El Niño deberá ser educado en la conciencia de que sus talentos han de ser empleados al servicio del prójimo

En 1934, la Asamblea General de la Sociedad de Naciones aprobó el nuevo texto de la Declaración de Ginebra. Los Estados firmantes hacen una promesa de incorporar estos principios a su legislación interna, pero este movimiento no es jurídicamente vinculante para ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que, la Declaración de Ginebra sigue siendo el primer texto internacional en la historia de los Derechos Humanos que específicamente trata sobre los Derechos de la Niñez. (Los derechos de los niños, s.f., párr., 16).

En el año de 1959 después de que las Naciones Unidas haya proclamado la declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y dentro de estos considerar que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

La Asamblea General Proclama la Declaración de Derechos del Niño, a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con diez principios. (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, p. 1).

Es significativa la importancia que tienen estos diez principios que buscan el reconocimiento, la igualdad, el bienestar, la prioridad, la educación, el afecto, la protección y el cuidado especial para el niño de todos los 78 Estados miembros de la ONU para esa época.

En el año de 1989 después de existir por 66 años aproximadamente una declaración de los derechos del niño hay una convención⁹ de los derechos del niño.

La Convención de los Derechos del Niño es un conjunto de normas acordadas que deben respetar todos los países que la firmaron y ratificaron. Es un tratado Internacional de 54 artículos que profundiza los derechos del niño, reafirmando la necesidad de proporcionarles cuidado y

⁹ Convenir significa estar de acuerdo acerca de algo y tomar una responsabilidad ante lo que se "conviene".

asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad, subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y asistencia; la necesidad de protección jurídica y no jurídica del niño antes y después de su nacimiento; la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño, y el papel crucial de la cooperación internacional para que los derechos del niño se hagan realidad.

Esta Convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989.

Sus artículos proponen nuevos aportes a los contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Y fundamentalmente avanza en el aspecto jurídico, al hacer a los Estados firmantes "jurídicamente" responsables de su cumplimiento. (Declaración sobre los Derechos del Niño, 1998, p. 1).

A esta convención en el año 2000 se le agregan dos protocolos facultativos los cuales se leen a la luz del tratado original como un todo, que en este caso se rige por los principios de la no discriminación, el interés superior del niño y la participación infantil.

El Protocolo facultativo sobre la participación de los niños en los conflictos armados establece los 18 años como la edad mínima para el reclutamiento obligatorio y exige a los Estados que hagan todo lo posible para evitar que individuos menores de 18 años participen directamente en las hostilidades.

El Protocolo facultativo sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de los niños en la pornografía llama especialmente la atención hacia la criminalización de estas graves violaciones de los derechos de la infancia y hace hincapié en la importancia que tiene fomentar una mayor concienciación pública y cooperación internacional en las actividades para combatirlas. (UNICEF, s.f., párr., 2 y 3).

Ahora bien, después de conocer la historia del reconocimiento internacional que se le ha hecho al niño como un sujeto de derecho, como un ser valioso a quien hay que ayudar y proteger, se pasa a reconocer cómo Colombia ha incorporado los lineamientos internacionales que gestionan el bienestar de los niños y las niñas.

En este sentido,

en febrero de 1985 se adopta por decreto presidencial El Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil –SUPERVIVIR–, con el cual la política pública reconoce, de manera explícita, la importancia de promover el desarrollo infantil, a la vez que se busca mejorar las condiciones de salud y nutrición de los niños. (Conpes social 109, 2007, p.9).

Esta política se convierte en algo novedosa para la época, pues por primera vez en Colombia se estaban diseñando diversas acciones a favor de la infancia donde la principal intervención era en la salud y las prácticas y estrategias metodológicas de las personas que atienden los niños y las niñas a partir de la vinculación afectiva, la estimulación adecuada y el juego.

Al año siguiente en 1986, el foco de atención de la infancia empezó a ser más específico y es cuando los menores de siete años en condiciones de pobreza recibieron una atención especial, estimulando el desarrollo psicosocial, moral y físico, pues se empieza a dar reconocimiento a la primera infancia, es así, como a finales de este año,

...el ICBF adoptó el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar –HCB– como la principal estrategia de atención a los niños y a las niñas menores de siete años. Esta

Facultad de Educación

decisión estuvo antecedida por la experiencia de más de diez años en la estrategia de Hogares Infantiles (antiguos CAIPS¹⁰) y el reconocimiento e impulso de otras estrategias para el desarrollo de la primera infancia, en varias regiones del país. A este último proceso se le conoció como Nuevas Modalidades, por su énfasis en la búsqueda de alternativas menos formales, para potenciar las formas tradicionales de atención a los niños y a las niñas, con participación de la familia y la comunidad (Conpes social 109, 2007, p.10).

Teniendo en cuenta lo anterior, donde empieza a hacerse un reconocimiento a la primera infancia el ICBF sigue pensando en esta etapa y también se crea una acción a seguir para las madres gestantes y familiares de niños y niñas menores de dos años, pues empieza a desarrollarse un concepto de que estas también podrían ser acompañadas de manera intersectorial con actividades educativas y de salud, favoreciendo así, todo el ciclo vital de los niños y las niñas. Por lo tanto,

durante la década del noventa, el ICBF incorporó una nueva estrategia de protección y promoción del desarrollo infantil, orientada a las madres gestantes o con hijos menores de dos años: el programa Familia, Mujer e Infancia –FAMI. Esta modalidad incorpora actividades educativas, tanto con los niños y las niñas, como con sus madres y otros familiares, algunas de las cuales se realizan conjuntamente con el sector salud.

[...], el programa de Crecimiento y Desarrollo³, el cual ha venido incorporando concepciones de desarrollo integral, trascendiendo el énfasis en la enfermedad y promoviendo una atención más integral del bienestar de niños y niñas, a la vez que ha

¹⁰ Centros de Atención Integral Al Preescolar

Facultad de Educación

permitido la asimilación de propuestas con el enfoque del ciclo vital. (Conpes social 109, 2007, p.10).

Las políticas nacionales y sus cambios, se dan paralelas a los desarrollos que en materia de infancia se dan a nivel internacional. En 1989 el país suscribe la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño la cual posteriormente se adopta con la Ley 12 de 1991. Igualmente, en 1990 la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, en la cual se suscribió la Declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los niños del mundo. Esta última compromete al país a desarrollar Planes de Acción orientados a dar vigencia a la Convención y a asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. Con esto, el niño y la niña dejan de ser mirados como un conjunto de necesidades por resolver, para hacerlo como sujetos legítimos de derechos. (Conpes social 109, 2007, p.11).

Por consiguiente, uno de los derechos impostergables de los niños y las niñas es la educación y la primera infancia empieza a recibir atención en instituciones educativas en el país con la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –ley 115 de 1994- define la educación preescolar en su artículo 15, como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (p.5). Así pues,

la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 establecen por primera vez el ciclo de educación preescolar con un año obligatorio. Este ciclo fue

Facultad de Educación

implementado en el país a través del Programa Grado Cero, el cual sembró las primeras bases de atención integral y realizó planteamientos pedagógicos innovadores. El Ministerio de Educación Nacional-MEN, [...] formuló Lineamientos Curriculares para el Preescolar en 1998 y generalizó el grado de transición en todo el territorio nacional. (González et al, 2011, p. 15).

Es de esta manera, como desde la primera década del siglo XXI en Colombia se ha vivido un verdadero compromiso estatal con la infancia. Sin embargo, se reconoce que a finales del siglo XX el compromiso con ésta comienza con la ley 12 de 1991 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Luego se expide la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, armonizada su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, al establecer “la protección integral de los niños, niñas y adolescentes como un sistema de derechos y garantías. Esta Ley enuncia dentro de las obligaciones de la familia formar y colaborar con la educación de los niños y las niñas”. (González et al, 2011, p. 16).

El ICBF en alianza con el Ministerio de Educación Nacional –MEN diseñan los Planes de Atención Integral a la Primera Infancia que se construyen a través de la coordinación de todos los sectores involucrados a nivel nacional, de tal forma que se garantice la nutrición, protección, salud, participación, desarrollo y educación inicial para los niños y las niñas.

Al siguiente año en el 2007, en Colombia se empieza a clasificar las etapas de desarrollo del niño y es así como aparece la primera infancia, siendo este “un período privilegiado, en el cual el

cerebro es más receptivo para fijar experiencias, que debe ser aprovechado al máximo”, así lo dice precisamente el Conpes 109, el documento donde se formuló la Política Pública Nacional de Primera Infancia, “Colombia por la primera infancia” y se incluyó la educación inicial, desde la perspectiva del desarrollo infantil, como una prioridad en el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Este documento se ha convertido en la ruta principal para darle a los niños y las niñas el primer lugar en derechos y reconocimientos.

Es así, como lo vivido y lo transcurrido en la historia ha permitido la Construcción de la Política de Primera Infancia, “Colombia por la primera infancia” (Conpes social 109 de 2007). A partir de allí se despliega una serie de oportunidades para avanzar en la conceptualización de la educación inicial, ese documento es el marco para consolidar acciones que conduzcan a garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños de primera infancia desde el marco de la atención integral.

4.2. Principios de la política pública, su significado y descripción

Etimológicamente principio deriva del latín principium 'comienzo, primera parte, parte principal' a su vez derivado de prim- 'primero, en primer lugar' y cap(i)- 'tomar, coger, agarrar', por lo que literalmente principium es 'lo que se toma en primer lugar'¹¹. Comprendiendo esta definición y retomando a Daza & Quinché (s.f.) quienes también definen lo que es un principio, pero de una manera más legal, pues lo hacen a partir de los derechos constitucionales. “Los principios, al igual que las reglas, son mandatos que permiten o prohíben algo; forman parte del

¹¹ <https://es.wikipedia.org/wiki/Principio>

mundo de los deberes. A diferencia de las reglas, se trata de normas con estructura abierta, indeterminada; proposiciones en las que no aparecen unos supuestos de hecho a los cuales atribuirles consecuencias jurídicas precisas y determinadas” (p. 7-8).

La política pública de primera infancia promueve la atención integral de los niños y niñas menores de 5 años en Colombia, priorizando su aplicación en población perteneciente a los niveles 1 y 2 del SISBEN, enfocándose de forma transversal a la protección integral, la cual pretende la satisfacción de necesidades esenciales para el pleno desarrollo en la vida del niño y la niña, respondiendo a componentes pedagógicos, de crianza, salud y nutrición, por tanto la familia se convierte en un eje fundamental para el cumplimiento de la política, debido a que es el primer ente de la sociedad donde el infante experimenta sus primeros años de vida, brindando espacios de crecimiento y bienestar, convirtiéndose en el contexto más propicio para generar vínculos afectivos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo.

En este sentido, la familia, el estado y la sociedad deben asumir la responsabilidad de brindar a los niños y niñas las mejores oportunidades que permitan el fortalecimiento de habilidades para la vida, es por ello, que la pretensión de la política no se limita solamente a la atención de la infancia sino también a las familias, mejorando con mayor fuerza las pautas de crianza que se establecen desde los hogares Colombianos; para lograr dicha misión el estado en la construcción de su política ha establecido los siguientes principios, referenciados desde el CONPES 109, los cuales rigen la atención y se enuncian a continuación.

La familia como eje fundamental: Aunque en los párrafos anteriores se ha enunciado la importancia de la familia en la ejecución de la política pública, es importante destacarla como un principio desde la misma, orientando las obligaciones del estado a la protección de ella y defensa de sus derechos, ya sean económicos, políticos, culturales y sociales.

Perspectiva de derechos y atención integral: En este punto se tiene en cuenta al infante como un sujeto titular de derechos desde su nacimiento, priorizando su atención por encima del resto de la sociedad, entre ellos el derecho a la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil, donde las agentes educativas y demás personal que participan en estrategias de primera infancia deben velar por el cumplimiento y garantía de los derechos en mención.

Equidad e inclusión social: Respondiendo a la necesidad de que todas las personas merecemos calidad de vida, en la que poco a poco y desde pequeños se nos estén afianzando capacidades y oportunidades, para el pleno desenvolvimiento en la vida, por tanto, la función del estado es la construcción de las condiciones sociales básicas. Además, la diversidad cultural exige la implementación de estrategias que promuevan el reconocimiento de la identidad y la inclusión en la diversidad.

Corresponsabilidad e integralidad: El término corresponsabilidad tomado como un principio constitucional, expone la responsabilidad y aportes diferentes que debe brindar el estado, la familia y la sociedad, integrando estrategias, que apunten a la defensa del desarrollo, la protección y participación de niños y niñas.

Focalización y promoción: La promoción indica que el horizonte a observar frente al cumplimiento de la política pública debe ser los derechos encaminados a la universalización, término que se contrapone frente a la focalización, pero respetando la relevancia de cada una de las palabras, pues, implementando una discriminación positiva sobre la sociedad, se logra llegar a una universalización, en ese sentido, los niños y niñas en situación de desprotección ya sea en pobreza extrema o espacios familiares vulnerables, se convierten en un ojo primario a la hora de intervenir. Esto implica promover acciones para formar sujetos autónomos capaces de desarrollar sus propias potencialidades.

4.3. Estrategias de implementación de la política

Es a través de estas tres modalidades de atención que se implementa en su gran parte la política de primera infancia, ya que en estas se garantiza principalmente el cuidado, nutrición y educación inicial, y además se despliega como tal, las estrategias o programas de atención integral para la primera infancia, los cuales pretenden fortalecer el componente educativo y extender la cobertura de atención tanto en zonas urbanas como rurales:

Modalidad de Entorno Familiar: La prioridad de atención es el puntaje del SISBEN y población en desplazamiento o situación de discapacidad, ya sea en lo urbano o lo rural, esta modalidad brinda Atención Integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de 5 años, mediante la aplicabilidad de estrategias lúdico pedagógicas en encuentros educativos grupales que se realizan semanalmente donde el niño es el centro de atención y en el proceso siempre está acompañado de su cuidador principal, con quien se procura desarrollar

actividades promoviendo el reconocimiento de pautas de crianza humanizada y su aplicabilidad en su hogar.

Modalidad de Entorno Comunitario: Si bien el entorno comunitario ha sido de las estrategias con más tiempo contribuyendo a la primera infancia en Colombia ha dejado de tener tanta aplicabilidad gracias al formalismo exigido precisamente por la política pública, aún se encuentran hogares comunitarios de Bienestar Familiar en algunos sectores especialmente de la zona urbana.

Modalidad de Entorno Institucional: Esta modalidad va dirigida a niños y niñas menores de 5 años ubicados en zonas urbanas, que no acceden a ningún servicio de Atención Integral por falta de oferta, son atendidos por instituciones especializadas en atención integral donde se ofrecen los componentes ya mencionados durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias o en su defecto 5 horas.

4.4. Población a la que se dirige la política pública de primera infancia

Como ya se ha mencionado, de acuerdo a la estrategia de aplicabilidad se tienen algunos requisitos específicos de la modalidad, pero en términos generales es fundamental el puntaje del SISBEN, para determinar en qué nivel se ubica cada participante, a partir de ello se situará en prioridad o no, según sea el caso. Además las familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad también requieren una atención prioritaria, al hablar de vulneración hago referencia a desplazamiento e incluso violación de derechos humanos; desde que se ha pensado la política pública el foco de atención se direcciona especialmente en población de escasos

recursos, inicialmente se atendía la población solo en el área urbana, pero notando la importancia de contribuir al fortalecimiento de las prácticas de crianza en la zona rural, las cuales se caracteriza por ser bastante tradicionales y sin reconocimiento de la voz de los niños y niñas, se hizo necesario también la implementación en dichos lugares.

También es importante destacar que los niños y niñas no son los únicos importantes en este proceso, asimismo, se tienen en cuenta las madres gestantes y lactantes, como una contribución que se le hace a la infancia desde el momento de la concepción.

4.5. Objetivos de la política pública

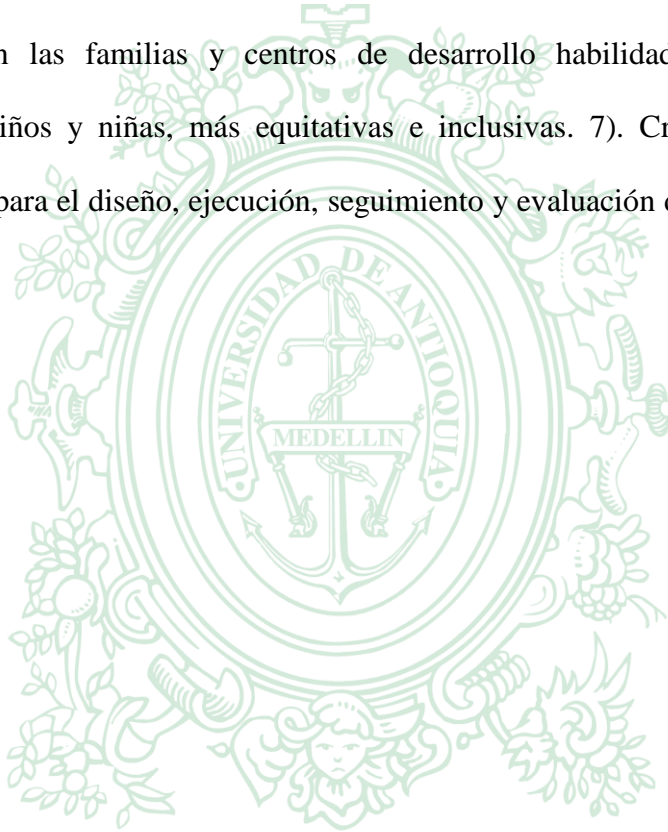
En el CONPES 109 se hace muy específico la descripción de los objetivos a alcanzar desde la Política Pública Nacional de Primera Infancia, los cuales se relatan a continuación.

Desde un Objetivo General, nos encontramos con que la mayor meta se refiere al desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación a los 6 años de vida, respetando sus necesidades costumbres e intereses, desde esta perspectiva procurando alcanzar una equidad e inclusión social en todo el territorio Colombiano.

En cuanto a los objetivos específicos, los resumo en las siguientes palabras: 1). Aumentar y fortalecer la cobertura de atención desde cada una de las modalidades, procurando una estabilidad financiera que permita la aplicación de estrategias de manera continua. 2). Brindar importancia al tema de primera infancia, con la intención de movilizar al país en la relevancia que tienen los primeros seis años de vida en el desarrollo humano. 3). Promover la salud,



nutrición y espacios favorables, con la intención de prevenir enfermedades y motivar prácticas de vida saludable. 4). Aplicar prácticas socioculturales y educativas contribuyendo al desarrollo integral de niños y niñas. 5). Garantizar la protección integral y la restitución de derechos en población que se encuentra en situación de riesgo. 6). Partiendo del concepto de diversidad cultural se potencia en las familias y centros de desarrollo habilidades que promuevan interacciones con los niños y niñas, más equitativas e inclusivas. 7). Crear y fortalecer los mecanismos necesarios para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la política pública de primera infancia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 5. Las Voces de la Experiencia

La política pública como se dijo en el capítulo anterior configurada desde una atención integral a partir de la educación, la salud y nutrición, cuidado y protección y el niño como sujeto de derecho se hace real en los sentidos que le otorgan los actores implicados que hacen parte de la implementación de la política pública de primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos, especialmente en los dos Centros de Desarrollo Infantil y un Hogar Comunitario.

En consonancia con la implementación de la política pública de primera infancia, debemos reconocer que, “las políticas están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos”. (Shore, 2010, p. 36) ya que, quienes participan dentro de la ejecución de la política son los actores involucrados y por ende son regulados por quienes formulan la política, puesto que las políticas se construyen para intervenir sobre los sujetos como lo expresa Shore (2010) “Las políticas contienen una “voluntad de poder”; [...] que también objetivan a quienes se dirigen y los someten a la anónima mirada de los expertos”. (p.45). Sin embargo, es realmente la experiencia la que formula y construye la política a partir del verdadero sentido que se le da a lo que se hace; por tanto, los sentidos que los actores implicados evidencian, es el resultado del reconocimiento que le dan a la política que ha sido diseñada para atender de manera integral la población de primera infancia, puesto que solo lo que se vive, se siente y se piensa es lo que construye una política que antes estaba escrita y que ahora se ha vivenciado a través de la práctica de los agentes educativos, padres y madres de familias y niños.

A continuación, vamos a describir cada uno de los sentidos que emergen en la experiencia de los actores implicados (Agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas.) en la estrategia de atención integral a la primera infancia, los cuales se logran evidenciar después de hacer una triangulación de la información obtenida de estos tres actores implicados.

5.1. Sentidos otorgados a la Educación

Considerando que la atención en educación es uno de los componentes de la política pública de primera infancia, en este apartado se presentarán los sentidos que sobre la educación han construido los actores implicados en la implementación de la política pública en dos centros de desarrollo infantil-CDI y un hogar comunitario.

En el documento CONPES 109 de Política Pública Nacional de Primera Infancia: “Colombia por la primera infancia” (2007) se define el concepto de educación inicial como:

un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos (p.23).

Para la política pública la educación inicial es un elemento central en la atención integral e implica un acto intencionado de orientar los escenarios y procesos de socialización de los niños más pequeños, como se enuncia en la cita anterior, la educación se sustenta en las interacciones sociales y tiene como propósito el desarrollo de competencias para la vida y la disposición de

condiciones que favorezcan el lugar del niño como sujeto de derechos. A continuación, se presentará como esta concepción entra en diálogo con los sentidos que los actores le otorgan a su experiencia en relación con la educación inicial, lo interesante es identificar como se amplía la misma concepción de lo educativo y como se identifican tensiones, contradicciones y nuevos elementos a considerar a partir de las voces de los actores (agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas) en los CDI y en el Hogar comunitario.

5.1.1. La Educación entre las necesidades y la participación del niño.

En los CDI la educación está basada principalmente en la estrategia pedagógica de proyectos de aula, la cual tiene como consigna partir de los intereses y necesidades de los niños, en relación con esta consigna se podría decir que para las agentes educativas la educación consiste en construir espacios de socialización a partir de lo que al niño le llama la atención o le gusta y también considerando sus necesidades, como lo plantea una de las profesoras respecto al componente educativo: “Lo hacemos a través de un proyecto pedagógico que se hace mensualmente acorde a las necesidades que ellos tengan”. (Agente educativo # 1). Para las agentes educativas las necesidades e intereses de los niños se convierten en una herramienta que va dando la pauta a seguir para construir los escenarios o estrategias educativas y así convertir en experiencia de aprendizaje lo que los niños muestran como interés, deseo o necesidad.

Para identificar estos intereses o necesidades las maestras se asumen como observadoras que cuentan con un oído atento para determinar los intereses a partir de la lectura que hacen de las

expresiones, palabras, acciones o gestos corporales de los niños, que puedan ser aprovechados en función del proceso educativo.

Al respecto, la misma agente educativa señala: “Por ejemplo, con mis niños trabajé el proyecto de los medios de comunicación aéreos, pero se llamó “Me divierto volando”. Ellos veían un helicóptero y salían detrás del helicóptero para que los llevara”. (Agente educativo # 1), y otra agente educativa plantea: “cada mes es un proyecto, entonces la profe ve que los niños son como preguntando mucho sobre los animales, entonces ese es el tema a trabajar”. (Agente educativo # 4).

Teniendo en cuenta lo que expresan las agentes educativas, los intereses y necesidades de los niños son el insumo principal para la selección de los temas de los proyectos de aula, además se destaca como la vía más privilegiada para su elección la observación y la escucha de la acción espontánea de los niños por parte de la agente educativa. Esto es respaldado por los propósitos de la educación inicial planteados en el Documento No 20 Sentido de la educación inicial, allí se propone que el insumo central para el proceso educativo de los niños es partir de los intereses de ellos, con la ayuda de la observación para identificarlos:

para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, no es suficiente el contacto espontáneo con el medio, los adultos o los pares, sino que estas relaciones “naturales” se constituyen en la base para el trabajo pedagógico, siendo indispensable partir de la observación de sus características e intereses para proponer experiencias que acompañen y posibiliten el máximo desarrollo de ellas y ellos (MEN, 2014, p. 47).

En este sentido se evidencia una articulación entre los propósitos de la política pública y las concepciones de las maestras respecto a la importancia de reconocer desde la observación los

intereses de los niños. Sin embargo, llama la atención que no se considera entre las opciones la pregunta directa a los niños, como si ellos no pudiesen dar cuenta con su propia voz de sus necesidades e intereses y fueran los adultos los habilitados para reconocerlas.

En contraste con lo que manifiestan las agentes educativas arriba mencionadas, los niños no se perciben así mismos como protagonistas en la escogencia de los temas que se desarrollan en los escenarios educativos, puesto que consideran que es función de las maestras hacer esta selección. Como se evidencia en el siguiente diálogo:

Niña 1: la profe XXXX en media horita nos daba clase

Investigadora: ¿Qué clase?

Niña 1: la clase de lo que ella quería (Fotolenguaje, Niña 1, 31 de julio de 2017)

Se destaca del diálogo anterior la alusión a *dar clase*, considerando que la niña de 4 años asiste a un CDI y aún no está escolarizada en sentido estricto, llama la atención su alusión a nociones escolares, si bien, esto podría atribuirse a su contexto, revela la percepción que posee frente a la relación maestro-saber, puesto que es el adulto el que elige a su gusto el tema de la *clase*. En esta situación los niños no se reconocen parte del proceso de selección, ni asumen que sus necesidades e intereses se incluyan en los temas sugeridos por las maestras.

Lo anterior también se expresa en las voces de los niños en el siguiente diálogo:

Investigadora: Mientras yo estoy en la piscina de pelotas, ¿ustedes profes que hacen?

Niña 1: Estamos haciendo la planeación

Investigadora: ¿Están haciendo planeación de qué?

Niña 1: De las actividades que vamos hacer con ustedes los niños

Niña 2: Vaya pues juegue y no nos venga a molestar. (Juego de Roles, Niñas 1 y 2, septiembre 16 de 2017)

Como se observa las niñas reconocen que las maestras son quienes definen las actividades educativas para ellas y además que esto implica dedicar un tiempo especial llamado *planeación*, no obstante, se resalta la exclusividad que en esta tarea tienen las maestras, puesto que los niños no están incluidos, solo ellas participan de esta tarea, la intromisión de algún niño es calificada como *molestia*. Lo anterior evidencia el sentido de no inclusión que los niños perciben frente a la elección de temas para su proceso educativo, esto como ya se afirmó, contrasta con la percepción que las maestras tienen respecto a dar lugar a las necesidades e interés, entonces ¿cómo pensar desde esta situación la participación infantil?

Frente a este aspecto de la participación infantil, Lansdown (2004) afirma:

Los niños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la influencia que pueden ejercer en lo que les ocurre y mayores son también sus oportunidades de desarrollo personal (p. 6).

Según lo planteado por Lansdown, se puede señalar que si bien en los CDI se evidencia la participación de los niños, en tanto que las maestras tienen en cuenta las necesidades e intereses que los niños expresan en sus juegos, en sus gestos, en sus preguntas o en un diálogo cotidiano, el nivel de participación no es muy profundo puesto que los mismos niños no se reconocen protagonistas en su proceso educativo debido a que para ellos son las maestras quienes determinan los temas, las actividades y la planeación en general.

Lansdown (2004) expone tres niveles de la participación en los niños más pequeños, los cuales nombra como procesos y además resalta que en todos tres se le exige al adulto tener la voluntad para escuchar la voz del niño y tomarla en serio.

Cuadro 1. Niveles de la participación en los niños más pequeños

Procesos de consulta	Procesos de participación	Procesos autónomos
<ul style="list-style-type: none">• Los adultos reconocen que los niños tienen sus propias opiniones y experiencias• Los adultos incorporan los puntos de vista de la niñez en ámbitos dominados por ellos.	<ul style="list-style-type: none">• Los adultos brindan a los niños la oportunidad de intervenir activamente en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos, programas, investigaciones o actividades.	<ul style="list-style-type: none">• Los niños mismos toman la iniciativa y no se limitan simplemente a cumplir con un plan de acción establecido por los adultos.

Elaboración propia a partir de la fuente principal

Lansdown (2004, p. 6-7)

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que el nivel de participación de los niños que más se aproxima en el desarrollo de las dinámicas educativas en los CDI es *el proceso de consulta*, puesto que los agentes educativos tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños a partir de lo que observan y escuchan de ellos en las prácticas que comúnmente desarrollan para la planeación e implementación de los proyectos de aula. No obstante, los otros dos niveles aún no se evidencian debido a que en *el proceso de participación* los niños deben intervenir de manera más activa en la construcción e implementación de actividades que sigue liderando el adulto; por otra parte, en *el proceso autónomo* son los niños quienes toman la

iniciativa y se atreven a llevar el control de lo que quieren saber o quieren hacer. Lo que se observa es que, si bien los niños participan en un nivel de consulta, ellos no se reconocen participantes, en tanto no se explicita para ellos el lugar que ocupan sus intereses, ideas y gustos en las propuestas educativas que desarrolla con las maestras.

Finalmente se puede afirmar que los sentidos sobre la educación que han tejido agentes educativos y niños se encuentran entre la importancia de considerar la educación como proceso de socialización que parte de los intereses y necesidades de los más pequeños en tensión con la lectura adultocéntrica que perciben los niños frente a las decisiones de lo educativo. Sería importante ampliar la participación de los niños de modo que ellos puedan reconocer que sus ideas, gustos, intereses e inquietudes ocupan un lugar importante en la construcción y desarrollo de los procesos educativos. Además, que formar para la participación implicaría que los niños desarrollarán mayor autonomía para exponer sus ideas, percepciones y reconocerse a sí mismo como sujeto activo.

5.1.2. La Educación como proceso colaborativo.

Otro de los sentidos que los actores implicados le otorgan a la educación consiste en entenderla como un proceso colectivo que requiere la participación y colaboración de todos los actores, especialmente de las maestras, niños y padres de familia. Por medio de la estrategia educativa de los proyectos de aula estos tres actores participan colaborativamente de su desarrollo.

Por su parte las familias participan en los proyectos desde actividades como: la elaboración de un material, la ayuda para la memorización de una canción o un verso, el acompañamiento constante y la colaboración en la preparación y desarrollo de la socialización de lo que hicieron sus hijos durante la ejecución del proyecto de aula, la cual se hace al final de mes. Al respecto una madre de familia narra:

La profe por ejemplo siempre nos pide que llevemos alguna imagen, o por ejemplo cuando era el de los globos, que lleváramos globos para decorar el salón; con lo de los deportes nos pidieron que les colaboráramos, que hiciéramos cada uno una maqueta ... por ejemplo de una cancha de fútbol, de una piscina, y ya los niños entonces así van aprendiendo, por ejemplo en el transcurso del mes nos van pidiendo ciertas cosas, que los niños para mañana... o nos dejan la canción que ya se están aprendiendo para que ese día ya se la sepan más, para que nosotros se la enseñemos más en la casa, y ya al final pues del mes ya sabemos de qué están hablando. (Madre de familia # 2).

Vemos entonces como el desarrollo de un proyecto de aula le permite a la familia integrarse al proceso educativo, como lo afirma la madre, su colaboración en las actividades educativas favorecen el aprendizaje de los niños y ella considera que también realiza prácticas de enseñanza desde el hogar, lo que permite observar que la educación implica la colaboración de los actores responsables de la formación del niño. Otro padre de familia hace referencia a lo anterior diciendo:

La docente nos cuenta mes a mes qué temática va a trabajar de acuerdo al proyecto pedagógico que esté manejando. También en reuniones nos socializan temas que de pronto queramos nosotros compartir o que trabajemos con los niños, entonces, esas

Facultad de Educación

mismas propuestas que se han dado son las mismas que aplican en ese proceso pedagógico mes a mes. (Padre de familia # 3).

En la cita anterior se destaca como las ideas y propuestas de los padres pueden ser incluidas en la planeación y desarrollo de los proyectos de aula, la educación se concibe como un proceso que no es exclusivo de las maestras, sino que involucra a los padres y madres, esta participación de los padres permite afirmar junto a Bolívar (2006) que “en los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (p. 121). Si bien no todas las familias responden de la misma manera a la invitación de colaborar en el proceso educativo promovido por el CDI, varios de los padres y madres consideran importante ser tenidos en cuenta y hacer parte de las experiencias de aprendizaje que se organizan para sus hijos.

Específicamente, en la socialización del cierre de proyectos de aula se encuentran todos los actores implicados, cada uno ejerciendo una función que los hace sentir importantes dentro del componente educativo, por su parte los agentes educativos orientan y planean unas actividades, los niños construyen y expresan lo aprendido y las familias apoyan y aprecian los aprendizajes que se generan a partir del desarrollo de los proyectos de aula. Al respecto, una agente educativa cuenta:

Al final el proyecto se les socializó a las mamás, los niños cantaron una canción del avión, la dramatizaron; luego las mamás cogían un avioncito y debajo de él había una pregunta, se la lanzaban a los niños, por ejemplo: “¿Qué hace que los helicópteros vuelen?” y ellos respondían “el viento y la hélice”. Todos lo sabían. [...] Entonces los

Facultad de Educación

papás se pudieron dar cuenta que los niños no van a perder el tiempo, que los niños no van sólo a jugar, como el mal llamado “jugar”, sino que realmente van a aprender, se quedaban sorprendidos (Agente educativo # 1).

La socialización de lo aprendido por parte de los niños mediante diferentes actividades donde se encuentran los tres actores permite reconocer la función educativa que ejercen las maestras, además genera una satisfacción por parte de ellas de haber logrado en los niños un aprendizaje que se hace visible a los padres de familia, como lo manifiesta la maestra *“no van sólo a jugar, como el mal llamado “jugar”, sino que realmente van a aprender”*. Aunque el jugar muchas veces suene como una acción despectiva se reconoce que todas las actividades que se desarrollan con los niños deben estar orientadas a la ejecución de las cuatro actividades rectoras de la educación inicial, siendo el juego una de estas.

Es entonces el cierre del proyecto el encuentro de los tres actores donde le da clausura a una de las muchas experiencias integradoras donde las agentes educativas y las familias pueden reconocer los avances de los niños en cuanto a los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas, que ellos mismos ayudaron a fortalecer desde su rol ya sea como maestra o como padre de familia.

En las siguientes líneas una madre de familia también señala la satisfacción de poder reconocer los aprendizajes de su hijo cuando dice:

Trabajaron también el circo, espectacular, los niños se disfrazaban de payasos, de malabaristas, super bueno, y al final del mes entonces nos convocan a los papás y vamos

Facultad de Educación

y nosotros vemos el proyecto que ellos hicieron en todo el mes, y nos cantan y nos explican que fue lo que hicieron y que aprendieron (Madre de familia # 2).

Como se evidencia, las familias se sienten felices de que sus hijos adquieran un nuevo conocimiento y sepan socializarlo, pues es motivo de orgullo que su hijo tenga la capacidad de socializar lo que aprendió a través de un diálogo, una canción o una presentación colectiva. “mi niña, entonces nos comparte qué aprendió, qué le enseñaron” (Padre de familia # 3), además de sentirse involucrados en el desarrollo del proyecto pedagógico.

En contraste con lo antes mencionado, también se reconocen en las voces de algunas agentes educativas el reclamo por la poca participación de los padres de familia cuando son convocados a la escuela de padres, con respecto a esto una agente educativa expresa:

...con los papás es muy difícil trabajar, muy ocupados, muchos compromisos, no tienen el tiempo, hasta para una escuela de padres no tienen el tiempo, entonces ¿qué pasa?, estamos dejando que la educación de nuestros hijos pase a ser de las agentes educativas, del docente de la escuela [...], pues es difícil, es luchar para vincular la familia y se le hace difícil entonces. [...] Siempre hay alguna que falta, siempre hay una que está muy ocupada, o hay una que tiene algo muy importante para hacer, hay otra que tuvo que viajar, hay otra que ese día se enfermó. En fin, siempre hay una disculpa para no asistir a las escuelas de padres.[...] Se torna difícil es porque la mayoría de mis niños son de madres solteras o madres solas cabezas de familia, entonces trabajan en las fábricas, “y si yo saco un ahorita me la van a descontar profe y no me va a alcanzar para mercar”, “profe

Facultad de Educación

es que no me dieron el tiempo porque estuve enferma por muchas dificultades”, pero bueno, se trata al máximo como de vincularlas a los programas y estar pendientes y estar luchando para que ellas estén ahí, pero es muy difícil. (Agente educativa # 2)

Se observa que la estrategia de escuelas de padres no convoca ampliamente a las familias debido a que es difícil para ellas destinar un tiempo fuera de otras actividades que consideran más importantes, como son el trabajo, los viajes y las responsabilidades familiares. Pareciera que los padres muestran más interés en participar en actividades que contribuyan directamente al proceso educativo de sus hijos que en reuniones extraescolares. Lo que lleva a considerar la necesidad de replantear las estrategias que convencionalmente se proponen para el trabajo con familias, sin embargo, las maestras hacen esfuerzos y llevan un proceso de acompañamiento a las familias para vincularlas a los programas.

En la misma dirección, otra agente educativa manifiesta:

Desde lo pedagógico, desde lo psicosocial, desde lo nutricional. Con estas tres áreas cada mes se le hace capacitación de escuela de familias a los papás donde se les brinda información acerca de equis tema...[...]...La idea sería que todos los papás asistieran pero sabemos que eso es algo que como que nunca lo vamos a poder ver realidad, pero hemos tenido buena acogida de los papás; son muchos los que se van con sus conocimientos nuevos y los aplican, como hay otros que dicen que no van a perder tiempo, “Profe hay reunión, qué pereza ir a escuchar cháchara allá” “mamá no es cháchara mira que esa temática que van a hablar le compete a tu hijo y te compete” “ay y

Facultad de Educación

es que uno sin poder hacer comida...” sacan un montón de peros y no se dan cuenta que es para ellos... (Agente educativa # 1).

Vemos entonces como el ideal de las maestras es contar con la participación de todos los padres de familia en actividades como escuelas de familia, pero, aunque en estos espacios también considerados pedagógicos para los cuidadores de los niños se traten temas que son en beneficio de su atención integral, muchos padres y madres de familia ponen como prioridad otros asuntos personales que están dentro de la cotidianidad de las familias.

En este sentido, una madre de familia hace referencia en su discurso a lo que expresan anteriormente las maestras:

la verdad yo a veces me mantengo muy ocupada, hay veces no puedo ir a las reuniones, siempre mando quien esté presente [...] está bien, son cosas del hijo que son importantes y que uno las debe tener presentes, pero cuando uno tiene tantas cosas en la cabeza, [...] pero hay veces se le sale a uno de las manos, se le olvida, a mí se me olvida, se me olvidan cosas (Madre de familia # 1).

Es de resaltar que, aunque las madres de familia no pueden asistir a las reuniones, buscan quien pueda cubrirlas ante el llamado de las maestras, como ellas lo mencionan sus hijos siempre serán su prioridad, pero en ocasiones participar en actividades que no se consideran agradables o enriquecedoras no tiene el mismo efecto de convocatoria que cuando se invita a la participación de los padres de familia para construir aprendizajes que fortalezcan el proceso educativo de los niños. Como lo afirma Bolívar (2006): “La familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho

más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias” (p. 133). Sin embargo, esta vinculación familia e institución de socialización y cuidado debe pensarse desde otras dinámicas, que permitan comprender las formas de vida de las familias, sin caer en estigmatizaciones o en juicios sobre las madres y padres que a veces son acusados de desinterés, evasión o negligencia.

Lo que se ha observado hasta el momento es que tanto agentes educativos como padres y madres concuerdan en entender la educación como un proceso colaborativo, en el que todos tienen un papel importante, lo que tiene coherencia con el principio de corresponsabilidad que sustenta la política. No obstante, este sentido de la educación debe potencializarse en las múltiples formas de encuentro entre familia, niños e instituciones y no se puede forzar en función del cumplimiento de estrategias que tal vez ameriten ser replanteadas, como es el caso de la escuela de padres o reuniones de padres.

Otro elemento a destacar en el marco de la educación como proceso colaborativo consiste en la mayor participación de las madres que de los padres en las actividades que se realizan en los espacios de socialización de los niños, a pesar de convocarse tanto a los unos como a los otros, son las mamás quienes hacen mayor presencia, aunque en ocasiones uno que otro papá participe en alguna actividad. Al respecto, una agente educativa señala: “En toda parte, siempre las mamás están presentes. Los papás de veinte, tres o cuatro³ llegan a reclamar los niños y estar pendientes. Siempre son las mamás más presentes” (Agente educativa # 3). Como se evidencia, la presencia de las madres y la ausencia de los padres en el proceso educativo de los niños es un

hecho que al parecer se ha naturalizado, puesto que la maestra lee como esperable mayor presencia de las madres que de los padres.

Por otra parte, hay agentes educativas que valoran y destacan la participación de los padres de familia así sea escaza: “Es más, hay un caso por ahí de cinco niños que no es la mamá, sino que es el papá, el acudiente y el que está pendiente de su niño.” (Agente educativa # 1), de alguna manera la maestra aprecia que sea el papá quien se encargue del cuidado del niño. Asimismo, lo expresa otra agente educativa en su narración:

También muy importante resaltar que también hay papás, hombres, si, un papá llega aquí “¿cómo va mi niño?” ahorita que estuvimos en la entrega de informes, un papá, [...] porque es que eso de 200 imagínese, un papá llegó y le pidió a la profe que si se lo entregaba [el informe de periodo] el día antes porque él trabaja para una parte donde tenía permiso ese día y al otro día debía madrugar, y entonces pidió que se lo entregara a él, y vino con su niño, todos dos organizados, a recibir su informe; entonces no, eso no es de la mamá, [...] aquí llegan los papás, entregan sus muchachos, ayer llevo un papá “ay profe venga déjeme entrar que la niña tenía que traer una bandera y yo no se la hice a ver si alcanzo a traérsela” y yo a no, hágale papá entre, y llegó “ ay no profe nada, no era una bandera, era un mapa, ahorita lo traigo” y al ratico si, media horita y llegó el papá con su mapa, entonces mire es esa responsabilidad, ese compromiso que tengan con el desarrollo de los niños... (Agente educativa # 4).

Aunque la ausencia de los padres se asuma como un hecho esperable del contexto, también se valora y motiva la participación del padre en los procesos educativos de sus hijos pequeños. Esto

muestra que la educación se entiende como un proceso colaborativo entre los mismos miembros de la familia sin distinciones de género, en el cual tanto padres como madres deben asistir y empoderarse del proceso del niño, lo que permite ampliar y transformar concepciones culturales acerca de la obligación femenina del cuidado y de la educación infantil.

En relación con lo anterior una madre de familia afirma:

Ah también he visto pero muy pocos hombres, muy poco por ahí dos o tres el día que fuimos a piscina en el proyecto de deportes, fueron dos papas con sus niños a la piscina, pero no los ve uno tanto allá. Pero es que pienso que el machismo, porque los hombres dicen que eso es cosas, cuando ay tengo reunión, vaya usted, vaya la mamá, que la niña tiene reunión, vaya la mamá, pues a mí me parece que eso es machismo, aunque hay algunos papás que son muy responsables, y también se involucran, pero todavía se ve mucho machismo (Madre de familia # 1).

Atribuir exclusivamente a las mujeres la atención y cuidado de los hijos es calificado por parte de la maestra como una expresión de machismo, señalando de alguna manera su desacuerdo frente a los estereotipos sociales del cuidado de la infancia y su acuerdo a la responsabilidad compartida entre padre y madre.

Como se evidenció anteriormente educación se entiende como un proceso de colaboración entre estos distintos actores en beneficio de los aprendizajes de los niños, lo que implica un trabajo en equipo para colaborar en beneficio del desarrollo integral de la primera infancia a la cual le apunta la política pública. Sería importante seguir motivando y convocando a los padres y

madres de familia en la ejecución de las actividades que lideran estos espacios de socialización para que cada vez su participación y colaboración sea más entre familia e institución.

5.1.3. La Educación como nueva experiencia vivida, nuevo aprendizaje adquirido.

En los espacios de socialización como los CDI y los Hogares Comunitarios los niños viven experiencias intencionadas por las maestras, como ellas lo mencionan son diseñadas a partir de las necesidades e intereses de los niños para brindarles un nuevo aprendizaje. Es por esto por lo que las agentes educativas forman equipos de trabajo que favorece la planeación diaria, diseñando así actividades que se puedan desarrollar con los niños para que enriquezcan sus conocimientos. Por ejemplo, una agente educativa plantea: “hay que hacer la actividad pedagógica, nosotros hacemos una planeación [...] las compañeras nos reunimos y hacemos planeación cada 15 días.” (Agente educativa # 2). Esto permite ver que las maestras se organizan entre pares y elaborar un plan pedagógico para luego hacerlo efectivo con los niños en estos espacios de socialización ya mencionados.

Considerando lo anterior, la planeación tiene la intencionalidad de diseñar actividades que posibiliten experiencias que le permitan al niño adquirir nuevos aprendizajes. Las actividades pedagógicas que son desarrolladas en el momento pedagógico dentro del hogar comunitario y los proyectos de aula en los CDI son las herramientas pedagógicas que fortalecen el trabajo con la primera infancia; dado que la educación inicial pretende distanciarse de formas de escolarización de los niños, son los proyectos de aula la apuesta por el desarrollo de un trabajo integral que permita promover en los niños la curiosidad, la creatividad, la comunicación, la resolución de

problemas, la interacción con los demás y la construcción de identidad en medio de la convivencia. Además, también, en el desarrollo de los proyectos de aula o las actividades pedagógicas es importante trabajar con los niños las cuatro actividades rectoras:

...el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio, las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear (Dcto. No 20, 2014, p. 40-41).

Por tanto, es importante resaltar que las agentes educativas tienen en cuenta las exigencias de la política de primera infancia para el diseño de las actividades que quieren vivenciar y generar aprendizajes en los niños. “Entonces por todas esas inquietudes que salen de los niños, nosotros creamos un proyecto pedagógico con actividades que van enfocadas a la primera infancia, el juego, el arte, la literatura y la relación con el medio ambiente, a través de esto las ejecutamos.” (Agente educativo # 1), es así, como las actividades rectoras se convierten en las acciones principales para la planeación que hacen los docentes para la ejecución del proyecto de aula con los niños, evidenciando así que las agentes educativas de manera intencional tienen en cuenta los lineamientos propuestos por la política pública para el trabajo con la primera infancia, pero también ellas amplían las propuestas de trabajo con los niños al desarrollar actividades contextualizadas a los ambientes de ellos y partiendo de sus intereses. De esta manera, los

actores implicados, en especial las agentes educativas resignifican la ejecución de la política reconociendo la realidad, los contextos, la voz, las experiencias, los saberes y las necesidades de los niños, al igual que los intereses que tienen los padres y madres de familia para construir y permitirle vivir a los niños nuevas experiencias de aprendizaje.

Ahora bien, si la educación inicial es la construcción de escenarios de aprendizajes intencionados, se identifica la intencionalidad de las agentes educativas de crear experiencias para los niños a partir de las cuales se diviertan, aprendan y jueguen, en esta dirección los padres de familia destacan el gusto por estos espacios de socialización. Al respecto un padre de familia afirma:

...hasta el momento ha sido buena la experiencia para la niña, le han gustado pues con las tres profesoras que le ha tocado, [...] y a nivel pues ya nosotros como padres, mi esposa y yo, también pues nos gustó el trabajo que se ha realizado, que se realizó con cada una de ellas. [...] lo que más me gusta es que mi niña es contenta, [...] que la ve uno feliz, que va animada a aprender y a compartir con sus amiguitos (Padre de familia # 3).

Es importante como el padre de familia valora el trabajo que hacen las maestras al destacar como su hija *es contenta y va animada a aprender* a estos lugares donde las agentes educativas diseñan diversos espacios para vivir experiencias que le permitan al niño adquirir nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta la planeación de actividades que hacen las maestras para desarrollar con los niños es importante traer a colación lo que sugiere la política pública por medio del Documento N° 20 *Sentido de la educación inicial* a la organización del trabajo pedagógico con

los niños, como lo sugiere el documento no hay una fórmula, receta que deban seguir los agentes educativos por el contrario son ellos quienes escogen la estrategia pedagógica que consideren más pertinente para los niños, que además promueva el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio respondiendo así a los intereses y necesidades que los mismos niños expresan, por tanto, esta debe ser intencional, teniendo como protagonista principal a cada niño en su proceso educativo. Sin embargo, desde el documento la elección de estrategias se enmarca en tres opciones que se consideran más cercanas a lo que propone la educación inicial como son: “los talleres, los proyectos de aula y los rincones de trabajo o de juego” (p. 81), para tomar la decisión de cual usar, es la agente educativa o en este caso la entidad oferente quien decide con cual o cuales estrategias trabajar de acuerdo al contexto y las necesidades del niño.

Por otro lado, como se menciona en párrafos anteriores las familias dejan ver en las entrevistas que el tener sus hijos en estos espacios ha sido de gran ayuda para la educación de los niños, dado que los papás sienten alegría cuando los niños aprenden cosas nuevas pues reconocen que todos los días los niños aprenden algo diferente. Y aunque los papás no estén en todo momento allí se dan cuenta de lo que hacen los niños, por medio de imágenes y evidencias de trabajos realizados que las maestras les comparten o hasta los mismos niños expresan sus aprendizajes. Con respecto a lo anterior se resaltan las siguientes palabras de una madre de familia: “me gustan las cosas nuevas que aprende mi hijo en el hogar [...] porque igual cada día él aprende cosas nuevas...” (Madre de familia # 2). Esto deja ver que los papás se sienten a gusto con lo nuevo que aprende el niño, además expresan que lo que viven los niños es tomado como un nuevo aprendizaje que se enriquece a través del tiempo.

Al respecto otro padre de familia dice:

Facultad de Educación

mi niña [...] va animada a aprender y a compartir con sus amiguitos, que no es algo que se le impone a ella que venga vamos, es que ella se ve que lo disfruta, que puede aprender mucho, que cada vez uno ve que cada día se aprende diferentes temas que se les está enseñando a ellos y que bueno, esto le ha servido mucho a ella para ir creciendo día a día.” (Padre de familia # 3)

Los padres de familia destacan la estrategia de proyectos de aula, implementada en el CDI, como una buena metodología que ha favorecido la adquisición de nuevos aprendizajes en los niños, además de permitirles vivir nuevas experiencias que siempre les posibilita construir saberes y formas de relacionarse con el mundo. Así pues, una madre de familia resalta la metodología por proyectos diciendo: “me gusta mucho la metodología que usa la profe, porque ella cada mes tiene su proyecto, [...] y cada mes hablan de algo diferente, entonces ahí involucran a los niños y les enseñan cosas diferentes cada mes” (Madre de familia # 1).

Es entonces, la satisfacción que sienten los papás con los nuevos aprendizajes de los niños que permite destacar la estrategia pedagógica la cual es desarrollada de manera intencional por parte de las maestras para construir con los niños aprendizajes que “generen relaciones que permitan la equidad, el reconocimiento, el respeto, la solidaridad, la democracia, la participación [...] y vivencias para su ingreso a la cultura, al mundo propio, a la vida social” (Dcto N° 20, 2014, p.82). En consonancia con lo que propone la política pública para la primera infancia y lo que hacen las maestras.

Ahora bien, aunque los niños no expliciten que el desarrollo de las actividades que hacen con las maestras está amarrado a un proyecto de aula, los niños si manifiestan lo que hacen en éste,

ellos reconocen un lugar y traen a colación alguna vivencia que tienen en sus memorias, aspecto



Figura 3. Aula de un CDI
(Fotografía tomada por una maestra)

que corrobora el sentido de la educación como una nueva experiencia vivida, como un nuevo aprendizaje adquirido, puesto que cuando se les muestra y se les pregunta por una imagen que es familiar para los niños, ellos dicen: “Niña 2: Allá hicimos un circo y nosotras

fuimos un mimo” (Fotolenguaje, Niña 2, 31 de julio de 2017). Esta expresión de una de las niñas al ver un lugar

donde se han vivido experiencias y por ende aprendizajes, permite resaltar que, la niña reconoce las dinámicas que se desarrollan en ese lugar las cuales se han convertido en una experiencia significativa, por tanto, la trae a colación porque le gustó y disfrutó del haber participado de la recreación de un circo donde se convirtió en una protagonista de la actividad como también lo hicieron sus compañeros; cuando ella afirma *fuimos un mimo*, es una manera de remitirse a lo vivido y permite expresar lo aprendido, como se muestra en la imagen # 1 es un espacio del CDI, donde se desarrolló con los niños un proyecto de aula que tenía relación con el circo y como se evidencia es un tema que los niños aún recuerdan.

El sentido que estos tres actores le dan a la educación como experiencia vivida y nuevos aprendizajes, cobra fuerza en tanto se distancia de una concepción transmisionista de la educación por contenidos. Las metodologías tanto de proyectos de aula desarrollada en los CDI, como la actividad pedagógica desarrollada en los hogares comunitarios son un aporte valioso a la educación inicial, puesto que ambos están pensados y planeados para brindarles a los niños los medios, recursos, escenarios, pretextos, actividades a través de cuales ellos adquieran un nuevo

conocimiento y experiencias, ya que es importante que los niños en cualquier situación traigan a colación algún aprendizaje no como una información adquirida sino como una experiencia vivida.

5.1.4 La Educación a partir del juego.

En párrafos anteriores se presentó el juego como una de las actividades rectoras de la educación inicial, que son promovidas por las agentes educativas dentro del desarrollo de los proyectos de aula, así mismo en este sentido, el juego lo resaltan como la mejor estrategia para la enseñanza de cualquier contenido, pero, reconocen también que no es utilizado como se debe en los procesos educativos que se llevan a cabo en la educación formal e informal porque a veces los maestros los saturan de una cantidad de contenidos que desmotivan a los niños frente a los procesos educativos. Así lo afirma la siguiente agente educativa:

la forma como los diferentes centros educativos, escuelas, estamos educando a nuestros niños, porque nos estamos saliendo de los lineamientos que nos da el Ministerio de Educación de lo que se debe enseñar en un preescolar o se debe enseñar en primera infancia. Los estamos saturando con un montón de cosas, llenándolos de contenidos y nos estamos olvidando de algo muy fundamental que es la lúdica. Lo estamos haciendo desde un escritorio cuando, a través del juego los niños pueden aprender muchísimas cosas sin necesidad de estresarse, no cogerle fastidio al estudio (Agente educativa # 1).

Es necesario recalcar que, aunque la maestra reconozca el juego como una herramienta fundamental para usarla en el proceso educativo de los niños, se deja ver una tensión respecto a

los contenidos que muchas veces se manejan en algunas prácticas educativas institucionales, sin embargo, siendo el juego una de las actividades rectoras de la educación inicial se desarrollan acciones dentro del proyecto de aula que involucran actividades lúdicas.

Hay que mencionar, además que, los padres de familia evidencian la actividad del juego en las prácticas educativas que se desarrollan en el CDI dándole a esta una valoración especial debido a que los mismos padres saben que el juego es fundamental en el proceso de desarrollo del niño. De la siguiente manera un padre de familia se refiere al juego:

...he considerado que es mejor la educación bajo el juego, esa estrategia que se hace bajo el juego y no bajo la escuelita que llamamos donde tenga que sentarse en el pupitre, coger un cuaderno y aprender casi que obligados, pues, como aprenderse los números, las letras, no, que sea un proceso que ellos mismos vayan aceptando y vayan tomando de acuerdo a sus necesidades y sabemos que la estrategia bajo el juego como lo manejan este tipo de instituciones sirve mucho para los niños (Padre de familia # 3).

Se puede ver que el padre de familia hace alusión a dos de los sentidos que se han expuesto en este apartado, el primero la educación desde las necesidades del niño y el segundo la educación a partir del juego, además de hacerlos evidentes en su discurso al padre de familia le gusta que su hijo aprenda bajo la estrategia del juego como lo hacen en el CDI, afirmación que conversa con lo que expresaba la agente educativa pues al ser una de las actividades rectoras en la primera infancia se deben generar acciones que involucren el juego en la cotidianidad del niño.

Los niños también dejan ver que dentro de sus vivencias el juego es una actividad importante para relacionarse con el otro y que es una herramienta fundamental dentro de su proceso educativo, en los talleres desarrollados con ellos y en varios diálogos que se han podido establecer en los diferentes talleres, los niños expresan lo siguiente:

Diálogo # 1:

Investigadora: ¿qué hacían con Indira?

Niña 2: jugábamos, un día Mariangel y yo nos fuimos a volar cometas con todos los amiguitos y todos los que estudian (Juego de Roles, Niño 2, agosto 5 de 2017)

Diálogo # 2:

Investigadora: Chao profes

Niña 2: vuelva mañana y traiga un juguete, una muñeca con vestido rosado

Investigadora: ¿para qué?

Niña 1: para jugar con las profes (Juego de Roles, Niñas 1 y 2, agosto 5 de 2017)

“*Jugábamos*”, “*para jugar con las profes*”, dos expresiones que permiten ver que el proceso educativo de los niños se enriquece con la actividad del juego y las maestras están involucradas, pues según lo que afirman los niños son ellas quienes promueven el juego y más aún lo desarrollan con ellos.

De manera que, el sentido de la educación a partir del juego permite encontrarse a los tres actores implicados en reconocer que esta actividad debe estar inmersa en todas las situaciones que se le puedan ofrecer a los niños, especialmente en el proceso educativo, puesto que si este es vivido desde los gustos de los niños se espera haya aprendizajes significativos.

5.2. Sentidos de la Salud y la Nutrición

Teniendo en cuenta que la atención en salud y nutrición son los otros dos componentes de la atención integral que contempla la política pública de primera infancia, en este apartado se presentarán los sentidos que sobre la salud y la nutrición han construido los actores implicados en la implementación de la política pública en dos centros de desarrollo infantil-CDI y un hogar comunitario.

Según la Organización Mundial de la Salud-OMS, (citado por Ministerio de Salud y Protección Social, 2014) la salud “es el bienestar físico, mental y social de las personas, que le permite llevar una vida social y económica productiva” (p. 47). Por otro lado,

La nutrición hace referencia a un proceso fundamental para el desarrollo integral de las niñas y niños, mediante el cual el organismo asimila y aprovecha los nutrientes que obtiene de los alimentos. El estado nutricional impacta la sobrevivencia y la calidad de vida, por ello es uno de los mejores indicadores para evaluar el estado de salud de niñas y niños. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013, p. 154).

Es necesario recalcar que, estos dos componentes van de la mano puesto que en la implementación de la atención integral el estado nutricional de los niños es un indicador central para definir el estado de salud. Teniendo en cuenta que salud y nutrición son dos componentes y no uno solo como aquí se deja ver, se hace necesario aclarar que se abordan juntos en este apartado, puesto que los actores implicados y la política pública de primera infancia dejan

percibir que se unen en un solo sentido formando así una estrecha relación para desarrollar diferentes acciones intencionadas y efectivas que protegen el desarrollo integral de los niños, anticipando el riesgo para la salud proporcionando atención con calidad a partir de una sana alimentación. Desde la experiencia de los actores (agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas) en los CDI y en el Hogar comunitario, se identificaron cuatro sentidos en relación a la salud y la nutrición.

5.2.1. La Salud y la Nutrición como práctica educativa.

En los CDI y el hogar comunitario la atención nutricional es una práctica central en la dinámica de estas instituciones, con la alimentación que se les brinda todos los días a los niños hay un seguimiento periódico de talla y peso para identificar un sano crecimiento y desarrollo de los niños, el cual es liderado por el programa de crecimiento y desarrollo en los Hogares Comunitarios y por una profesional en salud y nutrición en los CDI.

Igualmente, en el Hogar Comunitario y en los CDI se les asegura la nutrición alimentaria diaria a los niños desde el desayuno hasta el algo de la tarde, siendo esta alimentación el cubrimiento entre 65 a 70% de las recomendaciones diarias de energía y nutrientes según el grupo de edad en el que se encuentran los niños (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2010), brindándole así parte de la alimentación que necesitan para un sano crecimiento. Con referencia a lo anterior una agente educativa describe de manera general lo que se les brinda diariamente: “por la parte de salud y nutrición, es primero pues asegurarle la alimentación, aquí ellos no deben de traer nada, reciben el desayuno, la fruta, el almuerzo y el algo, o sea la comida

en la casa y ya.” (Agente educativa # 4). En efecto, la alimentación para los niños es un componente fundamental en la atención integral que se le brinda a ellos en estos espacios de socialización. Es de destacar entonces que las agentes educativas consideran que hay que *asegurarle la alimentación* al niño en estos lugares, aspecto que tiene relación con los derechos del niño, el cual, si es cumplido a cabalidad por la familia en casa como la principal garante de los derechos y en este sentido con la colaboración de estos espacios de socialización le permitirá al niño gozar de un sano desarrollo durante la etapa de la primera infancia y por ende en sus etapas posteriores.

En consideración con la importancia que las agentes educativas le otorgan a este componente, se resaltar la apropiación de ellas frente a la nutrición y la salud, puesto que tienen claras las minutas que se le ofrecen diariamente a los niños, incluso respetan las orientaciones que les brinda el profesional que diseña las minutas, especialmente la agente educativa del hogar comunitario que dentro de sus funciones tiene preparar los alimentos para los niños. Además, el manejo de la alimentación y la nutrición al interior de las instituciones de atención cuenta con un proceso pedagógico que sirve de pretexto para brindar opciones de aprendizaje a los niños. Al respecto dos agentes educativas describen:

...hay un espacio que dice “vamos a comer”, ahí es donde prácticamente están los alimentos: el desayuno, su media mañana, su almuerzo, su algo y ya para la casa. Son cuatro alimentos, la media mañana puede ser la fruta que se le da con un dulce, que casi siempre les mandan un dulce diario más una fruta, entonces ese es el resto de la alimentación. (Agente educativa # 2)

...Me preguntaron en cocina ¿cuáles son los de la profe tal que están en sobrepeso?, yo no me acordé de una, pero ah bueno voy a ir a mirar, en ese momento otra profe llegó y le

Facultad de Educación

puso una arepita con mantequilla a una niña con riesgo de sobrepeso y la niña entró en pánico “no profe es que yo no puedo comer esto, es que quítamelo”, o sea ya la niña ya no recibe y los amiguitos de la mesa eran “no profe es que ella se debe de cuidar mientras baja de peso” o sea entonces eso, algo estoy haciendo [...] y vea ellos si se miran y se empiezan a ver flaquitos “ ¡ay! si me está sirviendo” ellos hasta se evalúan (Agente educativa # 4)

En relación con lo descrito por las agentes educativas una madre de familia dice:

La alimentación es muy buena, el desayuno colada de bienestarina, leche, siempre está la fruta antes del almuerzo, en el almuerzo siempre está la ensalada, la sopa, todo eso me gusta mucho, porque igual también allá aprenden a comer solos, aprenden a ser muy independientes (Madre de familia # 2)

La madre de familiar valora los alimentos que diariamente les ofrecen a los niños porque son variados y cubren las demandas nutricionales desde la ensalada, la sopa, la fruta hasta la bienestarina, otro elemento que ella valora consiste en los aprendizajes asociados a la nutrición como el comer solos y la independencia. El que las maestras y la madre de familia identifiquen y describan los alimentos que se les ofrece a los niños muestra que el componente nutricional y de salud ocupa un lugar central en la atención, se destaca entonces su vinculación con el componente educativo, porque al parecer las agentes educativas tienen como estrategia aprovechar los momentos de alimentación para educar y acompañar de manera pedagógica a los niños que presentan algún riesgo de peso ya sea por encima o por debajo del peso requerido para ayudarles a mejorar sus hábitos alimenticios y de este modo hacer mejor uso del tiempo, considerando que durante la mayor parte de la jornada se destina para el componente nutricional.

En cuanto a este sentido de la salud y la nutrición para un sano desarrollo del niño, los padres y madres de familia, lo reconocen como un componente especial que ejecuta la política pública para que los niños siempre estén bien en salud y nutrición, puesto que el contar con un profesional experto en salud y nutrición en estos espacios trae como beneficio la posibilidad de estar muy pendientes del sano desarrollo de los niños, porque periódicamente se les está haciendo valoración de talla y peso y si existe algún riesgo en la salud del niño de inmediato se le hace saber a los papás quienes deben ser los primeros en proporcionarle el bienestar a los niños. Con respecto a lo anterior una madre de familia dice:

...me gusta porque allá tienen toda la alimentación y porque tienen una nutricionista al lado que se encarga de que el niño este bien, de que este bien en peso, todo de que vaya bien, porque si el niño ya está por ejemplo en riesgo de tener anemia o de tener alguna cosa, inmediatamente le avisan a uno (Madre de familia # 2).

Esto deja ver la importancia que tiene la estrategia de atención para ciertas familias que al no manejar algunos conocimientos puede no alertar algún problema en la salud de sus hijos, dado que, si el niño está enfermo o presenta algún riesgo de enfermedad relacionada con la nutrición del mismo, desde el centro de socialización la nutricionista teniendo en cuenta los seguimientos periódicos que les hacen es la encargada de hacerle saber a la familia para tomar medidas en el asunto que garantice su sano desarrollo.

Hay que señalar que, debe ser la familia, la primera en reconocer el estado de salud del niño, puesto que son quienes conocen, cuidan y comparten más tiempo con los niños, por tanto, cualquier anomalía que altere la salud del niño, la familia es la principal fuente para identificarlo

y no esperar a que desde los programas de atención aparezca la alarma, pero como se ve en la cita, las familias confían más en el criterio de las personas expertas que de su propio criterio que está basado en la experiencia como padre o madre, lo cual lleva a preguntarse sobre las maneras en que los saberes “expertos” más que ofrecer sus propias lecturas posibilitan que las familias se empoderen buscando un diálogo entre los saberes locales y los saberes “expertos”.

Las familias por su parte se muestran interesadas en participar de estas prácticas nutricionales, puesto que destacan las ocasiones en las cuales les permiten conocer previamente la minuta diaria que les brindan a los niños dado que, los convocan a reuniones informativas donde socializan las minutas además de disponerlas en las carteleras informativas para que cuando deseen leerlas lo puedan hacer.

Un padre de familia al respecto dice:

La alimentación tiene una minuta que nos la socializan. En el CDI los mismos directivos, en algunas reuniones, la socializan, pues lo que les dan, de acuerdo a su edad, a su peso, pues obviamente tiene unos componentes de lo que se da y explican el porqué. También lo comparten en tableros para el que quiera ver la información de lo que se les va a dar esa semana. (Padre de familia # 3).

Precisamente el reconocimiento que los padres de familia le dan a la minuta de alimentos que se le ofrece a los niños es un aspecto importante que hace que haya un aval de parte de ellos para que le brinden a sus hijos una buena alimentación que ayuda en la economía familiar y por ende que repercuta en la calidad de vida, en el bienestar físico, psíquico y fisiológico y también en la ausencia de las enfermedades.

Ahora bien, los niños también valoran la alimentación que se les brinda en los CDI y Hogares Comunitarios, así como lo hacen sus padres y madres de familia, pues son los mismos niños que dan cuenta de los alimentos que les gusta, de los que disfrutan al comer y de cuales consumen en su totalidad. Niño 4: Yo si me como toda la sopa (Fotolenguaje, Niño 4, 31 de julio de 2017). Esta expresión del niño hace alusión al proceso educativo que lideran las agentes educativas y la familia, puesto que una manera de alimentarse bien es consumir todos los alimentos que le sirven, que seguramente en el discurso de los adultos está lo que los mismos niños expresan en uno de los talleres desarrollados con ellos cuando se les pregunta para que sirve X alimento y una de ellas responde: Niña 6: para crecer grande (Juego de Roles, Niño 4, Niña 6, agosto 5 de 2017).

En el siguiente diálogo, los niños hablan al respecto:

Niño 4: wau que rico (se refiere a la ensalada)

Niña 1: se ve bien rica

Niña 2: me huele a ensalada deliciosa, con yogurt

Investigadora: ¿Les gusta la ensalada?

Niños (as): si

Investigadora: ¿Ustedes donde comen ensalada?

Niño 4: En la casa

Niña 6: En la escuela (CDI)

Investigadora: ¿Y se comen la ensalada?

Facultad de Educación

Niña 2: si, en cada almuerzo nos dan ensalada

Niña 1: Si, a mí me gusta la ensalada

Niña 6: En el CDI nos dan colada y yo me la como toda (Juego de Roles, (Nutrición y salud) Niño 4, Niñas 1, 2 y 6, agosto 5 de 2017)

A propósito de la salud y la nutrición como práctica educativa, en el diálogo anterior se evidencia una vinculación de los niños con los procesos educativos que les brindan las maestras en los CDI y el Hogar Comunitario, pues hay un aprendizaje adquirido por ellos y una práctica de alimentación saludable que se comparte tanto en los espacios de socialización como en la casa de los niños. Considerando que ellos se refieren a la ensalada como algo *rico*, que *se ve bien rica* y que *le huele a ensalada deliciosa*, se puede resaltar que para los niños la alimentación de frutas y verduras es una costumbre que hacen evidente al expresar sus experiencias con relación a lo que consumen y les gusta.

Con respecto a lo que expresan los niños se puede ver también que ellos identifican la minuta que les brindan en los Hogares Comunitarios y los CDI, pues nombran los alimentos que les dan y saben que estos son preparados especialmente para ellos, pues los califican como alimentos ricos que hace la profesora, además identifican el lugar donde preparan los alimentos, el cual es la cocina, donde ningún niño puede entrar porque la profesora les tiene prohibido hacerlo, pues de esta manera se evita un accidente que pueda afectar la salud de los niños. En el siguiente diálogo se habla al respecto:

Investigadora: ¿Qué lugar es este?

Niña 1: La cocina del CDI

Facultad de Educación

Investigadora: ¿Qué hacen en esa cocina?

Niña 1: Cocinar los alimentos

Investigadora: ¿Para quién cocinan los alimentos?

Niña 1: Para los niños

Investigadora: ¿Eso alimentos son ricos a malucos?

Niños(as): Ricos

Investigadora: ¿Y eso que es?

Niña 1: La cocina de la profe XXXX, donde cocina los alimentos para nosotros

(Fotolenguaje, Niña 1 y Niños(as), 31 de julio de 2017).

Como se observa en el diálogo anterior, los niños después de observar una imagen de lugares que son de su contexto puede identificarlos y reconocerlos como propios, además de contar la experiencia de un aprendizaje vivido y adquirido.

En la misma dirección de lo antes mencionado, las agentes educativas resaltan que la atención en nutrición que se le da a los niños también está enfocada en enseñarles buenos hábitos alimenticios, dentro de esta educación se le fortalece a los niños la toma de decisiones en cuanto a lo que deben comer, pues los niños deben verse y sentirse participes de las decisiones que los incumbe a ellos sobre todo para su bienestar e integridad. Con relación a esto una agente educativa expresa lo siguiente:

Pero no es solamente de darles comida por darles, sino también educarlos; por ejemplo ahorita me parece muy muy relevante, porque ya los niños dicen, ya son capaces de decirle a la mamá “mamá deme una fruta, es que el bombón me hace daño para los

Facultad de Educación

dientes” y llegar la mamá y me dice “¡el niño ya no me recibe tal cosa!” o sea pero eso es bueno, porque entonces ahí está la mejora de calidad de vida de los niños, ya va a disminuir el sobrepeso, o sea los hábitos alimenticios, por ejemplo también ya la presentación personal de los niños, también que reclamen “no mamá, cámbieme de ropa, báñeme, me quiero sentir bien” entonces eso también es bonito; están pendientes (Agente educativa # 4).

Se puede ver claramente en el discurso de la agente educativa que la atención en salud y nutrición se entiende como una práctica educativa que se genera en los espacios de socialización y trasciende al núcleo familiar, puesto que los niños expresan el aprendizaje recibido para continuar fortaleciéndolo con la ayuda de los otros cuidadores en sus familias.

Hay que mencionar, además que las familias ayudan en este proceso educativo en el que están inmersos estos dos componentes de la atención integral para la primera infancia, “yo trato de hacer y también dejarla que ella coma sola, de no cucharearle yo, porque entonces estoy ya acabando con el trabajo que hacen las docentes allá” (Madre de familia # 2) Se evidencia en esto que dice la madre de familia, la demanda que existe de articular las prácticas educativas y de crianza a los referentes que plantean estos espacios de socialización.

Por todo lo anterior se puede afirmar que la atención en nutrición y salud es percibida principalmente por los agentes educativos y los padres de familia como una práctica educativa, puesto que no es suficiente ofrecer alimentos y controlar el crecimiento y desarrollo de los niños sino que se hace necesario involucrar a los niños y a sus familias, quienes a partir de la

educación identifiquen, comprendan, aprendan y adquieran nuevas prácticas, conocimientos y hábitos que favorezcan su nutrición y salud.

5.2.2. Salud por Gramos vs Salud por Alimentación Abundante.

Por lo general según se planteó en el apartado anterior los padres, madres y agentes educativos valoran el aporte en alimentación que ofrecen los programas de atención, especialmente destacan su valor nutricional: “Está muy bien en nutrientes, en sí, que les alimenta” (Madre de familia # 1) No obstante, se reconoce otro sentido que se le otorga a la atención en nutrición y salud que contrasta con la valoración general, esta consiste en una lectura crítica que agentes educativos y familiares realizan de la manera de implementar la alimentación por gramaje.

La siguiente tabla muestran la minuta patrón del almuerzo que le brindan a los niños en los CDI y Hogar comunitario, la cual es referenciada desde la guía # 35 Lineamiento técnico para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia -PAIPI- componente de nutrición (2010, p. 192-194)

Tabla 2. Minuta patrón del almuerzo

ALMUERZO O SEGUNDO TIEMPO DE CONSUMO				
GRUPO ALIMENTO	FRECUENCIA SEMANAL	CANTIDAD EN PESO BRUTO (grs/cc) por Grupo de Edad		
		6 - 11 meses	1 - 3 años	4 - 5 años
Lácteos				
Leche de Continuación (13 grs/100 cc)	Todos los días para niños de 6 a 11	13	0	0

Facultad de Educación

Leche en polvo entera	meses y 3 días/semana a partir del primer año.	0	13	13
Sopa o crema				
Sopa de cereal, raíces y tubérculos o sopa crema	Todos los días	120 ml	150 ml	180 ml
Leguminosa		0	3	3
Verdura		8	8	8
Cereal		6	6	6
Papa		15	15	15
Carnes				
Carne	4 veces / semana para 6 - 11 meses y 3 veces / semana para mayores de 1 año (Hígado 1 vez / semana)	15	40	50
Huevo	1 vez / semana	0	50	50
Pollo (pechuga)	1 vez / semana	25	50	60
Leguminosa	2 veces / semana	0	10	10
Cereal				
Arroz	Todos los días	15	20	25
Cereal, raíces, tubérculos o plátanos				
Papa, plátano, ñame, etc.	4 veces /semana	30	30	50
Pasta o arepa	1 vez / semana	15 - 20	15 - 20	20 - 40
Hortalizas y verduras				
Verdura (en sopa crema para menores de 1 año)	Todos los días	75	35	40
Frutas				
Fruta entera o en jugo	Todos los días	0	33 - 140	45 - 140
Azúcar				
Azúcar, panela.	Todos los días	0	14	14
Grasa				
Aceite	Todos los días	2	10	10
Calorías – aporte		234	474	539
Adecuación de Calorías %		328	39	34

Fuente: guía # 35 Lineamiento técnico para la prestación del servicio de atención integral a la primera

infancia -PAIPI-

Como se observa, el diseño de este tipo de tablas busca estandarizar el suministro de alimentos, no obstante, no se consideran los contextos y prácticas culturales en las cuales se inscriben los CDI y los hogares comunitarios. Al respecto, una de las agentes educativas expresa su descontento con lo que se dispone en los lineamientos para la ejecución de la política pública de primera infancia, puesto que, para ella se ha bajado la calidad de la minuta que se le brinda a los niños. En las siguientes líneas la agente expresa:

La nutricionista nos manda una minuta, que desgraciadamente ha desmejorado muchísimo la alimentación de los niños, porque antes se manejaba una alimentación, yo digo, abundante en muchos sentidos, ahora todo es un gramaje, todo es por gramos, a los niños se les mide la alimentación que se les da, entonces yo pienso que en alimentación está el gobierno fallando muchísimo, porque esto no viene de la entidad que nos promueve a nosotros los alimentos, esto viene desde el gobierno... (Agente educativa # 2)

La agente educativa deja ver una tensión entre la abundancia de alimentos y el control de gramos para darle al niño según lo que se necesita. Si bien es importante señalar que culturalmente se califica como saludable el alto consumo de alimentos, también es importante señalar que el control por gramajes de la alimentación de los niños podría responder más a criterios financieros y administrativos respecto a la ejecución y control de los programas que a factores de salud y bienestar, el problema es que esto conduce a “inventar” nuevos problemas que tal vez antes no se planteaban como tal, como es el caso de los niños con sobrepeso.

Al respecto una madre de familia expresa sobre su hijo: “sí vieras que las otras antes dicen que está bien, o hay veces que los niños no comen, en cambio [...] él se sienta y se come su

platado, entonces sí, es que él come mucho” (Madre de familia # 1). Se observa cómo se plantean unos criterios generales en la alimentación para todos los niños atendidos en pro de su salud y bienestar pero estos no son recibidos de la misma manera por todos los niños, el problema consiste en que no ajustarse al estándar propuesto lleva a que el niño y su familia sean señalados como aquellos que deben intervenir para que logren adecuarse a los patrones sugeridos. No obstante, hay lecturas críticas también de parte de las familias como lo señala la misma madre:

pues la verdad la alimentación para mi hijo es poca, porque mi niño come mucho, pero igual yo le brego a reforzar, antes de yo llevarlo yo le doy su desayuno y cuando sale yo ahí mismo le tengo que dar su comida, como un almuerzo, como un segundo almuerzo ya a las cuatro, porque él sale con hambre, porque él come mucho (Madre de familia # 1).

Como se observa paralelo al cumplimiento de los estándares sugeridos para la atención nutricional, la madre “refuerza” lo que ella considera mejor para el desarrollo de su hijo. Las familias no son pasivas ante la atención ofrecida desde las instituciones; aunque ellas valoren el aporte que los programas de atención al desarrollo de sus hijos, también asumen posiciones frente a la particularidad de las necesidades que sus hijos presentan. Con relación a esto la misma madre de familia que se ha citado manifiesta: “como le dan comida allá, uno se libra de siempre muchas comidas, pues en el caso de mi hijo no tantas, pero si se libra uno” (Madre de familia # 1). Aquí la madre reconoce que el aporte nutricional también es una ayuda a la economía familiar, puesto que se “libran” de algunas comidas en el día, en tanto no deben costearlas y además cuentan con una nutricionista que está pendiente de la minuta y del aporte nutricional de la misma para evitar alguna enfermedad.

Para concluir este apartado, vale la pena resaltar que la salud y la nutrición no tienen un sentido único, en este caso se entiende en un sentido tensional entre la percepción de la alimentación saludable en gramos, porciones controladas de los distintos tipos de alimentos y por otra parte la alimentación saludable en términos de ofrecer una alimentación abundante ajustada a los gustos y demandas de los niños. Se reconoce que la medición por gramaje le permite al gobierno llevar un control de cuanta cantidad de alimentos se brinda y a cuantos niños se benefician, pero algunas agentes educativas y madres de familia en ocasiones no se sienten a gusto con el manejo por gramos, puesto que el control milimétrico de los alimentos pone en riesgo la calidad esperada y no considera el contexto y la individualidad del niño no dando margen de acción, por lo que es importante repensar la individualidad de los niños para poder brindarle lo que ellos verdaderamente requieren y necesitan recibir.

5.2.3. La Salud y la Nutrición: Alimentarse bien.



Figura 4. Taller # 3 Juego de roles (Salud y Nutrición)
(Fotografías tomadas por la investigadora)

Otro sentido que emerge en los discursos de los actores respecto a la salud y la nutrición consiste en entenderlas como alimentarse bien, puesto que destacan la necesidad de una buena

alimentación a partir del consumo de alimentos saludables para tener una buena salud y una buena nutrición. Este sentido se hace evidente en los talleres desarrollados con los niños, en los cuales ellos identifican los productos alimenticios que se van a comer, los llaman por su nombre, diferencian los alimentos considerados más saludables; también expresan la preferencia que tienen por algunos ellos, destacando sus propiedades para un sano crecimiento.

En el siguiente diálogo entre la investigadora con los niños se puede evidenciar lo antes dicho:

Investigadora: ustedes me van a decir con cuáles de estos productos se puede hacer una ensalada

Niña 2: el maíz de mazorca

Niña 1: mango

Niña 2: lechuga, zanahoria y maíz

Niña 6: la manzana

Niño 7: zanahoria

Niño 4: a mí me gusta el mango

Niña 2: también me gusta el maíz de mazorca

Investigadora: ¿Y el mango para que nos sirve?

Niña 1: para crecer también

Niño 4: para comer

Niña 6: para crecer grande

Investigadora: ¿Los maicitos para que nos sirve?

Niños: para comer

Niña 2: para convertirlo en ensalada

Facultad de Educación

Investigadora: ¿Y la zanahoria?

Niña 1: para comer (Juego de Roles, Niños 4 y 7, Niñas 1, 2 y 6, agosto 5 de 2017)

Lo que se destaca del diálogo anterior es la relación que los niños establecen entre alimentación y crecimiento, si bien podría pensarse que esta relación es producto de sus procesos de socialización, se destaca la apropiación que muestran frente a la forma como discriminan los alimentos característicos para la elaboración de una ensalada, el gusto por algunos alimentos y la importancia para ellos frente a su consumo, se resalta también la discriminación que los niños hacen respecto a los productos que componen una ensalada, puesto que en el taller desarrollado con los niños (Juego de Roles, agosto 5 de 2017) se contaba con una variedad de productos dispuestos en la mesa que precisamente todos no eran frutas y verduras, también había mecatos, dulces y caramelos, al proponerles la actividad de preparar una ensalada, fueron ellos mismos quienes seleccionaron los ingredientes entre todo lo dispuesto en la mesa. Vale la pena recordar de este taller que para los niños resultó un chiste ver productos como chocolatinas y chitos, puesto que no los concebían en el alimento que estaban preparando porque tanto en los CDI y el hogar Comunitario como en la casa no son utilizados para la elaboración de la ensalada. Esta experiencia permite identificar que los niños tienen aprendizajes relacionados con la salud y la nutrición, los cuales giran alrededor de alimentarse saludablemente, no quiere decir que los otros productos no alientan, pero si son productos que deben consumirse en más bajas cantidades que las frutas y las verduras para de esta manera evitar enfermedades que les pueda producir dolores, como los mismos niños dicen cuando se refieren al consumo de frutas para que no les den lombrices, en el siguiente diálogo las niñas expresan que tener lombrices en el estómago es una situación que genera mucho dolor abdominal:

Facultad de Educación

Investigadora: ¿Y cómo es cuando tenemos lombrices en el estómago?

Niña 2: Se enferma

Investigadora: ¿Y qué le da a uno?

Niña 2: Un cólico, muy duro

Niña 1: y muy fuerte (Juego de Roles, Niños 4 y 7, Niñas 1 y 2, agosto 5 de 2017)

Es de resaltar que los niños saben que, para poder sentirse bien de salud, deben alimentarse bien por tanto deben evitar en grandes cantidades los productos que no se usaron para la preparación de la ensalada saludable, como ellos mismos la denominaron en taller de juego de roles.

Por su parte, las agentes educativas, especialmente la encargada de la salud y la nutrición en el CDI, acostumbra socializar a los padres y madres de familia los resultados de los tamizajes para introducir cambio en la alimentación en tanto lo requiera y de esta manera garantizar la preservación de la salud en el niño. Con respecto a esto, la agente educativa expresa:

se hace una reunión con los papás de los niños, se les entrega un volante donde dice el peso, la talla, cuando fue tomada, si entra a cambios de minuta o no, o sea se les explica todo el paso a paso que viene con los niños y además se le entrega unas recomendaciones, o sea se les dan las mismas recomendaciones de aquí, y es darle menos azúcar, menos grasas o al contrario pues subirle y sí, estamos pendientes, [...] entonces con unos da resultado y con otros no, pero a veces es difícil más que todo, da más dificultad con los niños de riesgo de sobrepeso porque venimos de una sociedad donde estar gordito y rosadito es salud (Agente educativa # 4).

Se puede ver entonces que, en estos espacios de socialización se promueve la buena alimentación de los niños, el principal argumento para motivar la buena alimentación consiste en la prevención de enfermedades en el presente y para el futuro del niño, por tanto, una adecuada alimentación puede ayudar a promover la buena salud de los niños.

Asimismo, la agente educativa agrega:

yo le digo a los papás y le digo a los niños, no es por una cosa estética, sino es por la salud, porque es que ahorita el niño esta gordito y ya, y tan lindo el niño cachetoncito y vea esos cachetes rosaditos, pero ya a los 15 y 16 años va a ser el adolescente obeso, con problemas cardiacos, diabetes, entonces es para contrarrestar y de pronto disminuir las posibilidades (Agente educativa # 4).

Nuevamente la agente educativa argumenta la importancia que tiene para la salud la buena alimentación, señala como un elemento importante la transformación de hábitos desde la familia, además deja ver la emergencia de una nueva problemática que consiste en los niños en riesgo de sobrepeso. Al respecto, llama la atención que desde la política pública se identifica como problema central los estados de desnutrición de los niños pequeños, pero en las conversaciones con varios agentes se visibilizan más los problemas de probable obesidad, cabe preguntarse hasta qué punto destacar este problema responde a una lectura profunda y contextualizada del tema o si se debe más a un interés por estandarizar procesos o posicionar estereotipos sin pensar críticamente en las consecuencia que pueda tener un cuidado excesivo en evitar el sobrepeso respecto al autoconcepto de los niños y a la relación que construyan con los alimentos, desconociendo las dinámicas familiares y culturales situadas.

Se reconoce que la familia juega un papel trascendental en la incorporación de nuevos hábitos que favorezcan la salud y bienestar de los niños pequeños. Son los padres de familia quienes primero deben comprender la importancia de una buena alimentación para sus hijos y los beneficios que esto trae para la salud familiar, puesto que no solo deben enseñar al niño a alimentarse bien, sino que todo su núcleo familiar debe apropiarse una buena práctica alimenticia para que el niño la haga propia desde la primera infancia hasta la etapa de la adultez. Lo anterior implica buscar la transformación de concepciones, como lo sugiera la agente educativa:

...le dije papá qué pasa “ay no profe es que yo lo vi que aquí no le estaban dando la comida que era, entonces yo le estoy dando más en la casa” papá, pero es que vea vienen los problemas de la salud, colabórenos. (Agente educativa # 4).

Como se observa, la agente educativa plantea la necesidad de trabajar con el padre de familia para que los procesos que se desarrollan en el CDI y el Hogar Comunitario tengan el compromiso consciente de la familia para que se obtengan los resultados esperados en los niños. Sin embargo, no se busca comprender los argumentos de los padres y madres, ni las maneras como responden frente a los desacuerdos que tienen con los lineamientos implementados en la institución, lo que lleva a pensar que es necesario transformar la comunicación unidireccional, que pretende informar a la familia de los hábitos y prácticas que se instalan como deseables y considerar formas de comunicación y de construcción colectiva que reconozcan los argumentos y percepciones de las familias frente a la buena alimentación¹ y al cuidado saludable de los niños².

En conclusión, entender la salud y la nutrición como alimentarse bien, plantea como desafío la comunicación con la familia, pero también es importante realizar una lectura más crítica de los

estándares y criterios que sustentan una alimentación saludable, para no caer en la reproducción de estereotipos y en la invisibilización de las creencias y prácticas culturales de las propias familias.

5.2.4. La Salud y la Nutrición. El número de peso en una balanza.

Un último sentido de la salud y la nutrición se identifica en la preponderancia que tiene en el discurso de algunos actores el número de peso del niño en una balanza. Sentido que se revela especialmente en las entrevistas sostenidas con las agentes educativas puesto que toda la atención en salud y nutrición se ve reflejada en los tamizajes mensuales o trimestrales que se les hacen a los niños para seguir un control de crecimiento y desarrollo a partir de datos estandarizados que deben verse reflejados en los niños que atienden en los CDI y el Hogar comunitario. Por tanto, una agente educativa expresa lo siguiente:

...aquí tenemos las valoraciones nutricionales, que es toma de peso y talla, de acuerdo a ese peso y talla los niños me salen de pronto en riesgo de bajo peso, riesgo de sobrepeso y de pronto pues en algún caso de obesidad, claro que pues no hemos tenido, pero entonces pues y ya de acuerdo a esas clasificaciones ¡ay! también está pues el peso adecuado, entonces al que está adecuado lo tratamos de mantener así, y el que está bajito o altico entonces se le modifica la minuta, de manera de contrarrestar (Agente educativa # 4).

Este seguimiento que trimestralmente les hacen a todos los niños, según la agente educativa, el peso y la talla deben estar en *el peso adecuado* si no, hay que tomar medidas para procurarle al niño un sano desarrollo físico que de igual manera repercute en su desarrollo integral,

monitoreado en los CDI por la agente educativa especialista en salud y nutrición y en los hogares comunitarios lo hace la entidad de salud que acompaña al niño, como es el programa de crecimiento y desarrollo. Al respecto otra agente educativa del Hogar Comunitario afirma que:

El seguimiento del peso y la talla lo hacen prácticamente en Crecimiento y Desarrollo del municipio. Ellos nos mandan el tamizaje, porque siempre nos lo mandan, son muy juiciosas con eso, nosotros mandamos talla y peso, entonces ellos ya nos colocan bajo peso para la talla, baja talla para el peso, obeso; entonces nos hacen la observación para que usted se la haga a los papás y ya ellos con Crecimiento y Desarrollo entran a hacer un proceso con los niños y las niñas. (Agente educativa # 2)

Es así como el número del peso en una balanza y la talla del niño dan un indicador de la salud y la nutrición que tiene él mismo, que se espera de manera general que todos los niños de acuerdo a la edad pesen y tallen entre un rango de peso y medida para poderle brindar la atención que requiere en estos espacios de socialización. Si el niño presenta bajo peso o sobre peso se hace necesario crear una minuta especial para poder controlar su peso y estandarizarlo al igual que el peso de los demás niños, por eso,

cada mes se hace un control de talla y peso para los niños que están en riesgo de obesidad, riesgo de bajo peso [...] Y cada tres meses se hace el talle y peso de todos los niños del CDI, también para valorar que de pronto no hayan subido, bajado o quiénes están estables dentro del rango que hay en el Metrix.¹² El ICBF es veedor de ello, “¡oh

¹² Metrix: Sistema de Seguimiento Nutricional, para lo cual utiliza herramienta de apoyo el software Metrix 21, que permite identificar tempranamente el riesgo Nutricional de los niños y las niñas y de esta manera orientas las acciones pertinentes de alertas tempranas en cada nivel.

Facultad de Educación

alerta! hay un niño con bajo peso, qué vamos a hacer”, están pendientes.” (Agente educativa # 1).

Lo que más llama la atención de las citas anteriores tiene que ver con la relación que las agentes establecen entre niño saludable y la cifra arrojada en los procesos de medición, si bien es un proceso que permite agilizar la atención, prevenir y priorizar la intervención que el niño requiere, este sistema también puede presentar riesgos, puesto que el niño pierde rostro y contexto, como lo muestran los informes de atención que las instituciones tienen que presentar donde se prioriza el número de niños atendidos, el número de niños que recuperaron peso, el riesgo radica en desconocer procesos particulares y por otra parte en crear nuevos peligros que generan nuevas formas de discriminación, como es el caso de la obesidad.

Para entrar en afinidad con lo que se ha venido diciendo, se hace necesario traer a colación lo que la política pública de primera infancia tiene para la atención en alimentación y nutrición de los niños, lo cual tiene relación con lo que mencionan las agentes educativas, al respecto la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (s.f.) plantea que:

El monitoreo y control del crecimiento y el desarrollo incluye de una parte, la valoración nutricional conforme a los patrones de Crecimiento de la OMS, [...], con el fin de hacer seguimiento al crecimiento y el desarrollo, detectar tempranamente alteraciones y dar atención oportuna, prioritaria y de calidad. La educación alimentaria para la promoción del peso saludable, la prevención y control del sobrepeso y la obesidad y el fomento de hábitos y estilos de vida saludable, debe acompañar siempre estas consultas (p.51).

Teniendo en cuenta este planteamiento se resalta el seguimiento constante que los agentes educativos, con ayuda de otras entidades promotoras de la atención integral del niño, llevan a cabo para iniciar y continuar procesos que siempre favorezcan el bienestar del niño, aunque se siga encasillando el avance del niño en salud y nutrición con un número en una balanza.

Por otra parte, a la situación antes planteada se contraponen la perspectiva que una de las madres de familia planteó durante la entrevista explicando que su niño come mucho:

pues la verdad la alimentación para mi hijo es poca, porque mi niño come mucho, pero igual yo le brego a reforzar, antes de yo llevarlo yo le doy su desayuno y cuando sale yo ahí mismo le tengo que dar su comida, como un almuerzo, como un segundo almuerzo ya a las cuatro, porque él sale con hambre, porque él come mucho (Madre de familia # 1).

Esta cita, que ya había sido referenciada en el sentido de la salud y nutrición, un gramaje, también se hace válida en este sentido que se desarrolla, puesto que es importante resaltar que, aunque haya estándares diseñados para brindar atención y hacer seguimiento a los niños en la alimentación el niño no queda satisfecho con lo que le ofrecen porque aun cuando el niño según la mamá su peso y su talla es adecuada su metabolismo trabaja más rápido que el de los otros niños y por esta razón él requiere de más alimentación, entonces no se puede generalizar con las personas y mucho menos con los niños que el número de peso en una balanza indica cuanto debe comer un niño, al gobierno le corresponde ser más amplio en este tipo de situaciones para acompañar de una manera más integral a los niños que no entran dentro de un estándar general brindándole lo que realmente necesita partiendo del proceso educativo que se imparte en los

espacios de socialización para que no se caiga en el error y se promueva una mala práctica alimenticia pensando que es porque el niño siempre queda con hambre.

Teniendo en cuenta este caso donde el niño no está con sobre peso, sino que su cuerpo requiere más alimento como se menciona anteriormente, hay otro caso que señala una agente educativa donde el número de la balanza para un niño está por encima del rango normal para su edad y talla con quien han empezado un seguimiento involucrando la familia para estandarizar su peso, pero precisamente es la familia quien no ayuda a controlar la ingesta de alimentos del niño, porque ella piensa que su niño sino se come todo lo que quiere quedará con hambre, en el siguiente párrafo la maestra cuenta la situación:

A las mamás se les hace una reunión cuando se les valora, se les dice quién está en sobrepeso y bajo de peso. Les recomendamos qué, la enfermera les entrega cuánto pesó, cuánto midió y las recomendaciones de la dieta que es acorde al peso que haya salido. La idea es que en la casa le complementen, que continúen con esa dieta, pero sabemos que las mamás son perezosas y que no lo hacen. De hecho, yo en mi sala tengo un niño que está en riesgo de sobrepeso, él come todo lo que vea, ve que un amiguito deja un poquito de arroz el corre a comérselo... [...] ...Y la mamá “ay profe ¿cómo siguió?” “en sobrepeso, no nos ha bajado” “ay no profe yo cómo hago” “qué haces mamá, no le des tanta comida”. Pero ella no hace caso, hasta que el niño no se enferme realmente, ella no va a aterrizar. Desde el CDI hacemos lo que nos corresponde, les informamos, les brindamos el acompañamiento hasta donde la mamá permita, de ahí para allá no se puede hacer más. (Agente educativa # 1)

Teniendo en cuenta lo anterior es importante resaltar que el programa de atención a la primera infancia con ayuda de uno de los actores implicados en su ejecución, los agentes educativos, deben diseñar actividades donde se socialice lo fundamental que es para toda la familia que el peso del niño, este dentro un rango normal para que dentro del grupo familiar se disfrute de una buena salud y nutrición, puesto que el número de peso no es solo asunto del niño sino de toda su familia quien es la principal responsable de la atención integral que se le brinda al niño. Entonces, el hecho no es llamar a las mamás perezosas por no seguir unas recomendaciones, sino entrar a hacer un trabajo en equipo para mejorar las condiciones de salud que por tener un número más alto en una balanza pueden presentarse no solo en el presente sino en un futuro del mismo niño.

Para finalizar, es importante resaltar que este sentido de la salud y la nutrición el peso del niño permite identificar en él posibles alteraciones en la salud que por mitos culturales se sigue viendo al niño *gordito bonito*, que necesita diseñar estrategias pedagógicas para que los adultos que velen por el bienestar del niño sean conocedores de las ventajas y desventajas que tiene el peso del niño, pues aunque haya diferentes profesionales que estén atendiendo a los niños entre ellos los agentes educativos, la familia debe ser la más experta en el tema de la buena alimentación y por ende de las prácticas de alimentación que deben de fortalecerse desde la primera infancia para gozar de una buena salud y al mismo tiempo de una buena calidad de vida, porque la salud y la nutrición un número en una balanza debe generar posibilidades y no frustración de no saber que puede y no puede consumir el niño para que se vea y se sienta bien.

5.3. Sentidos otorgados al Cuidado y la Protección

El cuidado y la protección son considerados elementos importantes para la política pública de primera infancia. En el marco de esta política la protección se define como integral entendiéndose como:

Doctrina que recoge por una parte ideas filosóficas y éticas, y por otra desarrollos normativos y políticos para plantear la manera en la cual, se deben concebir, asumir, reconocer y garantizar los derechos de las niñas y los niños desde la perspectiva de derechos (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013, p.133).

Según la cita anterior, la protección es una manera de comprender las relaciones de los adultos con los niños atravesada por la perspectiva de derechos. La protección integral en el marco de la política pública cobija los principios de la atención a la primera infancia, entre los que se destacan: la prevalencia de los derechos de los niños, la corresponsabilidad que tiene el Estado, la familia y la sociedad, la exigibilidad que tiene cualquier persona para demandar a la autoridad competente, la inclusión social y la subsidiariedad que garantizan el cumplimiento y restablecimiento de los derechos de los niños. En síntesis, la protección integral se entiende como una apuesta social a nivel nacional e internacional que apunta principalmente a garantizar y defender los derechos de los niños.

Por su parte, el cuidado es uno de los cinco estructurantes de la atención integral a la primera infancia que establece una estrecha relación con la crianza, al respecto la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013), señala que “este estructurante, busca favorecer y fortalecer los vínculos entre las niñas y los niños, con su familia y con las personas responsables de su cuidado a través de la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos” (p.142).

Por otro lado, Santillán (2011) define el término de cuidado como “un conjunto vasto de acciones socialmente designadas [...] para aludir a las formas de atención, formación, crianza y protección para las generaciones jóvenes” (p. 288). Esta definición y la anterior tienen relación en la medida en que ambas hacen referencia a lo que la sociedad construye para favorecer en todo sentido al niño a la hora de brindarle lo que necesita, o sea una atención integral.

Como se evidencia, la protección y el cuidado son elementos fundamentales de la política pública de primera infancia, los cuales se relacionan tanto con la garantía de derechos como con la calidad de los vínculos y relaciones entre niños y adultos y entre sus pares que favorecen a su crecimiento y desarrollo. Además, recogen los componentes de atención en educación, nutrición y salud, puesto que cuidar y proteger al niño también hacen parte de una atención integral y esta misma se sustenta en la articulación de estos tres componentes.

A continuación, se expondrán cuatro sentidos respecto al cuidado y la protección que los actores (agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas) han construido a partir de sus experiencias en los CDI y en el Hogar Comunitario.

5.3.1. El cuidado y la protección como satisfacción de necesidades, buen trato y presencia segura.

El cuidado y la protección se identifican en los discursos de los niños en relación con la presencia del adulto, quien provee prácticas de cuidado y protección, de este modo, los niños identifican acciones que adelantan los adultos en función de ellos, pues asumen que son los papás quienes suplen sus necesidades primarias y quienes establecen relaciones de afecto. En los siguientes diálogos formalizados con los niños en uno de los talleres desarrollados, se hace énfasis en lo expresado anteriormente:

Investigadora: ¿Cómo se debe tratar a los niños y a las niñas?

Niña 1: Bien

[...]

Investigadora: ¿Cómo más se deben tratar los niños?

Niña 3: Con paciencia

Investigadora: ¿A ustedes cómo los tratan?, ¿cómo los tratan los adultos a ustedes?

Niña 1: Bien

Niña 6: cuidándonos

Investigadora: ¿Cómo los cuidan?

Niña 1: porque son nuestra mamá y nuestro papá

Investigadora: ¿cómo los cuidan mamá y papá?

Niña 1: Bien, dándonos la comida, dándonos juguetes y en el día del cumpleaños, regalos.

Facultad de Educación

[...]

Niña 1: yo juego con mi papá monopolio

Niña 3: y no le tienen que pegar a los niños

[...]

Investigadora: ¿cómo más los adultos deben tratar a los niños?

Niña 1: Bien, dándoles comida

Niño 4: Mi mamá si me trata bien y mi tía (Diálogo/Mural, Niñas 1, 2, 3, 6 y Niño 4, agosto 3 de 2017).

Se puede evidenciar que el cuidado se define en un primer momento por las prácticas que los adultos hacen en beneficio de los niños, especialmente en sustentar sus necesidades básicas como la alimentación y la provisión dándonos juguetes. Además, de establecer relaciones de afecto caracterizadas por la empatía con paciencia, la no violencia y el buen trato. También se destaca que los niños reconocen como las primeras personas directamente involucradas en el cuidado de ellos a la mamá y al papá, y en segunda instancia a otros responsables del cuidado, como la tía, los abuelos y la profesora. Es importante señalar que en el marco del cuidado de los padres que tienen con los niños, ellos expresan como tolerable el castigo físico siempre y cuando esté justificado, para los niños sus padres son los únicos cuidadores que pueden castigarlos físicamente, de manera que no sea considerado maltrato así lo expresan en el siguiente diálogo:

Investigadora: ¿Quién no le tiene que pegar a los niños?

Niña 3: Los amiguitos

Niña 1: Que solo el papá y la mamá nos pueden pegar cuando hacemos algo malo

Investigadora: ¿Cuándo ustedes hacen algo malo el papá y la mamá les puede pegar?

Niños (as): Si

Facultad de Educación

Investigadora: ¿Con que les pueden pegar?

Niña 3: Con la chancla

Niña 6: Con la correa

Niña 1: Con la mano

[...]

Investigadora: La profe, ¿cómo debe tratarlos a ustedes?

Niña 2: Bien

Niña 1: Sin pegarnos

Investigadora: ¿Por qué no les puede pegar la profe?

Niña 2: Porque eso no se hace

Investigadora: ¿Por qué eso no se hace?

Niña 3: Eso es una grosería

Investigadora: ¿Es una grosería de la profe, si les pega a los niños?

Niña 1: No, solo que a los niños no les gusta que le peguen las profesoras, solo los papás (Diálogo/Mural, Niñas 1, 2, 3 y 6, agosto 3 de 2017).

Se puede ver entonces que los niños con sus palabras autorizan solo a papá y a mamá para que los castiguen cuando hacen algo malo y al parecer pueden usar cualquier objeto – *chancla*, *correa* - para recibir un golpe físico, considerando éste como una justificación en términos de corrección, porque son conscientes de que a veces hacen cosas que no deben hacer. No obstante, esa autoridad no se la reconocen a otros adultos, mucho menos a las maestras, lo que lleva a pensar que hay unas distinciones entre las acciones de cuidado de los padres frente a otros adultos cuidadores que, aunque representen la autoridad y tienen responsabilidad con ellos, la

corrección debe hacerse, pero no pueden usar la violencia para tal fin, ellos mismos lo dicen *eso es una grosería*, pero si papá o mamá ejercer su autoridad con dureza lo consideran normal.

Otro elemento importante del cuidado y la protección que los niños resaltan, se relaciona con los momentos que comparten con los adultos, los cuales son valorados y necesarios para la construcción de vínculos interpersonales:

Investigadora: ¿cómo te trata a ti, la profe, la mamá y el papá?

Niña 8: Bien

Investigadora: ¿cómo es bien?

Niña 8: Compartir

¿Ellos comparten contigo

Niña 8: si

Investigadora: ¿cómo comparten contigo?

Niña 8: Jugar

Niña 1: yo juego con mi papá monopolio (Diálogo/Mural, Niñas 1 y 8, agosto 3 de 2017).

Con respecto a la relación con el otro, el hecho de compartir experiencias con las personas más cercanas favorece sus relaciones interpersonales, en este sentido, el juego hace parte de estas experiencias, las cuales son una práctica que los niños relacionan con el cuidado y el buen trato, en tanto les permite tener tiempos de calidad con sus padres y afianzar las relaciones tanto con los pares como con los adultos con quienes en la mayoría de su tiempo están interactuando, por ello, el juego da lugar a experiencias espontáneas de encuentro entre niños y adultos que se valoran como una práctica de cuidado y protección.

En este orden de ideas, los adultos que hacen parte de las relaciones de los niños son especialmente papá y mamá, posiblemente porque desde la experiencia de los niños

entrevistados estos son los adultos más cercanos, lo cual podría ser diferente en el marco de otras configuraciones familiares.

Ahora bien, desde la presencia segura del adulto para el niño, se resalta el siguiente diálogo donde los niños a partir de una imagen de un lugar que frecuentan con las familias y maestras, recuerdan a ese adulto cercano como su protector quien les da seguridad en un lugar donde desarrollan una experiencia de juego con otros, pero bajo la mirada “protectora” del adulto cercano, en este caso el cuidador:



Figura 5. Taller # 1 Fotolenguaje
Tomada de Wikipedia 28 de julio de 2017

Investigadora: ¿Qué lugar es este?

Niña 3: A donde yo fui a montar cicla y yo me encontré con Kevin

Investigadora: ¿A ese parque podemos llevar balones para jugar?

Niños: Si

Niña 6: Yo llevo mi bicicleta

Niña 1: Y patines y patinetas

Niña 2: Y la profe está cerca de nosotros (Fotolenguaje, Niñas 1, 2 y 6, 31 de julio de 2017)

La protección y el cuidado desde la presencia segura del adulto que se evidencia en el diálogo, aparecen las relaciones interpersonales que permiten crear escenarios seguros no solo por la presencia del adulto sino por lo que en estos lugares se puede hacer, puesto que los espacios y las prácticas cobran sentido por lo que se construye con el otro a partir de la compañía y las interacciones que surgen, siendo valorado el espacio y la relación con el otro por los mismos niños a partir de la actividad del juego que los une y que permite fortalecer las relaciones. La niña valora la presencia de su maestra “*la profe está cerca de nosotros*”, cuando se está viviendo

una experiencia que para ella es de disfrute, al estar compartiendo con otro par, puesto que se hace necesaria la presencia de un adulto que esté atento al niño en un espacio abierto como es el parque central, de modo que el niño se sienta seguro para disfrutar de ese espacio.

Los niños ven la relación con el adulto como una protección, pues el estar cerca de ellos les permite tener seguridad en cualquier espacio, porque saben que existen personas con mala intención que pueden hacerles daño, por tanto, el estar en compañía de una persona de confianza les da tranquilidad, puesto que socialmente no se pueden ocultar las realidades y los niños saben que existen personas que no los van a cuidar y proteger, por el contrario, los pueden lastimar. En el siguiente diálogo dos niñas dan a entender que sus padres las protegen estén en el lugar donde estén, pues es de resaltar ese voto de confianza que los niños les dan a sus cuidadores más cercanos, en este caso están papá, mamá y maestras:

Niña 8: Yo no duermo sola

Investigadora: ¿Con quién duermes?

Niña 8: Con mi mamá

Niña1: La habitación de mis papas esta junto a la mía (Diálogo/Mural, Niñas 1 y 8, agosto 3 de 2017)

Se puede ver en el diálogo que, aunque una de las niñas no duerma con sus padres siente la necesidad de tenerlos cerca y por eso dice *la habitación de mis papás esta junto a la mía*, expresión de confianza, puesto que con solo sentir la presencia del adulto más cercano sentirá la protección y la compañía que necesita para estar con tranquilidad en cualquier lugar.

Por consiguiente, los sentidos del cuidado y la protección como satisfacción de necesidades básicas, el buen trato y la presencia segura del adulto que se identifican en los discursos de los niños, permiten ver la importancia que tienen para ellos los adultos cuidadores en especial papá, mamá y maestra a quienes les asignan responsabilidades para que cumplan con ellos, las cuales seguramente han podido recibir por parte de los adultos y por esto lo mencionan. También, el exigir un buen trato revela las experiencias que los niños tienen con los otros, pues estas están basadas en el respeto, la tolerancia y el afecto que necesitan los niños para construir relaciones interpersonales que les generen bienestar y seguridad. El cuidado y la protección se configuran a partir del compromiso consciente del adulto cuidador para hacer de su interacción con los niños una experiencia que les de confianza y seguridad en los espacios de su cotidianidad.

5.3.2. El cuidado y la protección entre la responsabilidad paterna y la responsabilidad compartida.

Este sentido en el que los agentes educativos y los padres y madres de familia hablan de la responsabilidad que tienen con los niños, permite vislumbrar como entre estos dos actores está el compromiso con la primera infancia para procurarle bienestar integral tanto en la casa como en los CDI y el Hogar Comunitario, resaltando que, los agentes educativos permanentemente están demandándole a las familias tareas para desarrollar con los niños donde el propósito es darle el primer lugar en cualquier espacio donde estén.

Por tanto, sabiendo que los niños viven experiencias variadas en los espacios de socialización, la relación con este otro debe estar dada desde la comunicación, permitirle al niño hablar y

prestarle atención a lo que dice o expresa es una de las maneras como se fortalece esta relación, pues las agentes educativas le piden a los papás que le pregunten al niño, lo escuchen, compartan con él lo que aprendió en el espacio de socialización, dado que todos los días el niño tiene algo nuevo que contar, en esta dirección, la agente educativa manifiesta lo siguiente:

Familia mire que todos los días pasa algo, algo relevante, no relevante, poquito, los niños siempre se van con algo, entonces lo que nosotros buscamos es que a bueno lo recojo, nos vamos, nos acostamos vemos televisión, no, si el niño va a contar algo, escúchelo, fue algo que aprendió, fue algo distinto a todos los días que pasó. [...] Nosotros pedimos el acompañamiento de los papás, que estén pendientes, los niños llegan a las casas y cuentan que hicieron, nosotros lo que les pedimos a los papás es que indaguen, pregunten, si el niño les va contar algo, escúchelo; el niño llega aquí con historias diferentes porque en este CDI pasa de todo (Agente educativa # 4).

Se puede ver como desde el acompañamiento que hacen las agentes educativas se promueven estas relaciones, que entienden el cuidado y la protección como la atención que los padres de familia le otorgan a la experiencia del niño cuando expresa lo vivido, lo sentido y lo aprendido. En relación con esto un padre expresa: “mi niña, entonces nos comparte qué aprendió, qué le enseñaron” (Padre de familia # 3). De esta manera se destaca que la relación de cuidado involucra a un otro que acompañe los procesos y situaciones personales, que esté atento a sus experiencias.

En estos espacios de socialización se promueve la comunicación constante entre familia e hijo, entendiendo este gesto como parte del cuidado y protección que ejercen los padres, al

respecto una agente educativa afirma: “No se puede desvincular la familia del proceso que lleva en el CDI porque sabemos que la familia es el primer agente socializador del niño” (Agente educativa # 1), y en todo momento la familia debe estar presente porque como primer garante de los derechos del niño no puede delegar su responsabilidad y compromiso que adquirió cuando el niño empezó a hacer parte de esta, aunque en los espacios de socialización institucionalizados también adquieren la responsabilidad junto con la familia de cuidar y proteger en todas sus dimensiones al niño, la responsabilidad con éste se vuelve compartida, más no delegada. De igual modo los padres de familia lo tienen claro, así lo expresa uno de ellos:

El CDI inicialmente es un complemento a la educación que uno como padre le va dando en el hogar, porque sabemos que es la primera escuela, pues, es el hogar, con sus padres donde realmente son quienes tienen que educar y acompañar el proceso y el crecimiento de sus hijos (Padre de familia # 3).

Es de esta forma como los espacios se convierten en pretextos para aprender, compartir, socializar, acompañar y relacionarse con el otro, teniendo presente que es la familia quien siempre debe estar ahí para fortalecer los procesos de formación y crecimiento de los niños, a partir del cuidado y la protección que ellos necesitan y merecen para disfrutar de una buena calidad de vida, pero la ayuda extra que brinda la estrategia de atención integral favorece especialmente al niño, quien en la edad que se encuentra necesita del compromiso de los adultos cercanos para que su desarrollo integral sea a partir de su bienestar. En consonancia con lo que dice el padre de familia una agente educativa también resalta el cuidado con calidad como parte de la atención integral que debe recibir el niño en los espacios de socialización como el CDI, resaltando de esta manera la preocupación de las familias porque su hijo esté en el lugar

adecuado, dado que por las dinámicas familiares que cada grupo familiar debe asumir se ven en la obligación de buscar entidades que se responsabilicen de los niños mientras ellos ejercen otras funciones, por tanto, la agente educativa expresa:

...hay niños que las mamás trabajan, pues las familias tienen una ocupación laboral, entonces ¿Dónde van a estar los niños?, ellos necesitan saber que los niños van a estar en un lugar donde sean atendidos, donde sean cuidados, pues cuidado con calidad entonces esta sería, también y entidades que velen por esos también defensa de los derechos de los niños, porque está bien listo o sea están los jardines y los CDI... (Agente educativa # 4)

Con esta responsabilidad compartida de los adultos cuidadores los niños son los más beneficiados, porque fuera de la familia existen estas otras instituciones creadas por el Estado como son los CDI y el Hogar Comunitario donde directamente profesionales acompañan el desarrollo integral del niño a partir de la atención en educación, nutrición y salud, siendo estos componentes los principales mecanismos usados para que los niños se sientan cuidados y protegidos íntegramente para que gocen durante su desarrollo de una buena calidad de vida. Es el caso entonces del siguiente padre de familia, la manera como asume la responsabilidad de escoger el lugar donde su hija pueda recibir una atención integral que vaya acompañada de un cuidado y una protección especial, por tanto, él expresa:

En el caso mío, de pronto no sea de muchos padres, de pronto incluso el cuidado porque tengan que salir a trabajar otras cosas, claro, para nosotros, mi esposa y yo también trabajamos y todo, pero lo hacemos más por el que la niña aprenda y conozca y comparta más, no tanto por el que nos la cuiden como se dice más por ese lado, pero uno sabe que también hay muchos padres, si les apoya también mucho mientras yo este laborando me

Facultad de Educación

la puedan también en cierto modo cuidar, pero un cuidado que viene acompañado de un aprendizaje (Padre de familia # 3).

Es así como se evidencia la responsabilidad compartida hacia los niños, puesto que cuando se hace necesario buscar el mejor lugar para que cuiden de ellos, los padres piensan en todo lo que concierne al niño para que sea atendido con todas las garantías de un buen ambiente que ayude a su buena calidad de vida y si existen otras acciones que favorezcan su desarrollo los padres de familia lo escogen con más agrado porque ayudarán con la responsabilidad que tienen como los primeros que deben garantizar el bienestar de los niños.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, las familias son los principales protectores de los niños, por tanto, quieren que el lugar que ellos escojan para la atención y cuidado de ellos sea el mejor, con una persona idónea que esté siempre al cuidado de los niños y les brinde así una atención integral. Al respecto una madre de familia sostiene que: siempre cuando hay una actividad, inclusive cuando ella saca los niños, siempre hay una mamá que acompaña, ella pregunta “¿Quién me puede acompañar?”, entonces pa’ cuidar, siempre son varios niños para ella sola, entonces sí, siempre hay quien la acompañe (Madre de familia # 1), para que haya ambientes seguros los adultos se comparten la responsabilidad para generar mayor compromiso frente a esta población de la primera infancia. De esta manera también se resalta la presencia constante no solo de papá y mamá, sino que otros cuidadores como las abuelas hacen parte de la protección y el cuidado, generando siempre seguridad en los ambientes donde se desenvuelve el niño con sus particularidades. Se trae a colación lo que expresa el padre de familia frente a la participación de otros adultos en el cuidado y la protección de los niños:

Facultad de Educación

...a veces dependiendo del día, de la labor que se tenga, o va mi esposa o voy yo, o si los dos podemos ir vamos los dos, incluso a veces los tres, contando de pronto a mi madre; la abuela de mi hija que también es la que a veces nos apoya también en ese proceso con el CDI, de pronto a veces cuando no podemos ella es quien también nos acompaña con, de pronto, el ir por ella, llevarla, o en algunas actividades que también, ¿cierto? (padre de familia # 3)

Se identifica entonces que el cuidado no es un asunto solo de los padres, a pesar del compromiso que ambos tienen frente a la atención integral, se requiere de una red de cuidado que los CDI y el Hogar Comunitario hacen parte junto con los abuelos y otros cuidadores que asumen también el compromiso de velar por el cuidado y protección de los niños.

Con respecto a lo anterior, Hernández y D'Alessandre (2014) afirman que:

Las familias no son las únicas que contribuyen a la producción del cuidado. La escuela y los servicios de salud son, por ejemplo, componentes indispensables de estos procesos. Pero son ellas las que transforman los recursos que la sociedad provee en cuidado de personas, asumiendo la perspectiva de cada sujeto en particular, tomando las decisiones, gestionando y llevando adelante el conjunto de tareas de cuidado que tiene a cada uno de ellos como destinatario exclusivo (p.4).

Esta referencia apoya el principio de corresponsabilidad que sustenta la política de primera infancia, pero además deja ver como el cuidado es una práctica social, que involucra a la familia y también a instituciones fuera de ella, sin las cuales no sería fácil acompañar el crecimiento y

desarrollo íntegro del niño visionando una buena calidad de vida. Vale la pena destacar que la solidaridad y colectividad que implica el cuidado no se deriva de acciones de desinterés o negligencia por parte de los padres, como se ha mostrado hasta el momento, aún las familias más comprometidas con el bienestar de sus hijos reconocen la necesidad de un apoyo para un “cuidado con calidad”.

Otra expresión del cuidado por parte de los padres consiste en ser los veedores frente a las instituciones de atención donde asisten sus hijos; así lo manifiesta una madre en un diálogo que sostiene con la entrevistadora:

Madre de familia # 1: se llevaron a XXXXX para el CDI, y él ya, allá ya entró con ella y ya después como a los dos meses o tres los reubicaron, los cambiaron de profe, y bueno, la otra profesora que le tocó, bueno esa también me gustaba, ya después a los dos meses volvieron y les cambiaron de profe, y ya la profe que les tocó, ya esa no me no me gustó, entonces ya mejor lo saqué, tuve varios inconvenientes entonces lo saqué.

Entrevistadora: ¿Por qué no te gustaba, especialmente en qué?

Madre de familia # 1: especialmente en que, en que yo llegaba y encontraba mi hijo lleno de mocos, entonces eso yo nunca lo había vivido ni con XXXXXX y con ninguna, es que no y mocos que digamos se le acabaron de salir, no, mocos secos, o sea mal cuidado, y ya y otras cositas, me le cambio los zapatos, como que no se fijaba bien.

Desde la perspectiva de la madre, el cuidado se entiende como prestar atención a las necesidades del niño y a pequeños detalles que contribuyen al bienestar, aquí la madre es quien se asume responsable por decidir el mejor lugar para su hijo.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el sentido del cuidado y la protección como responsabilidad paterna y responsabilidad compartida deja ver que el compromiso del bienestar integral de los niños no es algo que los padres de familia deleguen a los agentes educativos o demás profesionales que trabajan por la infancia sino que éste se asume compartido, aunque en diferentes niveles de implicación, que lleva a concluir que a pesar de contar con el compromiso de los padres se hace necesario un colectivo en pro de la infancia convirtiendo esta responsabilidad en un compromiso de todos porque el niño no solo pertenece a una familia sino que al reconocerse como sujeto de derecho son la sociedad junto con la familia los garantes del bienestar integral del niño en cualquier lugar donde esté.

5.3.3. El cuidado y la Protección como autocuidado.

El autocuidado, otro sentido que emerge del cuidado y la protección, es una acción que se debe fortalecer en todos los niños para que más que otras personas sean ellos mismos que desde pequeños empiecen a ser partícipes de la atención que necesitan para gozar de una buena calidad de vida, pero esto se logra es con la colaboración y el acompañamiento permanente del adulto quien debe enseñarle al niño lo que debe hacer para cuidarse en el lugar donde viva sus experiencias.

Así mismo, en el siguiente diálogo con los niños, ellos dan a entender que ya hay concepciones elaboradas y que frente a estas actúan, en vista de que, existen personas mal intencionadas que no les garantizan a los niños el cuidado y la protección que necesitan para su desarrollo integral:

Niño 4: A los adultos no se les puede pedir nada de comida

Investigadora: ¿Sí?, por qué?

Niño 4: porque hay personas que no quieren a los niños

Investigadora: ¿Pero al papá y a la mamá si se le puede pedir comida?

Niña 3: si y yo le pido sánduche

Niña4: A los que no conocen, no

Investigadora: Oiga lo que dice XXXX

Niña 1: Hay caricias buenas y caricias malas

Investigadora: Oiga lo que dice XXXXX. ¿Cómo es una caricia buena?

Niña 1: Que a uno le hacen así (se pasa la mano de manera suave por la cara), pero las malas que le peguen

Investigadora: ¿Quién puede hacer caricias malas?

Niña 1: Los que no conocemos (Diálogo/Mural, Niña 1 y Niño 4, agosto 3 de 2017)

Teniendo en cuenta estos diálogos con los niños y la definición del MEN (2013) sobre el autocuidado que aparece en la Guía N°53 donde reza que “el autocuidado se refiere al cuidado de sí mismo y contempla todas las acciones y decisiones adoptadas por uno mismo para garantizar su propio cuidado y calidad de vida” (p.109). Es importante resaltar que los niños han asumido un concepto de autocuidado en sus expresiones, puesto que, como dice uno de los niños *hay*

personas que no quieren a los niños. Esto demuestra que ellos saben identificar el peligro, esto puede llamarse autocuidado y al identificarlo de alguna manera pueden poner límites en ciertas circunstancias porque ellos reconocen adultos cuidadores y adultos no cuidadores, esta identificación también genera un empoderamiento del niño frente al mundo, pues tienen la capacidad de identificar quien lo quiere y quién puede hacerle daño o de tener la capacidad de ver lo malo o lo bueno que el otro le puede hacer. El niño desde este sentido se entiende como sujeto capaz de posicionarse frente a su medio, de ahí que el cuidado y la protección no son solamente desde la responsabilidad que tienen el adulto con el niño sino cómo las relaciones se diseñan y se construyen con el niño para cuidarlo y protegerlo haciéndolo participe de su cuidado y protección desde pequeños.

Ahora bien, otro aspecto que tiene relación con el autocuidado y que los niños han empezado a participar de esta acción para procurar su bienestar, se evidencia en el siguiente diálogo que se genera en uno de los talleres desarrollados, a partir de una imagen que es propia de uno de sus contextos permite expresar una práctica cotidiana que desarrollan en el Hogar Comunitario:



Investigadora: ¿Qué imagen es esta?

Niña 3: Los cepillos de nosotros

Investigadora: ¿Ustedes mantienen los cepillos en el CDI y en el Hogar Comunitario?

Niña 3: Si

Investigadora: ¿En qué momento se cepillan?

Niña 1: Cuando nos vamos a ir para la casa

Investigadora: ¿Qué se cepillan?

Figura 6. Espacio del Hogar Comunitario (Fotografía tomada por una maestra)

Niña 1: Los dientes (Fotolenguaje, Niñas 1 y 3, 31 de julio de 2017)

Como se evidencia en este diálogo a los niños no solamente se les inculca el autocuidado y autoprotección desde el otro, sino que el cuidar de la salud es una manera de mantener una buena calidad de vida y es a partir del cuidado de los dientes que se le enseña al niño a adquirir una rutina para mantener un hábito que lo que va a generar en él es un bienestar integral desde su cuidado personal.

Precisamente, para que a medida que van creciendo las relaciones con los otros no sean de dependencia como a veces lo promueve el adulto, sino que el niño con las experiencias vividas sea el primero en ejercer el autocuidado y la autoprotección aprendiendo a asumir responsabilidades que crean las condiciones que le permitan posicionarse como sujeto de derechos.

5.3.4. El cuidado y la Protección en el límite del adultocentrismo.

El último sentido otorgado al cuidado y la protección que se devela en los actores implicados en la ejecución de la política pública en primera infancia, en especial en los niños, consiste en la aproximación que estas prácticas pueden tener con el adultocentrismo, indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son desiguales en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad, en vista de que la relación con el adulto está basada en el poder sobre los niños, puesto que en todo momento deben obedecer ante lo que dice el adulto sino hay una amenaza o un castigo que los niños deben

enfrentar o actuar como dice el adulto para evitar una reacción que no les favorece. De esta manera el adulto sigue teniendo el control de cómo debe comportarse el niño en cualquier lugar o situación. En los siguientes diálogos que surgen del taller de juego de roles, donde los niños actúan como adultos y la investigadora de niña se puede evidenciar la actitud que asumen para controlar lo que hacen o no deben hacer los niños:

Niña 2: pero la profe XXXXX no nos gusta

Investigadora: No, ¿por qué?

Niña 2: no, porque cuando no nos comemos la comida entonces nos lleva para la casa de ella

Investigadora: ¿Para la casa de ella?

Niña 3: si

[...]

Investigadora: ¿Que hacen en la casa de ella?

Niña 2: nos ponen pañal (risas)

Investigadora: ¿les ponen Pañal?

[...]

Niña 2: Porque no nos comemos la comida (Juego de Roles, Niñas 2 y 3, septiembre 16 de 2017)

Los niños afirman que nunca han ido a la casa de la profesora si no que al parecer es una amenaza que reciben de ella cuando no quieren comer. La amenaza gira en considerarlos bebés otra vez y es algo que a ellos no les gusta. Al parecer las amenazas en relación con la comida son las más comunes, como se muestra en el juego de roles:

Investigadora: Ya estoy muy llena, profe no quiero más espaguetis

Niña 1: se los tiene que comer todos

Investigadora: Profe es que estoy muy llena

Facultad de Educación

Niña 2: se los tiene que comer (voz fuerte)

Niña 1: o la acostamos en la camilla

Niña 2: si en la camilla como un bebecito (Juego de Roles, Niñas 1 y 2, septiembre 16 de 2017)

Aquí se confirma la práctica amenazante que opera el adulto sobre los niños y que ellos mismos reproducen en su juego, continua la amenaza de tratarlos como bebés de lo que se puede pensar que a los niños no les gusta la idea de volver a ser bebés y mucho menos tratados como tal porque los bebés en todo momento necesitan de la ayuda de los adultos para poder subsistir y ellas ya pueden asumir muchas tareas de manera individual sin la ayuda del adulto.

Investigadora: Bueno profe (me acerco a ellas)

Niña 1: que no nos vengas a molestar (voz fuerte, cara de enojada)

Investigadora: ¡Qué profes tan bravas!

Niña 1: estamos bravas porque no se comió todo el desayuno (Juego de Roles, Niña 1, septiembre 16 de 2017).

El mostrar enojo por parte de los adultos es una reacción que los niños reconocen cuando hacen lo que ellos quieren, pero ante esta situación no se muestra conciliación ni explicación para hacerle entender al niño la necesidad de alimentarse con los productos que preparan para ellos, sino que se busca la amenaza para convencer al niño o por el contrario permanecer enojadas por la actitud de desobediencia que han manifestado ante la decisión de no comer más.

Teniendo en cuenta que para los niños la relación con el adulto está dada a partir de un trato autoritario con un tinte de agresividad, Meirieu (2004) invita a:

Renunciar, en la medida de lo posible, a violentar al niño y a violentar a la infancia. En esto se advierte una insurrección fundamental cuya importancia se ve, pero acerca de la

Facultad de Educación

que cabe preguntarse si no llevará, *in fine*, a la abstención educativa, a la dimisión del adulto y a la abolición de cualquier clase de educación. (p. 25)

De acuerdo con Meirieu, no es necesario cuidar y proteger bajo los límites adultocéntricos, lo que se necesita es hacer de toda situación un proceso educativo donde se le enseñe al niño el por qué y para qué se le ponen los límites en las vivencias cotidianas, pero con una actitud de paciencia y tolerancia ante las reacciones, expresiones, palabras y respuestas de los niños.

También en las historias que los niños comparten en los diálogos que se sostienen con ellos en los talleres desarrollados, expresan cómo hacen y qué dicen los agentes educativos para que los niños respondan ante las exigencias de ellos o para que cumplan con algún deber que los adultos consideran no pueden ser negociados o ignorados por los niños porque de alguna manera la experiencia del adulto le permite poner límites ante alguna situación que puede afectar la integridad del niño. El siguiente diálogo se establece después de ver una de las fotografías del taller de fotolenguaje:

Investigadora: ¿Qué lugar es este?

Niña 1: La cocina de la profe XXXXXX,
donde cocina los alimentos para nosotros.

Investigadora: ¿Pueden entrar a la cocina de
la profe?

Niño 4: No porque no vivimos allá

Investigadora: ¿Por qué no pueden entrar a
la cocina de la profe?

Niña 3: Porque no nos dejan. Porque nos
regaña

Investigadora: ¿Por qué los regañan?

Niña 3: Porque nos quemamos



Figura 7. Espacio del Hogar
Comunitario
(Fotografía tomada por una
maestra)

Niña 1: No podemos entrar a la cocina de allá (Fotolenguaje, Niñas 1, 3 y Niño 4, 31 de julio de 2017)

En el diálogo se evidencia que la autoridad de la maestra está presente porque es una orden que ha dado ella, la cual deben cumplir sin necesidad de entrar a negociar, los niños comprenden y saben que ese es un lugar prohibido para el mismo cuidado y protección de ellos, puesto que reconocen que si entran allí *nos regaña* o *nos quemamos* como ellos lo expresan, estas son entonces manifestaciones adultocéntricas que se consideran pertinentes porque lo que la maestra está evitando es una situación que puedan lamentar. Sin embargo si existen límites adultocéntricos que no le dan oportunidad al niño de elegir, sabiendo que él como sujeto de derecho puede tomar la decisión de comer o no comer determinado alimento, que como le sucede al adulto hay ocasiones que no quiere comer, entonces es darle la oportunidad al niño de hacer parte de la decisión porque hay un acto de negociación o hay un argumento por parte del adulto para que lo que debe hacer lo haga porque la razón principal es que como adulto está garantizándole el cuidado y la protección que necesita en su proceso de crecimiento y desarrollo.

En consonancia con lo anterior una agente educativa dice que hay que enseñarle al niño a tomar decisiones con respecto a lo que quiere comer o quiere vestir, lo cual se considera como una de las funciones de ella porque desde los espacios de socialización como los CDI y el Hogar Comunitario se le debe permitir al niño verse ante el adulto como un sujeto de derechos que es capaz de tomar decisiones que benefician su vida, pero como ella lo resalta en i171

las siguientes líneas hay que *educarlos*:

Pero no es de solamente de darles comida por darles, sino también educarlos; por ejemplo ahorita me parece muy relevante, porque ya los niños dicen, ya son capaces de decirle a la

Facultad de Educación

mamá “mamá deme una fruta, es que el bombón me hace daño para los dientes” y llegar la mamá y me dice “¡el niño ya no me recibe tal cosa!” o sea pero eso es bueno, porque entonces ahí está la mejora de calidad de vida de los niños, ya va a disminuir el sobrepeso, o sea los hábitos alimenticios, por ejemplo también ya la presentación personal de los niños, también que reclamen “no mamá, cámbiame de ropa, báñeme, me quiero sentir bien” entonces eso también es bonito. (Agente educativa # 4).

Esto que referencia la agente educativa es lo contrario al adultocentrismo que están acostumbrados los niños a percibir en sus padres y maestros, pues sería lo ideal que se eduque para que el niño desde la primera infancia comience a tomar decisiones desde una postura razonable que se logra a partir de la intervención adecuada del adulto cuando en vez de poner un límite ante alguna situación lo que hace es explicar, argumentar y educar por qué y para qué se hace la exigencia, la cual los niños deben respetar y alcanzar, por tanto, el adulto siempre debe estar dispuesto a demostrarle que todo el cuidado, la atención que se le brinda es porque se quiere y se busca siempre su bienestar integral.

Finalmente se puede sostener que los sentidos sobre el cuidado y la protección que han construido agentes educativos, padres y madres de familia y niños se han creado a partir de la satisfacción de las necesidades, el buen trato, las relaciones que se establecen a través del juego, la presencia segura del adulto en los escenarios que frecuenta el niño, la responsabilidad paterna y compartida con otros cuidadores, el autocuidado y el límite del adultocentrismo, permitiéndole a ellos ir cimentando bases de protección y cuidado que pondrán en práctica cuando sea necesario, puesto que lo más importante de las relaciones con los otros es que los niños puedan

adquirir aprendizajes que le den independencia en el desarrollo de sus actividades, en este caso obtener aprendizajes de autocuidado, autoprotección y poder de decisión.

5.4. Sentidos otorgados al Niño como Sujeto de Derecho

Hablar del niño como sujeto de derecho es una de las tantas maneras de significar al niño en la sociedad. En este apartado se presentarán los sentidos que sobre el niño como sujeto de derecho han construido los actores implicados en la implementación de la política pública en los espacios de socialización para la primera infancia que han sido intervenidos.

En el documento CONPES 109 (2007) el niño es definido conceptualmente “como ser social activo y sujeto pleno de derechos” (p.21), que desde su gestación se le reconoce sin importar su género, su raza, su estrato social y demás características que pueda tener cada niño, porque así mismo cada uno es único y se le debe respetar dándole la importancia que merece en cualquier lugar que se encuentre.

Considerando el niño como sujeto pleno de derechos, se resalta la importancia de esta categoría para la política pública de primera infancia, puesto que a partir de que el Estado ha asumido este concepto se han diseñado estrategias que favorezcan a esta población y a sus familias comenzando con la garantía o restablecimiento de los derechos. A continuación, se presentará como esta concepción entra en diálogo con los sentidos que los actores le otorgan a su experiencia en relación con el niño sujeto de derechos y lo importante es identificar como se

amplía la misma concepción de derecho y la concepción de infancia a partir de las voces de los actores (agentes educativos, padres y madres de familia, niños y niñas) en los CDI y en el Hogar comunitario.

5.4.1. El Sentido del Adulto sobre el niño como sujeto de derecho.

Empezando por los agentes educativos para identificar los sentidos que les atribuyen a los niños como sujetos de derecho se hace necesario dar a conocer en este apartado que ellos contemplan al niño como un sujeto de derecho con quien tienen un compromiso y una responsabilidad de cuidar, atender, proteger y defender ante la sociedad en la cual están inmersos, dado que resaltan en sus discursos que los derechos de los niños son primero, así como también los derechos de sus familias. De la siguiente manera lo expresa una de las agentes educativas: “en el CDI se da una atención integral porque siempre está primero el niño, la niña y su familia” (Agente educativa # 3).

Al darle al niño el primer lugar en la sociedad se asume el compromiso de velar por su bienestar integral, aspecto que prevalece en el discurso de la política pública para la primera infancia como en las experiencias de las agentes educativas, “nos preocupamos por el bienestar de ellos, que se cumplan todas las funciones nuestras” (Agente educativa # 3), teniendo en cuenta que esto lo expresan ellas en las entrevistas desarrolladas.

Los agentes educativos, quienes materializan la política pública para la primera infancia, dejan ver la comprensión que tienen de la misma, puesto que ellos reconocen que el niño como

sujeto de derecho se hace merecedor de todos los derechos y como parte del Estado son los garantes del cumplimiento de todos estos. Con respecto a lo anterior un agente educativo expresa:

La Política de Atención a la Primera Infancia, pues hace alusión como a una serie de acciones, acciones de diferentes tipos, encaminadas pues como a garantizar los derechos, los derechos de los niños y las niñas, pues que como sabemos son unos derechos universales y como universales pues cada país, cada ciudad cada municipio tiene que ser garante de esos derechos, que de alguna manera son pues realmente muy importantes, tienen un valor importante en la sociedad porque sabemos que la infancia a la postre se convertirá pues en los ciudadanos del mañana y en sus manos estarán como las decisiones importantes y todo lo que tiene que ver como con lo que respecta a la vida en la comunidad (Agente educativo # 5).

Teniendo en cuenta lo que expresa el agente educativo se destacan tres elementos, primero *garantizar los derechos*, segundo *los derechos son universales* y tercero *ciudadanos del mañana* para que se le garantice a todos los niños el cumplimiento de sus derechos los cuales son disposiciones universales, por tanto, Colombia y el mundo tienen el deber de velar por el bienestar de cada niño, que exista en cualquier parte del territorio reconociéndolo principalmente como sujeto de derecho para hacer de ellos ciudadanos del mañana que asumirán los nuevos retos de la sociedad y como dice el agente educativo *en sus manos estarán las decisiones importantes* de toda una comunidad.

En otras palabras, Fonseca y Cardarello (2005) dicen que, “los agentes deben, [...] reconocer la diversidad de modos de vida y visiones del mundo dentro de la sociedad [...]. Consideremos,

como ejemplo, la dificultad que los planificadores tienen para imaginar diferentes formas de vivir y pensar la infancia” (p. 32). Por tanto, a veces el problema es que los derechos del niño que son universales se convierten en un abstracto y no cobran presencia real, entonces cuando se viven experiencias con los niños no opera el sujeto de derecho, porque siguen siendo sujetos de derecho en sentido abstracto y no en su sentido cotidiano como es por ejemplo escucharlos y hacerlos partícipes de las decisiones que se tomen para beneficio de ellos, es así como el concepto se generaliza, se universaliza, pero la abstracción no ayuda a crear puentes con la realidad cotidiana de los niños, tanto es así que se sigue actuando ante los niños como seres adultocéntricos, puesto que el mismo agente educativo en su discurso homogeniza la infancia, es así, que habla de la universalización de los derechos del niño, sin importar muchas veces del contexto de cada uno. Sin embargo, pensar en el niño como parte del futuro le permite reconocerlo como sujeto de derecho abstracto del presente, que actúa sin participación y sin voz.

Entonces, a partir de la garantía de los derechos por parte de los agentes educativos que reconocen al niño como sujeto de derecho, por tanto, los siguientes son los derechos que ellos consideran deben garantizarse:

...los derechos son principalmente pues el derecho a la vida, el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho a la información, el derecho a la intimidad, el derecho a pertenecer a una familia, el derecho a congregarse, pues parece un derecho, me parece algo tan trivial pero realmente es algo importante, como los niños tienen derecho a ser parte de, a ser parte de una congregación o de un grupo (Agente educativo # 5).

Con respecto a los derechos que menciona el agente educativo como los más relevantes se hace necesario citar a otras dos agentes educativas que también señalan los que ellas consideran los más importantes, puesto que una dice: “Los derechos de los niños son, primero que tengan educación, alimentación, recreación, salud” (Agente educativa # 3). Y la otra afirma que: “los niños tienen derecho a la alimentación, a la salud, a tener una educación, a tener un techo, una familia, a que no se les vulnere ninguno de esos derechos prácticamente” (Agente educativa # 2).

Por tanto, los derechos obligan una responsabilidad del adulto, o sea que se ejerza bien la función adulta para que el niño reciba atención integral sin importar el lugar donde esté, es decir, el niño es sujeto de derechos porque alguien le debe respetar los derechos y no por la autonomía que deben adquirir los niños como sujetos de derechos al pertenecer a una sociedad y por recibir una atención integral de un adulto. Puesto que, la idea no es volver nuevamente al concepto de objeto de tutela que como adulto es quien protege, quien cuida, quien alimenta, quien decide, quien dice que tiene que hacer el niño, pues un sujeto de derechos es un sujeto en potencia, es un sujeto que está libre, solo se orienta desde la primera infancia para fortalecer su autonomía, porque no es pasividad ni fabricación, no es objeto sino sujeto.

En vista de que los tres agentes educativos que se referencian, coinciden con la importancia que tienen los derechos de los niños y que además de eso se les deben garantizar, se puede ver que existen tres derechos que todos hacen alusión, *el derecho a la educación, el derecho a la salud y el derecho a la nutrición*. Asimismo, son estos en los que hace mayor énfasis la implementación de la política pública para la primera infancia. Como se puede recordar en los primeros párrafos de este capítulo los mismos tres derechos son reconocidos como los

componentes para la ejecución de la política pública de la primera infancia y en estos se han podido identificar los primeros sentidos que los actores implicados, agentes educativos, padres y madres de familia y niños le otorgan a la experiencia de la política pública.

Ahora bien, los mismo tres componentes se reconocen por las voces de los agentes educativos como los principales derechos que se le deben garantizar a los niños sin dejar a un lado los demás derechos mencionados, se resalta la coherencia que hay entre la formulación de la política, el conocimiento de la política con sus apuestas por la atención integral que se le debe garantizar a los niños, dado que en el Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006 en su Artículo 29 reza: “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” (p. 7) y la implementación de la misma por parte de los agentes educativos desde la realidad que viven en los contextos que se encuentran los niños de la primera infancia, puesto que tienen claro que como parte del Estado y la sociedad son unos de los responsables de garantizar y restablecer los derechos de los niños que atienden en los CDI y el Hogar Comunitario.

Con relación al cumplimiento de los derechos de los niños en los espacios de socialización donde se les brinda una atención integral, existen poblaciones que son prioridad para atender. Por ejemplo, los niños que presentan bajo peso o desnutrición, los niños que presentan un bajo puntaje en el SISBEN, los niños que hacen parte de familias desplazadas, los hijos de madres cabeza de familia o niños que se encuentran en alguna situación donde sus derechos son vulnerados son los que tienen mayor prelación para ser atendidos en estos espacios de

socialización donde trabajan todo un equipo profesional para el restablecimiento de los derechos y recibir una atención integral que le permita gozar de una mejor calidad de vida. Teniendo en cuenta lo anterior, una agente educativa expresa lo siguiente:

...hay niños que presentan condiciones especiales para el ingreso al CDI, niños que están en vulnerabilidad de algún tipo de sus derechos, niños desplazados, niños que de pronto estén en bajo peso o desnutrición entonces llegan a pedir el cupo, presentan la problemática que llevan, se mira el SISBEN porque para poder entrar tienen un proceso de focalización que tiene el puntaje del SISBEN; [...] Si pertenecen a Red Unidos, Familias en Acción, si son desplazados; se mira toda esa focalización y de acuerdo a eso es que se asignan los cupos, el que más poquito puntaje tenga en el SISBEN es el más favorecido y así mismo se va yendo con todo ese proceso (Agente educativa # 1).

Esta prevalencia que se observa en el discurso de la agente educativa, por los niños que pertenecen a poblaciones menos favorecidas de alguna manera la política pública para la primera infancia busca desarrollar acciones que ayuden al restablecimiento de los derechos de los niños que por diferentes razones han sido vulnerados y que está en manos del Estado garantizarles a estos niños una mejor calidad de vida que repercuta positivamente en el futuro de los mismos. De esta misma manera lo hace ver La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (citada por el CONPES 109 de 2007) “El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece, así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar” (p.6). Puesto que, para que esto ocurra todos los adultos sin excepción alguna deben reconocer al niño como sujeto de derecho concreto, tangible y real, por tanto, quien sea su cuidador principal debe

ser el primer responsable del bienestar integral del niño al igual que debe ser quien fortalezca su autonomía en cualquier lugar del municipio de Santa Rosa de Osos y del territorio nacional.

Continuando con los agentes educativos identificando el sentido que le otorgan al niño como sujeto de derecho se resalta que en el discurso de ellos, reconocen la familia como el principal sector responsable del desarrollo integral de los niños, pero que fuera de este, la sociedad tiene gran responsabilidad con el cumplimiento de los derechos de los niños y dentro de la sociedad están ellos como agentes educativos ejecutando las acciones de la política pública para la primera infancia, dado que en este momento se encuentran más cercanos a los niños que atienden en los CDI y el Hogar Comunitario, por tanto son quienes deben procurar que a todos los niños que atienden se les garantice el cumplimiento de sus derechos, al respecto el agente educativo expresa:

yo creo que todos los seres humanos somos responsables, [...] entonces en ese sentido yo pienso que los que estamos implicados somos todos los seres humanos, desde el señor que tiene la tienda por la mañana y va y le vende no sé, el bomboncito y la colombina al niño que compra antes de venirse para el CDI, desde el señor que está vendiendo por la calle [...], el señor que pasa vendiendo la mazamorra, ¿cierto?, el psicólogo del CDI, la enfermera que los recibe, el médico que los revisa. Entonces de alguna u otra todos estamos llamados a garantizar los derechos de los niños y las niñas y en esa línea a trabajar por la primera infancia (Agente educativo # 5).

Por lo tanto, el agente educativo resalta su compromiso con los niños de la primera infancia, puesto que él sabe que estos pequeños necesitan que los adultos si los reconozcan como

prioridad en el contexto donde viven, porque todos están llamados a brindarle siempre lo mejor desde *el señor que tiene la tienda* que es quien le enseña el valor económico de las cosas y el respeto por su labor de servicio a una comunidad hasta *el médico que los revisa* para enseñarle a cuidar su cuerpo y su salud para disfrutar en el presente y en el futuro de una buena calidad de vida. Y él como garante de los derechos de los niños lo hace sentirse más comprometido con su trabajo por la atención integral de la primera infancia.

Otra agente educativa hace alusión a lo que se menciona en el párrafo anterior, debido a que ella expresa también que todos son responsables de la atención integral de los niños, que nadie debe lavarse las manos porque dicha acción considera no le corresponde hacerla, teniendo en cuenta que todos son los veedores y los garantes del adecuado cumplimiento de los derechos de los niños. Al respecto la agente educativa señala:

Los responsables son todos y todos son todos, porque es que nosotros estamos muy dados a que el gobierno que haga, es que el alcalde que haga, es y somos sentados en la casa y ¡ay ve mira ese niño como lo deja la mamá! y no pasamos de criticar de pronto y ya, y listo, no más. Entonces desde esa persona que ve una cosa pues que no esta tan bien hecha, de pronto un mal trato, una mala palabra, una mala acción contra un niño que es el que critica hasta los gobernantes pues que están allá, que no está viendo ese, no están viendo esa dificultad en esa familia, no están. Todos somos responsables de algo, los gobernantes con las políticas que saquen en pro de eso y nosotros como los que las ejecutamos, los que las llevamos a cabo y la comunidad en general, pues las que reciben... (Agente educativa # 4).

Por tanto, con lo que señala la agente educativa de alguna manera hace un llamado a toda la sociedad a actuar en beneficio de los niños, no esperar que el gobierno tome cartas en el asunto, reconociéndolo como el principal actor defensor de los derechos del niño puesto que es quien siempre debe velar por la integridad de ellos, sino que, si la integridad de un niño puede ser restaurada o garantizada por la acción de la persona que identifica la violación del derecho hacerlo de inmediato dado que como parte de la sociedad también recae la responsabilidad de proteger a los niños “contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” (CONPES 109 de 2007, p. 6). Por esto, la agente educativa lo reitera en la entrevista “El compromiso es de todos, de las familias, de los profesionales, de los operadores en sí, [...] es ese compromiso de que no estamos jugando, de que estamos formando niños, estamos acompañando niños.” (Agente educativa # 4). Ella hace énfasis en que todos deben estar volcados en el bienestar de los niños, para que el adulto del mañana sea ese niño sujeto de derecho real que todos reconocieron, cuidaron, protegieron y que además potenciaron para garantizarle una mejor calidad de vida que por ende ayudará al progreso y desarrollo del municipio.

Al ver que los agentes educativos mencionan que todos tienen obligación con la primera infancia, aparece una pregunta ¿Quiénes son todos?, porque si todos hacen parte del cuidado, la protección y la garantía de los derechos de los niños del presente, se sigue atendiendo al niño que será en el futuro, olvidando que él hace parte de la sociedad actual y por ende se debe considerar dentro de las dinámicas sociales y políticas del lugar en el que pertenece para atenderlos como tal. En otras palabras, Rosemberg (2009) así lo expresa:

Facultad de Educación

... olvidamos que los niños y niñas de la primera infancia están viviendo hoy su humanidad, su ciudadanía, y constituyendo las bases para el futuro. Olvidamos que, si bien esta etapa es muy corta respecto a la esperanza de vida de 70 años, para un niño pequeño, para un bebé, tres años constituyen una vida entera (p.16).

Entonces, es en el presente que todos como lo expresa la agente educativa donde se debe asumir el compromiso por la primera infancia y “colocar a los niños pequeños en el espacio público más allá de su condición de hijos; de hecho, deben mirarse como ciudadanos” (Rosemberg, 2009, p.26) y por tanto, pensar en los niños es pensar en una sociedad que se está formando, es decir la infancia es un asunto político y público, a esto se refiere un asunto de todos. Esto potencializa la política pública porque no es solamente el principio de corresponsabilidad sino el compromiso y el reconocimiento público y social de los niños como una población que hacen parte de la sociedad que además les toca el peso de las decisiones sociales de todos los actores, por tanto, reconociendo la infancia como parte de la sociedad debe posicionarse y tomar lugar subjetivo de lo que le corresponde en el momento presente. “Entonces lo que me moviliza realmente es el trabajo con ellos, que la gente aprenda la importancia que tienen nuestros niños, no para el futuro, sino para el presente en el que estamos” (Agente educativa # 4).

Por otro lado, tanto los padres y madres de familia como los agentes educativos en sus discursos exponen los diferentes conceptos que han construido respecto a la primera infancia, al respecto, la concepción que tienen de la infancia es uno de estos, como parte del reconocimiento

del niño como sujeto de derecho que tratan de hacer en sus vivencias cotidianas. Estas concepciones se referencian a continuación.

Una agente educativa resalta que los niños son personas que enseñan “Lo más significativo es poder aprender de esos niños, [...] aprender todo lo que ellos me enseñan a mí en el día a día” (Agente educativa # 4) pues así, es como ella valora su experiencia del trabajo con los niños y de esta manera los reconoce como sujetos activos a quienes les da voz por lo que pueden ofrecerle dentro de su proceso de atención integral, pero no es la única agente educativa que resalta al niño como una persona que puede brindar un conocimiento, otra agente educativa dice:

Ellos también le ayudaron a uno a crecer como persona. Porque no es lo que uno les enseñe, ellos le enseñan muchas cosas a uno. [...] Todos los días es un continuo aprendizaje. Porque todos los días se aprende de un niño, alguna cosa (Agente educativa # 3).

Este concepto le da importancia a la experiencia que tiene el adulto al estar cerca del niño y lo visibiliza ante la sociedad como un sujeto real con el que se puede construir aprendizajes que beneficia al adulto y al mismo niño. Y hay otra agente educativa que con otras palabras se refiere al niño como portador de un conocimiento que valora y lo reconoce en sus prácticas cotidianas: “Entonces lo que ellos me enseñan en el día a día lo que yo comparto con ellos, es lo que a mí me ha formado, lo que a mí me permite ser hoy, XXXX”. (Agente educativa # 1). Aparte de adquirir como adulto un aprendizaje brindado por el niño, otra agente educativa lo reconoce como el evaluador del conocimiento que se tiene, puesto que la relación con el niño exige una constante formación para poderle brindar de forma adecuada los aprendizajes que éste necesita,

con respecto a lo anterior, la agente educativa dice: “con los niños hay que aprender todos los días y además cuando va cambiando la sociedad, cuando todos los días los muchachos requieren de más, no nos podemos quedar ahí, tenemos que seguir avanzando y estudiando” (Agente educativa # 2). Por tanto, ese niño que enseña también es el que exige un conocimiento de acuerdo a su contexto y sus necesidades que además de que los aprendizajes tengan un tinte académico también deben estar permeados por la realidad en la que viven los niños, dado que esta es la que le va dando la pauta a seguir a los niños para exigir del adulto un aprendizaje que vaya acorde a su presente.

Teniendo en cuenta lo anterior se destaca la concepción de infancia que tienen las agentes educativas, pues ellas la consideran como una población que les brinda aprendizajes continuamente al adulto, que le permite seguir configurándose como un cuidador que no solo ejerce funciones educativas sino que está abierto a recibir del niño el aprendizaje que manifiesta con sus palabras, acciones o gestos, permitiéndole convertirse así en un sujeto empoderado de su experiencia adquirida en dos, tres o cuatro años de edad.

Otra concepción que tienen los adultos de la infancia es que todos los niños son diferentes y por ende deben tratarse como tal comprendiendo sus individualidades para fortalecer sus habilidades y acompañar sus oportunidades de mejora para convertirlas en competencias. “todos los contextos son muy diferentes, los niños cada año son diferentes” (Agente educativa # 1). Sin embargo, ellas afirman que es más fácil trabajar con niños de la primera infancia que los de otras edades más avanzadas, aunque la sociedad demerite su labor por la concepción que tienen de los niños más pequeños. Una agente educativa expresa:

Facultad de Educación

Unos dicen que es sólo limpiar mocos, nalgas, que los niños dan mucha brega, que como lloran, gritan. Pero para mí es el mejor trabajo que uno puede tener, no hay nada mejor que ser profe de niños de preescolar, esos grandulones realmente a mí no me gustan, dan mucha brega (Agente educativa # 1).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede ver que las agentes educativas resaltan el afecto que genera trabajar con los niños, no hay nada mejor que ser profe de niños de preescolar, puesto que hay momentos en que los hacen parte de su vida y los tratan como un miembro más de su familia y por tanto se les hace más fácil brindarle una atención con calidad, la cual se ve reflejada en el comportamiento actual y el del futuro.

Ha sido parte de mi vida porque los niños son parte de mi familia y las familias se convierten en parte de uno. Entonces uno sabe que está cuidando el niño, que les enseña a que vayan por el buen camino, que se están educando, que reciben recreación. [...] van a estar muy ligados a uno. Uno les enseñó, uno les corrigió (Agente educativa # 3).

Entonces, cada población atendida por las agentes educativas ha significado para ellas un tipo de niño diferente que genera un sentimiento diferente, que ha logrado transformar sus vidas haciéndolas propias para darle una atención integral con calidad, pensando en la huella que dejen en los niños, la cual quieren que sea la mejor para que los niños a medida que van avanzando en edad las bases recibidas los sostengan firme para apropiarse de manera adecuada de las nuevas experiencias que les depara la vida.

Con relación a la concepción de que todos los niños son diferentes, una agente educativa narra un episodio que para ella es muy común, pero que tiene clara su función como maestra que, aunque sabe que los niños que atiende no son iguales o se comportan igual que los de sus compañeras, lo que hace y les permite a los niños es para la transformación que quiere lograr en ellos.

A mí no me gusta ser tan disciplinada con los niños, ser tan rígida con ellos y así te lo exige el operador. A uno le exigen que los niños deben de comportarse bien, y eso lo sé, pero que, por ejemplo, ellos no pueden estar afuera sino cierto tiempo, que no se pueden salir, diferentes cosas que yo digo “pero por qué no, si son niños”. Si ya me cumplió con la actividad, con la tarea que yo le tenía por qué el niño no me puede decir “profe me deja salir un ratito al parquecito”. Por qué se tiene que quedar ahí, si ya hizo lo que pretendía que hiciera. Y así muchas cosas que quieren que los niños estén ahí como unos relojitos, como unos soldaditos, cuando son realmente niños. Entonces uno muchas veces entra en esa controversia con los mismos jefes o con las mismas compañeras que a toda hora lo están comparando a uno con ellas, que sus niños si son mejores, que sus niños se saben comportar, que sus niños no son groseros, que sus niños no pelean, que sus niños no se salen. Pero yo digo hablen lo que quieran, son mis niños y sé que son felices, no necesito aquí los más inteligentes, yo quiero aquí los más felices. Que digan lo que quieran y dentro de unos años hablamos. (Agente educativa # 1).

Teniendo en cuenta lo que narra la maestra, cuando se refiere a los niños que ella atiende, *sé que son felices*, es una afirmación que deja ver el afecto que surge en la relación de maestra-niño, que como se expresa anteriormente quiere el adulto dejar una huella que transforme la vida de

los pequeños, reconociéndolos como sujetos reales que sienten y que expresan lo que desean para tomar decisiones a su favor, como es salir a jugar al lugar que les gusta, después de haber cumplido un deber. Ahora bien, en la entrevista desarrollada con una de las madres de familia se evidencia también la concepción de que todos los niños son diferentes y por ende deben comprenderse como tal a lo que ella le agrega y coincide con lo expresado por la agente educativa recientemente citada “...a los niños les encanta jugar afuera, a ellos les encanta el espacio libre, pues como sentirse libres, porque por ejemplo, [...]les encanta el columpio, los lisaderos...” (Madre de familia # 2), por este motivo, los adultos cuidadores que comprenden los gustos e intereses de los niños refuerzan su condición de sujeto activo a quien le permiten ser y actuar bajo sus orientaciones que dan libertad de expresión ante lo que desea el niño, puesto que es bajo la protección del adulto que se debe potenciar en él la capacidad de elección para su propio beneficio y el de los demás a través del disfrute de estar en el lugar donde le gusta estar.

Ahora bien, otra concepción de infancia que tienen los adultos es que los niños son buenos receptores y por ende obedientes ante alguna indicación que le sugiere el adulto, esta concepción la compara una agente educativa con la forma de actuar del adulto, puesto que es más fácil cambiar la condición de un niño, porque el adulto ya tiene la capacidad de cuestionar lo que el otro le pide, pero en el caso del niño podría decirse que por su poca experiencia y por su posición ante el adulto actúa bajo la subordinación de lo que quiere el adulto hacer de él.

...usted por ejemplo, le da una indicación a un niño, le recomienda hacer algo, es que debes hacer esto porque te va a ir mejor, y ellos ahí mismo captarlo y decir, no es que si, es bueno; vaya dígame usted eso a un adulto, cámbiele una condición a un adulto, de que

Facultad de Educación

lo cambie sí, pero “a es que lo tengo que cambiar, es que tal cosa” en cambio un niño es más abierto, más receptivo y agradecido (Agente educativa # 4).

En este caso la agente educativa quiere cambiar una conducta del niño porque ella considera es para su beneficio y al éste captarlo y aceptarlo le genera satisfacción a ella, puesto que lo considera como una persona que puede moldear porque es más abierto y más receptivo si se compara con el adulto que, ya muchas de sus condiciones están formadas y es más difícil que este modifique alguna aptitud. Además, como resalta la agente educativa, los niños son agradecidos con las personas, lo que permite al adulto sentir aprecio por ellos, gracias a su respuesta.

En esta misma línea, donde se considera al niño como buen receptor ante lo que le brinda el adulto, los padres y madres de familia consideran que la etapa en la que están los niños es la más importante para el desarrollo del ser humano, en afinidad con lo que expresa la agente educativa recientemente citada, la concepción de infancia que se evidencia en el discurso de estos padres y madres de familia es que los niños aprenden y adquieren lo que necesitan para la vida adulta, pues viven un presente formando un mañana a partir de lo que el adulto le pueda ofrecer. De la siguiente manera un padre de familia hace alusión a lo expresado:

...son estos primeros años de vida de infancia [...] ahí es donde se construye la persona, entonces, si en el CDI se le está enseñando no sólo académicamente, lo que pueda aprender; un color, un tamaño, los números, sino estos temas de cuidar la naturaleza, del respeto, del ser buena persona, de coger valores, virtudes, considero que todo eso que se le ha ido enseñando pues va a apoyar a que el complemento de lo que se le enseña en el

Facultad de Educación

hogar, lo que aporten las instituciones, en este caso el CDI, pues va a ser que mi hija sea una persona de bien cuando esté adulta ... (Padre de familia # 3).

Al reconocer esta etapa donde se determina la personalidad de los niños, el padre de familia augura para su hija un futuro bueno porque ha podido participar de manera positiva en la construcción de su mañana, al igual que la institución como es el CDI donde le han podido brindar un acompañamiento que favorece su educación, sensibilidad y visión hacia el mundo, esperando que su aprendizaje le permita *ser buena persona*.

En este orden de ideas, una madre familia resalta también que los primeros años son fundamentales para el futuro de los niños, ella expresa lo siguiente:

... los niños aprenden en los primeros años de vida lo que van a proyectar para toda la vida, y si en un hogar le dan sobre todo primero amor, porque un niño necesita amor y disciplina y [...] buenas bases, entonces ya ahí depende todo (Madre de familia # 1).

Si se reconoce al niño como sujeto de derecho a quien se le debe brindar un acompañamiento integral desde el hogar de una familia y con la colaboración de las instituciones es posible que su proyección en el futuro sea de una persona autónoma para la toma de decisiones que favorecerán su calidad de vida. Además, se considera que la infancia es una etapa de mayor aprendizaje: "... por ahí cuatro o cinco años [...] los niños a esa edad aprenden más fácil, tienen más habilidades y son menos miedosos" (Madre de familia # 2) para fortalecer un talento, una destreza o un aprendizaje que favorezca su desenvolvimiento en su ambiente donde va creciendo como

persona. En coherencia con esta concepción, en el documento CONPES 109 (2007) dice que el cerebro de un niño

...a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo. Los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal (p. 4 -5).

Por tanto, los padres y madres de familia reconociendo la importancia de los primeros años de vida de sus hijos han buscado los espacios como los CDI y el Hogar Comunitario para brindarle desde sus posibilidades las bases necesarias y de esta manera aprovechar la etapa de la primera infancia para formar buenas personas como ellos mismos lo expresan.

Teniendo en cuenta la concepción de infancia que tienen los padres y madres de familia al resaltar la importancia de hacer parte de una etapa fundamental para el desarrollo del ser humano como es la primera infancia, una agente educativa afirma que “esos niños son el futuro de Santa Rosa” (Agente educativa # 3), a quienes debe brindarle lo mejor porque de ellos depende la sociedad del futuro.

Ahora bien, esta concepción del niño como futuro, permite traer a colación lo que dice una madre de familia sobre como en el presente está proyectado el futuro de los niños:

¿sabe qué me decía en estos días?, que ella quería ser una doctora y tiene pues un kit de doctora, lo revisa a uno y todo; pues yo veo que ella tiene muchas habilidades y es muy inteligente, entonces yo, y que ella es de las que se mete en las cosas, no es perezosa, uno

Facultad de Educación

ya empieza a ver que ella se interesa en lo que está, entonces pues yo la veo y ojalá, que sea una gran profesional (Madre de familia # 2)

Por tanto, es el adulto quien tiene la mayor responsabilidad de acompañar al niño en el diseño de un buen futuro a partir de la vivencia adecuada de un presente donde se le brinden las oportunidades de reconocerse como un sujeto político y con derechos que comprende su realidad para enfrentarla y vivirla con los retos que se le presenten, porque los niños se perciben como sujetos inteligentes, que tienen las capacidades necesarias para asumir y enfrentar los retos.

Para concluir, los sentidos que los adultos le otorgan al niño como sujeto de derecho, los hace responsables para garantizar el bienestar integral del niño, puesto que como padres, madres, maestros y otros adultos cercanos son los más importantes en esta acción, dado que, la responsabilidad recae sobre todos, porque todo adulto hace parte del Estado, la Familia o la Sociedad. Es así, como ningún niño debe estar en situación de vulnerabilidad de sus derechos, pero, si se presenta la situación de violación o desamparo, todos están llamados a restablecer sus derechos, debido a que los derechos de los niños prevalecen por encima de los derechos de los adultos y si la familia que es la estructura más cercana al niño, no cumple con sus obligaciones como la primera responsable como los agentes educativos lo resaltan, todos los adultos en compañía de los otros sectores deben ser garantes de los derechos del niño y se deben comprometer con restablecer el valor que tiene éste para toda una nación que lo reconoce como sujeto de derecho y como parte de la población más importante para el desarrollo del ser humano.

Por otro lado, las concepciones de infancia dejan ver que existen diversos tipos de niños con los que interactúa el adulto, por tanto, el sentido que le dan a la infancia está dado a partir de la relación que construyen desde las experiencias vividas en el presente, las cuales esperan trasciendan en el futuro, porque más que un niño de hoy, es pensado para lo que puede hacer en el mañana.

5.4.2. El Significado del Niño del Derecho.

Los niños son sujetos de derecho, así reza en el CONPES 109 (2007) “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 Código de Infancia y Adolescencia” (p.7). Al ser reconocidos los niños *como sujetos titulares de los derechos* desde instancias internacionales, obliga a todo adulto a hacerse responsable de que el niño se sienta como tal y lo acompañe en el empoderamiento de este título que le otorga el Estado desde que él esta pequeño.

Reconociendo en esta investigación el sentido que le otorgan los niños al significado de derecho se trae a colación lo que ellos dicen y piensan sobre lo que es un derecho y como tal los derechos de los niños. Las siguientes apreciaciones surgen después de hacer de forma grupal la pregunta ¿qué es un derecho? en el taller del Diálogo/mural desarrollado con los niños.

Investigadora: ¿Qué es un derecho?

Niña 6: Manejarse bien

Niña 2: No portarse mal

Facultad de Educación

Niña 3: No darle brega a la profe

Niño 4: Es como ponerse algo al revés o al derecho

Niña 1: amar

Niña 8: jugar

Niña 2: Abrazarse

Niño 5: Jugar fútbol (Diálogo/Mural, Niñas 1, 2, 3, 6 y Niños 4 y 5, agosto 3 de 2017).

Con respecto a lo que expresan los niños, se puede ver que el concepto de derecho está anclado a una acción de deber ser y lo que quieren hacer. Con complacer, tener una sana convivencia y respetar al otro, el niño da a entender que está haciendo lo correcto, que ellos en una primera instancia entienden como derecho. Ahora bien, para los niños también es un derecho todo aquello que les gusta hacer, jugar, amar, abrazar. Acciones que le hacen comprender que si los adultos cercanos le ofertan estas y otras acciones es porque ellos tienen derecho a recibirlas y por tal razón vivirlas.

Después de reflexionar en el taller sobre lo que se puede entender por derechos de los niños, se amplían las expresiones al respecto. Continuando con el diálogo que se sostiene con los niños, se referencia un apartado en las siguientes líneas:

Investigadora: díganme otro derecho

Niño 4: Derecho a la vida

Investigadora: Otro derecho

Niña 1: amar [...]

Investigadora: ¿a qué más derecho tenemos nosotros los niños?

Niño 5: A jugar (Diálogo/Mural, Niña 1 y Niños 4 y 5, agosto 3 de 2017)

Es de resaltar en este diálogo que a medida que la conversación en el taller se iba avanzando, los niños iban expresando con mayor fluidez lo que es un derecho, vemos que sus respuestas son desde lo que el niño desea, como, por ejemplo, un derecho *es jugar*.

Continuando con el significado del derecho que tienen los niños, se reconoce la importancia que los niños le dan al derecho de divertirse y jugar, seguramente porque es la actividad que han apropiado en su práctica cotidiana, la cual los adultos la fortalecen no solo como acción principal de la relación del niño con sí mismo y con los otros, sino como una de las actividades rectoras y como uno de los derechos del niño.

Al final del taller desarrollado con los niños se les invitó a plasmar en un mural la manera como se harían cumplir los derechos de todos los niños del municipio de Santa Rosa. A medida que ellos iban dibujando la investigadora seguía dialogando con ellos con respecto a lo plasmado, siendo los siguientes diálogos la evidencia de dicho taller:

Investigadora: ¿Qué vamos hacer por los niños de Santa Rosa?

Niño 5: Jugar fútbol

Niña 2: A mí también me gusta jugar fútbol [...]

Investigadora: ¿Qué están dibujando?

Niña 4: Yo voy hacer un corazón

Niña 2: Yo una muñeca para compartir con los niños

Niña 6: Una muñeca

Investigadora: ¿Por qué una muñeca?

Niña 6: Para que comparta con la muñeca de XXXXX

Niño 5: Yo estoy dibujando un submarino para los niños

Investigadora: ¿Y para qué un submarino para los niños de Santa Rosa?

Facultad de Educación

Niño 5: Para que naden

Niña 1: Una flor y un corazón

Investigadora: ¿Y para qué una flor y un corazón para los niños de Santa Rosa?

Niña 1: para que crean que es amistad (Diálogo/Mural, Niñas 1, 2 y 6 y Niños 4 y 5, agosto 3 de 2017).

Con respecto a las variadas respuestas que dan los niños frente a la manera de hacer valer y reconocer los derechos de los niños de su contexto, se puede ver que el juego y el reconocimiento de la relación con el otro hacen parte de su realidad y de su empoderamiento como sujeto de derecho, puesto que el niño resalta el juego y sus diferentes instrumentos como la manera más fácil de hacerle ver a su otro par que ante la sociedad es una persona importante que debe ser vista por el estado, la familia y la sociedad como el protagonista del momento a quien hay que cuidar, proteger, acompañar y atender de una manera integral para que sea un sujeto en potencia que tiene voz frente a sus derechos y poder de decisión frente a sus intereses, los cuales le permiten desarrollarse como una persona íntegra para vivir las experiencias que le pueda ofrecer el presente con proyección para el futuro.

5.4.3. El Derecho del Niño y el Espacio Público.

En el desarrollo de la investigación las relaciones con el otro, par o adulto, se hizo muy evidente en el discurso de los niños, teniendo en cuenta que las relaciones se hacen necesarias para validarse como un sujeto activo de la sociedad de la que hace parte. Por tanto, estas relaciones le han permitido al niño reconocer al otro y hacerlo parte de él.

En los siguientes diálogos surgidos en los talleres desarrollados con los niños permiten ver la relación con el otro, pero una relación que tiene nombre, puesto que está construida desde lo que sienten por su otro par, que al igual que ellos están compartiendo experiencias, por tanto, los mismos niños se atreven llamar amistad a una relación que han construido en su cotidianidad en vista de que el amigo es ese ser cercano parecido a sí mismo.

Diálogo # 1

Investigadora: ¿Qué ven en esta imagen?

Niña 1: Un niño y una niña haciendo una amistad (Diálogo/Mural, Niña 1, agosto 3 de 2017)

Diálogo # 2

Investigadora: ¿Qué fue lo que nos hizo falta para que yo viera lo más importante del lugar donde ustedes estudian?

Niña 1: A mis amiguitos

Niña 2: A mis amiguitos y a mi patio (Fotolenguaje, Niñas 1 y 2, 31 de julio de 2017)

Al reconocer en las relaciones con el otro par, a un amigo con quien forman una amistad, los niños muestran afecto por ellos y los quieren hacer visibles ante los demás, de esta manera es como este sentido se vuelve importante no solo para los niños sino para todos los actores que hacen parte de la política pública de la primera infancia como los agentes educativos y padres y madres de familia quienes deben promover situaciones de interrelaciones entre los niños para que sigan construyendo relaciones que favorezca su desarrollo integral desde el cuidado y la protección con el otro.

Entonces desde la relación con el otro, los niños encuentran en los espacios públicos los lugares que ayudan a enriquecer el vínculo, desde una acción propia del niño, el juego. A continuación, se verá como los espacios proporcionan un clima de seguridad afectiva y permite

construir relaciones significativas con los otros a partir del juego y algunas herramientas que son usadas para el encuentro con el otro.

Los siguientes diálogos se derivan del taller de fotolenguaje realizado a partir de fotografía de algunos espacios de su CDI, Hogar Comunitario y del municipio que comúnmente ellos frecuentan:



Figura 8. Taller # 1
Fotolenguaje
(Fotografía tomadas por la
investigadora)

Investigadora: ¿A quién le gusta la cancha?

Niña 6: A mí, porque allá juegan futbol mis hermanitos

Niña 2: Yo voy a ver jugar con mi mamá y mi papá

Niña 1: Compartir juegos con ellos (Fotolenguaje, Niñas
1, 2 y 6, 31 de julio de 2017)

Se nota en este diálogo que los niños destacan del espacio que conocen, la preferencia y la interacción de ellos con los otros adultos como papá y mamá, y los otros pares como sus hermanos, una interacción dada a partir del juego. Reconociendo de esta manera que los niños recuerdan los espacios porque hacen alusión a la experiencia con el otro, la compañía, el vínculo que hay y el aprendizaje que se genera a través del juego, por tanto, el espacio se recuerda porque es un lugar donde se construyen relaciones atravesadas por el juego entre niños y adultos.

Investigadora: ¿Por qué le gusta ese lugar?

Niña 4: Porque mi papá me dijo que me estaba portando bien y llevamos la mula con el gancho para que se moviera

Investigadora: ¿A quién más le gusta el parque



Figura 9. Taller # 1 Fotolenguaje
Tomada de Wikipedia 28 de julio de 2017

Facultad de Educación

Berrio?

Niña 6: A mí. Porque mi mamá me ha llevado dos veces

Investigadora: ¿Qué haces allá cuando tu mamá te lleva?

Niña 6: Me pongo a jugar

Investigadora: ¿Qué juegas?

Niña 6: Mi hermanito lleva los balones y yo juego

Niño 4: Mi mamá me ha llevado la cicla. Mi papá lleva la cicla de él porque la de mi papá es más alta, tiene las llantas muy grandes y la mía las tiene pequeñas y por eso tiene rueditas (Fotolenguaje, Niño 4 y Niña 6, 31 de julio de 2017).

En este diálogo también se nota que no solo los niños conocen el lugar, sino que les gusta el lugar por lo que viven y con quien lo viven, haciendo alusión al juego como la acción que más le permite interactuar con los otros construyendo así sus relaciones. Ahora bien, es de esta manera como los niños reconocen que el juego es la actividad de socialización por excelencia que puede darse en cualquier contexto, espacio o lugar, ya que ellos referencian situaciones de juego en su vida cotidiana que permiten considerarlo como su mejor experiencia de relacionarse con los demás.

En los diálogos de los talleres con los niños que se traen como referencia para darle fuerza a este sentido se ve como la palabra juego aparece como una acción cotidiana para los niños, ellos reconocen y gustan de los espacios donde pueden desarrollar actividades permeadas por el juego, también saben con qué personas pueden jugar y con qué herramientas practicar un juego. Es importante mencionar que, si esta es una actividad propia de los niños y de alguna manera ellos mencionan a sus hermanos y amigos como pares para jugar, los adultos también participan de una manera directa en los juegos de los niños, situación que les agrada porque al compartir con los adultos un juego se fortalece la relación y de alguna manera el adulto cercano se hace más

visible en sus interacciones, ejerciendo su responsabilidad frente al cuidado y la protección que los niños necesitan.

En consonancia con lo anterior, Vigotsky (en Arias, 1999) señaló que:

los "otros", adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultura. Dentro de estos contenidos se incluyen, los instrumentos o herramientas para la obtención de los conocimientos, por lo tanto, esta interacción con los otros, promueve el desarrollo de los demás niños, [...], en tanto logran, siempre en colaboración con ellos, que éstos se apropien de los conocimientos e instrumentos [...] de determinado contexto sociocultural e histórico. [...] se produce un nuevo desarrollo cuando el niño o niña es capaz de pasar de la colaboración a la independencia en la realización de las tareas. (p.82)

Puesto que, como dice Vigotsky las relaciones con los otros deben darse para que el niño a medida que va adquiriendo experiencias en diversos espacios donde se dan interacciones variadas, él vaya alcanzando la autonomía para su cuidado y protección, lo cual puede considerarse como una meta que se espera de las actividades que se desarrollan con los otros adultos como con los otros pares y de esta manera empoderarse de su papel como niño sujeto de derechos.

Por lo que se refiere, a la concepción de infancia que tienen los niños, se identifica en los diálogos que surgen en los talleres desarrollados con ellos varios sentidos que vale la pena resaltarlos en este apartado. Uno de ellos se relaciona con la ingesta de alimentos, la cual es

asociada con el crecimiento puesto que la comida va permitiendo cada día ser más grande. El siguiente diálogo permite ver esta concepción:

Niño 4: Quiero volver a empezar donde estudiaba, pero yo no soy capaz de volverme hacer pequeño, para eso tendría que vomitar

Investigadora: ¿Vomitar qué?

Niño 4: La comida (Fotolenguaje, Niño 4, 31 de julio de 2017)

Por tanto, esta asociación que el niño hace de la comida con el crecimiento y de la necesidad de expulsarla de su cuerpo para poder volver vivir una experiencia como las que tuvo cuando era más pequeño cuando iba a uno de los CDI, permite identificar la concepción de infancia de que un niño es aquel que come para poder crecer y sino come, como se menciona anteriormente se queda pequeño.

Otra concepción de infancia que revelan los niños es que, se es niño cuando se depende del cuidado, atención y protección del adulto. Así lo expresa una niña en los siguientes diálogos:

Diálogo # 1

Investigadora: Y eso, ¿qué es?

Niña 1: La cocina de la profe Mary Luz, donde cocina los alimentos para nosotros (Fotolenguaje, Niña 1, 31 de julio de 2017).

Diálogo # 2

Investigadora: ¿Y cómo nos cuidan nuestra mamá y nuestro papá?

Niña 1: Bien, dándonos la comida, dándonos juguetes y en el día del cumpleaños, regalos (Diálogo/Mural, Niña 1, agosto 3 de 2017).

Aquí se puede ver que el sentir la presencia del adulto en una indicación, una orden, una atención o el cuidado que le brindan los hace reconocerse como niños que necesitan del otro adulto para poder vivir, pues aún no tienen la capacidad de obtener y así mismo preparar sus propios alimentos, además ser niño es estar bajo el amparo de un adulto.

Por consiguiente, en el taller de diálogo/mural se les hace directamente la pregunta a los niños ¿qué es ser niño?, a lo que ellos responden:

Niño 4: Primero le nacen los piecitos, luego las manitos y después los deditos

Investigadora: Muy bien, ¿Qué más es ser un niño o ser niña?

Niña 1: Que uno puede jugar

Niño 4: Cuando uno es niño juega con los hermanitos

Niña 3: Ser niño es ponerse pantalón

Niño 4: Es que uno tiene que ponerse ropa, porque las partes privadas nadie las puede ver

Investigadora: ¿Qué más es ser un niño?

Niña 2: Es aprender a dibujar

Niña 6: Es jugar con los hermanitos

Niña 8: Es jugar (Diálogo/Mural, Niñas 1, 2, 3, 6, 8 y Niño 4, agosto 3 de 2017).

Con estas respuestas tan propias de los niños y tan llenas de sentido por lo que son, vuelve y se resalta la palabra juego, un concepto que tiene dueño porque este es inherente al niño, aquí se puede ver, que ellos mismos se consideran juego, pues no conciben a un niño que no juegue, si una persona no juega es porque no hace parte de esta población, además no juegan solos, son niños porque juegan con el otro que es cercano para ellos. Dentro de estas respuestas los mismos niños hacen una diferencia de lo femenino con lo masculino, puesto que la niña se refiere a que ser niño es ponerse pantalón. Además, uno de los niños agrega que se debe poner ropa porque las



partes íntimas nadie las puede ver, entonces como niños hay tema de autocuidado que es proteger su cuerpo con las prendas de vestir para que el otro no las vea. Y dentro de las respuestas también está la palabra aprendizaje, un niño es aquel que aprende a, su concepto esté ligado a lo cotidiano porque siempre el otro le proporciona los espacios para aprender y por ende el niño esta con disposición para aprender.

Para cerrar este capítulo, del significado de derecho desde el niño, vale la pena resaltar que los niños paulatinamente van comprendiendo el significado universal de lo que es un derecho, pero en el momento lo que dicen es porque así lo sienten, posiblemente su concepto sea creado por lo que el adulto y el otro le ha brindado a lo largo de sus experiencias vividas, de igual manera la concepción que tienen de la infancia, puesto que lo más bonito es que ellos se consideran niños y niñas a quienes los adultos tienen que cuidar y proteger dado que es un derecho que tienen como niños y es la obligación de los padres especialmente para tener una buena calidad de vida en el presente de la primera infancia que es la etapa donde están actualmente.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 6. Tensiones

Para abordar este apartado es importante recordar cómo se concibe la política en esta investigación, la cual reconoce la construcción colectiva que implica y la importancia de la participación de todos los actores, la política de primera infancia no se circunscribe exclusivamente a la política pública, sino también involucra las decisiones y acciones de los actores, que la resignifican, reinterpretan y contextualizan. Al respecto Shore (2010) plantea que: “la formulación de políticas es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los “mundos de sentido” humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos” (p.24). Es decir, para comprender la dinámica de la política se necesita reconocer el papel de todos los actores que intervienen en su materialización.

En lo recorrido del informe se ha buscado dar cuenta de las voces y sentidos que tanto niños, padres, madres y agentes educativos han construido respecto a la política pública de primera infancia desde su experiencia en las instituciones de atención integral. Como se ha visto, lo vivido es mucho más complejo, no es unidimensional, ni lineal, por ende, no puede entenderse como una aplicación de lo “reglamentado”, sino como otra dimensión que configura la política. Es así como en este apartado se quiere volver sobre las tensiones identificadas en el marco de lo vivido por los actores; estas tensiones son importantes porque implican relaciones de fuerza, es decir, luchas y enfrentamientos que son productivos, que permiten pensar, repensar y recrear, en otras palabras, producir reflexiones y alternativas, en este caso sobre la atención a la primera infancia y su política.

6.1. Tensiones entre lo estatal y lo institucional

En el municipio de Santa Rosa de Osos no hay una política pública de primera infancia propia, se viene trabajando con los lineamientos nacionales expuestos en el CONPES 109, desde ahí se hace una atención integral a esta población en las modalidades de entorno institucional y entorno comunitario, pero al parecer para las agentes educativas esta atención no es suficiente, porque aunque ellas hagan parte de uno de estos entornos, la atención integral necesita un reconocimiento municipal donde todos los sectores que tienen alguna función con la primera infancia se haga efectiva, dado que ellas sienten que cuando se refieren a la infancia lo hacen por un cumplir y no por el compromiso y la responsabilidad que genera esta población, por tanto, no es solo mencionarla es actuar en beneficio de ella.

...porque decimos Infancia, Ley de Infancia y Adolescencia, Primera Infancia y el municipio se vanagloria diciendo que la primera infancia para ellos es lo más importante, cuando nosotros que somos la primera infancia del municipio estamos abandonadas, porque prácticamente si nosotros la necesitamos, tenemos que ir a buscarlos, no nos proveen nada más; entonces es difícil. (Agente educativo # 2).

El municipio al no tener el diseño de una política propia, también genera en las agentes educativas algunas confrontaciones que no permite una buena comunicación ni el desarrollo de un trabajo en equipo entre las agentes educativas, las otras maestras de primera infancia y las maestras de transición que favorezca la atención y el bienestar integral de los niños. Con respecto a esto, una agente educativa expresa la necesidad de una política propia a nivel municipal en la siguiente cita:

Facultad de Educación

...creo que habiendo una política pública bien estructurada a nivel municipal y donde todas las agentes educativas de preescolar, de nivel inicial nos sentemos y hablemos, yo sé que se podrían llegar a muchos acuerdos donde realmente a los niños se les enseñe o se les brinde lo que realmente necesitan en esta edad (Agente educativa # 1).

El no tener un diseño propio de la política pública genera malestar a estos actores porque esto no permite enfocar las acciones precisas para toda la población de primera infancia, puesto que los niños que son atendidos en los CDI o el Hogar comunitario no son los únicos que hacen parte de esta población, son diferentes entidades que trabajan autónomamente por la primera infancia. Dado que la falta de una política pública también afecta el trabajo entre profesionales del municipio, porque no se evidencia un trabajo en equipo para brindarle una atención integral a los niños, muchas de las actividades que se hacen a nivel municipal son desarrolladas para tomar un registro y con una firma decir se hizo. Así lo expresa la misma agente educativa que se viene referenciando:

Otro de ellos es el hospital, que creería deberían hacer también jornadas de salud con los niños, desde secretaría de educación mandan de secretaría de salud pública, que han ido este año dos veces a hacer actividades con los niños, pero que son personas que no tienen pedagogía, que no saben trabajar con los niños, que nos son pacientes. Cómo llegan a enseñarles a los niños sobre la EDA¹³ e IRA¹⁴, las enfermedades inmunoprevenibles en la infancia y hablan en unos términos muy altos. Se para la señora a hablar con las manos cruzadas “ya, silencio, dejen la bulla”. Utilizando una terminología que si para nosotros

¹³ Enfermedad diarreica aguda (EDA)

¹⁴ Infección respiratoria aguda (IRA)

Facultad de Educación

es compleja imagínate para los niños [...] “Vamos a lavarnos las manos” echaban el jabón y enseñaban los pasos para lavarse las manos, listo importante. Pero por qué no lo hacen a través de un carrusel, algo más dinámico que realmente los niños adquieran aprendizajes significativos, que no sea por ir y cumplir. “Ah listo ya les enseñamos a lavarse las manos. Firmeme acá” [...] solamente nos dicen vamos tal día a hacer la actividad. Ellos llevan su propia metodología y no nos tienen en cuenta, sin darse cuenta que son niños, que no tienen ni los cinco años. Es que como ellos fueron a enseñarlo, ni siquiera para los de primaria. Entonces van es por cumplir y en esas estamos todavía, haciendo las cosas por cumplir, por firmar y por llevar una evidencia para que me puedan pagar o para que el mismo municipio tenga unos buenos resultados. Eso es lo que se hace (Agente educativa # 1).

Se puede notar que, el trabajo independiente es el que impera en todos los sectores responsables del bienestar del niño en el municipio y es el trabajo en equipo como propone la agente educativa que se debe implementar para que no siga fraccionada la población y la atención para los niños. Por esto se hacen necesarios los acuerdos y actividades precisas que estén enfocadas en brindarle a todos ellos lo que necesitan a partir de la corresponsabilidad consciente de las dependencias y la intersectorialidad, para de esta manera fortalecer un equipo de trabajo que le garantice al niño poder disfrutar de una buena calidad de vida en el presente con miras al futuro. Teniendo en cuenta lo anterior la agente educativa dice:

...esas entidades, pongan su granito de arena, que digan “es que son los niños” y los niños nos competen a todos, los niños son lo primero en este mundo, que cada una de esas entidades también así como lo podríamos hacer las agentes educativas se movilicen

Facultad de Educación

y den propuestas para trabajar con la Primera Infancia, que se evidencien las necesidades que hay con los niños “yo como Policía de Infancia y Adolescencia, qué puedo aportar a esta problemática que hay, qué puedo hacer yo como fiscalía, qué puedo hacer yo como Hospital”, que todos nos movilizemos en pro de esa atención a la primera infancia y que no nos quedemos en esas islas, porque somos muy egoístas, nos estamos desarticulando totalmente, cada quien por su lado y a la hora del té nos olvidamos de lo más importante que son mis hijos, los niños. (Agente educativa # 1).

Otra agente educativa refuerza esta percepción al expresar que la población de la primera infancia la tienen en cuenta cuando necesitan llenar un requisito que represente una ganancia, por lo que ella expresa:

La relación con la administración es prácticamente muy poca, nosotros estamos involucrados en todo lo que tenga que ver para llenar espacio, entonces que la fiesta del niño ya estamos llenando el espacio; que hay una fiesta en deportes, ahí estamos llenando el espacio, prácticamente llenar los espacios, porque no tenemos nosotros nuestros propios espacios, por ejemplo, digamos que el deporte trabaja con nosotros todo el año, no, el de deportes trabaja solamente con nosotros cuando necesitan; que tenemos espacios... hace poco en la fiesta del niño y la recreación, tuvimos unos espacios espectaculares, con el deporte: gimnasia, juegos... fue algo espectacular que nosotros le dijimos que nos tuvieran en cuenta todo el año, porque es que en verdad son actividades que llenan los niños, llenan los hogares, que es espectacular; pero desafortunadamente nosotros en el municipio llenamos los espacios. La Secretaría de Educación. Se involucra más con nosotros porque desde ahí tenemos, que te dijera, un fiscal, alguien que revisa

Facultad de Educación

que las cosas funcionen bien, entonces ahí se involucra un poquito más; pero es lo mismo, es de invitarnos cuando nos necesitan pues, no permanentemente, es evitarnos cuando hay una película, entonces para que estemos allá, cuando de pronto hay una integración, es cómo llenar los espacios, pero no es porque nosotros tenemos nuestros propios espacios dentro de estas entidades (Agente educativa # 2).

Aquí se resalta la falta de una política pública para la primera infancia propia del municipio, además se necesita de un trabajo en equipo de todos los sectores responsables de la infancia para que participen del diseño de la política y se genere el compromiso consciente de brindarle a los niños la mejor atención no por un cumplir sino por la convicción de que el niño como sujeto de derechos debe ofrecérsele lo mejor para que tenga las herramientas que necesita para enfrentar nuevos retos en los años venideros. Porque no se puede seguir considerando al niño una cifra que le hace perder el rostro y el valor como sujeto de derecho.

En esta misma línea, otro aspecto que aparece en las entrevistas desarrolladas con las agentes educativas con relación a la implementación de la política pública es que desde la corresponsabilidad del Estado como uno de los garantes de los derechos de los niños, quien está representado en el municipio por todas las dependencias de la alcaldía municipal, se ha visto poca disposición para responsabilizarse frente a la no vulneración de los derechos de los niños, además se evidencia que hace falta un mayor compromiso para trabajar por toda la población de la primera infancia.

Con respecto a lo anterior así lo expresa una agente educativa:

Facultad de Educación

Los sectores responsables del desarrollo integral de los niños son todos los entes que conforman la alcaldía, la personería, la contraloría, la defensoría de familia, que de pronto mira uno, que desde allá falta mucho por hacer. Porque hay casos que les comentan y ellos no hacen nada por solucionarlo. [...] Nosotros en este momento tenemos un equipo psicosocial que es la coordinadora, la enfermera y el servidor social, ya ellos se relacionan con la alcaldía. Nosotros como agentes educativos no tenemos ninguna relación en el caso, pero uno se las pasa a ellos y son quienes reportan al ente indicado. Por ejemplo, hace dos años se reportó un caso y no fue tan eficiente la participación de la comisaría de familia. Entonces uno ve que debe haber gente más comprometida en ese sentido. [...] Sí, deberían estar más comprometidos con la primera infancia, bien sea en el CDI, en los hogares, donde ellos estén más comprometidos. [...] Hace falta. Se ve el compromiso, pero hace falta más. (Agente educativo # 3).

Dicho de otra manera, las agentes educativas sienten la necesidad de más apoyo y más compromiso con los niños, porque, aunque diariamente no se presenten casos que pongan en riesgo la vida de algún niño, cuando ocurre alguna situación se necesita cooperación, intersectorialidad y acción de los principales sectores para los niños realmente sientan la protección y el respaldo del adulto.

Dentro de las instituciones que se atienden niños, existen protocolos a seguir cuando se presenta alguna vulneración de un derecho, en este caso de los CDI y el Hogar Comunitario, las agentes educativas que en la mayoría de las veces son las primeras en detectar la problemática en los niños, en ocasiones son miradas como prestadores de un servicio por un tiempo y olvidan la

valiosa información que tiene sobre cada niño que atiende, alejándola del proceso y fuera de eso las dependencias encargadas de restituir los derechos son lentas o existe negligencia para resolver la situación. De la siguiente manera la agente educativa hace alusión al respecto:

...se relacionan los sectores con nuestros jefes, con el operador como tal, con la empresa, más no con nosotros los agentes educativos que somos los que estamos inmersos en el día a día con los niños, los que conocemos la problemática y los que necesitamos que nos estén capacitando para diferentes situaciones que se nos presentan (Agente educativo # 1).

Cuando las agentes educativas resaltan la relación del operador con los demás sectores, ellas manifiestan una necesidad de que las involucren, que las tengan en cuenta, además de que les brinden las herramientas necesarias para todo lo que viven o se pueda presentar con los niños, ellas piden capacitación, formación, acompañamiento, presencia y demás, “pero bueno, dónde están cuando nosotros como agentes educativos los requerimos para una capacitación, jamás la secretaria de educación nos ha capacitado” (Agente educativo # 1). Al parecer no son tenidas en cuenta, por tanto, eso las desmotiva ante ese trabajo intersectorial que debe existir para el trabajo con los niños, pero para seguir dándole atención y cuidado integral a ellos están muy dispuestas porque disfrutan lo que hacen y más por quien lo hacen. Con las siguientes palabras otra agente educativa se refiere también a la falta de acompañamiento y trabajo intersectorial que debe haber en la atención que les brindan a los niños:

...no tenemos ni una visita de Comisaría de Familia, pues nosotros si la necesitamos cada quien la busca, pero de resto, decir que ellos tienen una escuela de padres especial para nosotros, que van a invitar los papás a esa escuela de padres, que qué rico, no; si nosotros

Facultad de Educación

necesitamos el ente lo buscamos, de resto no nos buscan a nosotros para nada. [...] tampoco la Policía de infancia y adolescencia, es si nosotros los necesitamos, si necesitamos que nos den una capacitación, sí necesitamos de pronto una integración, pero de resto no lo hay (Agente educativo # 2).

Estas necesidades sentidas por las agentes educativas se identifican como parte de las tensiones entre lo institucional y lo estatal, puesto que ellas buscan una intersectorialidad que se les hace difícil crear por la falta de compromiso de los otros sectores que deben garantizar el cumplimiento de todos los derechos de los niños. Dicho lo anterior, el Estado con sus diferentes instituciones, organizaciones o dependencias como responsables de la atención integral de los niños los agentes educativos los resaltan para dar a conocer los diferentes organismos que deben priorizar el bienestar de los niños en todo el municipio. Así, por ejemplo, los hogares comunitarios, los CDI, la alcaldía municipal, la secretaria de educación, la personería, la comisaría de familia, la policía de infancia y adolescencia, los juzgados de familia, la SIJIN, el CTI, la submesa de infancia y adolescencia, entre otras. Siendo algunas de estas entidades bastante comprometidas con la atención integral que se les brinda a los niños en los CDI y el Hogar Comunitario. De la siguiente manera, una agente educativa hace referencia a lo que aquí se describe, puesto que ella responde a quienes son los sectores responsables de la primera infancia en el municipio de Santa Rosa:

Partamos de la familia que también es un sector, nosotros como institución el CDI, el operador. Pero muchas veces casi siempre la alcaldía, más allá, la Secretaria de Educación, la Personería que también tiene que ver con los derechos humanos y los niños son humanos. Comisaría de familia, la Policía de Infancia y Adolescencia, por qué no

Facultad de Educación

también los juzgados de familia, ya que allá llegan las problemáticas que nuestros niños viven en el día a día. También la SIJIN y el CTI, que hay niños que son vulnerados y ante diferentes situaciones que se presenten con ellos van a llegar a que un agente del CTI o de la SIJIN tenga que ir a la casa de algún niño porque hubo una violación, una matanza, ellos de manera transversal tienen que ver con ese desarrollo del niño (Agente educativa # 1).

Se resalta de lo dicho por la agente la relación y responsabilidad que ella destaca de otros sectores que no se concentran exclusivamente en la familia y la institución de atención integral, sino en otras instancias que también aportan y son responsables de crear las condiciones para el desarrollo de los niños. Otro agente educativo resalta a uno de estos sectores como el más importante, dado que la Comisaría de Familia es la institución responsable de garantizar o restituir si es el caso los derechos de los niños. En su mismo discurso manifiesta la relación que el CDI tiene con otras instituciones que también se preocupan y garantizan los derechos de los niños:

Pues a nivel municipal se supone que la comisaria de familia es como la institución a la que se le encomiendan como la labor de garantizar, incluso de garantizar porque es el conducto o la mayoría de protocolos porque se activan acá cuando hay vulneración de derechos, apuntan allá a la comisaria de familia, pues ellos son los responsables de hacer esa restitución de derechos y pues de velar por los derechos de los niños y las niñas, aunque sabemos que las comisarías de familia municipales se mantienen muy saturadas, pero en la medida de lo posible es buena, pues hemos tenido muy buena atención cuando hemos como requerido el servicio, cuando hemos necesitado y al igual hemos tenido

Facultad de Educación

mucha disposición cuando nos han requerido desde allá; en esa misma línea otra institución es la policía de infancia y adolescencia, con ellos también hemos venido trabajando, ellos han venido a hacer actividades lúdicas con los niños [...] en esa misma línea también como la submesa de infancia y adolescencia que es pues como la que trata de generar las acciones pues encaminadas a promover la primera infancia...(Agente educativa # 5).

Teniendo en cuenta los diferentes sectores que tienen responsabilidad con la primera infancia que los agentes educativos mencionan, son estos los que hacen parte de la intersectorialidad que se propone desde la política pública para la primera infancia para crear acciones entre todas las organizaciones que favorezcan el desarrollo integral de los niños mejorando sus condiciones de vida, promoviendo así al niño como un sujeto de derecho, a quien hay que darle el primer lugar ante la sociedad, puesto que sus derechos prevalecen por encima de los demás.

Trayendo a colación el CONPES 109 (2007) donde se expresa que:

el trabajar de forma intersectorial y de manera articulada, genera condiciones más propicias para reducir las inequidades en la garantía de los derechos, para lograr, además de la supervivencia, el desarrollo, la protección integral, la educación inicial y la participación de todos los niños y niñas menores de seis años (p.7).

Por tanto, se necesita de la comunión de todos, el Estado, la Familia y la Sociedad para trabajar en beneficio de la primera infancia, población que necesita de mayor atención dado que los primeros seis años de todo ser humano son la base para desarrollar todo su potencial que le

ayude en el futuro contar con una buena calidad de vida para él y toda la comunidad que lo rodea.

En la misma dirección respecto a la intersectorialidad, otro asunto que destacan los agentes educativos consiste en que, a nivel municipal, los espacios diseñados para los niños son escasos, los cuales no genera confianza para ellos y menos para los adultos cuidadores, por tanto, en ocasiones se usan otros espacios del Municipio, no diseñados para los niños, bajo la supervisión del adulto. Por esta razón los agentes educativos consideran esta situación como una problemática que no favorece la sana recreación de los niños, lo que opaca uno de los derechos del niño - derecho a divertirse y a jugar. Una agente educativa expresa la necesidad en el siguiente fragmento:

Se deben de crear más espacios de recreación porque en Santa Rosa no se cuenta con espacios de recreación para los niños entonces no tienen nada qué hacer, solamente asistir al CDI, a las guarderías, a los hogares comunitarios y las mamás cuando salen de allí, solamente los llevan al parque, porque no hay un parque infantil donde se puedan llevar los niños. No hay ningún centro de recreación que diga que está haciendo algo por los niños (Agente educativa # 3).

Por tanto, se puede ver la preocupación de la agente educativa porque los niños no tienen suficientes y adecuados lugares donde recrearse, ella hace alusión a los espacios de socialización que hay en el municipio, lo cuales no bastan para que el niño tenga un desarrollo adecuado que favorezca la dimensión corporal y socio-afectiva. Otra agente educativa hace referencia a la falta de espacios de recreación adecuados para los niños al responder a la pregunta, ¿qué condiciones

crees necesarias para fortalecer la implementación de los programas de atención de la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos?:

...en todas, acompañamiento, espacios pedagógicos, espacios lúdicos, espacios de recreación, espacios de aprendizaje, porque prácticamente la primera infancia, yo digo primera infancia hasta los hogares comunitarios, porque de ahí en adelante de pronto los niños de las escuelas tienen más espacios que nosotros, pero definitivamente el municipio para primera infancia no tiene nada[...] yo un día de recreación los llevé al Coliseo, de pronto los llevé al parque Neurona entonces para que juguemos ahí en el gimnasio, un poquito; pero tengo que estar pendiente, [...] ese no es un gimnasio adecuado para los niños, pero entonces ya uno les enseña el cuidado que tienen para que lo disfruten por lo menos, o vamos a un parquecito y llevamos cometas, o una manga cualquiera, porque no hay unos espacios. Prácticamente el municipio Santa Rosa no tiene espacios para niños de primera infancia. [...] porque si nosotros tuviéramos un parque recreativo podríamos ir una tarde, si hubiese, por ejemplo, no sé, una piscina podríamos llevarlos a piscina, si tuviéramos espacios, pero es que en Santa Rosa no hay espacios para los niños de primera infancia (Agente educativa # 2).

Como se observa en lo que expresa la agente educativa, es reiterativa cuando dice, no hay espacios para la primera infancia, de alguna manera está diciendo piensen en los niños, diseñen espacios para su sano esparcimiento y crecimiento, que existan más lugares para la relación y el encuentro con el otro que es quien desde las relaciones interpersonales ayuda a configurar al niño como sujeto de derecho. Este sentir no solamente aparece en lo que dicen las agentes educativas,

los padres y madres de familia también lo resaltan como una problemática que afecta el sano esparcimiento de los niños en los espacios públicos, porque no hay.

También otra problemática que a mí me llama mucho la atención es que, los niños en Santa Rosa no tienen dónde jugar, no tienen espacios recreativos. Aquí no puedo decir: “voy con mi hijo el fin de semana al parque infantil a divertirme un rato con él”. No tienen realmente dónde ir. ¿A dónde van? a los parques comunes que vamos todas las personas y que no son aptos para los niños, es más, aprovechan el parque cuando está la concha acústica instalada, para hacer acrobacias y maromas en ella corriendo riesgo, porque no es un sitio que sea apto para ellos. Entonces eso es lo que me llama más la atención dentro del municipio (Madre de familia # 2).

Asimismo, así lo expresa otro padre de familia:

...de igual manera no contamos con un buen parque, por decir algo, de diversión para los niños. Las actividades deportivas, pues, es donde uno mete al niño, pero de pronto no es a nivel... o no se difunde mucho qué se puede hacer con ellos, entonces como dice uno por ahí, sale uno un fin de semana con el niño y llevémoslo... ¿a dónde? Sí, es más bien poco, o es muy reducido los espacios donde uno pueda compartir con ellos. Al menos desde los juegos de diversión porque uno como padre puede inventar mucho y compartir mucho con ellos, claro; vámonos a la cancha a chutar un balón, vámonos a contarte un cuento, bueno, muchas cosas que se pueden hacer, pero si lo hablamos desde los espacios físicos como tal, pues, sí creo que faltaría mejorar mucho (Padre de familia # 3).

Los padres y madres de familia ven con preocupación la falta de espacios, puesto que aún en los tiempos para compartir con sus hijos las opciones son reducidas. Otra madre de familia hace alusión a este problema:

...porque es que aquí en Santa Rosa no hay nada para los niños, para los niños nada, solo hay esos juegos allá en el centro comercial y sí, aquí en Santa Rosa no lo hay, en la unidad cultural todo es para adultos o adolescentes, pero para niños no y en INDEPORTES tampoco, sé yo de lo de patinaje pero es niños ya, las niñas creo que más pequeñas son de 6 años, 7 años, pero no para...claro, eso todo es privado, público no (Madre de familia # 1).

Se destaca de la voz de la madre la demanda por lo público, lo que lleva a interrogarse por como el municipio piensa el lugar de los niños y el compromiso con la población infantil. Una política de atención integral no podría reducirse solamente a la implementación de programas de atención, que son obligatorios a nivel nacional, sino que también es importante que la municipalidad explicita el lugar que tienen los niños aún en la planeación territorial.

En relación con la demanda de espacios también se considera necesario extender la oferta cultural y deportiva dirigida a la primera infancia para potenciar y estimular sus habilidades a partir de sus intereses. Así también lo manifiesta la siguiente agente educativa:

Y que la alcaldía promocióne más desde las artes, más programas de arte para los niños porque sí hay programas de artes, pero no están bien difundidos. Por ejemplo, de la alcaldía vienen personas a enseñar arte al CDI, pero sí debería de haber más en deportes,

Facultad de Educación

más cosas mientras los niños van creciendo. Tener personas que se dirijan hacia esos centros y que trabajen con los niños, eso hace falta (Agente educativa # 3).

Con relación a los pocos espacios para los niños a nivel municipal, la misma agente educativa que se acaba de referenciar reconoce que el espacio que dispone en su casa para atender a los trece niños que hacen parte de la modalidad de atención de Hogar comunitario no es el que ella quiere ofrecerle a ellos, pues desea un espacio más amplio o si fuera posible que hayan varios en los que se potencie las habilidades de los niños, “¡Qué rico, yo tener un espacio para juego!, un espacio para lectura, un espacio para... que tengan todos sus espacios que podamos desarrollar todas las habilidades, pero es muy difícil” (Agente educativa # 2), pero solo cuenta con un salón donde desarrolla todas las actividades pedagógicas y alimenticias. “me parece muy pequeño el espacio donde ellos están, sí, porque igual son trece niños, si me parece muy angostico el espacio solo uno y ahí hacen las actividades pedagógicas y comen, todo, todo es ahí” (Madre de familia # 1).

Ahora, estos espacios que disponen las agentes educativas en sus casas deben cumplir con un estándar de calidad que desde interventoría es supervisado para poder dar el aval de atender los trece niños, dado el caso en que se deba adecuar algún lugar de su casa, la misma agente educativa debe buscar los recursos económicos para adecuarlo y luego recibir la aprobación de interventoría, puesto que ni la entidad oferente encargada de operar los hogares comunitarios, ni la alcaldía municipal brinda un rubro para adecuaciones de los mismos. Si los espacios no cuentan con el visto bueno de calidad, este deberá ser cerrado, situación que afecta no solo a la

agente educativa que presta el servicio sino a los niños y sus familias. En las siguientes líneas la agente educativa expresa lo antes comentado:

Así ha pasado con muchas de mis compañeras, los baños y las “cerradas” de los niños, por ejemplo, cuando tienen los peligros, todo eso de cuenta de uno, entonces prácticamente trabajamos con las uñas. [...] con mi plata, con mi dinero. Estándar de calidad nos visita, dos o tres veces al año, y estándar de calidad te dice: “tu cocina no es apta para atender los niños, debes cambiarla”, pero yo tengo que cambiarla, Bienestar Familiar ¿qué hace?, revisa estándar de calidad y dice: “te pusieron esto, tienes un mes para que lo organices”, si al mes tú no lo has organizado, retiran el hogar. Lo que pasó con mi compañera XXXXX, ella tuvo varias visitas de estándar de calidad, necesitamos mejorar algunas cosas, no tuvo la forma de hacerlas y le retiraron el hogar. Nosotros no tenemos ningún rubro de nada, pero eso no pasaba antes, antes nos ayudaban porque era como el municipio, entonces decían: “bueno, tal hogar necesita, vamos a hacerlo”, porque nosotros trabajamos mucho tiempo con que el ente operador era el municipio, pues el municipio apoyaba al proceso de bienestar familiar, ahora ellos apoyan algunos procesos, pero no nos ayudan con eso. En este momento la administración municipal nos paga el agua, es lo único que hacen por nosotros, y nos llegan \$37.000 para aseo personal cada mes, ¿usted se imagina en el mero jabón, en el mero papel higiénico, pañitos húmedos, las toallas...?, ¿cuánta plata es de ese dinero prácticamente es nada? (Agente educativa # 2).

Lo anterior relacionado con los espacios en el Hogar Comunitario y con relación al CDI un padre y una madre de familia dejan ver en su discurso que, aunque el espacio de éste es bueno,

tiene un diseño no acorde al contexto, en especial al clima del municipio lo que afecta constantemente la movilidad de los niños y las agentes educativas por todo el espacio, dado que, llueve periódicamente “pues lo maluco es cuando llueve que se hacen unos charcos ahí cuando uno va por los niños” (Madre de familia # 2), y para pasar de un lugar a otro como por ejemplo de una salón al comedor no hay un techo que cubra el corredor por donde deben pasar, además esto hace que la infraestructura se vea afectada y no hay quien de manera efectiva la reorganice para no poner en riesgo la vida de los niños. Con respecto a lo descrito la madre de familia continúa diciendo:

lo que menos comparto es el espacio físico ya que no considero que sea de pronto el adecuado, creo que le falta de pronto un poco más de protección en cuanto a, cuando llueve los corredores no son tapados, entonces considero que no son los apropiados pues para los niños, pasar de un salón al comedor por ejemplo ¿cierto?, se ve que en algunos espacios tienen grietas y todo eso que puede en algún momento tornarse peligros entonces, de pronto lo que menos me gusta, de pronto más desde la estructura física que desde el trabajo académico (Madre de familia # 2).

Pero lo más preocupante es que no hay quien repare los daños, resane las grietas, coja las goteras, adecue el espacio para que los niños que asisten al CDI no vivan dentro de un espacio peligroso, el otro padre de familia también expresa su preocupación en el siguiente párrafo:

...se ha manifestado en algunas ocasiones, que el espacio como tal no es acorde, tengo entendido, no puedo hablar con claridad, [...] no fue pensado de pronto en el clima pues acá en Santa Rosa de cómo se maneja, creo que venía más de otro contexto, de otra experiencia de otro lado donde el clima de pronto era diferente, en cuanto a los daños,

Facultad de Educación

pues, no corresponden solo al operador como tal sino que tiene que ser algo integral donde tiene que haber muchas instituciones las cuales tengan que hacer parte de ella; entonces quizá por eso, en su totalidad no puede el operador dar solución completa a ellos (Padre de familia # 3).

El padre de familia hace alusión a la necesidad de que la intersectorialidad funcione y se evidencie en el trabajo entre profesionales para que sus funciones favorezcan el pleno desarrollo de los niños desde una buena atención integral como también de un lugar físico adecuado para desarrollar todas las actividades que la atención integral lo requiere, porque aunque la alcaldía municipal conozca la situación, no hay diligencia para solucionar la problemática que pone en riesgo la integridad de muchos niños.

Las tensiones entre lo estatal y lo institucional, se hacen manifiestas en aspectos como la necesidad de espacios para los niños y la importancia de la intersectorialidad en el municipio, pues son elementos en continua disputa. Por su parte, los pocos espacios diseñados para la población de primera infancia evidencia la necesidad de pensar el espacio público como un espacio que incluya a la infancia; la población infantil fue confinada a la esfera de lo privado como resultado de una construcción histórica y cultural, resguardada en la casa y la familia, si bien eso varía según los contextos (urbano-rural), la demanda que se evidencia en las voces de agentes educativos, de padres y madres, va más allá de una simple solicitud de un parque infantil, se podría entender como una denuncia para pensar a la población infantil como miembros activos de la esfera pública del municipio. En esta dirección, los planteamientos de Tonucci (2006) permiten ampliar esta reflexión:

Facultad de Educación

El verdadero problema es que los adultos no somos capaces de prever espacios para el juego de los niños. [...] Espacios donde cada uno pueda hacer lo que quiera, porque no son para un único uso, no son espacios que se dedican sino precisamente espacios que se dejan (p. 123).

Lo que sugiere Tonucci y que se retoma como una propuesta interesante para pensar la situación del municipio de Santa Rosa, consiste en que más que espacios exclusivos, el municipio necesita pensarse como un municipio para los niños, como expresa Tonucci, los espacios tienen múltiples usos, tanto los usos que le otorgan los adultos como los más jóvenes. De manera que se necesitan espacios donde los niños puedan estar, así no sea en parques infantiles, sino que el mismo municipio se piense en función de los niños, de incluir a los niños como una población que habita y vive el territorio, puesto que no es que haya que cambiar un lugar por otro o diseñar lugares exclusivos para los niños, es cambiar la mentalidad del adulto porque el municipio es también para los niños.

Esos son los espacios que necesitan los niños de Santa Rosa, lugares que dejen vivir experiencias que enriquezcan sus vidas alrededor y con los otros, espacios animados, con obstáculos, cercanos, espacios abiertos a todos, niños, ancianos, adultos, jóvenes. Porque deben ser espacios que ellos mismos expresen que quieren y necesitan vivir para disfrutar un juego, una canción, un libro, una compañía o un aprendizaje que los haga felices y libres en su crecimiento y desarrollo.

Por otra parte, respecto a la importancia de la intersectorialidad en el municipio tratada en la primera parte de este apartado, cabe destacar como lo estatal, representado en las organizaciones

de la municipalidad, asumen como central el tema de la primera infancia, sin embargo, en las voces de los agentes educativos, de padres y madres, se evidencia la desarticulación de los diferentes sectores e instancias municipales, que adelantan acciones fragmentadas y desconectadas. Si bien el municipio cuenta con distintas instancias a favor de la infancia como son la comisaría de familia, la alcaldía municipal, la secretaria de educación, la personería, la policía de infancia y adolescencia, los juzgados de familia, la submesa de infancia y adolescencia, los centros de salud, entre otros, los cuales reconocen la responsabilidad que tienen respecto a la infancia y a la primera infancia, las acciones adelantadas no logran articularse de modo que respondan apropiadamente a la intersectorialidad.

Lo interesante de este asunto es que no se puede afirmar que no exista intersectorialidad, puesto que las diferentes instancias funcionan y reconocen su papel, el problema consiste en la manera cómo funciona su articulación, destacándose una recurrente acción responsabilizadora de los operadores y específicamente de los agentes educativos, que al mismo tiempo contrasta con la sensación que deja en los agentes de no ser tenidos en cuenta frente a las propuestas de intervención que construyen los otros estamentos. Pareciera que se pone en disputa la jurisdicción de cada instancia respecto a la prestación del servicio de atención integral, puesto que en ciertas acciones implementan sus propuestas con el fin de responder a sus programaciones sin buscar conectarse con otras instancias que desarrollen iniciativas de más largo aliento, y por otro lado, son los CDI y los Hogares Comunitarios los lugares privilegiados para hacer la intervención al facilitar la población cautiva, lo que lleva a que sean los operadores o las agentes educativas quienes carguen con la responsabilidad de crear las mejores condiciones para sostener los procesos de atención integral.

A manera de conclusión, las tensiones entre lo estatal y lo institucional, llevan a pensar en la necesidad de promover una reflexión más amplia sobre el lugar de la infancia en el municipio, que permita el trabajo colaborativo de todos los sectores, no solo para cumplir con indicadores nacionales sino para crear las condiciones que favorezcan la transformación en las formas de pensar la infancia y la primera infancia en lo público.

6.2. Tensiones entre familias y agentes educativos

Como se trató en apartados anteriores, la corresponsabilidad es uno de los principios más enunciado por los agentes educativos, especialmente, la continua alusión a la importancia de la familia, a su papel en el fomento del desarrollo del niño y en el éxito de la labor realizada en las instituciones de atención. En esta dirección, se asume como indiscutible la relevancia que tiene el contexto familiar en el desarrollo integral y lo ineludible que resulta su articulación con los procesos de intervención propuestos desde la política pública. No obstante, frente a esta certeza se identifica una tensión, que consiste en la lectura que los agentes educativos hacen de la familia que con mucha frecuencia no responde a los llamados que la institución les hace, ni se ajusta a las prácticas de crianza que se le recomiendan o que no priorizan los espacios y tiempos que involucran actividades con la institución, llevando a sospechar de la calidad del cuidado y atención que brinda la familia.

A continuación, se presentarán las voces de los agentes frente al lugar que le asignan a la familia:

Facultad de Educación

...la familia para mí creo que es la más importante, es responsable de que se cumplan todos estos derechos, es el responsable de velar porque mi hijo esté bien, porque mi joven esté bien, primera infancia es por ahí hasta los 18 años más o menos, y nosotras decidimos: “14 años ya, este ya se creció, qué se la vele como pueda”, y no es así, con esos muchachos hasta viejos tiene uno que pelear con ellos, entonces nosotros como familia, yo creo que es primordial, si no hay familia no hay jóvenes y tampoco adultos (Agente educativa # 2).

Como se observa en el relato la agente educativa se incluye dentro de la misma idea de familia, pues evidencia su lugar como madre, cuando afirma que la familia *es la más importante*, expresa el lugar preponderante de esta respecto a otras instituciones que comparten responsabilidad, como lo es el Estado y la sociedad. Se resalta a la familia como responsable del bienestar y el cumplimiento de los derechos del niño, evidenciando un sentido abstracto e idealizado de la misma, puesto que no se consideran las condiciones que una familia requeriría para cumplir a cabalidad con sus funciones, es decir, no se ubica la concepción de familia en el contexto sino en el ideal, dejando de lado posibles condiciones de desigualdad, pobreza, desempleo, discriminación, conflicto armado las cuales configuran la mayoría de las veces nuestros contextos.

Otro agente educativo afirma:

1 8 0 3

La familia tiene mucha responsabilidad, pues uno acá en las vivencias que ve en el día a día, se nota que el niño es el resultado de la familia, pues de alguna manera una familia que tenga unas condiciones adecuadas, aunque el término pues adecuadas esta como para

Facultad de Educación

evaluar porque hoy en día lo adecuado es cualquier cosa, [...], entonces la cosa ahí es la familia es como que de alguna manera determina comportamientos en los niños y en las niñas, entonces ocurre dos casos, entonces esta la familia pues que tiene funcionalidad como estructura, entonces con esa familia te traen el niño y el niño pues va bien en un proceso adecuado, ¿cierto?, pero entonces tenemos el niño que hay una familia que es disfuncional, donde hay violencia intrafamiliar, donde hay consumo de sustancias, donde el padre o la madre abandonan, entonces con esos niños si se genera, veo yo pues [...] entonces me permiten como desde el área profesional como mirar cómo estas familias, estos núcleos familiares, estas estructuras familiares determinan no completamente, pero sí determinan de alguna manera el comportamiento de esos niños y esas niñas, o la forma en que esas personas o esos niños o niñas que crecerán se van a relacionar con el mundo, con los demás y consigo mismo (Agente educativa # 5).

En esta cita, las condiciones que se traen a colación de la familia son de carácter interno, las dinámicas de estructuración familiar y problemas de orden individual, pero no se alude a condiciones sociales y del contexto cultural. Además, se plantea una relación un tanto determinista entre la “estructura familiar” (funcional y disfuncional) y el comportamiento y desempeño del niño; al afirmar: *el niño es el resultado de la familia* se genera una peligrosa relación causal que estigmatiza de alguna manera al niño. Al respecto, Phillipe Meirieu (2004) nos propone respecto al papel del educador:

... No será fácil, estoy de acuerdo, pero estoy aquí para ayudarte, puedes contar conmigo. Es verdad que no podemos tachar con una cruz el pasado, abolir nuestros orígenes, renegar de nuestra historia. Pero podemos articular un futuro distinto sobre un presente

Facultad de Educación

asumido, apoyarnos en lo que somos para convertirnos en otra cosa. Reconocer nuestras determinaciones para intentar superarlas. La gravedad no ha impedido al hombre volar desde el momento en que ha nutrido su determinación con la comprensión de sus mecanismos... (p.271).

Como lo plantea el autor, el acto educativo debe servir para nacer al futuro y una de las exigencias para posibilitar este nacimiento consiste en aliarse con el niño contra toda forma de estigmatización social, cultural y podría decirse aquí familiar. Además, la importancia de reconocer la pluralidad en las configuraciones familiares radica en distanciarse de formas de categorización y de discriminación para poder evidenciar las diferencias como oportunidades de reconocimiento, solidaridad y ampliación de las lecturas del mundo.

En lo concerniente a la relación familia e institución de atención, otra agente educativa expresa:

Primero que todo está la familia, porque yo como papá o como mamá debo estar primordialmente educando a mi hijo o a mi hija. Después la educación de la escuela, en los CDI, los hogares comunitarios, en las guarderías particulares. Todo está ligado con las familias, a que ellos cumplan también todos los derechos que tienen los niños (Agente educativa # 3).

“...con los papás es muy difícil trabajar, muy ocupados, muchos compromisos, no tienen el tiempo, hasta para una escuela de padres no tienen el tiempo” (Agente educativa # 2)

En este mismo sentido, otra agente educativa manifiesta:

[...] La idea sería que todos los papás asistieran, pero sabemos que eso es algo que como que nunca lo vamos a poder ver realidad, [...] hay otros que dicen que no van a perder tiempo, “Profe hay reunión, qué pereza ir a escuchar cháchara allá” (Agente educativa # 1).

Aunque se reconozca la importancia de la familia, también se identifica un reclamo a la misma frente a su precaria respuesta a las iniciativas que plantea la institución de atención, que en varias ocasiones se interpreta como desinterés, falta de compromiso, irresponsabilidad o negligencia, lo cual corre el riesgo de establecer juicios apresurados e individualizantes sobre la familia, invisibilizando problemas mucho más estructurales no solo de las dinámicas sociales sino aún de la misma política pública. Como lo explican Villalta y Llobet (2015):

...trabajar en pos de la responsabilización de la familia por el cuidado de sus hijos implica desandar años de una lógica de dependencia y subordinación que ha estado presente –y aún está– en las políticas diseñadas para la infancia pobre y sus familias. Sin embargo, entender que en ocasiones las distintas formas de organizar la crianza de los niños, antes que revelar negligencia o abandono, [...] es un constructo social que se relaciona con las condiciones de que disponen las familias para darle materialidad, resultaría indispensable para imaginar otras estrategias y modelos de intervención (p.178).

Por tanto, si a las agentes educativas se les hace difícil comprender el accionar de algunos padres y madres de familia ante la poca participación en las actividades que ellas proponen, es necesario seguir construyendo colectivamente otros espacios donde la familia se sienta convocada y renunciar a la mirada deficitaria que a veces acompaña el discurso “experto”, que

con sus prácticas diagnósticas y educativas terminan buscando problemas, déficits, faltas, desconocimientos, lo que obstaculiza el reconocimiento de los saberes que circulan en las familias, las potencias de sus prácticas o aún las desigualdades sociales y culturales que muchas veces se naturalizan y ameritarían denunciarse o visibilizarse, por ejemplo como se evidencia en la siguiente cita: “Se torna difícil es porque la mayoría [...] son madres solas cabeza de familia, entonces trabajan en las fábricas, “y si yo saco una ahorita me la van a descontar profe y no me va a alcanzar para mercar”” (Agente educativa # 2). Como lo expresan Villalta y Llobet las condiciones que disponen las familias, su historia, su experiencia y su compromiso les permitirá a los agentes educativos construir propuestas más contextualizadas y colectivas para buscar la articulación en la familia y de esta manera evitar caer en enjuiciamientos que terminan acrecentando las distancias entre padres, madres y agentes.

6.3. Tensiones de la relación entre niños y adultos

Si bien las relaciones de los adultos y los niños están basadas en el cuidado, la protección y la atención que el adulto le brinda al niño, muchas de las acciones que se generan para el bienestar del niño es porque debe ser reconocido como sujeto de derecho y, por tanto, desde los tres componentes de la política pública para la primera infancia como son la educación, la salud y la nutrición hay un posicionamiento del adulto como el garante de los derechos del niño. Pero frente a una realidad sentida por los niños, ellos no se reconocen como sujetos de derechos porque aún no hay una participación efectiva donde su presencia y su voz sean tenidas en cuenta permanentemente. Un sujeto de derechos es más que un sujeto que debe ser protegido, así lo expresa Barona (2016):

Facultad de Educación

Se puede afirmar que el sujeto político de la primera infancia es aquel sujeto que, desde sus experiencias, sus vivencias; es decir, desde su niñez reflexiona, discute y construye su mundo porque habita un espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él. [...] pues se debe tener presente que los sujetos infantiles están en permanente desarrollo y que, por lo tanto, se construyen como sujetos políticos poco a poco, en la medida de sus facultades y oportunidades que la comunidad política le ofrezca (p.71).

Por tanto, como se detalla en el capítulo de sentidos de la educación está latente la tensión donde las agentes educativas manifiestan darle participación a los niños para el diseño y ejecución de los proyectos de aula y los niños no sentirse parte de esta participación, puesto que para identificar los intereses o necesidades de los niños, las maestras se asumen como observadoras que cuentan con un oído atento para determinar los intereses a partir de la lectura que hacen de las expresiones, palabras, acciones o gestos corporales de los niños, que puedan ser aprovechados en función del proceso educativo.

Al respecto, una agente educativa señala: “Por ejemplo, con mis niños trabajé el proyecto de los medios de comunicación aéreos, pero se llamó “Me divierto volando”. Ellos veían un helicóptero y salían detrás del helicóptero para que los llevara”. (Agente educativo # 1), y otra agente educativa plantea: “cada mes es un proyecto, entonces la profe ve que los niños son como preguntando mucho sobre los animales, entonces ese es el tema a trabajar” (Agente educativo # 4).

Teniendo en cuenta lo que expresan las agentes educativas, los intereses y necesidades de los niños son el insumo principal para la selección de los temas de los proyectos de aula, además se destaca como la vía más privilegiada para su elección la observación y la escucha de la acción espontánea de los niños por parte de la agente educativa. Sin embargo, llama la atención que no se considera entre las opciones la pregunta directa a los niños, como si ellos no pudiesen dar cuenta con su propia voz de sus necesidades e intereses y fueran los adultos los habilitados para reconocerlas.

En contraste con lo que manifiestan las agentes educativas arriba mencionadas, los niños no se perciben así mismos como protagonistas en la escogencia de los temas que se desarrollan en los escenarios educativos, puesto que consideran que es función de las maestras hacer esta selección. Como se evidencia en el siguiente diálogo:

Niña 1: la profe XXXXX en media horita nos daba clase

Investigadora: ¿Qué clase?

Niña 1: la clase de lo que ella quería (Fotolenguaje, Niña 1, 31 de julio de 2017).

Se destaca del diálogo anterior la alusión a *dar clase*, considerando que la niña de 4 años asiste a un CDI y aún no está escolarizada en sentido estricto, llama la atención su alusión a nociones escolares, si bien, esto podría atribuirse a su contexto, revela la percepción que posee frente a la relación maestro-saber, puesto que es el adulto el que elige a su gusto el tema de la *clase*. En esta situación los niños no se reconocen parte del proceso de selección, ni asumen que sus necesidades e intereses se incluyan en los temas sugeridos por las maestras. Por este motivo, sería importante ampliar la participación de los niños de modo que ellos puedan reconocer que sus ideas, gustos, intereses e inquietudes ocupan un lugar importante en la construcción y

desarrollo de los procesos educativos. Además, que formar para la participación implicaría que los niños desarrollarán mayor autonomía para exponer sus ideas, percepciones y reconocerse a sí mismo como un sujeto activo que desde la primera infancia interactúa con los otros, sintiéndose parte de una construcción colectiva.

Por otro lado, el cuidado y la protección que se devela en los actores implicados en la ejecución de la política pública en primera infancia, en especial en los niños, consiste en la aproximación que estas prácticas pueden tener con el adultocentrismo, el cual hace referencia a la actitud y las pautas que asumen los adultos para ejercer la autoridad con los niños, en vista de que la relación con el adulto está basada en el poder sobre ellos, puesto que en todo momento deben obedecer ante lo que dice el adulto sino hay una amenaza o un castigo que los niños deben enfrentar o actuar como dice el adulto para evitar una reacción que no les favorece. De esta manera el adulto sigue teniendo el control de cómo debe comportarse el niño en cualquier lugar o situación. En los siguientes diálogos que surgen de un taller de juego de roles:

Niña 2: pero la profe XXXXX no nos gusta

Investigadora: No, ¿por qué?

Niña 2: no, porque cuando no nos comemos la comida entonces nos lleva para la casa de ella

Investigadora: ¿Para la casa de ella?

Niña 3: si

[...]

Investigadora: ¿Que hacen en la casa de ella?

Niña 2: nos ponen pañal (risas)

Investigadora: ¿les ponen Pañal?

[...]



Niña 2: Porque no nos comemos la comida (Juego de Roles, Niñas 2 y 3, septiembre 16 de 2017)

Los niños afirman que nunca han ido a la casa de la profesora si no que al parecer es una amenaza que reciben de ella cuando no quieren comer. La amenaza gira en considerarlos bebés otra vez y es algo que a ellos no les gusta.

El mostrar enojo por parte de los adultos es una reacción que los niños reconocen cuando no hacen lo que ellos quieren, pero ante esta situación no se muestra conciliación ni explicación para hacerle entender al niño la necesidad de alimentarse con los productos que preparan para ellos, sino que se busca la amenaza para convencer al niño o por el contrario permanecer enojadas por la actitud de desobediencia que han manifestado ante la decisión de no comer más.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 7. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Esta investigación ha permitido darle un reconocimiento a la apuesta nacional de política pública de primera infancia que existe y se ejecuta en el municipio de Santa Rosa de Osos, para la atención integral de esta población, la cual se ha creado para minimizar las brechas de inequidad social y para darle al niño el valor que merece como sujeto de derecho dentro de la triada de corresponsabilidad –Estado- Familia- Sociedad-.

Además, esta investigación resalta las voces de los actores quienes hacen posible la ejecución de la política pública de primera infancia desde el contexto, *in situ*, donde se viven experiencias que permiten reconfigurar y reconstruir la política pública a partir de lo que piensan, sienten y experimentan todos los actores, porque es en la cotidianidad de las personas que se formulan las acciones para procurar una mejor calidad de vida de una población.

La política pública planificada en los documentos normativos se resignifica a partir de las relaciones entre los actores que viven y hacen parte del contexto.

Todavía se tiene un lugar adultocéntrico invisibilizador del niño a pesar de tener una política que agencia las voces, que habla de sujetos de derechos, por tanto, es importante reconocer ese lugar del niño y ese lugar que el adulto le da para romper todas esas estructuras sin desresponsabilizarnos de nuestro compromiso educativo.

Pensar las políticas desde las experiencias vividas de los actores permiten reconocer que en el discurso se naturaliza al niño como sujeto de derecho y no se le da el valor en la práctica, sino que existe un discurso retórico que no deja ver y sentir al niño como es.

Se debe transformar la manera de construir las políticas y es desde el valor que tienen las voces de todos, puesto que en un contexto social no solo está un tipo de sujeto, sino que existen diferentes y con sus particularidades.

En cuanto a los sentidos sobre la educación que han construido agentes educativos y niños se encuentran entre la importancia de considerar la educación como un proceso de socialización que parte de los intereses y necesidades de los más pequeños en tensión con la lectura adultocéntrica que perciben los niños frente a las decisiones de lo educativo. La educación también se entiende como un proceso de colaboración entre los distintos actores en beneficio de los aprendizajes de los niños, lo que implica un trabajo en equipo para colaborar en beneficio de la atención y el desarrollo integral de la primera infancia a la cual se apunta en la política pública.

Por su parte, el sentido de la atención en nutrición y salud es percibida principalmente por los agentes educativos y los padres de familia como una práctica educativa, puesto que no es suficiente ofrecer alimentos y controlar el crecimiento y desarrollo de los niños, sino que se hace necesario involucrar a los niños y a sus familias, quienes a partir de la educación identifiquen, comprendan, aprendan y adquieran nuevas prácticas, conocimientos y hábitos que favorezcan su nutrición y salud en el presente, pero también visionándose en un futuro.

Por otro lado, los sentidos del cuidado y la protección como satisfacción de necesidades básicas, el buen trato y la presencia segura del adulto que se identifican en los discursos de los niños, permiten ver la importancia que tienen para ellos los adultos cuidadores en especial papá, mamá y maestra a quienes les asignan responsabilidades para que cumplan con ellos. El cuidado y la protección se configuran a partir del compromiso consciente del adulto cuidador para hacer de su interacción con los niños una experiencia que les de confianza y seguridad en los espacios de su cotidianidad para que en un momento de ausencia del adulto el autocuidado y la autoprotección sean elementos propios para su seguridad.

Ahora bien, los sentidos que los adultos tienen del niño como sujeto de derecho, los hace responsables para garantizar el bienestar integral del niño, puesto que como padres, madres, maestros y otros adultos cercanos son los más importantes en esta acción, dado que, la responsabilidad recae sobre todos, porque todo adulto hace parte del Estado, la Familia o la Sociedad. Es así, como ningún niño debe estar en situación de vulnerabilidad de sus derechos, pero, si se presenta la situación de violación o desamparo, todos están llamados a restablecer sus derechos, debido a que los derechos de los niños prevalecen por encima de los derechos de los adultos y si la familia que es la estructura más cercana al niño, no cumple con sus obligaciones como la primera responsable como los agentes educativos lo resaltan, todos los adultos como actores y en compañía de los otros sectores deben ser garantes de los derechos del niño y se deben comprometer con restablecer el valor que tiene éste para toda una nación que lo reconoce como sujeto de derecho y como parte de la población más importante para el desarrollo del ser humano.

Por otro lado, las concepciones de infancia dejan ver que existen diversas concepciones, por tanto, el sentido que le dan a la infancia está dado a partir de la relación que construyen desde las experiencias vividas en el presente, las cuales esperan trasciendan en el futuro.

Con respecto a los sentidos que le otorgan al niño como sujeto de derechos, se puede ver que el juego y el reconocimiento de la relación con el otro hacen parte de la realidad del niño y de su empoderamiento como sujeto de derecho, puesto que él resalta el juego y sus diferentes instrumentos como la manera más fácil de hacerle ver a su otro par que ante la sociedad es una persona importante que debe ser vista por el estado, la familia y la sociedad como el protagonista del momento a quien hay que cuidar, proteger, acompañar y atender de una manera integral para que sea un sujeto en potencia que tiene voz frente a sus derechos y poder de decisión frente a sus intereses, los cuales le permiten desarrollarse como una persona íntegra para vivir las experiencias que le pueda ofrecer el presente con proyección hacia el futuro.

Por tanto, los diferentes sentidos que los actores le otorgan a las experiencias vividas en la ejecución de la política pública de atención integral a la primera infancia son maneras distintas de ver y reconstruir la política, puesto que es a partir de la realidad de quien hace parte de ella es que se establece la política, como afirma Shore (2010): “Las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. [...] De tal manera que las políticas algunas veces crean nuevos conjuntos de relaciones entre individuos, grupos o naciones” (p. 31). Es decir, la política pública planificada en los documentos normativos se resignifica a partir de las relaciones entre los actores que viven y hacen parte del contexto.

Recomendaciones

Al terminar con este informe académico derivado de la presente investigación se sugieren algunas recomendaciones que pueden fortalecer la atención integral de la primera infancia en el Municipio de Santa Rosa.

1. Ampliar la participación de los niños de modo que ellos puedan reconocer que sus ideas, gustos, intereses e inquietudes ocupan un lugar importante en la construcción y desarrollo de los procesos educativos.
2. Reconocer que la actividad del juego debe estar inmersa en todas las situaciones que se le puedan ofrecer a los niños, especialmente en el proceso educativo, puesto que si es vivido desde los gustos, intereses y necesidades de los niños se espera haya aprendizajes significativos.
3. Seguir motivando y convocando a los padres y madres de familia en la ejecución de las actividades que se lideran en los CDI y el Hogar Comunitario alternativas a las formas convencionales de escuela de padres con el fin de promover su participación y colaboración en los procesos de atención y educación de sus hijos.
4. Construir propuestas más contextualizadas y colectivas para buscar la articulación en la familia y de esta manera evitar caer en enjuiciamientos que terminan acrecentando las distancias entre padres, madres y agentes educativos.
5. Repensar la individualidad de los niños para poder brindarle lo que ellos verdaderamente requieren y necesitan, dado que el control milimétrico de los alimentos pone en riesgo la calidad esperada y no considera el contexto y la particularidad del niño.

Facultad de Educación

6. Realizar una lectura más crítica de los estándares y criterios que sustentan una alimentación saludable, para no caer en la reproducción de estereotipos y en la invisibilización de las creencias y prácticas culturales de las propias familias.
7. Diseñar estrategias pedagógicas para que los adultos que velen por el bienestar del niño sean conocedores de las ventajas y desventajas que tiene un número de peso en la balanza, pues aunque haya diferentes profesionales que estén atendiendo a los niños entre ellos los agentes educativos, la familia debe ser la más experta en el tema de la buena alimentación y por ende de las prácticas de alimentación que deben fortalecerse desde la primera infancia para gozar de una buena salud y al mismo tiempo de una buena calidad de vida, porque la salud y la nutrición y el peso del niño debe generar posibilidades y no frustración de no saber que puede y no puede consumir el niño para que se vea y se sienta bien.
8. Conformar un colectivo en pro de la infancia convirtiendo esta responsabilidad en un compromiso de todos porque el niño no solo pertenece a una familia, sino que al reconocerse como sujeto de derecho son la sociedad junto con la familia los garantes del bienestar integral del niño en cualquier lugar donde estén.
9. Promover una reflexión más amplia sobre el lugar de la infancia en el municipio, que permita el trabajo colaborativo de todos los sectores, no solo para cumplir con indicadores nacionales sino para crear las condiciones que favorezcan la transformación en las formas de pensar la infancia y la primera infancia en lo público.
10. A partir de los análisis de esta investigación, diseñar la política pública de primera infancia propia del municipio de Santa Rosa de Osos haciendo énfasis en las voces de los actores y el contexto de los protagonistas-Los niños-

Bibliografía

Arias, G. (s.f.). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. La Habana – Cuba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3994272.pdf>

Ariès, P. (1986). La Infancia. En: Revista de Educación, Madrid: Centro de publicaciones de Educación y Ciencia, No. 281, septiembre-diciembre, pp. 5-17

Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. Revista Española de Educación Comparada, (21), 145-176.

Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales. Política y Sociedad*. Barcelona: Paidós

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós

Campos, R. F. (2012). “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. 17(49), 81-105.

Campos, R. (2013a). A Educação Infantil e os Organismos Internacionais: Quando Focalizar não é Priorizar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 21(18), 1-13.



Castillo, S. E. (2009). La Génesis del Programa de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado en <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/527/CastilloMatamorosSaraEloisaDel2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cillero, M. (2015). El Reconocimiento Del Niño Como Sujeto De Derecho: Fundamento Necesario De La Política Y Legislación Sobre Niñez Y Adolescencia. Revista de Familias y Terapias Año 24, N°38, agosto.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN. Bogotá. Imprenta Nacional.

Barona, L.T. (2016). El Sujeto Político en la Primera Infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de Ciudadanía, Primera Infancia y Formación Ciudadana desde las voces infantiles. Informe de investigación para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, (9)2, pp. 635 - 648. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>



Bernal, R., Camacho, A. (2012). La Política De Primera Infancia En El Contexto De La Equidad Y Movilidad Social En Colombia. Bogotá D.C., Colombia: Universidad de los Andes–Facultad de Economía–CEDE.

Cresswell, J.W. (1997) Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Recuperado de <https://miempresadigital.jimdo.com/app/download/8883925482/CRESWELL.+Qualitative+Inquiry+and+Research+Design.pdf?t=1505346098>

EACEA, (2009). Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. España: Unión Europea.

Ferrari, M., Kaloustian, S. (1997). Importancia da família. In: Família Brasileira: a base de tudo. São Paulo/Brasília, Brasil: Cortez/UNICEF.

Fonseca, C., Cardarello, A. (2005). Artículo publicado en: Tiscornia, Sofia y Pita María Victoria (eds.) Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Buenos Aires, Antropofagia. (traducción Carla Villalta).

Gallego, T., García, G. (2011) Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Julio-Diciembre).



Gergen, K. (1992). El yo saturado. Barcelona: Paidós.

Guío, R.E. (2009). Estado del arte sobre la Política Pública Nacional de Primera Infancia. Estudios en Derecho y Gobierno (2)2, pp. 33-45. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/274062289/ESTADO-DEL-ARTE-SOBRE-LA-POLITICA-PUBLICA-NACIONAL-DE-PRIMERA-INFANCIA-pdf>

Ghiso; A. (2001). Procesos, acciones y saberes en la investigación social. En: Textos y Argumentos. Fundación Universitaria Luis Amigó. No.2

Ghiso; A. (2002). Técnicas Interactivas Para La Investigación Social Cualitativa.

González, J., Durán, I. (2012). Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. *Revista Desarrollo y Sociedad*. (69), 187-234.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti, 4. UNICEF. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Roger_Hart3/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf



Kaufmann, V. (2016). *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Argentina.

Copyright Aique Grupo Editor S.A.

Ley 1295 de 2009 "Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN" Senado de la República de Colombia. Recuperado de

<http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1499/LEY%201295%20DE%202009.pdf>

Lionetti, L. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil: siglos XIX y XX/ edición a cargo de Isabella Cosse...[et.al.]*. – 1ª ed. – Buenos Aires: Teseo, 2011. *Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis*.

López, M. (2009). *Chile Crece Contigo: Lecciones Para El Diseño E Implementación De Políticas Sobre Protección A La Primera Infancia*. Recuperado en www.tesis.uchile.cl/handle/2250/102029

López, G., Marín, M., Serna, M., Ríos, L.(2014) *Nuevas crianzas para nuevas infancias: propuestas para sujetos políticos, desde resignificaciones pedagógicas*. *Revista Infancias Imágenes* / pp. 23-31 / vol. 13 No. 1 / enero-junio.

Llobet, V. (2006). *Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología* *Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N°.1: ..., 2006 revistacinde@umanizales.edu.co

Llobet, V. (2014) Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión / María Camila Ospina... [et.al.]; compilado por Valeria Llobet; con prólogo de Diana Marre. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. 320 p.; 16x25 cm. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili) Myriam Salazar Henao y Patricia Botero Gómez (2014). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia.133-157.

Llobet, V. (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Recuperado de <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/47.pdf>

Marín, DL. (2011) Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En Cousiño, F., Foxley, A.M. (Ed.) Políticas públicas para la infancia. (pp. 55-76). Santiago de Chile: Gráfica Lom Ltda. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf>

Marulanda, (2012). Comprensiones sobre Infancia en la Política Pública de Educación para la Primera Infancia en Colombia, 1968-2010. Su Problematización y estado 21 de la cuestión. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion%20y%20derechos%20humanos/Mesa%201%20Septiembre%2020/Lynn%20Marulanda%20Hidalgo.pdf>

Meirieu, P. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. España. Grao.



Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* España.

Novagráfik, s.l.

Ministerio de la Protección Social; Ministerio de Educación Nacional; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). CONPES 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) DOCUMENTO NO. 20. Sentido de la educación inicial. Bogotá. Panamericana Formas e Impresiones S.A. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. Bogotá. Taller Creativo Aleida Sánchez B. Ltda.

Mieles. M., Tonon. G., Alvarado. S. (2012) Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *universitas humanística* no.74 julio-diciembre de 2012 pp: 195 – 225 Bogotá - colombia issn 0120-4807

Noguera, C.; Marín, Dora L. (2007) La infancia como problema o el problema de la infancia. En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, N° 53, Julio-diciembre, pp. 106-126



Pineda, N. (2014). El desarrollo de políticas de primera infancia es un reto no solo para Colombia si no, también para América Latina. En Revista Educación y Cultura. Edición 104. Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal de Santa Rosa de Osos. 2004 – 2007. Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal de Santa Rosa de Osos. 2008 – 2011. Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal de Santa Rosa de Osos. 2012 – 2015. Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal de Santa Rosa de Osos. 2016 – 2019. Colombia.

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, “Prosperidad para todos” Resumen Ejecutivo. Colombia.

Política Nacional de Primera Infancia. (2011). Amor para los más chiquitos y chiquitas. Managua. Nicaragua.

Quintero, L.Y., Salazar, M. (2014) Infancias y Políticas públicas: reflexiones y nuevas posibilidades desde la experiencia. Universidad de Manizales. Recuperado de

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1749/ARTICULO%20INDIVIDUAL%20EN%20COAUTORIA%20YANIRA%20QUINTERO.pdf?sequence=1>



Qvortrup, J. (1993). Nine theses about Childhood. En J. Qvortrup, Childhood as a social Phenomenon: Lessons. Viena: The European Center for Social Welfare Policy and Research.

Raquel, A. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2. pp. 409-430 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.

República de Colombia. Colombia por la Primera Infancia. (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá, diciembre Bogotá.

Resumen del capítulo 1 "La maquinaria Escolar" del libro ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría Ed. La piqueta. Caum 1ª Edición, (2004).

Rodríguez, G., Otros, (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa, España, Ediciones Aljibe.

Roger, C. (2013). El enfoque de Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en América Latina. Recuperado de http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integralidad_20132708.pdf

Rosemberg. F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de 6 años. Bogotá. Editorial Guadalupe.



- Sabino, C. (2002). *El Proceso de Investigación*, Caracas, Editorial Panapo de Venezuela, S.A.
- Salazar, M., Botero, P. (2013) *Política, niñez y contextos de vulnerabilidad*. En Llobet, V. (comp.) *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. (1a.ed. pp.133-157). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>
- Salas, R. (2006). *El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz, apuntes para la filosofía de la experiencia*. Santiago: *Hermenéutica Intercultural: Revista de filosofía*, N° 15, 167-200.
- Simarra, N., Madariaga, C. (2011). *Colombia y sus Compromisos con la Primera Infancia*. *Palabra*. (12), 236-249.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schütz, A. (2003). *Estudios Sobre Teoría Social*. Escritos II. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A.; Luckman, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.



- Sandoval, C. (2002). La etapa final del análisis y la redacción del informe de investigación cualitativo. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Investigación Cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Shore, C. (2010) La Antropología y el Estudio de la Política Pública: Reflexiones sobre La "Formulación" de las Políticas. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, núm. 10, enero-junio, pp. 21-49 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.
- Tonucci, F. (2006) *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad.* Traducción de Mario Merlino. Buenos Aires. Argentina Editorial Losada S.A.
- Trujillo, C. (2012) Estudio fenomenológico sobre la reinserción social a través de la internalización de elementos religiosos en personas en situación de pobreza extrema, que han perdido el sentido de sus vidas. Cumaná.
- Universidad Nacional De Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS. (2005) Introducción Seminario Familias, cambios y estrategias. Bogotá.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". Desafíos, Bogotá (Colombia). Pág. 149-187.



Vergara, A.; Peña, M.; Chávez, P.; Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-86.

Villalta, C.; Llobet, V. (2014). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (1)13, pp. 167-180. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150512125627/CarlaVillalta.pdf>

Villalta, C.; Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1) 167-180.

Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, 1 (2), pp. 81-99.

Anexos

Anexo 1- Asentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE OSOS (ANT)

ASENTIMIENTO INFORMADO

INFORMACIÓN

Mi nombre es VIVIANA MARÍA VIANA GUERRA, mi trabajo en este momento como estudiante de maestría consiste en investigar el sentir de la experiencia de la Política Pública de Primera Infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos. Quiero saber si quieren participar en este proyecto de investigación durante cuatro o cinco sesiones.

Si decides aceptar tu mamá, papá o acudiente también tienen que aceptar, pero sino deseas no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres o acudiente lo hayan aceptado.

FORMATO DE ASENTIMIENTO

"Yo deseo participar en la investigación que realizará la estudiante de la UdeA y por eso firmo este documento"

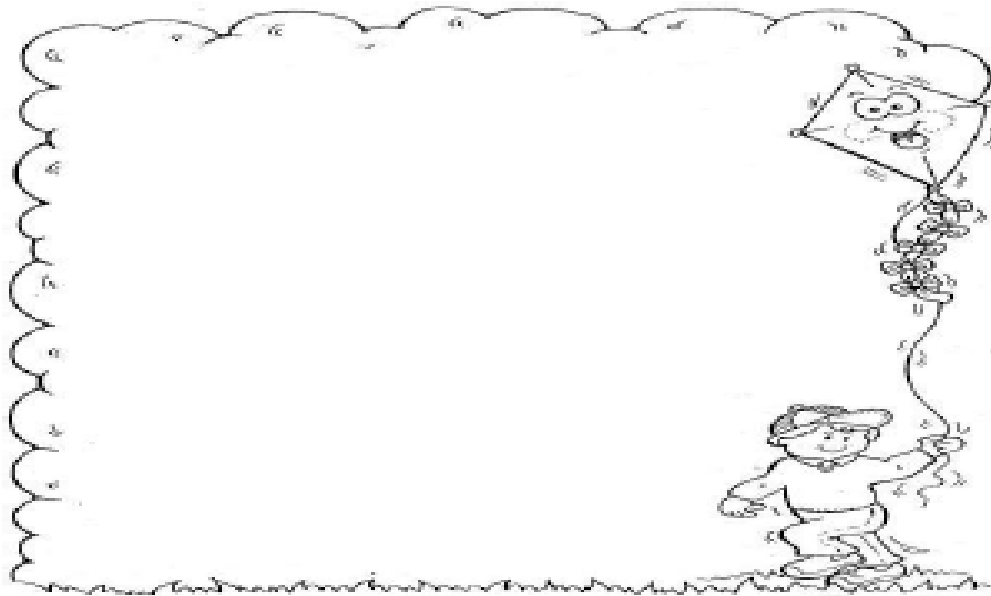
Solo si el niño/niña asiente

Nombre completo del niño/niña: _____

Fecha: _____

Firma del niño/niña: _____

ESPACIO PARA QUE EL NIÑO/NIÑA EXPRESÉ DE MANERA LIBRE Y CREATIVA SU ASENTIMIENTO





Anexo 2- Consentimiento informado técnica niños



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE OSOS (ANT)

Estudiante: Viviana María Viana Guerra. C.C: 32.228.906

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad y fecha: _____

Yo Nombre de la mamá, papá o acudiente del niño/niña, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y metodología que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a **VIVIANA MARÍA VIANA GUERRA**, estudiante de Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Que mi parentesco participe en esta investigación.

Nombre completo del niño/niña: _____

2. Se tomen notas, audios, fotografías y filmaciones con cámara de video.

Adicionalmente se me informó que:

- La participación del niño/niña en esta investigación es completamente libre y voluntaria, pues está en libertad de retirarse de ella en cualquier momento.
- No recibirán beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, bajo la responsabilidad de la investigadora.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma: _____

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Dirección: _____

Teléfonos: _____



Anexo 3- Entrevista semi estructurada agentes educativos



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE OSOS (ANT)**

Entrevista

Objetivos:

- Indagar por los sentidos de las experiencias de los actores implicados en la implementación del programa Buen Comienzo Antioquia en Entorno Familiar y de los Centros de Desarrollo Infantil de Santa Rosa de Osos.
- Identificar luchas, tensiones y enfrentamientos presentes en la formulación y ejecución de la política pública de primera infancia en Santa Rosa de Osos.

Estudiante: Viviana María Viana Guerra. C.C: 32.228.906

Fecha: _____

Información general

Nombre: _____

Profesión: _____

Nivel de formación: _____

Hace cuánto trabaja en el área con primera infancia: _____

Hace cuánto trabaja en el CDI: _____

1. ¿Qué entiende usted por política de atención a la primera infancia?
2. ¿Cómo se da la atención integral en el CDI?
3. ¿Qué ha significado para usted hacer parte de la implementación de la atención y protección integral de la primera infancia en Santa Rosa? (Qué ha sido lo más significativo, lo más formativo, lo más difícil)
4. ¿Quiénes crees son los sectores responsables del desarrollo integral de la primera infancia?
5. ¿Cómo es la relación con los otros sectores responsables de los niños?
6. Opcional: ¿la familia que lugar crees que ocupa dentro de la responsabilidad con la primera infancia?
7. ¿Qué condiciones crees necesarias para fortalecer la implementación de los programas de atención de la primera infancia en Santa Rosa de Osos?



Anexo 4- Entrevista semi estructurada padres y madres de familia



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIA S



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE OSOS (ANT)**

Entrevista a madres/padres de familia

Objetivos:

- Reconocer los distintos sentidos que agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas poseen respecto a su experiencia en la implementación de la política pública de primera infancia.
- Identificar las relaciones, luchas, tensiones y enfrentamientos presentes entre los sentidos de la experiencia de los actores y la formulación y ejecución de la política pública de primera infancia del municipio de Santa Rosa de Osos.

Estudiante: Viviana María Viana Guerra. C.C: 32.228.906

Fecha: _____

Información general

Nombre: _____

Ocupación: _____

Edad del hijo/hija: _____

Hace cuánto es usuario/a del CDI/HC: _____

1. ¿Qué la motivó a entrar a su hijo en el CDI/HC?
2. ¿Qué es lo que más le gusta y lo que menos le gusta de la atención que le brindan a su hijo en el CDI/HC?
3. ¿De qué manera le aporta a usted como padre de familia el tener a su hijo en el CDI/HC? ¿y a su hijo en que le aporta?
4. ¿Qué considera usted pueden mejorar en el CDI/HC?
5. ¿Cómo considera usted la participación de los padres/madres de familia en el CDI/HC? ¿Y cómo es su participación?
6. Con respecto a lo que le ofrece el municipio de Santa Rosa a la primera infancia. ¿Qué considera usted debe mejorar?
7. ¿Cómo proyecta a su hijo en el futuro? ¿Y cree que el CDI/HC contribuye a ese futuro para su hijo?

Anexo 5- Talleres con los niños



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE
OSOS (ANT)**

Estudiante: Viviana María Viana Guerra. C.C: 32.228.906

TALLERES CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA

¿Qué sentido le dan los niños y niñas a la Política Pública de Primera Infancia?

OBJETIVOS

- Reconocer los distintos sentidos que agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas poseen respecto a su experiencia en la implementación de la política pública de primera infancia.
- Identificar las relaciones, luchas, tensiones y enfrentamientos presentes entre los sentidos de la experiencia de los actores y la formulación y ejecución de la política pública de primera infancia del municipio de Santa Rosa de Osos.

PARTICIPANTES:

8 niños/niñas de 4 a 6 años de edad que participen o hayan participado de algún programa de primera infancia (CDI u HC) en el municipio de Santa Rosa de Osos

1 estudiante de maestría – investigadora

1 auxiliar de investigación. Lo exige rigurosidad de la investigación para tomar nota, apuntes y situaciones que la investigadora no ve porque debe concentrar su atención en escuchar a los niños/niñas.

TALLER # 1

Foto lenguaje

¿Qué sentido le dan los niños y niñas a la Política Pública de Primera Infancia?

ACTIVIDADES

1. Fotografía de los espacios del CDI “Rondas y Aromas”
2. Firma de asentimiento informado por cada niño/niña participante de la investigación
3. Cuento: La visita de la Astronauta
4. Foto lenguaje: Cada niño/niña con la ayuda de una Tablet, registrará de manera fotográfica los espacios que más le gusten del CDI y los que menos le guste
5. Conversatorio colectivo donde cada niño/niña exprese el sentir de cada fotografía registrada en la Tablet.
6. Despedida

RECURSOS

- 6 niños/niñas del grupo Creadores. (Humano)
- 7 tabletas (Tecnológico)
- 1 computador (Tecnológico)
- 1 grabadora de sonido (Tecnológico)
- 1 estudiante de maestría – investigadora (Humano)
- 1 auxiliar de investigación (Humano). Lo exige rigurosidad de la investigación para tomar nota, apuntes y situaciones que la investigadora no ve porque debe concentrar su atención en escuchar a los niños/niñas
- Lápiz, papel. (Fungible)

TALLER # 2

DIÁLOGO/MURAL

(Niño y niña como sujeto de derecho)

ACTIVIDADES

1. Encuentro con el grupo de los 8 niños y niñas en el Parque Educativo Neurona del municipio de Santa Rosa de O.
2. Saludo (Canción: Saludémonos amigos...)
3. Formar una mesa redonda para iniciar el diálogo. (Encima de la mesa hay imágenes de personas que pasan por los distintos ciclos de la vida: bebés, niños, jóvenes, adultos, ancianos, etc.)
4. Inicia el diálogo.
Preguntas: ¿Qué es ser niño/niña?
¿cuáles imágenes representan a los niños/niñas?
¿cómo se deben tratar a los niños/niñas?
¿Quién ha escuchado la palabra derechos?
¿Qué es un derecho?
¿Cuáles derechos tienes como niño/niña?
¿Qué es un deber?
¿Cuáles deberes tienes como niño/niña?
5. De acuerdo a los derechos que mencionen los niños y las niñas continuar el diálogo con:
Derechos dichos por los niños que cambiaríamos en Santa Rosa de Osos
Derechos dichos por los niños que cambiaríamos en el CDI/HC
Derechos dichos por los niños que cambiaríamos en nuestra familia/casa
Esto se hace con cada uno de los derechos mencionados por los niños y niñas.
6. Para terminar, se invita a los niños y niñas para que en un mural con la ayuda de vinilos de diversos colores y pinceles dibujen lo que le cambiarían a su municipio, a su CDI/HC y a su familia para que le reconozcan sus derechos.
7. Mientras plasman sus intereses en el mural conversar con los niños y niñas sobre lo que están haciendo
8. Terminado el trabajo del mural, reconocer su trabajo con un aplauso
9. Despedida. (Canción: Adiós amiguitos...)

RECURSOS

Láminas con imágenes de personas

Vinilos: Diversos colores

8 pliegos de papel bond

8 pinceles

Marcadores

TALLER # 3

JUEGO DE ROLES

(Nutrición y salud)

ACTIVIDADES

1. Encuentro con el grupo de los 8 niños y niñas en el Parque Educativo Neurona del municipio de Santa Rosa de O.
2. Saludo (Canción: Con una mano nos saludamos...)
3. Se dispone una mesa con diferentes productos e ingredientes para hacer una ensalada (productos que son especiales para hacer una ensalada y productos que no deben ir en una ensalada)
4. Se le pone a cada niño/niña un gorro de chef y se les invita a jugar a ser chef
5. Se observan los productos que hay en la mesa identificándolo cada uno por su nombre y la característica principal si es saludable o no para los niños/niñas y para todas las personas.
6. Se les invita a hacer una ensalada saludable para las mamás y los papás para que cuando lleguen por ellos se las compartan. Los niños/niñas elegirán los productos que debe llevar la ensalada, los productos que los niños/niñas elegirán son los que están sobre la mesa.
7. Mientras se hace la ensalada, se establece un diálogo con los niños/niñas a partir de las siguientes preguntas:
¿Les gusta ese alimento? O ¿no les gusta?
¿Dónde comen ese alimento?
¿Para qué sirve ese alimento?
¿Qué hacen cuando no quieren comer algún alimento que les dan en el CDI/HC o en casa?
¿Por qué no utilizamos los productos que quedaron en la mesa?
8. Se deja hecha la ensalada y cuando lleguen los papás y mamás cada niño/niña le comparte la ensalada.
9. Para terminar, se invita a los niños y niñas a hacer mazapanes y modelar con la masa los alimentos que más le gusta que le den en el CDI/HC y en su casa.
10. Mientras modelan con la masa de los mazapanes los alimentos conversar con los niños y niñas sobre lo que están haciendo.
11. Terminada la hechura de los mazapanes los niños y niñas empacan sus dulces para que compartan con su familia en casa
12. Despedida. (Canción: Adiós, ha sido lindo verlos...)

RECURSOS

Ingredientes para hacer una ensalada de verduras y frutas

Mecatos (Confites, gomitas, papitas, chocolatinas, etc.)

Gorros de chef (cartulina blanca Bristol, pegante)

TALLER # 4

JUEGO DE ROLES

ACTIVIDADES

1. Encuentro con el grupo de los 6 niños y niñas en el Parque Educativo Neurona del municipio de Santa Rosa de O.
2. Saludo (Canción: Con una mano nos saludamos...)
3. Se establece un dialogo con los niños y niñas sobre diferentes situaciones que ellos pueden vivenciar a diario en el CDI/HC, la investigadora propone las situaciones y hace preguntas al respecto para que los niños y niñas respondan
4. Luego se invita a los niños y niñas asistentes al taller participar de la actividad de dramatizar algunas actividades que se pueden considerar cotidianas para ellos dentro del CDI y/o HC
5. Con antelación se les pide a los niños y las niñas llevar muñecas o juguetes propios para puedan usarlos en el momento de dramatizar
6. De acuerdo a las situaciones que hicieron parte del dialogo, darle el espacio a los niños y niñas para que dramaticen sus vivencias en el CDI/HC
7. Se reparten los roles de niño/niña, profesora, nutricionista, psicólogo, padre de familia
8. Mientras los niños y las niñas dramatizan se les va haciendo preguntas relacionadas con las vivencias cotidianas de cada uno de sus espacios de socialización (CDI/HC)
9. Despedida. (Canción: Adiós, ha sido lindo verlos...)

Situaciones para el diálogo:

1. La mamá de Camila va a su habitación a despertarla para que se levante, debe ir al CDI. ¿Qué hace Camila?
2. Juan llega al Hogar Comunitario “Los chiquilines” en compañía de su abuela, tocan la puerta y les abre la profe, quien les dice:
3. La profesora Claudia recibe a todos los niños y niñas del grupo de creadores en el salón de ellos, la profesora tiene en sus manos unos materiales como papel periódico, bombas y un tambor. ¿Qué propone hacer la profesora Claudia con esos materiales?
4. El día martes la nutricionista llega al aula de los niños y niñas del grupo creadores y les dice que los va a pesar y medir. ¿cómo se organizan todos los niños y niñas para que la nutricionista haga su trabajo?

5. Juan José cumplió años el viernes, para la celebración del cumpleaños invitaron a todos los niños y niñas del CDI a almorzar en el comedor de allí. Doña Patricia les sirvió el almuerzo a todos. ¿Qué fue el almuerzo y que les dijo?
6. En el Hogar Comunitario “Los saltarines” los visita el psicólogo Jorge para desarrollar con los niños y niñas una actividad manual, cada niño y niña debe hacer un dibujo. ¿Qué les dice el psicólogo Jorge que dibujen en una hoja en blanco?, ¿Qué dibujo hacen los niños y las niñas?
7. El miércoles hacen un festival de recreación en el CDI. ¿Qué hacen ese día?, ¿Que juegos hay?, ¿qué personas juegan con los niños y las niñas?
8. La profe Fernanda le pone una tarea a los niños y niñas, la cual deben hacer con el papá y la mamá y llevarla al siguiente día. ¿Qué tarea lleva Ximena?, ¿quién le ayuda a Ximena hacer la tarea?
9. Ya es hora de salir para la casa, hay personas esperando afuera a los niños y las niñas. ¿Qué les dice la profesora? ¿Quiénes van por los niños y las niñas?
10. Mamá y papá te preguntan qué hiciste en el CDI hoy. ¿Qué les cuentas?

RECURSOS

Juguetes

Hojas de block

Colores



Anexo 6- Consentimiento informado técnica agentes educativos y padres y madres de familia



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS**



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN SANTA ROSA DE OSOS (ANT)

Estudiante: Viviana María Viana Guerra. C.C: 32.228.906

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y metodología que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a **VIVIANA MARÍA VIANA GUERRA**, estudiante de Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Entrevista Semiestructurada
2. Grabación de audio de la entrevista
3. Transcripción de la entrevista

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, bajo la responsabilidad de la investigadora.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma: _____

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Facultad de Educación

Anexo 7- Categorización manual

FENÓMENO		ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA		
ACTORES	CÓDIGO	CITAS TEXTUALES - LO QUE DICEN	CÓDIGO GENERAL DE LA CITA	REAGRUPAMIENTO DE CITAS
		En cuanto al niño, me gusta lo que les enseñan, me gusta como los educan, la disciplina	Me gusta como lo educan, disciplina	Relación educación -disciplina
		VOZ 1: ¿entonces que le aporta el HC al núcleo familiar en el que está tu hijo? VOZ 2: no sé, las cosas nuevas que aprende VOZ 1: ¿siempre llega con cosas nuevas a la casa? VOZ 2: si, llega pues si VOZ 1: ¿y es motivado? VOZ 2: y es educado, pues yo le he enseñado a él a ser muy educado, pero últimamente se ha vuelto más educado, a decir por favor, a decir gracias VOZ 1: ¿y eso te gusta? VOZ 2: si, si.	las cosas nuevas que aprende, se ha vuelto más educado	Relación educación -disciplina La enseñanza en la educación inicial Propósitos
		VOZ 1: ¿y a tu hijo que le aporta? educado, más que todo es eso, la educación, porque si el sí ha aprendido cosas, en lo en lo en lo académico, pero si, más que todo se ha enfocado en eso, en la educación, en decir por favor, gracias, permiso	se ha vuelto más educado	Relación educación -disciplina Propósitos
Agentes Educativos	Atención en Educación	Al final el proyecto el viernes, se les socializo a las mamás, los niños cantaron una canción del avión, la dramatizaron; luego las mamás cogían un avioncito y debajo de él había una pregunta, se la lanzaban a los niños, por ejemplo: "¿Qué hace que los helicópteros vuelen?" y ellos respondían "el viento y la hélice". Todos lo sabían. Entre otras respuestas. Entonces los papás se pudieron dar cuenta que los niños no van a perder el tiempo, que los niños no van sólo a jugar, como el mal llamado "jugar", sino que realmente van a aprender, se quedaban sorprendidos. Y de los diferentes proyectos que hemos socializado, dicen: "yo no sabía".	los niños no sólo juegan, van aprender, familia	La enseñanza en la educación inicial Relación Agente-Familia
		Alguna vez hice uno de las mariposas, muchas mamás no sabían que la mariposa era inicialmente un gusano. Los niños les explicaban que era un gusano, que comían hojas y que cuando estaban grandes se envolvía en la crisálida, que se quedaba de una a dos semanas de acuerdo a la especie y ya luego salía una hermosa mariposa. Los papás se quedaban sorprendidos, es más los niños salen del CDI sabiendo más que los papás.	aprendizajes de los niños. Relación familia-agentes	Relación Agente-Familia
		Hay cosas que para poder irles a enseñar hay que investigar porque yo no voy a ir a hablarles de mariposas si no sé cómo son las mariposas, dónde nacen, qué pasa. Y a raíz de lo que vamos trabajando en el día y las actividades, surgen inquietudes que los niños nos hacen, y uno dice: "No sé. Vamos a averiguar". Entonces uno ya entra a investigar con ellos mismos o que uno no sabía que tal cosa pasaba. Son conocimientos también para uno, ahí aprendemos todos.	aprendemos todos	La enseñanza en la educación inicial
Padres y Madres de Familia	Atención en Salud y Nutrición	entonces principal el tiempo, ¿Qué otro beneficio?, que como le dan comida allá, uno se libra de siempre muchas comidas, pues en caso de mi hijo pues no tantas, pero , pero se libra uno y del tiempo principalmente, si, muy bueno porque está todo el día ahí, uno sabe a qué horas los lleva y sabe a qué horas lo recoge y no tiene que irlo a recoger al medio día, que volverlo a llevar, que no, sino que uno lo lleva y sabe a qué horas lo recoge y si.	uno se libra de siempre muchas comidas	Nutrición lugar de la familia El
		a la primera infancia, no sé, el MANÁ es muy descuidado, ya vamos para muchos meses, demasiados meses sin recibir MANÁ, y no sé qué es lo que pasa, no se la alcaldesa que es lo que pasa, dicen que no ha dado la orden o no sé qué es lo que pasa, pero el año pasado también se demoró como cuatro meses, cinco meses sin llegar, llegó este enero, este enero llegó y ya, todo estos meses no ha vuelto a llegar, y es un suplemento que es muy, pues importante para los niños, pues yo no digo, yo no creo que la gente que reclame esos suplementos sea pa' botarlos	MANÁ es muy descuidado, van demasiados meses sin recibir MANÁ, es un suplemento muy importante para los niños	Nutrición Tensiones
		bueno, primero que todo los horarios, me gustan mucho porque dan la posibilidad a los padres de trabajar, si tienen que trabajar entonces ya pues trabajan con más tranquilidad dejando el niño allá y también porque allá tienen toda la alimentación y porque tienen una nutricionista al lado que se encarga de que el niño este bien, de que este bien en peso, todo de que vaya bien, porque si el niño ya está por ejemplo en riesgo de tener anemia o de tener alguna cosa, inmediatamente le avisan a uno.	me gusta porque allá tienen toda la alimentación y porque tienen una nutricionista al lado que se encarga de que el niño este bien, si el niño esta en riesgo de tener alguna cosa inmediatamente le avisan a uno	Nutrición El lugar de la familia Salud
Niños y niñas	Atención en Salud	¿Ustedes mantienen los cepillos allá? Niño(a) 3: Si ¿En que momento se cepillan? Niño(a) 1: Cuando nos vamos a ir para la casa ¿Y qué se cepillan, el pelo? Niño(a) 1: Noooo, los dientes	cepillar dientes	Concepción de Salud/Nutrición
		Niño (a) 1: siéntese (con voz fuerte, de mando) Bueno profe Niño (a) 1: revisala pues doctora ¿Y que me va a revisar? Niño (a) 3: es que esta aporreada la mano Estoy aporreada, ¡ay me duele mucho, doctora! Ayúdeme que me está doliendo mucho mi mano, doctora (cara de dolor). ¿qué me va hacer? Niño (a) 2: Una cintica y un algodón, una inyección, un algodón y una cintica ¡Listo! ¿quedé aliviada? Niño (a) 3: si	revisala pues doctora, Una cintica y un algodón, una inyección	Concepción de Salud/Nutrición Relación con el adulto