



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA- EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON
LA CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA DE LA ESTRATEGIA DE CERO A
SIEMPRE

CECILIA RÍOS CATAÑO

ADRIANA SÁNCHEZ SOTELO

ASESORA: NATALY RESTRETO RESTREPO

UNIVERSIDAD
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CAUCASIA- ANT

2016

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO 1	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVOS	10
3.1 Objetivo General	10
3.2 Objetivos específicos	10
CAPITULO 2	11
4. ANTECEDENTES DEL TEMA	11
4.1 Representaciones sociales históricas de la Infancia	11
CAPITULO 3	18
5. MARCO TEÓRICO	18
5.1 La infancia como sujetos de derechos en Colombia	18
5.2 Representaciones sociales	20
5.3 Infancia	24
5.4 Infancia desde distintas perspectivas	25
5.5 Educación en primera Infancia	28
5.6 Estrategia de Cero a Siempre	30
5.7 Concepción niños y niñas desde la Estrategia	31
5.8 Práctica Educativa	31
5.9 Actores educativos	33
5.10 Centros de desarrollo infantil	34
CAPITULO 4	35
6. METODOLOGÍA	35
6.1 Tipo de investigación	36

6.2	Enfoque de investigación-----	36
6.3	Técnicas de recolección de información-----	37
6.3.1	Entrevista a profundidad-----	37
6.3.2	Guía de observación-----	38
6.3.3	Revisión documental-----	38
7.	SISTEMATIZACIÓN-----	39
8.	POBLACIÓN OBJETO-----	40
9.	CONSIDERACIONES ÉTICAS-----	40
10.	RIGOR CIENTÍFICO-----	41
11.	CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL-----	42
11.1	Centro de desarrollo infantil-----	42
12.	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO-----	44
12.1	Actividades preliminares-----	44
12.2	Momentos del trabajo de campo-----	44
13.	CRONOGRAMA-----	45
14.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS-----	45
14.1	Plan de análisis-----	45
15.	DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS-----	47
	CAPITULO 5-----	47
16.	RESULTADOS-----	47
16.1	Infancia-----	49
16.1.1	Educación en primera infancia-----	50
16.2	Práctica Educativa-----	52
16.3	Estrategia de Cero a Siempre-----	54
	CAPITULO 6-----	56
17.	ANÁLISIS DE RESULTADOS O DISCUSIÓN-----	56
17.1	paradojas en los discursos acerca de la infancia-----	56
17.1.1	La infancia entre la dependencia y la autonomía-----	59
17.1.2	La Educación en primera infancia, una educación en valores-----	61

17.2	Práctica Educativa-----	63
17.3	Estrategia de Cero a Siempre-----	67
CAPITULO 7-----		70
18. CONCLUSIONES-----		70
19. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----		75
20. ANEXOS-----		80



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

1- Tabla 1: Cronograma.....	44
2- Gráfico 1: Plan de análisis	45
3- Tabla 2: Categorías y subcategorías.....	46
4- Gráfico 2: resultados de categorías.....	47
5- Tabla 3: Códigos de Atlas. Ti	47
6- Gráfico 3: resultados categoría infancia	48
7- Gráfico 4: resultados categoría práctica educativa.....	51
8- Tabla 4: resultado practica educativa.....	52
9- Tabla 5: Resultado estrategia de cero a siempre.....	54
10- Gráfico 5: Discusión.....	55
11- Tabla 6: Discusión Estrategia de Cero a Siempre.....	65
12- Anexos	70
12.1 Tabla 7: Guion para la entrevista	70
12.2 Tabla 8: Observación no participante.....	71
12.3 Tabla 9: Descripción y denominación participantes.....	71

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA Y EDUCACIÓN

Pregunta orientadora.

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los actores educativos del CDI Mara del Municipio de Caucaasia, sobre la Infancia y la Educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de Cero a siempre?

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio realizado en el municipio de Caucaasia Antioquia acerca de las representaciones sociales de la noción de infancia y educación que tienen los actores educativos, entre ellos los docente, el psicólogo, la nutricionista, el trabajador social, los auxiliares educativos, y el coordinador del centro de desarrollo infantil (CDI MARA), esta investigación es de tipo cualitativa con un enfoque fenomenológico, la cual se centra en las representaciones sociales que tienen los actores educativos de la infancia y la educación y como esto se relaciona con su práctica educativa y con los lineamientos que establece de la Estrategia de Cero a Siempre. Los resultados muestran que la infancia se define como una etapa, donde los niños y niñas son inocentes, dependientes y como el futuro de la sociedad, en cuanto a sus prácticas aún no han sido permeadas por la representación social que el país ha venido trabajando, la cual se centra en los niños y niñas como sujetos de derechos, establecida en la política pública para la primera infancia, la Estrategia de Cero a Siempre. Poniendo en evidencia que las prácticas ejercidas por los actores educativos siguen reproduciendo y transmitiendo representaciones desligadas de los procesos y adelantos teóricos que se han venido obteniendo en los últimos años con relación a una nueva mirada de la infancia.

CAPITULO 1

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el país se han ido posicionando en los últimos años, enfoques, posturas y prácticas que hacen visible la resignificación de la noción de infancia con sus particularidades, condiciones y necesidades, a raíz del reconocimiento de la infancia como grupo vulnerable o el evidente problema social que han cargado los niños y las niñas por las condiciones de desigualdad, desequilibrio e inequidad social y por su historia.

Con el objetivo subsanar estas deudas históricas, el país pone en el centro la atención a la primera infancia, debido a los trascendentales procesos de movilización social, cambios normativos y aprendizajes derivados de experiencias de los diversos sectores de los gobiernos públicos, de actores sociales y privados, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, y brindar una atención integral; todo esto en la búsqueda de mejores condiciones para la primera infancia. Entendiendo como primera infancia “periodo de la vida que va desde la gestación hasta antes de los seis años de edad”. (CAIPI, 2012, p. 9)

Es entonces cuando vemos que solo hasta 1968 con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se empieza a legislar a favor de la infancia en Colombia, y en 1991 se elevan a categoría constitucional los derechos de los niños y las niñas, concibiéndolos como sujetos de derechos.

En este sentido Colombia se adhiere a lo establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989), como ciudadanos sujetos de derechos, plasmada en la Constitución de 1991 y ratificada mediante la Ley 12 del mismo año, consolidándose como el marco de referencia principal para la formulación e implementación de políticas públicas dirigidas a la infancia en la contemporaneidad, las cuales deben tener en cuenta como principio rector la perspectiva de los niños y niñas como sujetos de derechos para que puedan ser aprobadas, reconocidas e implementadas.

Estas gestiones lograron que en el país se alcanzaran nuevas conquistas en cuanto a la atención integral a la primera infancia y marcaron rutas para el diseño de la Estrategia de Cero Siempre desde una nueva mirada a la infancia como seres sujetos de derechos, sociales, singulares y plurales, “Entender que son seres sociales, culturales, singulares y diversos, sujetos de derechos, activos y capaces de construir su propia subjetividad... es garantizarles... las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo” (MEN, 2013. P 85). Transformando la idea de la atención integral en el proceso de cada niño y niña y su relación con las condiciones humanas, sociales y materiales en sus posibilidades de desarrollo.

En el año 2011 en el marco de las políticas públicas dirigidas a la infancia surge la Estrategia de Cero a Siempre, con el propósito de brindar un desarrollo integral, entendido como “el proceso singular de transformaciones y cambios que posibilita a cada individuo la estructuración

de capacidades cada vez más variadas y complejas, y que redundan en la construcción progresiva de su autonomía”. (MEN, 2014. p. 105).

Expresándose con esto que la primera infancia es un ciclo fundamental en el desarrollo del ser humano, y que por ser esta una etapa en la que se desarrollan substanciales procesos cognitivos, y neuronales, requiere de una atención especial. Siendo una estructura fundamental para la Estrategia de Cero a Siempre. Sin embargo, suscitan interrogantes acerca de esta realidad, en los escenarios que ofrecen el servicio en la atención y educación para la primera infancia en el municipio de Cauca, es entonces cuando nos preguntamos, ¿han incorporado los actores educativos la atención integral en las acciones formativas que se desarrollan a favor de la infancia? ¿Estas acciones están mediadas por las distintas maneras de Representaciones Sociales que tienen los actores educativos de la infancia y la educación? Debido a esto nuestro interés se centra en comprender las representaciones sociales de infancia y educación que tienen los actores educativos del CDI Mara del municipio de Cauca a través de sus lógicas discursivas y prácticas, para reconocer la relación entre representación e implementación.

Entendiéndose en este contexto por Representaciones Sociales los planteamientos de Moscovici cuando relaciona

Las Representaciones Sociales son, entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, la mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas, (...) corresponden, por una parte a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y por otra a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici, 1979 p.27)

Esta investigación pretende evidenciar, ¿cuál es el contenido y la configuración de las representaciones sociales que tienen los actores educativos? y ¿cómo estas se relacionan con el acto educativo? Estos interrogantes posibilitan indagar la relación entre el pensamiento, la práctica y lo establecido desde las orientaciones de la Estrategia de Cero a Siempre; hecho fundamental para comprender cuáles son las tensiones e interpretaciones, pero además de ello las configuraciones en relación a la construcción cultural frente a la infancia y la educación en el

contexto regional de Cauca, suceso fundamental para determinar las formas de atención y de cuidado que se les brindan a niños y niñas en el municipio.

En este sentido, las acciones dirigidas a la infancia precisan ser pensadas, discutidas y comprendidas a luz de las Representaciones Sociales de la infancia y la educación que tienen los actores educativos que ejecutan la Estrategia de Cero a Siempre, para poder entender de manera más amplia como las acciones y derechos que se proclaman a favor de la infancia se relacionan con las maneras de atención y cuidado que se les brindan a los niños y niñas. En palabras de Diker y Frigerio

Más allá de las leyes y decisiones macro políticas acerca de la infancia, lo que las instituciones «hacemos» con, para o sobre los niños y niñas depende, en buena medida, de cómo concebimos lo que los niños y niñas «son» y lo que, en función de lo que «son», necesitan y pueden hacer, aprender, desear y soñar. (Diker y Frigerio, 2008).

Centrándonos en las relaciones que se establecen entre los actores educativos y los niños y las niñas, y en el andamiaje que se establecen en los procesos Pedagógicos y educativos de atención integral, se resalta la importancia de entender las lógicas discursivas y las actuaciones de los actores educativos en relación a la implementación de la Estrategia de Cero a Siempre y la interpretación que se están haciendo de esta, lo que además posibilita indagar por la comprensión social y cultural que tienen los actores educativos de la infancia y educación.

Este trabajo busca identificar las representaciones sociales que se han tejido sobre educación e infancia para comprender cuál es la configuración y el sentido que se le da desde los discurso y acciones educativas para caracterizar y relacionar con lo que está planteado en el lineamiento de la estrategia de Cero a Siempre en la concepción de niño y niña, para ello se contara con la participación de 20 actores educativos del CDI Mara del municipio de Cauca, a través de una investigación tipo cualitativa con un enfoque fenomenológico apoyados en instrumentos como entrevistas a profundidad, observación no participante y análisis documental, lo que permita reconocer que percepción tienen los actores educativos frente a la configuración de la infancia y educación en el municipio de Cauca y la verdadera construcción que se le da al niño y la niña y las connotaciones que se las da a través de sus discursos y prácticas y esto como dialoga con las nuevas teorías que se plantean.

2. JUSTIFICACIÓN

Pensar la infancia desde su heterogeneidad, necesidades e intereses propios, ha significado en el último siglo un cambio profundo en la manera como se concibe a los niños y niñas, permitiéndoles acceder a un nuevo estatus social y a un conjunto de valores y saberes desde diferentes perspectivas científicas, lo que ha incidido en la forma como ocurren las interacciones entre ellos y el mundo que los recibe.

La relación entre representaciones sociales e infancia ha sido estudiada en diferentes contextos, internacionales, nacionales, en distintos ámbitos y entornos donde se desarrolla la vida de los niños y niñas convirtiéndolos en objeto de conocimientos. El abordaje de esta relación en el marco de la política pública para la primera infancia, estrategia nacional de Cero a Siempre, posibilitara comprender en nuestro contexto las maneras en que se construyen las relaciones entre niños y niñas y los actores educativos, lo que permita develar los discursos y prácticas que precisan las formas de pensar y proceder frente a los niños, de la misma manera como los niños se conciben y relacionan con la sociedad.

Así mismo es importante establecer desde el discurso y prácticas, cuáles son las tensiones existentes en pensarse la infancia como sujeto de derechos, lo que supone nuevas formas de relación y una nueva cultura de la infancia. Abric (como se citó en Araya, 2002). Identificar estas representaciones sociales contribuirá a comprender como influyen en la práctica pedagógica de los actores educativos y que sentido le dan a esta.

En ese sentido identificar cuáles son las representaciones que subyacen de la atención a niños y niñas, cuáles son los límites y alcances de esas formas de representar y poner en práctica el trabajo con ellos, y a partir de esto introducir un contexto de reflexión que nos permita entender los efectos, consecuencias e implicaciones que tiene para la estrategia de Cero a Siempre y sus directos beneficiarios; generando una reflexión que permita una revisión de las prácticas que se llevan a cabo hoy día con la infancia.

Desde nuestra convicción de que las representaciones sociales forjan un marco de lectura de la realidad, precisamos reconocer las representaciones sociales que circulan en nuestro contexto sobre la infancia y esto nos posibilite desentrañar los significantes e interpretar los hechos y actos sociales, con los que se constituyen las relaciones que se establecen entre los

actores educativos y los niños y niñas, además identificar las representaciones que circula en el colectivo que se encarga de favorecer el desarrollo integral de la infancia en nuestro contexto y de este modo contribuir al conocimiento de esta teoría, ofreciendo apreciaciones obtenidas durante este proceso de investigación.

Este estudio se hizo desde la perspectiva de la investigación cualitativa, desde un enfoque fenomenológico, teniendo en cuenta que nuestro propósito es estudiar la realidad, interpretando los fenómenos en su contexto natural, lo que nos posibilite entender las lógicas en las que se mueven los sujetos, y comprender lo que hay en el fondo de la enunciación de la palabra y la práctica de los actores educativos, partiendo de la realidad social, en la que se reflejan situaciones, interacciones y comportamientos, del mismo modo comprender el sentido de la acción, y comprender el hecho social a partir de la naturaleza y esencia de los sujetos, la cual situé la realidad en un contexto singular permitiendo comprender las acciones de los individuos en un espacio concreto, lo que ofrece dentro de este estudio un caso único y particular.

Para abordar este tema se trabajó con el Centro de desarrollo Infantil Mara ubicado en el barrio pueblo nuevo, en la calle 8 N° 20-08 trocal vía a la costa, el cual se constituyó en el municipio de Cauca en octubre del año 2013, participarán 20 actores educativos que cumplen roles como docentes, nutricionista, psicólogos, trabajador social, y auxiliares pedagógicas que atienden a niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cinco años, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, la cual brinda atención a niños y niñas provenientes de familias de estratos socioeconómico 1 y 2; y desplazados, mediante este programa se potencia en los niños las dimensiones del ser humano: cognitiva, comunicativa, corporal, socio afectiva, estética, ética y espiritual posibilitando su desarrollo integral.

La recolección de información se realizó a través de una revisión bibliográfica, entrevistas a profundidad y observación no participativa, lo que permitió hacer una categorización de la información y abarcar de manera lógica y coherente la información recogida, y establecer las unidades o categorías de análisis, desde los lenguajes discursivos de los actores, las inferencias de los investigadores desde los rasgos que se identifiquen y evidencien en la información recolectada y la confrontación teórica

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Comprender las Representaciones Sociales de Infancia y Educación que tienen los actores educativos del CDI Mara del municipio de Cauca a través de sus lógicas discursivas y prácticas educativas, para reconocer la relación entre representación y la concepción de niño y niña de la Estrategia de Cero a Siempre

3.2 Objetivos específicos

- Identificar la configuración y el contenido de las Representaciones Sociales de Infancia y Educación para la primera infancia a partir de los discursos de los actores que implementan la Estrategia de Cero a Siempre en el CDI Mara
- Caracterizar las prácticas educativas de los actores educativos del CDI Mara.
- Relacionar las Representaciones Sociales de Infancia y Educación para la primera infancia de los actores educativos con sus prácticas y la concepción de niño-niña establecida en la Estrategia de Cero a Siempre.

CAPITULO 2

4. ANTECEDENTES DEL TEMA

Para dar apertura a la realización de esta investigación, se efectuó una revisión y rastreo bibliográfico en el plano internacional, nacional, y local, para, establecer que circula hoy día en materia de Representaciones Sociales de infancia y educación, así como antecedentes del tema; el rastreo de la información se hizo en algunas bases de datos como, Dialnet, Ebsco, Redalyc, Scielo, y la Biblioteca de la seccional Bajo Cauca. Es de señalar, que al realizar la lectura analítica e interpretativa, se identificaron (9) textos, representados en: 4 artículos de producción investigativa(tesis), 1 libro y 4 artículos académicos; los aspectos identificados en cada uno de los documentos se concentran en las Representaciones Sociales de infancia y educación, se retoman los antecedentes de la concepción de infancia y la de representaciones sociales, y como estas han venido desarrollándose; el proceso que han tenido las representaciones sociales de infancia y educación, los cuales se caracterizan por su diversidad disciplinar.

Al realizar el rastreo encontramos investigaciones de varias ramas, entre ellas las de carácter jurídico, sociológico, filosófico, psicológico, político, entre otros, cabe destacar que esta investigación es de carácter educativo, para tener una comprensión más amplia del problema de investigación planteado se hizo un estudio de las principales investigaciones que abordan el tema.

4.1 Representaciones sociales históricas de Infancia

A nivel general la teoría de las Representaciones Sociales se ha convertido en una valiosa herramienta dentro de todas las disciplinas sociales, ya que ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, lo cual tiene repercusiones que trascienden más allá de lo que a simple vista se ve.

En el rastreo realizado encontramos a Sandra Araya con el Libro “*Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*”. Exponiendo el concepto que Moscovici propuso para designar a la representación social en 1961. La cual obtuvo tanta importancia que paso de ser un simple concepto a convertirse en una valiosa teoría que hoy día aún sigue siendo representativa porque unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. (Araya, 2002 p.9)

Moscovici (1989) citado por (Araya 2002, p.20) identifica cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las Representaciones Sociales: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil.

Asimismo, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici. En su obra esta autora muestra que la mayor parte de las investigaciones sobre Representación Social son producciones europeas, y en América Latina los países que han tenido un avance considerable, con mayor producción en este campo son México, Brasil y Venezuela.

Determina que las representaciones sociales constituyen unos sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas. (Araya, 2002, p.11)

En resumen, esta autora plantea que, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico lo cual tiene alcances lo social y anclaje desde la ideología.

En el rastreo se identificó el artículo “*la representación social: un concepto perdido*” de Moscovici en el cual refiere que las Representaciones Sociales son entidades casi tangibles, las cuales circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Moscovici (2002, p.27)

Cuando el autor habla de Representaciones Sociales parte generalmente de otras premisas, en realidad se trata de un corte realizado previamente en la sustancia simbólica, elaborado por individuos o colectividades que, al intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o modelarse recíprocamente.

Las Representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser, nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica; por otra parte, una representación hace circular experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos.

El estudio de las concepciones o representaciones de infancia en Colombia empezó a ser significativo a partir de los finales de la década de los ochenta. En la revisión de la literatura se encuentran investigaciones que abordan la infancia desde distintas perspectivas, como lo destaca María Victoria Álzate, en su trabajo “*Infancias: concepciones y perspectivas*”, en el que resalta como uno de los primeros trabajos en investigar la infancia en Colombia los de Muñoz y Pachón: (1988; 1989; 1991; 1996) donde las autoras interpretaron que se concebía a la infancia como, esos maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles que debían ser guiados por el camino de la vida racional y cristiana, en esta época se encuentra que hay una fuerte disputa por

entender a los niños desde el ámbito religioso, militar y científico, vistos como ángeles o demonios, hijos de dios o del diablo, con virtudes, como una planta que hay que regarla y como ser biológico (Álzate, 2003).

Luego la concepción de infancia se fue trasformando según estas mismas autoras quienes dicen que lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente. Frente a la educación y cuidado que debía dársele a la infancia, los niños eran clasificados en dos categorías: los “los niños caseros”, aquellos que tenían padres y hogar; y los “niños de la calle”.

A mediados de siglo (1930-1950) esta concepción de niño cambio por la noción de niños con necesidades propias que hay que respetar, con necesidad de espacio propio que hay que otorgarle, como ser potencial que pueda desarrollarse si se le da el medio adecuado para que lo haga, ya no es ángel ni demonio ahora es un ser humano que requiere del mismo respeto que el adulto, que debe ser cuidado, con atención, que debe estar, desde pequeño, en manos de un personal especializado que sepa cómo tratarlo y no encomendarlo a manos inexpertas.(Álzate,2003, p.63)

El niño era un ser con naturaleza propia, que tenía características especiales que merecía fueran reconocidas, y no simplemente un ser que había que transformar rápidamente, en adulto. Esto hizo que en el siglo XX se comience a forjar la idea de que los niños y niñas también tienen derechos, y es entonces cuando en 1989 las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos. Esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños.

La política pública para la primera infancia en Colombia, en el campo de la educación, establece conceptualmente al niño desde sus primeros años, sin importar las distinciones de edad, género, raza, etnia o estrato social, como ser social activo y sujeto pleno de derechos, se concibe

como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión (MEN, 2014, p85)

Por otro lado el autor Andrés Klaus, quien en su trabajo *“Heterotopias para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”*, hace un recorrido crítico por los planteamientos principales de autores como, (Postman,1983), la “infancia como ficción”(Hengst et al.,1981), la “infancia como medio de la educación” (Luhmann, 1991), otras sobre la “finitud de la pedagogía” (Wünsche, 1986) y el “final de la educación”(Giesecke, 1996), con el propósito de ahondar más en la relación problemática entre infancia, sociedad y educación, planteado en su trabajo que la infancia no ha existido siempre; es decir, no siempre ha habido esa distancia percibida y considerada que se plantea entre adultos y niños, solo hasta la modernidad esta entra a ser comprendida como tiempo para la educación y la formación, y por tanto, como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad y para la escolarización del espíritu.

Estableciendo que la crisis educativa se puede ver como parte de una crisis social y cultural mayor, la sociedad actual vive de y en unas inseguridades que ponen en cuestionamiento a instituciones como la familia y ciertas formas de la vida pública y con ello las concepciones mismas de la infancia y de su educación, en el que se determina que las concepciones de la infancia muestran su variabilidad y su carácter poco estable.

Se encuentran algunas investigaciones con respecto a las representaciones sociales de infancia, miradas desde distintos ámbitos de la vida de estos, por ejemplo, la investigación del autor Ferrán Casas, *“Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida”*.

Establece que las Representaciones Sociales que sobre la infancia tiene cada conjunto de población en cada momento histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero también más básicos del “contexto social” en que los niños viven y crecen.

El contexto social en que se desenvuelven los niños está configurado no solo por elementos materiales, sino también por grandes conjuntos de elementos actitudinales, es decir (psicosociales), que los adultos de nuestra sociedad mantienen hacia la población infantil. Por otro lado, plantea que hace falta mucho por conocer sobre los elementos que configuran las

Representaciones Sociales de la población infantil de cada sector territorial, de sus problemas y de su calidad de vida. Ninguna teoría, visión, ley y paradigma sobre infancia tiene un carácter universal y es cien por ciento parte de las relaciones que se dan entre los adultos y los niños. (Casas, 2010)

En otro de sus artículos, “*infancia y representaciones sociales*” (Casas, 2006). En este caso usa el concepto de Representaciones Sociales de Moscovici para identificar y analizar la construcción de las imágenes de infancia que en distintos momentos históricos se han dado, mostrando las representaciones sociales de infancia desde la historia occidental, las cuales se han mostrado como positivas, negativas, ambivalentes y cambiantes, manifestándose como un conjunto implícitos de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), que acerca de la infancia tenía una comunidad dada. Señalando que las representaciones sociales ampliamente compartidas sobre la infancia nos ayudan a comprender las relaciones e interacciones sociales que establecemos hoy día en cada sociedad con niños y niñas, de las cuales damos por sentadas muchas cosas respecto a estas, las cuales merecen ser discutidas, e imaginadas desde otras perspectivas. Desde lo expuesto por este autor se hace indispensable indagar que es lo que la sociedad ha representado en su mente sobre la infancia que hacen parte del complejo mundo y la manera como los agentes educativos las están integrando a sus conocimientos globales.

En Colombia se han hecho algunos estudios con respecto a las representaciones sociales de la infancia, en distintos contextos, por ejemplo, Elizabeth Martínez de la universidad de Manizales, “*Representaciones sociales de la participación de los niños y niñas en Colombia: ideales o realidades*” (2014)

Se centró en analizar las representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas, a través del análisis de las noticias publicadas en un periódico, con el fin de identificar si este derecho se está asumiendo en la sociedad colombiana o si simplemente los escenarios de participación de los niños y las niñas se limitan al adorno y a la espectacularización, o son objeto de visualización y de “relleno” para cumplir con las exigencias legales de los programas de gobierno sin que se generen realmente mecanismos de participación con trascendencia política que finalmente repercutan en la calidad de vida y en el desarrollo de los niños y las niñas, en los

que se han escuchado y tenido en cuenta sus voces, sus sentimientos y pensamientos, alguna de sus hallazgos fueron.

En ninguna de las noticias analizadas los adultos hicieron alusión a la participación de los niños y las niñas desde esta perspectiva de derechos, pese a que teóricamente es concebida como el referente legal y estructural de todas las formas de participación, evidenciándose barreras en relación directamente con las concepciones implícitas y explícitas de infancia que circulan en el medio social, aquellas que desconfían de las capacidades de los niños y las niñas, y que establecen límites en torno a la edad; en otras palabras, aquellas que los conciben como inferiores a los adultos no solamente en virtud del tamaño sino entorno a sus capacidades y habilidades.

Así mismo desde otra perspectiva de análisis se devela la existencia de la inconexión entre los referentes teóricos y los niveles mínimos de apropiación y comprensión que se evidencian en los discursos de los adultos involucrados en las noticias analizadas. Pues de las 64 noticias que conformaron el corpus, solo en una se encontró una concepción de los niños y las niñas coherente con las ideas teóricas hasta aquí expuestas, en esta el adulto hace referencia a la misión de un programa radial creado para que los niños y las niñas se expresaran y fuesen escuchados (Martínez, 2014)

En el rastreo se encontró el estudio sobre *“las Representaciones Sociales que orientan prácticas de cuidado de la salud en la Primera Infancia”*: una aproximación al estado del arte. Por Sandra Liliana Osses Rivera, Carmenza Macías Gutiérrez, Soraya Castaño Galeano, Daniela Gómez del Castillo y Adriana López Nañez, en el año (2014).

En esta investigación se presenta una revisión de la literatura científica sobre representaciones sociales de la infancia, particularmente en Colombia, haciendo énfasis en cuatro prácticas del cuidado de la salud: alimentación, salud oral, juego y participación.

El objetivo general de la investigación es producir conocimiento que pueda ser integrado a una propuesta generativa/adaptativa que propenda por el cuidado de la salud de la primera infancia desde una perspectiva integral y que pueda ser implementada, de esta se establecieron algunas premisas, como las transformaciones culturales no se logran de forma automática y en los procesos de cuidado en la primera infancia, las prácticas tradicionales y más modernas, los

lenguajes científicos y los saberes propios, las representaciones autoritarias y de autonomía, se relacionan construyendo formas de relación que constituyen los entramados culturales y sociales sobre los que niños y niñas se desarrollan.

Las anteriores investigaciones ratifican la importancia de realizar un estudio en nuestro contexto, debido a que las Representaciones Sociales de infancia no tienen un carácter universal, si no que surgen en las relaciones que se establecen entre los sujetos, además las concepciones de infancia están mediadas por la representatividad social, las estructuras sociales y por los momentos históricos que rodean a la infancia, lo que define las acciones dirigidas a los niños y niñas.

Por lo anterior podemos destacar que al realizar una revisión sistemática de las investigaciones realizadas en los últimos años en Colombia que se aproximan a pensar el tema de las representaciones sociales de la infancia y su educación en el marco de sus derechos, encontramos que es muy poco lo que se ha producido desde una perspectiva investigativa, ratificando la importancia que tiene para nuestro territorio y especialmente para nuestro municipio llevar a cabo un estudio sobre las representaciones sociales de infancia y educación, las cuales como se evidencia claramente en cada una de las investigaciones, ninguna tiene un carácter universal, los conceptos relacionados con la infancia se han ido transformando con el paso del tiempo y han estado mediados por los sucesos históricos que lo han acompañado, definiendo de una u otra forma las acciones formativas que se han dirigido a niños y niñas; así mismo todas estas investigaciones ponen en evidencias que en nuestro territorio se requiere mayor rigurosidad sobre el tema de las representaciones sociales, y como estas influyen en las prácticas educativas que realizan los actores educativos.

Del mismo modo nos permita realizar una aproximación comprensiva y tomar una postura crítica frente a los discursos y prácticas que emergen de la atención a niños y niñas, teniendo en cuenta las implicaciones de la dicotomía entre el discurso que propone la política pública para la atención de la primera infancia y las prácticas educativas que se realizan el contexto donde se materializan las acciones pedagógicas dirigidas a los niños y niñas.

CAPITULO 3

5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se configuró a partir de las categorías a las que da lugar el planteamiento del problema y los objetivos.

En este sentido se acceden a diversas fuentes y teorías que posibiliten comprender el desarrollo teórico de como la noción de infancia ha ido variando y adquiriendo nuevos matices y significados, a partir de las principales concepciones que han tenido lugar con el paso del tiempo, así como los aspectos que han influido en la evolución y comprensión de la misma.

Es necesario entonces retomar la fundamentación teórica sobre las Representaciones Sociales y sus principales aportes para entender las dinámicas sociales y como estas influyen en las interacciones entre sujetos.

De la misma manera se hizo el desarrollo de la fundamentación de la temática principal, las Representaciones Sociales de infancia y educación, se abordaron los conceptos: educación en primera infancia, práctica educativa, actores educativos, estrategia de Cero a Siempre, donde se podrá identificar las lógicas en las que se enmarcan los lenguajes discursivos contemporáneos sobre la infancia.

5.1 La Infancia como sujeto de Derechos en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional, en los lineamientos para la estrategia de cero a siempre hace un recorrido por los hitos que dieron lugar a la creación de la política pública para la primera infancia.

A finales de la década de los noventa el país entró en un proceso de construcción de política pública para la primera infancia, producto de trascendentales procesos de movilización social, cambios normativos de orden internacional y nacional, y aprendizajes derivados de la experiencia de los diversos sectores del Estado en la búsqueda de desarrollo del país. Con la finalidad de dar garantía plena de los derechos de las niñas y niños menores de seis años. (MEN, 2013, p.52)

Para esto la Estrategia para la Atención Integral a la Primera Infancia consideró importante, conocer la evolución que ha tenido el país, en su visión sobre las niñas y los niños y consecuentemente en sus maneras de entender, atender y orientar acciones hacia este grupo poblacional.

Identificando que a principios del siglo XX la atención y cuidado de los niños y niñas estaba a cargo de hospicios y asilos de dependencia de comunidades religiosas infantil y albergaban menores de 7 años en condiciones de orfandad, abandono y pobreza, para proveerles alimentación, higiene, cuidado, protección y algo de educación. (MEN, 2013)

No obstante, con la influencia Europea en el campo de la pedagogía infantil, se inició una transformación en el país, en el que el aspecto educativo tomó mayor protagonismo en la atención de las niñas y los niños de primera infancia, mediante la creación de los primeros jardines infantiles privados y el desarrollo de pedagogías de trabajo orientadas específicamente a esta población.

Solo hasta mediados de 1962 el gobierno nacional decretó la apertura de algunos jardines infantiles, y debido al gran impacto que tuvieron las experiencias, se amplió la cobertura a 22 establecimientos, en el año 1968 se creó el instituto colombiano de bienestar familiar, expandiéndose la atención a la primera infancia, lo que reflejo una fuerte voluntad política por proteger a los menores, de esta manera la educación preescolar se concibió como el primer nivel de la educación formal, aunque esta no tenía carácter de obligatoriedad. Sus objetivos eran: “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad” (MEN,2013, p.58)

En el año 2003 se celebró el foro internacional “primera infancia, el desafío de la década” con la participación de organizaciones como, el ICBF, el CINDE, Save the Children y el Unicef, lo cual se constituyó como la primera movilización social por los niños y niñas de 0 a 6 años.

Lo cual se materializó en la actual política de atención a la primera infancia, donde se acoge a los niños y niñas para garantizarles una atención integral, de manera que las acciones de los actores implicados en su protección se realicen de manera intencionada, oportuna, diferencial y con calidad.

5.2 Representaciones sociales

El concepto de representación social, procede del concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1974), quien desde la Sociología pone en circulación el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que los afectan. (Moscovici, 1979) retoma estas ideas para explicar las relaciones entre pensamiento y cultura pretendiendo reformular en términos psicosociales el concepto de representaciones colectivas.

Moscovici (1979) refiere que las representaciones sociales, difieren de las representaciones colectivas, dado que estas poseen un carácter dinámico, no estático. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo, siendo de orden cognitivo, puesto que los individuos no son neutrales frente a la información que reciben de un colectivo, sino que reconstruyen significados y supuestos sobre la realidad en un vínculo dialéctico entre lo individual y lo social.

De lo anterior se infiere que cada sujeto hace sus propias construcciones simbólicas del mundo y de lo que lo rodea, de esta manera con el paso del tiempo estas construcciones se renuevan y van tomando distintos sentidos, lo que permite que en un grupo se conserven las tradiciones y costumbres, pero con distintos matices y nuevas formas de significación.

Las Representaciones Sociales son, entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, la mayor parte de las relaciones estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas, (...) corresponden, por una parte a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y por otra a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici 1979, p.27)

Para este autor las Representaciones Sociales son inherentes a las interacciones que se producen entre los sujetos, es decir que toda relación esta mediada y perforada por la circulación natural de estas, constituyéndose como formas de pensamiento social.

Las Representaciones Sociales son conjuntos dinámicos, los cuales tienen como características fundante la producción de comportamientos y las relaciones con el medio, en tanto que es una acción que los modifica y no una reproducción de estos comportamientos, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (Moscovici (1979, p.32)

De este modo se entiende también que las representaciones sociales, no se instalan en el conocimiento social como unívocas, sino que estas son transformadas por cada individuo, el cual hace una reconfiguración desde su actividad cognitiva y su experiencia del mundo social, de este modo las representaciones sociales posibilitan a los sujetos situarse en su contexto social y hacer uso del lenguaje y comunicarse con los demás individuos de la sociedad, intercambiando códigos que permitan designar y clasificar de manera inequívoca los diferentes aspectos del medio que los rodea.

Lo que posibilita entender las lógicas en las que se mueven los sujetos, y comprender lo que hay en el fondo de la enunciación de la palabra y la práctica de los actores educativos, partiendo de la realidad social, en la que se reflejan situaciones, interacciones y comportamientos que dan cuenta de las maneras de ver y entender la infancia, permitiendo identificar las representaciones sociales que se tiene de los niños y niñas a través de los discursos y prácticas que se desarrollan alrededor de estos.

Las significaciones, al crear sentidos, producen subjetividad y, también, organizan, regulan discursos y prácticas, es decir, instituyen nuevas formas sociales. Al establecer un modo de ser de las cosas y también de los individuos como referidos a ellas, condicionan y orientan el hacer y el representar social, en y por los cuales continúan ellas alterándose. (Castorina, 2003, P. 320)

Permitiéndonos lo anterior interpretar las acciones de los actores educativos vinculados en la atención de los niños y niñas de Caucasia del centro de desarrollo infantil Mara, población objeto de nuestra investigación, identificando las situaciones que se tejen en las relaciones entre estos y los niños y niñas que interactúan en la cotidianidad, y de la misma manera posibilita comprender los fenómenos dentro de la realidad concreta de cada individuo, adentrándonos en la forma en que los actores educativos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos, actitudes y prácticas.

Moscovici (1979) propone que las representaciones sociales se establecen alrededor de un núcleo central, que constituye su elemento principal ya que determinan la significación y la organización de la representación. Este núcleo central cumple dos funciones básicas: Una función generadora: es el dispositivo mediante el cual se crea, se convierte, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación; y a través de ella adoptan un sentido y un valor. Y una función organizadora, que determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación. Por lo tanto, se considera el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Abrieu (2001) citado en Aguilar, Mazzitelli, Chacoma y Aparicio (2011, p.4) Es necesario identificar el contenido y la estructura de estos elementos, dado que además de ser jerarquizados, están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación.

El estudio de las representaciones sociales de infancia y educación entorno a la implementación de la política pública para la primera infancia posibilitaría encontrar rasgos que aporten a la especificidad de este campo profesional, con sus diversos matices. Es decir, los elementos que permiten a los actores educativos reconocerse y ser reconocidos como tales. Por ello, esta investigación se propone adentrarse en este campo analizando el contenido y estructura de las representaciones sociales de los actores educativos, para identificar la configuración de estos entornos de atención para la infancia y la educación a partir de los discursos de los actores que implementan la estrategia de cero a siempre.

Moscovici (1979) citado en Alarcón (2003, p.138) describe dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y como esta representación transforma lo social. La “objetivación” es una operación formada de imagen y estructurante, objetivar es reabsorber un exceso de significados materializados, desde tres caracteres, construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización. “Anclaje” es la constitución formal de un acontecimiento, a partir de una inserción orgánica de conocimientos dentro de un pensamiento constituido, articulando las tres funciones básicas de la representación, función cognitiva de la integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Permittiéndonos lo anterior

interpretar nuestras acciones y dar sentido a las situaciones que se tejen en las relaciones con los sujetos que interactuamos en la cotidianidad, y de la misma manera posibilita comprender los fenómenos dentro de la realidad concreta de cada individuo.

Por otro lado (Banchs, 2000) describe dos enfoques con los cuales pudimos abordar el estudio de las representaciones sociales, el enfoque procesual y el enfoque estructural.

Enfoque Estructural. Se sitúa sobre la estructura de las representaciones sociales, abordado desde el método experimental, o de análisis multivariados los cuales permiten develar esa estructura, una representación social es un conjunto de cogniciones, relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea respecto a ese objeto” Se caracteriza por buscar metodologías para identificar su estructura o su núcleo y desarrollar explicaciones sobre las funciones de esta.

Enfoque Procesual. Este estudio se centró en el análisis del discurso, va más allá del interaccionismo simbólico, partiendo de un abordaje hermenéutico, en donde se concibe al ser humano como productor de sentido y lenguaje de significados con los cuales se construye el mundo en que vivimos.

Para efecto de esta investigación hicimos uso del enfoque procesual, el cual posibilita acceder al conocimiento de las representaciones sociales a partir de un abordaje hermenéutico, focalizándonos en el análisis de las producciones simbólicas, que analizaremos a través de los discursos y de las prácticas ejercidas por los actores educativos.

Nuestro interés por abordar las representaciones sociales está relacionado con la convicción de que es un marco de lectura de la realidad, lo cual posibilita desentrañar los significantes e interpretar los hechos y actos sociales, con los que se constituyen las relaciones que se establecen entre los mismos sujetos y con su entorno, concebidas en la interacción y el acercamiento con los discursos que transitan en la sociedad. 1 8 0 3

Es fundamental el estudio de las representaciones sociales que se instauran en determinado contexto, debido que de esta manera podemos identificar el conocimiento social que circula en el colectivo de una comunidad en cualquier época y tiempo, estas se originan en la cotidianidad de forma espontánea, lo que permite construir un marco de referencias que facilita las

interpretaciones de las realidades y las relaciones que se construyen entre los sujetos, y como estas influyen en el comportamiento de niños y niñas, que nos permita realizar una aproximación comprensiva y tomar una postura crítica frente a los discursos y prácticas que emergen de la atención a niños y niñas, teniendo en cuenta las implicaciones de la dicotomía entre el discurso que propone la política pública para la atención de la primera infancia y las prácticas educativas que se realizan en el contexto donde se materializan las acciones pedagógicas dirigidas a los niños y niñas.

5.3 Infancia

En la actualidad, referirse específicamente a la infancia y educación conlleva a la evocación de todos aquellos saberes implícitos y explícitos que transitan en la vida cotidiana acerca de los niños y las niñas, históricamente es posible comprobar que han sufrido transformaciones significativas, asociadas a los cambios socio históricos, culturales y mercantiles de las sociedades.

Casas hace un recorrido por las representaciones sociales de infancia que han prevalecido en la sociedad.

Nos relacionamos con el otro grupo dado por sentado que nosotros somos ya, adulto, responsable, competente, fiable, capaz, conocedores de lo que es la vida, con todos los derechos, mientras que ellos son aún- no competentes, ni responsables, ni capaces, ni fiables, y por lo tanto, no pueden tener todavía los mismos derechos, pensamos en niños y niñas solo en términos de las diferencias con los adultos, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes. (Casas, 2006, p.38)

Deduciendo de esto que la infancia se concibe, carente de cualidades y capacidades para desempeñar un rol activo dentro de la sociedad, lo que dificulta entenderlos como sujetos activos en su propio desarrollo y por ende como partícipe de construcción de sociedad.

Los adultos de cualquier sociedad, en cualquier momento histórico, han sentido sus creencias y representaciones sobre niñas y niños como lógicas y evidentes en todos los casos en que eran colectivamente compartidas. Paradójicamente, de las cosas evidentes se habla poco, no parece necesario cuestionárselas, y se van haciendo socialmente invisibles. El mero hecho de ser

compartidas hace que las imágenes subyacentes sean difíciles y lentas de cambiar a pesar de que contradigan la obviedad, o, más contemporáneamente, la evidencia científica (Casas, 2006, p.39)

La infancia se ha construido como un “mito” y “otro mundo” donde el niño debe acudir a poderes sobrenaturales o a personajes de otras dimensiones que vienen a ayudarlos a superar los problemas y a posicionarlos en esferas superiores a los adultos, situaciones que sólo ocurren cuando se sitúan en el “otro mundo” de la infancia (Álzate, 2003).

Las representaciones sociales de infancia, tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que como se evidencia no sólo pertenecen al campo cognitivo, sino que crean procesos sociales, situando así las relaciones que se establecen entre los adultos y los niños, y en esta medida delimitan y determinan la vida de los niños y las niñas a las lógicas de las representaciones sociales adultas. Así las representaciones sociales de infancia articulan la forma de interpretar y pensar a la infancia, el conocimiento que se tiene de ella y la posición que se le atribuye, constituyendo el resultado de un complejo proceso socialmente construido.

Las representaciones socialmente compartidas juegan un rol determinante en los procesos de comprensión y asimilación de ese saber sabio, como también tiene en cuenta si esas representaciones que son retenidas por los destinatarios de la enseñanza, es decir los alumnos facilitan o no el desarrollo de aprendizajes articulando así la lógica entre representación social y educación (Jodelet, 2011).

5.4 Infancia desde distintas perspectivas.

En consideración con los planteamientos anteriormente expresados y tomando en perspectivas las nuevas construcciones frente a la infancia se encuentra que hay una construcción social en la que diferentes perspectivas (políticas, pedagógicas, psicosociales, antropológicas y sociologías han configurado la concepción de la infancia en el siglo XXI, dichas perspectivas son ejes transversales en las acciones políticas y educativas de los países, en Colombia por ejemplo la concepción de niño y niña como sujeto de derecho se remite a la Convención Internacional de los Derechos de los niños y las niñas, la cual es referente de los procesos por los cuales la infancia ha tenido que atravesar en materia de lo jurídico y legal, y como estos se han configurado como hechos históricos para los niños y niñas de nuestro país, otorgándole un nuevo estatus social, lo que configura nuevas formas de relación con los niños.

Álzate describe cómo en 1989 se aprobó la convención Internacional de los derechos de los niños constituyéndose en el primer instrumento jurídico internacional que integra los derechos humanos: derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Es el resultado entonces de una larga historia de debate y ratificaciones, que ha servido para aumentar el protagonismo de los niños y las niñas con el fin de lograr el respeto universal de sus derechos. Estos derechos son a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra las influencias peligrosas, contra el maltrato y la explotación, y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social (Alzate, 2003, pp.147-149).

La infancia desde la construcción política en los últimos años se visibiliza en el reconocimiento y la validación de los niños y niñas como sujetos de derecho, el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la participación de la sociedad civil organizada, en la formulación de las políticas para la infancia, ha exigido a una profunda actualización en este ámbito (Pilotti, 1999). Lo que ha sugerido repensar la idea de las políticas desde el ámbito estatal, y darle nuevos significados en los que se le dé sentido a la contribución de la ciudadanía en los procesos de procreación de conocimientos que instituyen la creación de políticas.

Lo anterior denota como los derechos que se promulgan en la convención establecen nuevas formas de relación con los niños, al hacerlos garantes de derechos al igual que cualquier ser humano, y en particular se les denotan derechos por las condiciones específicas de ser niños y por su madurez cognitiva, así mismo instituyen orientaciones y maneras de procedimientos a los entes gubernamentales que se vinculan en la atención y cuidado de la infancia.

El desafío de las políticas educativas es hoy recuperar una perspectiva de la infancia de mediana y larga duración, es reinstalar un litigio que permita disputar una idea de experiencia educativa que no se reduzca a la noción de educación básica, que retome la idea de una trayectoria educativa larga, ligada al reconocimiento de derechos y a la posibilidad de torcer destinos a partir de nuevos horizontes sociales y culturales de la sociedad en su conjunto. (Carli, 2004. p.8)

Por su parte Müller (1996-1998) citado en (Álzate, 2003, p.168) la lucha por ampliar el estatus de ciudadanía al conjunto de la infancia pone definitivamente en evidencia la claridad e importancia del nexo existente entre su condición jurídica y su condición material. La

Convención Internacional supone un punto de no retorno, donde las necesidades se manifiestan como derechos para la inmensa mayoría de la infancia latinoamericana.

En consecución con lo anterior se hace necesario formular políticas en donde confluyan diversos campos disciplinares, organismos gubernamentales, los derechos de los niños y niñas, en los que se instale un principio articulador en los discursos dirigidos a la infancia, en esta perspectiva Mieles y Acosta (2011) plantean que igualmente la convención ha conducido la construcción de un conjunto de discursos entorno a los niños y las niñas, como sujetos titulares de derechos, en los cuales se plantea que ocupan un lugar predominante en la formulación de políticas públicas y en el funcionamiento de las instituciones sociales encargadas de su educación y protección, aunque en las prácticas sociales frecuentemente se evidencia un distanciamiento del discurso, resaltando la necesidad de la construcción de políticas enmarcadas en un enfoque de derechos que realmente garanticen adecuadas condiciones de vida.

Continuando con la construcción de estas perspectivas se encuentra como la infancia desde la Pedagogía en ámbito educativo, se constituye desde la construcción de saberes pedagógicos que sitúan razonamientos que aspiran participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales. Escolano (1997) como se citó en (Álzate, 2003, p.80) “las concepciones actuales de infancia, que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos”.

Finalmente la Perspectiva psicosocial, intenta identificar la configuración y el contenido de estas indagando en las interrelaciones que sostienen los actores educativos y los niños y niñas, en el contexto educativo y socio cultural en el que se desenvuelven las interacciones entre estos. Por ello se contempla como en las sociedades contemporáneas hay tres grandes espacios para construir una visión globalizada, dinámica del fenómeno que denominamos infancia:

(a) las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres-hijos en distintas configuraciones familiares, estilos de crianza, expectativas y aspiraciones, sistemas de valores educativos -incluidas formas de estimular, motivar y premiar o de coaccionar, amenazar y castigar.

(b) las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los 120 adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y las niñas, y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas)

(c) las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación social (imágenes que privilegian del niño o la niña, imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia el niño como consumidor, valores que transmiten al niño y a la niña.

La infancia mirada desde diferentes perspectivas se consolida como una construcción social que en relación a los contextos y los discursos se constituyen en representaciones sociales polémicas, y hegemónicas que instauran formas de pensar y actuar en las diversas acciones educativas por ello su comprensión es tan importante para la consolidación de propuestas y acciones

Educación en primera infancia.

La importancia de la educación de la primera infancia tiene una acogida significativa en las últimas dos décadas debido a las políticas y avances que han configurado un marco fundamental para construir el concepto de educación inicial en el país.

En la política pública se concibe a 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. 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 (MEN,2014,p.33)

Por otro lado en materia de educación inicial, el Conpes 109 de 2007, se plantea la primera definición de educación inicial en los siguientes términos: La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos.

La política pública de Atención Integral a la Primera Infancia, que se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre, ha plasmado los avances en las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros, en el marco de esta política el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN,2014, p.36).

En esta medida este estudio pretende analizar la forma como es vista la educación en primera infancia dado que lo que sustenta la política pública es que la educación en primera infancia se nutre de las denominaciones descritas anteriormente, así como también de su demarcación e interpretación, lo que genera tensiones en la manera como se entiende, su sentido y como se implementa, lo que en cierta medida influye de forma determinante la comprensión de la concepción de las niñas y niños como sujetos de derecho, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, supuesto que debe fundamentar el quehacer de los actores educativos que adelantan los procesos de educación.

El desarrollo infantil de la primera infancia, puede afirmarse que es un momento crucial en la vida de las personas. Durante los primeros años se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños (MEN,2013,p.36). Los adultos son parte fundamental en dichos procesos pues el acompañamiento en estos aprendizajes resulta trascendental, debido a que es en esta etapa en la cual los niños y niñas constituyen su identidad y así mismo su subjetividad, en el ámbito formal educativo los actores educativos son los encargados de propiciar y potenciar sus capacidades, habilidades y de generar mayores oportunidades para su desarrollo.

Por otro lado “Educar a la primera infancia se constituye en una posibilidad de propiciar un sinnúmero de experiencias que les permita comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye”. (MEN, 2009, p.87)

La educación en primera infancia posibilita que los niños y las niñas disfruten de experiencias, escenarios y ambientes que los convocan a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros, desde sus capacidades y posibilidades y no desde sus dificultades, lo que supone un desafío para los actores educativos, al reconocer las diferencias implica tener presente en cada acción pedagógica integrar a cada niño y a cada niña teniendo en cuenta las características propias del desarrollo, los gustos, las preferencias, los intereses y necesidades individuales, enriqueciendo su labor desde esas particularidades.

5.6 Estrategia de Cero a Siempre.

A partir de los cambios profundos a los que se visto evocada la infancia el país no se ha quedado atrás y en la actualidad ha logrado establecer una política pública para la primera infancia, la cual materializo en la estrategia nacional de cero a siempre, en la que se consolido la concepción de los niños y niñas como seres integrales, en la que se deja de lado la atención mediante una sumatoria de servicios, sino desde una atención integral, reconocida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y niños en primera infancia plasman de manera articulada la protección integral.

La Estrategia de Cero a Siempre se define como un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (MEN,2013,p.8)

Enmarcada en investigaciones científicas que demuestran que en la primera infancia es donde se crean las bases del desarrollo del ser humano las cuales se irán complejizando a lo largo de la vida, esto debido a que es en esta etapa donde ocurre la mayor conexión neuronal y permiten potencializar las capacidades y habilidades que serán los cimientos para favorecer las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, estas conexiones alcanzar su mayor capacidad un poco antes de que los niños inicien la educación formal, es por ello que la estrategia ofrece atención a niños entre las edades de cero a cinco años, con el fin de asegurar mejores

condiciones a la primera infancia y posibilitar mejores condiciones de desarrollo a niños y niñas del país.

El trabajo pedagógico de la Estrategia está basado en la comprensión del niño y la niña como un sujeto integral, de allí que las acciones y experiencias propuestas busquen promover su desarrollo de manera armónica e integral.

De lo anterior se derivan algunos conceptos que se enmarcan en la Estrategia como esenciales en la atención y cuidado de la primera infancia.

5.7 Concepción niños y niñas desde la Estrategia de Cero a Siempre.

La Estrategia de Cero a Siempre desde sus lineamientos propone una mirada a los niños y niñas desde los aspectos que sustentan su existencia, y su aporte para el desarrollo integral de los niños y niñas. Esta se constituye desde la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos, lo que implica que quienes la ejecuten deben velar por que cada decisión y cada actuación esté signada por esta perspectiva de la primera infancia, dentro de las concepciones que se promueven en la atención a la primera infancia se denotan os niños y niñas ciudadanos sujetos de derechos, la cual surge desde los cambios trascendentales que se dieron en el país en el marco jurídico y político, lo que promovió nuevas formas de interacción con los niños, así mismo se consideran seres sociales, como parte del contexto social y como sujetos pertenecientes a una familia y sociedad que interactúan con y se relacionan con el medio.

De la misma manera los niños son vistos como seres singulares, únicos y con sus particulares y especificidad, lo que permite reconocer sus propios gustos, ritmos, capacidades y potencialidades, lo que implica a su vez mirarlos como seres diversos, con vidas sociales únicas, inmersos en culturas diversas en las que se manifiestan las maneras propias de ser niña o niño. (MEN, 2011, pp.98-102)

5.8 Práctica Educativa

Como se decía anteriormente, los actores educativos se ven evocados a la promoción del desarrollo de la primera infancia contribuyendo a que las inequidades hallen solución en términos de cerrar las brechas, por lo cual se esbozan retos significativos para la educación

inicial avanzando en el establecimiento de caminos posibles para tener en cuenta las diferencias particulares que conforman la especificidad de cada niño y niña.

Así la práctica educativa que sugiere la política pública tiene el propósito de propiciar el desarrollo infantil desde los conocimientos, saberes y prácticas de quienes interactúan directamente con las niñas y los niños, a través de estrategias y experiencias intencionadas que se fundamentan en un conocimiento pedagógico que existe para ello, por lo cual el actor educativo debe configurar sus acciones pedagógicas a partir de los referentes o lineamientos que propone la estrategia de cero a siempre, desligándose de esta manera de las concepciones que han trascendido acerca de la infancia y tomar posición que le permita garantizar que los niños y las niñas disfruten de experiencias, escenarios y ambientes que los convoquen a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros (MEN,2014).

En esta medida la práctica educativa establecida para la atención a los niños y niñas en primera infancia es reconocida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y niños materializan de manera articulada la protección integral, lo que implica dar pasos significativos, coherentes y consistentes hacia la definición colegiada de los estructurantes que la configuran.

Propone además una organización para garantizar que las acciones de los involucrados concurren en torno a cada niña y cada niño, de forma pertinente, oportuna, flexible, diferencial, continua, complementaria y con calidad.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) señalan que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución.

De acuerdo a lo anterior, las prácticas educativas sostienen en gran medida las representaciones que los actores educativos tienen de los niños y niñas, de la institución, y de todo lo que está inmerso dentro del acto educativo, de esta manera configura todos los aspectos que desarrolla dentro del aula y los pensamientos y comportamientos con los cuales desempeña su rol, por otro lado existe también la posibilidad de que el actor educativo responda a criterios o

imaginarios que colectiva y socialmente se han construido de la labor docente, razones por las cuales esta investigación pretende identificar en qué medida los actores educativos se alejan o se acercan a los lineamientos, pues es fundamental acogerse a estos para la generación de mayores y mejores condiciones para la primera infancia.

5.9 Actores Educativos.

Los actores educativos son los encargados de favorecer el fortalecimiento de las capacidades y, al mismo tiempo, de generar oportunidades para el desarrollo de los niños y niñas, en armonía con las características e intereses propios, en este sentido, educar a la primera infancia se constituye en una posibilidad de propiciar un sinnúmero de experiencias que les permita comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye.

Los agentes educativos son los responsables de orientar las acciones directas, con los grupos de niños, son los mediadores permanentes de sus necesidades, intereses, de las relaciones vitales entre ellos como grupo y con la vida familiar y comunitaria y son los principales soportes del acto educativo; son los educadores por excelencia, y el grupo infantil el medio educativo a través del cual se comienza a formar sistemáticamente al niño en un espacio social nuevo, de igualdad de oportunidades y de participación en la toma de decisiones. Esto implica en primera instancia, la transformación de los adultos como formadores y mediadores (MEN, 2014)

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) afirman que el sujeto/actor atribuye a sus prácticas no sólo la posibilidad de reflejar el mundo, sino fundamentalmente la de transformarlo, aun cuando esta transformación pueda ser mínima o parcial”, a los ojos de otros sujetos/actores. El término “actor” requiere articular su significado con el de “ciudadano”, en el cual se fundamenta y sostiene la democracia. Así el término “actor” remite necesariamente a la pertenencia a una colectividad. Cuando hablamos del “actor” nos referimos siempre a un sujeto que tiene márgenes de libertad para “desplegar prácticas y discursos en las instituciones, para dar cuenta de la posibilidad de crear, de inventar, de escapar a las contradicciones y a los determinismos. Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga.

Al hablar de actor educativo hacemos referencia al sujeto que asume su rol con autonomía, estableciendo prácticas y discursos que posibiliten reinventar la praxis educativa, alejándose de las simples reproducciones de prácticas, propiciando maneras distintas de concebir el mundo.

La Estrategia de Cero a Siempre supone un ideal de actor educativo el cual debe dejar a un lado sus prejuicios para abrirse al encuentro con la diversidad que se le presenta al encarar la acción educativa. Este encuentro entre iguales, en dignidad y en derecho, es también un encuentro asimétrico, intergeneracional.

Para la política pública los actores educativos son actores claves en la educación inicial porque, a través de su saber pedagógico, configuran prácticas educativas coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de las niñas y los niños; al mismo tiempo, hacen posible el fortalecimiento del desarrollo infantil, no solo desde la definición de diferentes experiencias cotidianas en las que los niños y niñas participan, sino que también convocan a las familias, favoreciendo la comprensión y resignificación del sentido que cobran sus pautas y prácticas de crianza en el desarrollo de los niños.

En este sentido se crean espacios y ambientes propicios para favorecer el desarrollo de los niños y niñas, en el que se establecen situaciones y contextos que generan oportunidades para el desarrollo de los niños y niñas, en armonía teniendo en cuenta las características e intereses propios (MEN, 2014).

5.10 Centros de Desarrollo Infantil (CDI)

Se concibe a los centros de desarrollo infantil como establecimientos en los que se pretende brindar un desarrollo integral a los niños y niñas, en los que se ofrece una atención que vincula a distintos profesionales que intervienen en el cuidado y la protección de la infancia en busca de mejores condiciones que propicien bienestar a los niños y niñas.

Estos centros son instituciones encargadas de atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera

infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños y las niñas construir y comprender el mundo (MEN, 2013).

Cabe destacar que el papel educativo no solo se deja a cargo de los centros de desarrollo, son acciones articuladas en las que el estado y la familia conjugan gestiones articuladas, para garantizar atención, cuidado y educación a los niños y niñas.

CAPITULO 4

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación

Taylor y Bogdan (1987) definen la metodología como, la manera en que se enfocan los problemas, (...) la forma en que se buscan respuestas a los mismos. Partiendo de este supuesto este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, entendida como, aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Los procedimientos aquí abordados no son estandarizados sino que se realizaron a la medida de las circunstancias, no se sigue un proceso claramente definido, si no que se fundamenta en la medida de las circunstancias, como un estudio único donde el contexto y el ambiente evolucionan con el transcurrir del tiempo que nos permitió recoger imágenes de la realidad, apuntando a la comprensión de esta.

De acuerdo al propósito del estudio es pertinente hacer uso de la investigación cualitativa, Rodríguez, Gil y García (1996) plantean que esta “estudia la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido a la situación o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”.³ Lo que posibilita entender las lógicas en las que se mueven los sujetos, y comprender lo que hay en el fondo de la enunciación de la palabra y la práctica de los actores educativos, partiendo de la realidad social, en la que se reflejan situaciones, interacciones y comportamientos.

Este enfoque fue orientado hacia la comprensión del sentido de la acción y comprensión del hecho social a partir de la naturaleza y esencia de los sujetos, la cual situó la realidad en un contexto singular permitiendo comprender las acciones de los individuos en un espacio concreto, lo que ofrece dentro de este estudio un caso único y particular.

Ello supone un esfuerzo por construir generalizaciones que permitan entender que existen diferentes formas de asumir una situación, en términos de los comportamientos, actitudes, creencias, emociones, sentimientos sobre un determinado fenómeno. La investigación cualitativa busca entre otras cosas la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva.

6.2 Enfoque de Investigación

Esta investigación se centró en el enfoque fenomenológico, Heidegger (como se citó en Piñuèra, 2013) es la ciencia de los fenómenos y que consiste en permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra así mismo y en cuanto se muestra por sí mismo” el cual va a permitir examinar los discursos y naturaleza del asunto en sí mismo, el significado esencial de las lógicas discursivas, tratando de comprender lo que hay en el fondo de la enunciación de la palabra y la práctica de los actores educativos.

De igual forma describir e interpretar la naturaleza de los hechos sociales a partir del estudio de los fenómenos inscritos en la subjetividad, observando al ser humano como singular y único en el mundo, vivenciando, percibiendo y sintiendo de manera individual y particular. Analizando las experiencias intersubjetivas, e interpretando los procesos y estructuras sociales que se tejen entorno los niños y niñas.

A partir del supuesto de Taylor y Bogdan (1987) “la conducta humana, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo”.

Vélez y Galeano (2002) refieren que partiendo de la realidad social, en la que se reflejan situaciones, interacciones y comportamientos que da cuenta de las maneras de ver y entender la infancia, permitiendo identificar las representaciones sociales que se tiene de los niños y niñas a través de los discursos y prácticas que se desarrollan alrededor de estos. En esta investigación el

enfoque de fenomenología es entendido como, la perspectiva metodológica que quiere entender el hecho social desde la propia representación del actor, es decir interpretar, comprender y explicar la acción social.

Es decir, se convierte en la forma como se muestren los fenómenos que consisten en la captación por la consciencia no sólo de cualidades sensibles de contacto con el exterior, sino también de la "aprehensión" intuitiva de esencias inteligibles, entendiendo por éstas modos de vivir, actuar, pensar, planear, identificables por los rastros en lo cotidiano.

6.3 Técnicas de recolección de la información:

Aquí se recogió todo un conjunto de información, a través de la entrevista a profundidad, la observación no participante y una guía de observación previamente elaborada, que más tarde se sometió a un observación cuidadosa, siendo el rastreo y la revisión bibliográfica, un eje fundamental, para llevar a cabo un análisis documental, en el cual se identificó hallazgos importantes que sirvieron de base para lograr distinciones conceptuales de acuerdo a los objetivos formulados.

A continuación se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información seleccionados.

6.3.1 Entrevista a profundidad

Dentro del enfoque cualitativo asumido en esta investigación planteamos como técnica primordial para la recolección de información la entrevista a profundidad, partiendo de una guía de preguntas orientadas desde las representaciones sociales de infancia y educación, prácticas educativas y la estrategia de Cero a Siempre, para conocer cuáles son sus acciones, posturas y prácticas frente a estos temas que serán determinantes para lograr una comprensión más efectiva frente a el tema aquí abordado. Con este tipo de entrevistas se permite construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro, se lograr comprender.

La intencionalidad principal de la entrevista a profundidad es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del entrevistado; es

detallar y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce... lo suficiente para comprender qué quieren decir... crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Robles, 2011).

Así mismo Vélez y Galeano (2002) consideran que a través de la información que la gente suministra en la entrevista, se da la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de sus acciones; por tanto privilegia las técnicas de recolección de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural.

6.3.2 Guía de observación/ observación no participante:

La guía de observación como un instrumento para estudiar la realidad, una forma de sistematizar un registro visual de lo que se pretende conocer y entender, saber utilizar los sentidos para describir, analizar y explicar una conducta humana.

Campos y Lule (2012) es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real. La observación no participante permite ante todo un análisis cuidadoso y crítico del fenómeno investigado, proporcionando descripciones más amplias de lo que sucede, permitiendo comprender las interacciones que se observan, pero también, las vivencias, las experiencias y la sensación de la propia persona que observa. Este tipo de observaciones permite que no se creen juicios de valor frente a lo que se observa ya que al venir acompañado de una guía de observación previamente elaborada da mayor certeza de lo que se registra.

Esta se refiere a una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

6.3.3 Revisión documental

Vélez y Galeano (2002) toda investigación documental, supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, literatura existente sobre el tema con el fin de

contextualizarlo y lograr "estar al día" sobre lo que circula en el medio con relación al tema que se pretende investigar.

Es una técnica de investigación que posibilita describir un documento en sus partes esenciales para su posterior identificación y recuperación desde documentos institucionales, identificando aspectos centrales en relación con los enfoques, sustentos, teorías, concepciones y posiciones frente a un determinado tema o fenómeno. La revisión documental permite recolectar información muy valiosa, confiable y no repetida; la información aquí recolectada nos va a permitir reflexionar, realizar diferencias, semejanzas entre unos y otros, la relación existente entre la enunciación, la práctica y lo que realmente dice la literatura especializada frente al tema de las representaciones sociales de infancia y educación.

En nuestra investigación la fuente primaria son los documentos producidos por Serge Moscovici el padre de las representaciones sociales, así como los documentos adicionales que complementan el tema de infancia y educación, a la luz de las presencias, ausencias, convergencias, diferencias y contradicciones. Las fuentes secundarias las constituyen todos aquellos documentos, informes, investigaciones, estudios, textos entre otros que soportan, interpretan, trabajan, critican y dan consistencia a la fuente primaria.

7. SISTEMATIZACIÓN

Para la realización del registro riguroso y sistematización de la información, se hizo la transcripción de las entrevistas individuales y las observaciones, que previamente fueron grabadas en su totalidad. Del mismo modo estas serán jerarquizadas y categorizadas, con el fin de reconstruir el sentido que subyace de los datos que serán recolectados. Para el análisis y codificación de la información se hará uso de matrices y del software Atlas. Ti. Dado que es investigación cualitativa, se asume la flexibilidad como un criterio del diseño metodológico, en tanto se permitirán ajustes dependiendo de los hallazgos que del proceso vayan surgiendo.

Cano y Gil (2014) afirman que el proceso de codificación y categorización se realiza mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que consideremos tienen una

significación destacable en relación a nuestros objetivos de estudio. Al mismo tiempo que vamos identificando estos elementos de significación, les vamos a ir asignando un código, nombre o etiqueta que intente compilar el significado emergente.

Lo que posibilite hacer una categorización de la información y abarcar de manera lógica y coherente la información recogida, y establecer las unidades o categorías de análisis, desde los lenguajes discursivos de los actores, las inferencias de los investigadores desde los rasgos que se identifiquen y evidencias en la información recolectada y la confrontación teórica. A partir de una matriz de análisis textual o matriz de doble entrada, en la que se enuncien las categorías, sub categorías y los párrafos de testimonios que dan cuenta de ellas, cruzando esta información con las citas de los autores que explican los conceptos relacionados en los testimonios y finalmente se confrontaran con las observaciones de los investigadores.

8. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Para abordar este tema se trabajó con el Centro de desarrollo Infantil Mara ubicado en el barrio Pueblo Nuevo, en la calle 8 N° 20-08 trocal vía a la costa, el cual se constituyó en el municipio de Cauca en octubre del año 2013, participarán 20 actores educativos que cumplen roles como docentes, nutricionista, psicólogos, trabajador social, y auxiliares pedagógicas que atienden a niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cinco años, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, la cual brinda atención a niños y niñas provenientes de familias de estratos socioeconómico 1 y 2; y desplazados, mediante este programa se potencia en los niños las dimensiones del ser humano: cognitiva, comunicativa, corporal, socio afectiva, estética, ética y espiritual posibilitando su desarrollo integral.

9. CONSIDERACIONES ÉTICAS

De acuerdo con los principios establecidos en los artículos 15 y 16 de la Resolución 08430 de 1993, el cual establece que en toda investigación que el ser humano sea objeto de estudio, deberá prevalecer el criterio de respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar, teniendo como base este principio este proyecto cuenta con el Consentimiento informado y por escrito de los actores educativos que participaran de esta propuesta y el de los representantes legales del CDI Mara.

El artículo 14 de esta misma resolución entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Este proyecto se enmarca ante todo en el cuidado e integridad del ser humano, protección de la privacidad del individuo, y los resultados aquí obtenidos serán de total confidencialidad y en caso de ser necesario publicar los resultados se hará solo bajo la autorización de los participantes.

Desde la perspectiva cualitativa este proyecto tiene como eje central plantear un hecho social y entender porque se da de esta manera, es en este escenario donde cobra mayor relevancia, ya que este trabajo permite no solo al investigador la auto comprensión del ser humano, cuestionamiento y posterior reflexión frente a esto; esta investigación se basa en el consentimiento libre, consiente y reflexivo, donde se le informo detalladamente los objetivos, términos y condiciones de la propuesta, de tal forma que los participantes entiendan el propósito, el sentido de realizar las entrevistas, proveer información y la forma como será utilizada la información aquí recolectada.

De igual forma, nosotros como investigadores nos comprometemos a proteger y custodiar la información recolectada, la identidad de los participantes, entre otros que puedan afectar el buen nombre de la institución.

10. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

Noreña, Moreno y Rojas (2012) afirma que estar amparadas en el paradigma cualitativo, deben ser conscientes de que cuando se exploran fenómenos humanos, las realidades que se observan o analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Esto hace que el rigor adquiera un valor, ya que no solo se trata de la adherencia a las normas y reglas establecidas, sino que se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo, es por esto que se van a tener en cuenta los siguientes criterios:

Fiabilidad y consistencia: Este proyecto se basó en estudios e investigaciones similares, que han empleado la misma metodología para la recolección, verificación y análisis de la información recolectada, asegurando que los resultados producto de esta investigación representan algo verdadero e inequívoco, es por esto que para el caso de este proyecto para la recolección de la información se va a llevar a cabo la entrevista a profundidad, la observación no participante y por último el análisis documental para asegurar la fiabilidad en la recolección de la información.

Validez: Para dar validez a este proyecto se detalló paso a paso lo percibido durante el desarrollo de la investigación y se va a realizar un análisis de los datos recolectados, a la luz de los planteamientos teóricos que proyecta la literatura especializada y los documentos oficiales expedidos por el ministerio de educación y la estrategia de Cero a siempre. Para lograr una mejor comprensión del hecho social se van a aplicar los métodos de triangulación y saturación de la información suministrada por los actores educativos. Noreña et al. (2012) “El establecer unos marcos concretos y sistemáticos de cómo se han recolectado y tratado los datos permite que otros investigadores puedan preguntarse si los resultados obtenidos son válidos o no en otras circunstancias similares”.

Credibilidad o Valor de Verdad: Los datos aquí suministrados y recolectados son auténticos, no están sujetos a juicios de valor, considerando que los datos recolectados son reales y verdaderos se permite evidenciar claramente las experiencias de cada uno de los actores educativos que participaron de esta investigación, esperando que la investigación tenga gran relevancia en el contexto y llegue a convertirse en un referente teórico y se generen otro tipo de teorías y avances para otro tipo de investigaciones.

Transferibilidad y aplicabilidad: El proyecto de investigación se trabajó con el Centro de desarrollo Infantil Mara ubicado en el barrio pueblo nuevo, en la calle 8 N° 20-08 trocal vía a la costa, el cual se constituyó en el municipio de Caucasia en octubre del año 2013, participaron 20 actores educativos que cumplen roles como docentes, nutricionista, psicólogos, trabajador social, y auxiliares pedagógicas que atienden a niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cinco años, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre.

Relevancia: Esperamos que este trabajo de investigación tenga gran relevancia para el mundo académico del contexto Colombiano y que pueda contribuir de una u otra forma a la configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales con respecto al tema de las representaciones sociales de infancia y educación y como estos influyen en la forma como se acoge y se piensa a la infancia, reafirmando la relevancia que tiene este en el medio, respondiendo a los objetivos y planteamiento del problema descritos al inicio de este proyecto.

11. CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

11.1 Centro de Desarrollo Infantil Mara

Trabajamos con el Centro de desarrollo Infantil Mara ubicado en el barrio pueblo nuevo, en la calle 8 N° 20-08 trocal vía a la costa, el cual se constituyó en el municipio de Caucasia en octubre del año 2013, por el señor Manuel Antonio Roldan Avendaño gerente general de la Corporación Pecas (proyecto de empuje para la colaboración y ayuda social) con el ánimo expandirse territorialmente a nivel de Antioquia, iniciando labores con tan solo 100 niños. Esta entidad cuenta con sede principal ubicada en el municipio de Bello Antioquia.

Las instalaciones del CDI Mara cuenta con espacios para el sano esparcimiento y aprovechamiento del tiempo libre, para que los niños realicen diferentes actividades durante su estancia en este lugar, cuentan con juguetes, libros, pinturas, disfraces y juegos de mesa, la mayor parte de las aulas están decoradas con trabajos manuales que realizan los niños y algunas creaciones artísticas; el lugar está distribuido en forma de cuadrado con el restaurante alrededor, los baños están ubicados en una de las esquinas, de los cuales hacen uso todos los niños y niñas del cdi, hay buena iluminación y ambientación de las aulas, hay letreros llamativos y coloridos en todo el lugar, en la parte exterior es evidente las cadenas de colores que cuelgan del lugar, las cuales dan la bienvenida al lugar.

El 95% de las vías de acceso al centro infantil se encuentran pavimentadas, alrededor no existen espacios verdes adecuados para la recreación y el deporte de los niños; el CDI está ubicado en medio de una de las zonas más deprimidas del municipio, considerada una olla de expendio de sustancias alucinógenas. Algunas calles cuentan con amplios andenes a diferencia de otras que no tienen, el sector donde está instalado este centro es de estrato socioeconómico 1 y 2. El centro consta de dos entradas una principal por donde entra todo el personal y otra para

vehículos que da con la calle principal.

Actualmente para su funcionamiento tienen dos contratos uno con el ICBF y otro con Buen comienzo Antioquia. A la fecha cuentan con 10 actores educativos, 4 auxiliares pedagógicos y 215 niños beneficiarios que oscilan en edades entre los 2 y 5 años de edad en los grados de párvulo, jardín y pre jardín.

12. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

12.1 Actividades preliminares

Para orientar el proyecto y ubicar el proceso de investigación se generaron unas fases para llevar a cabo durante toda la realización de este, teniendo en cuenta los tiempos, contenidos y detalles específicos de cómo se va a hacer. Así mismo se realizaron unas visitas preliminares a algunos CDI para determinar el objeto de estudio y determinar algunas problemáticas relacionadas con la primera infancia emergente en el municipio de Caucasia.

12.2 Momentos del trabajo de campo

Fase 1. Exploración e identificación. Acopio y revisión documental, contactos previos, visitas preliminares, diseño metodológico del proyecto, construcción del marco teórico que sustenta el proceso que configura las categorías.

Fase 2. Profundización y análisis. Descripción de las categorías que emergen a partir de la lectura de la codificación de los artículos y textos seleccionados, darle consistencia al instrumento de investigación y su diseño metodológico, realizar pilotajes o pruebas previas, generación de información y trabajo de campo, sistematización, triangulación y análisis de la información recolectada, elaboración de conclusiones y producción de artículo.

Fase 3. Informe final y conclusiones. Organización del informe final y hallazgos y sustentación pública.

A partir de esta propuesta metodológica se generó este cronograma de los momentos metodológicos que siguiendo a Vélez y Galeano (2004) “orientarán el proceso de investigación”.

13. CRONOGRAMA

Tabla 1

FASES	MESES(Semestres)			DETALLES
	2016-1 Marzo Abril Mayo	2016-2 Agosto Septiembre Octubre Noviembre	2017-1 Febrero Marzo Abril	
Fase 1 Exploración e identificación	X			*Acopio y revisión documental, contactos previos, visitas preliminares. *Diseño metodológico del proyecto *Construcción del marco teórico que sustenta el proceso que configura las categorías.
Fase 2 Profundización y análisis		X		*Descripción de las categorías que emergen a partir de la lectura de la codificación de los artículos y textos seleccionados. *Darle consistencia al instrumento de investigación y su diseño metodológico. *Realizar pilotajes o pruebas previas. *Realizar las entrevistas y observaciones no participantes. *Generación de información y trabajo de campo. *Sistematización, triangulación y análisis de la información recolectada. *Elaboración de conclusiones *Producción de artículos y entrega de informe final a actores del proceso investigativo.
Fases 3 Informe final y conclusiones			X	*Organización del informe final *Hallazgos y sustentación pública.

Fuente de elaboración propia

14. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

14.1 Plan de análisis

Inicialmente se diseñaron los instrumentos, los cuales buscan responder a la pregunta y a los objetivos planteados en la investigación, para lo cual se realiza un pilotaje para tener certeza de que cumplen con las características necesarias que garanticen recoger la información pertinente para poder hacer un buen análisis de esta, se realizan los ajustes a los instrumentos, nos dirigimos al campo para la recolección de los datos, luego se realiza la transcripción de entrevistas, y se sistematizan las observaciones no participantes, los anecdóticos y los diarios de campo, seguido se analizan los datos por medio de la triangulación en la matriz de doble entrada, en donde se ingresan los datos de las observaciones, las entrevistas y se confrontan con la teoría especializada y finalmente se hace una interpretación de la información, también se analizan los datos por medio del programa atlas ti, en donde se codifica la información, y se hace una asignación de códigos, agregando algunos memos que nos faciliten la interpretación, se hace una agrupación de

códigos según las características comunes, y se establecen las familias de acuerdo a las relaciones entre códigos, constituyendo los gráficos que posibilitan interpretar de manera más sutil la información y finalmente se realiza una tabla en la que se proyecta la información recolectada, lo que permita establecer relaciones entre esta y la matriz de doble entrada, realizada manualmente haciendo conexiones y conjeturas para tener una información detallada y una interpretación más exacta de los datos, en la que se obtengan los resultados y finalmente se haga la discusión .

Gráfico 1 plan de análisis



Fuente de elaboración propia

15. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De acuerdo al problema y los objetivos planteados al comienzo del proyecto se generó un sistema categorial en el que, se proponen las siguientes categorías y subcategorías; que permitan la comprensión y análisis de las representaciones sociales de infancia y educación, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre en el municipio de Caucaasia para dar mayor consistencia a las técnicas que se utilizaran para recopilar la información.

Tabla 2 categorías y subcategorías

Tópicos de profundidad	Categorías	Subcategorías
Representaciones sociales	Infancia	Educación
Prácticas educativas	Prácticas Educativas	Planeación Participación Interacción Niño como sujeto diverso
Políticas	Estrategia de Cero a siempre	Implementación de la estrategia

Fuente de elaboración propia

CAPITULO 5

16. RESULTADOS

Al realizar la aplicación de las técnicas de investigación, planteadas en la metodología a los actores educativos del CDI Mara del municipio de Caucaasia, entre los cuales se encuentran agentes educativos, auxiliares pedagógicos, nutricionista, psicólogo, enfermera, presentamos a continuación los resultados obtenidos en este proceso, teniendo como base en el enfoque procesual, el cual se centra en el análisis del discurso y las producciones simbólicas que se dan a través de las practicas ejercidas por los actores educativos (Banchs 2000).

A continuación se presentan las expresiones y datos producto del proceso de recolección de la información, donde las categorías y subcategorías son emergentes desde las fuentes y datos obtenidos, los cuales de manera recurrente son reiterativos en la información recolectada.

Las categorías se estructuran de la siguiente forma, Infancia, Práctica Educativa y Estrategia de Cero a Siempre, las cuales se relacionan en la medida en que la práctica educativa transversaliza al sujeto desde las acciones pedagógicas que se instauran y las formas de concebirlo, de igual forma la categoría estrategia de cero a siempre permea la práctica y el discurso de los actores educativos, desde los lineamientos que se establecen para la atención y

acciones entorno a la infancia, por lo cual esta nos permite hacer una comprensión de las relaciones e interacciones entre niños-niñas y actores educativos y bajo que representación están centradas las practicas dirigidas a la infancia.

Gráfico 2 Resultados por categorías



Fuente de elaboración propia

Tabla 3 Códigos de Atlas. Ti

Categorías	Códigos	Categoría emergente
Infancia – Educación	Etapa, niños-niñas, inocentes, dependientes, necesitan de políticas, de conocimiento, de educación, de acompañamiento, son sujeto de derechos, se les brinda aprendizaje en normas, valores, son sujetos de protección.	Sujetos de protección Educación en valores
Práctica Educativa	Las acciones pedagógicas se dan a través de Interacción, mediación, proyecto, planeación, opinión, motivación, edad, necesidades, habilidades, actividades, aprendizaje en valores, normas, respeto igualdad, en la práctica la participación es restringida,	

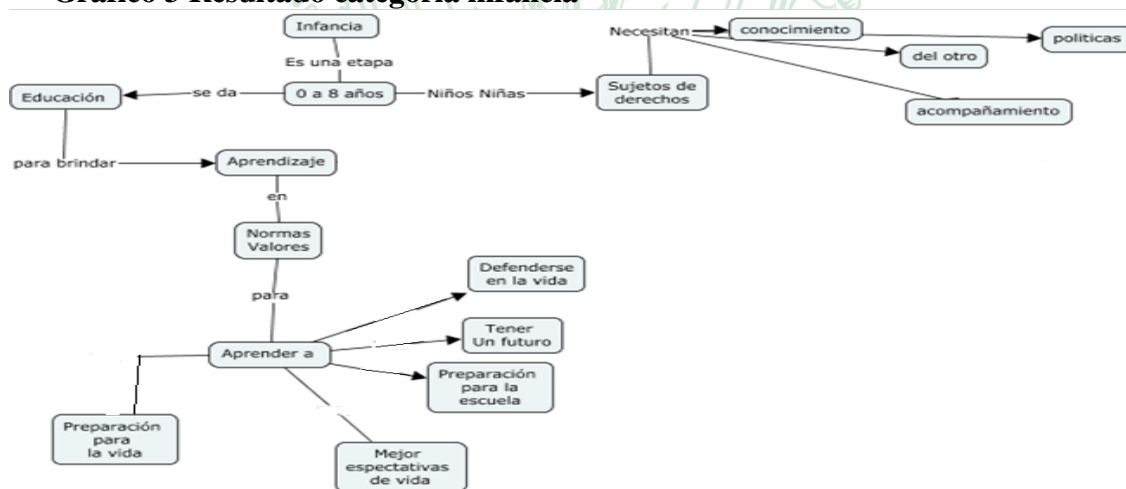
existe limitaciones en la opinión de los niños, invisibilización, actividades sin intencionalidad, predomina el juego libre

Fuente de elaboración propia

Se presentan los resultados de la investigación, en términos de aspectos conceptuales y hallazgos identificados, relacionados con el tema de las representaciones sociales de infancia y educación.

16.1 Infancia

Gráfico 3 Resultado categoría infancia



Fuente de elaboración propia

Luego de la realización de las entrevistas a los actores educativos y respondiendo al objetivo planteado, identificar la configuración y contenido de las representaciones sociales de infancia-educación se encuentra que la configuración y contenido de las representaciones sociales de infancia que tienen los actores educativos, se aprecia en sus discursos, **como una etapa hermosa, comprendida entre la gestación y los ocho años de edad, en la que el ser humano experimenta y aprende todo lo relacionado con los valores, y las normas.** Como se evidencia en las expresiones de los actores, “*es la etapa que comprende desde que está en el*

vientre hasta los 6 años” EP4, “Infancia es desde que los niños están en el vientre hasta los 5 años de edad” EP6 “es aquella etapa, periodo o fase que inicia desde que el niño está en el vientre hasta los 5 años de edad” EP12. Así mismo expresan que, “es en si la etapa más hermosa” EP2

Otra de las configuraciones que se evidencian en los actores, es la representación de la infancia como la etapa en donde a los niños se les pueden inculcar los valores, considerando que es el tiempo preciso para trabajar con ellos todo lo que tiene que ver con la normatividad. En esta etapa los niños y niñas reciben una formación en los valores, normas de comportamiento, y algunos conceptos básicos, como los medios de transporte, las profesiones, el respeto por los demás, mediante actividades, Como se observa en los discursos de los actores educativos. “Es el tiempo preciso para trabajar con ellos todo lo que tiene que ver con la normatividad” EP3 “Más que todo lo que se enseña en los primeros años son lo del tema de los valores, el respeto por los demás, la diferencia” EP7 “Se les enseña los valores que necesita como tal”

Por otro lado, la configuración de la concepción de niño y niña la asocian como una etapa donde el niño es una esponjita en donde todo lo adquiere, se les reconoce como niños que no pueden valerse por sí solos, y requieren un acompañamiento para que puedan formarse como personas y aprendan, todos los conocimientos, las bases del aprendizaje. tal como se manifiesta en sus palabras, “en esta etapa son como una esponjita ellos absorben todo lo que ven a su alrededor” EP11 “es la oportunidad que uno tiene para enseñarles a ellos los valores ósea que se vallan o adquieran como normas, donde uno tiene la oportunidad de enseñarle a ellos y ellos van asimilando un poquito más las cosas” EP13 “reconocer unos niños que necesitan del otro que no pueden valerse por sí mismo y requieren que se les dé un acompañamiento nutricional, educativo, pedagógico, para que puedan formarse como una persona como tal” EP8

Así mismo circula en el colectivo de actores que la estrategia de cero a siempre concibe a los niños y niñas, como unas personitas que necesitan de mayor atención, que se les debe tener el mayor cuidado, los reconoce como unos niños que necesitan del otro, y que requieren que se les dé un acompañamiento nutricional, educativo, pedagógico para que puedan formarse como una persona como tal. “Son lo más importante, como ese ser que

necesita, ese ser inocente que requiere de otros para aprenderse a defender, que esta hay como una esponjita esperando recibir tantas cosas de nosotros”EP9 “los reconoce como unos niños que necesitan del otro” EP3 “como ese ser que necesita, ese ser inocente que necesita de esto” EP5 “la primera infancia es donde le debemos de brindar a ellos todos los conocimientos para que se aprendan a defender en lo que sigue en la adultez y todo lo demás.”EP-2 “debemos de cuidar y enseñarles cositas muy básicas para que ellos vallan aprendiendo algo.”EP7

16.1.1 Educación en primera Infancia

El contenido de las representaciones sociales de educación en los actores educativos se precisa como un punto clave para formarlos en unos conceptos muy básicos como los valores, el respeto por los demás, el amor, el cuidado y las normas para que el niño aprenda a defenderse. En esta etapa se brindan conocimientos mediante actividades que le permitan un aprendizaje significativo, considerando que la educación en la primera infancia es la parte más importante y bonita que pueden vivir los niños. *“los niños adquieren unos conceptos muy básicos entre ellos están los valores, el respeto por los demás” EP5 “la educación que se les brinda aquí es como formarlos en valores, el respeto, el amor” EP6 “debemos de cuidar y enseñarles cositas muy básicas para que ellos vallan aprendiendo valores” EP9 “la educación que se les brinda es mínima y no se estipulan muchos componentes educativos y pedagógicos”EP3 “Es la oportunidad que uno tiene para enseñarles a ellos los valores ósea que se vallan o adquieran como normas”EP4*

Por otra parte **el concepto de educación en primera infancia desde sus discursos está relacionado con un espacio de formación en la interacción niño -adulto en donde se aprenden valores para defenderse en la adultez, y se caracteriza por ser una etapa en la que se le transfieren las creencias a los niños por medio de la imitación,** como se recoge en sus frases *“el concepto de educación va mucho más allá es mucho más amplio ya que enseña lo que tiene que ver con los valores , las normas, los preceptos morales y todo lo que el niño debe saber para poder vivir en sociedad para toda la vida” EP14“pasarles a ellos las creencias que van muy de la mano con eso, todo lo que nos enseñaron a nosotros, todo lo que se supone debe ser” EP5 “es como contextualizarlos, puesto que en todos los quehaceres diarios los niños están constantemente en un proceso de aprendizaje”EP8 “los niños imitan dodo ese tipo de*

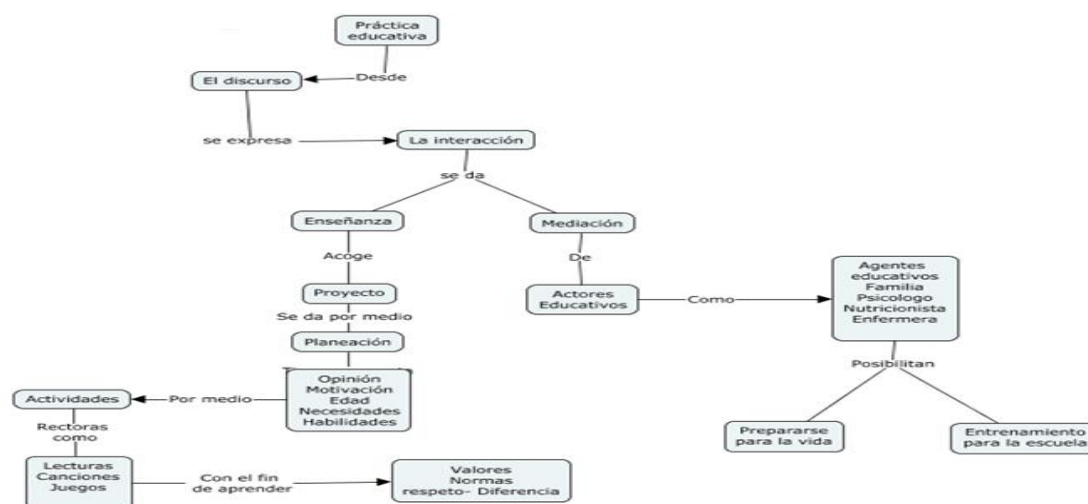
acciones por lo tanto debemos tener conciencia que esas personitas están mirando todo lo que nosotros hacemos” EP3

Los actores educativos consideran que la Estrategia de Cero a Siempre concibe la educación para la primera infancia, como un entrenamiento para la escuela, en el que se le enseña el respeto por la autoridad y se forman niños con valores para que sean buenas personas, con buenos comportamientos. *“Cuando están aquí aprenden a no darle mucha lidia a la profesora del preescolar porque va entrenado, y se le va dando una ayuda a la educación como tal que es la formal, para cuando el niño llegue a una institución educativa” EP9, “Aprenden el respeto por sus compañeros, y quien es en realidad la autoridad” EP6 “nosotros formamos niños con valores, con buenos comportamientos” EP8 “Se le está dando educación, y una buena alimentación, un buen cuidado, un buen ejemplo, le estamos brindando a ellos las herramientas básicas para que puedan llegar mejor en un preescolar que es donde empieza la educación EP2*

Así mismo ven la Educación en la primera infancia como aquella que puede servir al niño a formarse como un buen ser humano, con unos valores que son las bases para que en un futuro pueda servir a una sociedad y pueda conformar una familia que sea ejemplo para la sociedad, tal como lo especifican en sus discursos. *En primera infancia los niños vienen a jugar, aprender normas de comportamiento, para que sean a futuro buenas personas” EP1 “ A los niños se les va a hacer más fácil adaptarse a todo lo de la escuela que ya es más avanzada a lo que se maneja aquí”EP1 “Es el punto clave donde los niños adquieren unos conceptos muy básicos entre ellos están los valores, el respeto por los demás y se adaptan a la sociedad ”.EP4 “y enseñarles cositas muy básicas para que ellos vayan aprendiendo algo y les sirva para su futuro”EP-7*

16.2 Práctica Educativa

Gráfico 4 Resultados categoría práctica educativa



Fuente de elaboración propia

Para llevar a cabo el ejercicio investigativo, y dar respuesta al segundo objetivo, caracterizar las prácticas educativas de los actores educativos, se realizaron 10 observaciones no participantes, en donde se tuvieron en cuenta aspectos como la enseñanza de la diferencia, las interacciones que se establecen entre los actores educativos y los niños(as), las planeaciones que se diseñan y ejecutan alrededor de la atención a los niños(as), así mismo se tienen en cuenta las entrevistas, para analizar la coherencia entre los discursos y sus acciones pedagógicas.

Tabla 4 Resultados Práctica Educativa

Práctica Educativa		
Sub categoría	Lo que dicen	Lo que hacen
<i>Niño como sujeto diverso</i>	Se encuentra que desde sus discursos se manifiesta que el aprendizaje de la diferencia en el aula se vivencia desde la enseñanza a los niños, de los valores, las razas, religiones, y promover el reconocimiento de distintas culturas. “ <i>hay que respetar indistintamente si es blanco, negro si es crespo, porque esas diferencias de alguna forma los unen</i> ” EP5, es importante para ellos también crear un ambiente familiar para los niños y niñas, utilizando siempre el respeto, el amor, la paz, intencionado las actividades desde el compartir y el buen trato, para que se sientan identificados como una unidad. Como lo indica en expresiones como “ <i>respetar que si el amiguito es blanco, es negro, que si es crespo o es diferente a mí, pero que esas diferencias de alguna manera nos unen y que pertenecemos a un mismo espacio a un mismo lugar</i> ” EP9 “ <i>siempre se les inculca de que todos son amigos, que somos una familia, entonces nunca se ha visto el rechazo hacia ninguno para que ellos vayan a hacerlos con otros compañeros, siempre estamos jugando, compartiendo todos somos iguales</i> ” EP15 “ <i>Aquí todos los niños son iguales, niños indígenas, discapacitados, desplazados aquí todos se tratan por igual, entonces a los niños siempre se les inculca de que todos son amigos, que somos una familia,</i>	Por otro lado desde la observación no participante se puede identificar que en las acciones pedagógicas de algunos actores educativos se manifiestan otro tipo de circunstancias y situaciones que contradicen el discurso de estos, se observa que durante la actividad el juego el “lobo” el actor educativo opina “ <i>Mateo usted no puede ser el lobo porque no corre detrás de los demás, deje a Yordan que él es más avisado</i> ” OP1, así mismo las acciones que realizan para solucionar los conflictos entre los niños y niñas se configuran en la mayoría de los actores como la exclusión de los niños del lugar en el que se encuentran para ser llevados a otra aula, en donde explícitamente se verbalizan las características que consideran negativas de los niños poniéndolos en evidencia con los demás niños y niñas. “ <i>te traje a Thomas porque esta insoportable, es muy cansón, déjalo en el rincón sentado castigo hasta que vayamos al comedor</i> ” OP5

	<i>entonces nunca se ha visto el rechazo hacia ninguno para que ellos vallan a hacerlos con otros compañeros”</i>	
Participación	<p>Otro de los aspectos caracterizados en las acciones pedagógicas, fue la participación, donde a través de los discursos de los actores educativos se pudo establecer que estas acciones se materializan en proyectos o actividades, en las que la participación es lo primordial, en el discurso de los actores predomina la motivación como un aspecto fundamental para la participación de niños y niñas, así como también es tenida en cuenta la opinión del niño en todos los procesos que se realizan en el aula. <i>“A través del dialogo motivamos su participación, siempre mirando la opinión de ellos, a partir de la opinión de ellos se crea todo, tratando de que todos participen”</i> EP7, <i>“mediante las actividades que ellos puedan desarrollar y explorar por decirlo así para lo que tengan más fortalezas en unas que en otras”</i> EP4, Así mismo dicen <i>“siempre se tiene en cuenta la opinión del niño en cómo vamos hacer la actividad”</i> EP9.</p>	<p>Durante las actividades que se observaron predomina las acciones en las cuales se limita la participación de los niños, una de las más específica es al momento de realizar las lecturas de cuentos, se restringe la opinión de los niños, la mayoría de las docentes expresan durante las actividades de la lectura de los cuentos: Caperucita roja, El Arcoíris, los Colores, La Familia, al expresar: <i>“mientras leemos el cuento van a estar como los mudos OP10, OP7, OP8, OP2, OP5, OP1, OP4 consigna que los niños acatan poniéndose las manos en la boca.</i> Se denotan actitudes de supresión, al sentar a varios niños en medio de la actividad de las rondas porque los niños hacen mucho desorden y no deja seguir con la actividad, saltan, corren, abrazan al compañero, se aíslan a un lado y continua con el ejercicio, otra práctica recurrente en el centro de desarrollo es la poca participación que se les da a los niños en las actividades manuales, son realizadas por los docentes de principio a fin, en donde se verbaliza que los niños están muy pequeños y dañan todo el material, es una pérdida de tiempo porque arrugan la hoja y no son capaces de entender la consigna que se les da” ejemplo de ello <i>“al realizar la actividad de pintar y pegar láminas de dibujos en una cartelera las ejecuta solo el actor educativo por cuestiones estéticas y de presentación, es decir debe quedar bien bonito y los niños no pueden hacerlo”</i> OP9 <i>“ en el ejercicio de pegar bolitas de papel de colores en un arcoíris la docente les indica a los niños que se sienten el piso mientras ella realiza la actividad porque debe quedar bien bonito debido a que eso será el material que socializará en la reunión con los padres”</i> OP6</p>
Interacción	<p>En cuanto a las relaciones que se establecen entre los actores educativos y los niños y niñas, en la indagación realizada a través de las entrevistas, se enuncia, que las interacciones entre estos, esta mediada por el buen trato, donde el docente no es quien tiene la última palabra, se incentiva a los niños a compartir y expresar sus sentimientos, fortaleciendo las relaciones entre los actores educativos y niños- niñas e inculcando que todos son amigos. <i>“tratando por lo general que los niños los vean como amigos y no como docente o ese que manda y hay que obedecerle”</i> EP1, <i>“tratando siempre de tener presente la sonrisa, los abrazos, todos los actores interactúan con los niños y ayudan en su proceso”</i> EP8, <i>“por lo general tratamos que los niños no vean a los docentes como ese líder, ese que manda, ese que hay que obedecerle”</i> EP5 <i>“intentar que nos veamos como unos buenos amigos”</i> EP12, <i>“que la relación sea entre amigas y amigos de los niños, saludos tratando siempre de tener presente la sonrisa, los abrazos”</i> EP6.</p>	<p>Las acciones que se hicieron presente al realizar las observaciones se centraron en las relaciones mediadas por el castigo y la recompensa, en el que imperan la voz del adulto, los actores educativos, son quienes establece las actividades, sin tener en cuenta las opiniones de los niños. <i>“Al momento de realizar algunas rondas los niños sugieren un tipo de canción o actividad y la docente omite sus opiniones y continua con lo que ella desea enseñar o manifestar, durante la realización de la ronda a la rueda-rueda algunos niños manifiestan que quieren jugar el lobo y la docente expresa que no es hora de correr”</i> OP3 Así mismo se evidenció que el actor educativo es quien pone las reglas, y determina lo que se hace y hasta cuando se hace, en la realización de movimientos, saltos, giros, los niños expresan que quieren hacer más saltos y la profesora dice que ya no más y que se van para el aula. OP7 durante el juego con fichas una niña expresa una palabra, la cual los niños consideran una mala palabra y le dicen a la docente, esta le habla fuerte a la niña y le dice que como siempre tú, eso está muy malo la sienta en una silla aparte del grupo y le dice a los niños que es una grosera, todos los niños inmediatamente empiezan a decir grosera, y la niña se pone a llorar” OP10</p>

Planeación	Otra de las caracterizaciones se centró en las planeaciones que se ejecutan alrededor de las acciones dirigidas a los niños y niñas, en donde los actores educativos, expresan que para la planeación se tiene en cuenta la edad de los niños y niñas su opinión y las necesidades que se ven en la interacción en el aula. <i>“Algunas de las actividades que se realizan son, juegos de roles, cantar, se les muestra videos, trabajando los valores, por medio de conversatorios observación de imágenes, rondas”</i> EP14 <i>“tenemos en cuenta la edad de los niños”</i> EP8 <i>“las planeaciones que se hacen deben de ir conforme a el proyecto”</i> EP, <i>“parte de las necesidades de los niños y las niñas”</i> EP10	Otro hallazgo que se puede rescatar es el hecho de que los actores educativos no ejecutan las planeaciones que están establecidas para las acciones pedagógicas, predomina en el aula el juego libre y actividades que no tienen una intencionalidad. <i>“Durante las observaciones se evidencio que todas las docentes observadas, están despreocupadas por seguir una planeación, se dirigen a los niños con expresiones como: “jueguen con esas fichas”, cantan dos o tres canciones y por mucho tiempo el niño juega sin tener una orientación o una intención pedagógica dirigida por la docente”.</i> <i>Durante el tiempo observado la mayoría de las profesoras estuvieron sentadas por mucho tiempo, organizando papeles u organizando cosas que debían presentar, los niños dispersos por todo el salón, no seguía ninguna planeación, jugando con fichas, u otros juguetes.</i>
-------------------	---	---

Fuente de elaboración propia

16.3 Estrategia de Cero a Siempre

Para dar respuesta al tercer objetivo específico, relacionar las representaciones sociales que tienen los actores educativos acerca de la Infancia y la Educación para la primera infancia, con sus prácticas y la concepción de niño-niña establecida por la Estrategia de Cero a Siempre, se presenta en la siguiente tabla una correlación de los elementos mencionados en los que se establece la relación entre la representación social de infancia –educación y la implementación de la Estrategia de Cero a Siempre que realiza este grupo de actores educativos, con la concepción de niño y niña que establece la política pública, aspectos que a su vez dan respuesta al objetivo general de esta investigación.

Tabla 5 Resultados Estrategia de Cero a Siempre

Representaciones sociales	Prácticas ejercidas	Concepción niño-niña desde la Estrategia de Cero a Siempre
<p>Infancia Es una etapa hermosa, comprendida entre la gestación y los ocho años de edad, en la que el ser humano experimenta y aprende todo lo relacionado con los valores, y las normas. La concepción de niño y niña la asocian como una etapa donde el niño es una esponjita en donde todo lo adquiere, se les reconoce como niños que no pueden valerse por sí solos, y requieren un acompañamiento para que puedan formarse como personas, los cuales necesitan de mayor atención y cuidado, los reconocen como unos niños que necesitan del otro, y que requieren que se les dé un acompañamiento nutricional, educativo, pedagógico para que puedan formarse como una persona.</p>	<p>En las acciones pedagógicas se limita la participación de los niños, se restringe la opinión de los niños y niñas en la resolución de conflictos, las interacciones que se establecen se configuran como imposiciones de normas y valores, en la mayoría de las situaciones inesperadas de conflictos de convivencia los actores educativos las resuelven con la exclusión de los niños del lugar en el que se encuentran para ser llevados a otra aula, no se le da el lugar al pensar y el sentir de los niños, en la medida en que no se les permite hacer parte de actividades manuales porque están muy pequeños y deben quedar bonitas.</p>	<p>*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. *La concepción de niños y niñas se constituye desde la convicción que son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos, lo que implica que quienes interactúan con los niños deben velar porque cada decisión y cada actuación esté signada por esta perspectiva de la primera infancia, dentro de las concepciones que se promueven en la atención a la primera infancia se denotan los niños y niñas ciudadanos sujetos de derechos, lo que promueve nuevas formas de relaciones con los niños, así mismo se consideran seres sociales, y singulares, únicos y con particulares y especificidad propia, lo que permite reconocer sus gustos, ritmos, capacidades y potencialidades, lo que implica a su vez mirarlos como seres diversos, con vidas sociales únicas, inmersos en culturas diversas en las que se manifiestan las maneras propias de ser niña o niño. *La especificidad de cada niño está puesta en el reconocimiento de sus características, capacidades y habilidades lo cual es la base para proponer e</p>

		implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares.
<p>Educación Es el punto clave para formarlos en unos conceptos muy básicos como los valores, el respeto por los demás, el amor, el cuidado y las normas, para que el niño aprenda a defenderse. En esta etapa se brindan conocimientos mediante actividades que le permitan aprendizajes significativos y la adquisición de valores para defenderse en la vida, así como también se transfieren las creencias a los niños por medio de la imitación, considerando la educación para la primera infancia como un entrenamiento para la escuela y la vida en el que el niño aprenden el respeto por la autoridad y buenos comportamientos, como bases para que en el futuro pueda ser útil a la sociedad.</p>	<p>Las acciones que se hicieron presentes al realizar las observaciones se centraron en las relaciones mediadas por el castigo y la recompensa, en el que imperan la voz del adulto, los actores educativos, son quienes establecen las actividades, sin tener en cuenta las opiniones de los niños, se evidenció también que los actores educativos no ejecutan las planeaciones que están establecidas para las acciones pedagógicas, predomina en el aula el juego libre y actividades que no tienen una intencionalidad.</p>	<p>*En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.</p> <p>* Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.</p> <p>*El hecho de que la educación inicial sea intencional significa que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo. Para ello se establece una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.</p>

Fuente de elaboración propia

CAPITULO 6

17. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS O DISCUSIÓN

Grafico 5 Discusión

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Evidenciándose que a pesar de los avances en materia de infancia, la concepción de esta sigue siendo relegada y representada solo a partir de una etapa o edad en la que se encuentra el niño, mas no por las características particulares que poseen y los hacen diferentes a los adultos. Por su parte la Unicef (2006) define la noción de infancia como aquella que constituye el período que transcurre desde el nacimiento, el primer año de vida, el período preescolar hasta la transición hacia la escuela (p 1). Quedando restringida a un criterio de edad y mostrando con esto que en la construcción histórica, social y cultural de la infancia hay una naturalización y representación social de una forma única de concebirla y asumirla.

Considerar la infancia desde una etapa impide reconocer al niño desde diferentes perspectivas (políticas, pedagógicas, psicosociales, antropológicas y sociológicas). Álzate (2003) expresa, cada niño transita por una infancia diferente según las condiciones históricas, socioeconómicas y culturales que lo atraviesan, como el lugar que le ha asignado su familia, su singularidad, su pluralidad, entre otros aspectos que los convierten en unos seres únicos (p.147). En función de lo anterior el (MEN, 2013) considera, la infancia es aquella etapa donde ocurre la mayor conexión neuronal y permiten potencializar las capacidades y habilidades de cada niño (p, 8).

Se puede ver cómo se funda un intento de encasillar a los niños y niñas bajo una consigna en la que se les confiere una sola idea de ser niños, desconociendo las particularidades, y especificidad de cada niño, Coriat (2005) afirma, ver a los niños por agrupalidades permite obtener mayores aportes en el campo de la infancia en cuanto a lo singular se refiere (p. 1). Por ello cada niño durante el primer periodo de su vida no se desarrolla de la misma forma que otro, cada niño actúa de determinada manera, pues ha vivido experiencias únicas y ha construido su propio conocimiento, tiene un papá y una mamá que sólo él tiene, distintos a los de x o y niño, que le dieron cosas distintas.

Diker & Frigerio (2008) refieren, la edad puede definir etapas de crecimiento corporal y psicológico, pero no puede aplicarse de la misma manera a los niños y niñas en todo tiempo y lugar, en tanto que la singularidad de cada niño y la época histórica va a exigir una incorporación más temprana o más tardía de la vida adulta. Al respecto la Estrategia plantea, las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos (MEN,2013, p.99) expresándose con esto que a diferencias de otros organismos que

trabajan con y para la infancia, estos han trascendido los discursos hegemónicos, apostándole a comprender la infancia de manera integral, pero paradójicamente se puede ver que el discurso que manejan los actores educativos del contexto de Cauca acerca de la infancia aún sigue vigente ideas del siglo XVIII donde el niño era considerado un adulto en miniatura que solo se diferenciaba de los adultos por su edad y tamaño, Aríes (1984, p.2)

Lo anterior revela que la representación social que tienen los actores educativos de Cauca acerca de la infancia se da a partir de una etapa o edad en la que se encuentra el niño, que es necesario seguir trabajando para lograr sensibilizar y movilizar a la sociedad, con el ánimo de transformar las representaciones y las formas de relación con los niños y niñas, ya que al considerar la infancia como etapa se deja de lado la mirada de los niños como seres activos en su propio desarrollo y participes en la construcción del conocimiento social, lo que las representaciones en torno a la infancia puede limitar o favorecer su desarrollo.

Por otra parte de acuerdo con las expresiones de los actores educativos, se puede evidenciar que la representación social que tienen acerca de la infancia la ponen en escena mediante sus discurso y acciones educativas dirigidas hacia ella, la infancia es vista como el futuro de la sociedad donde señalan que esta etapa es crucial para el resto de la vida del sujeto ya que ellos representan el futuro del país, el presente de los niños y niñas no cobra mayor relevancia, ya que lo primordial es mantenerlos con vida ya que a largo plazo representan una inversión para el país, al respecto Philí Aries (1985) expone, la infancia es el periodo de tiempo en la vida de las personas destinado al aprendizaje, para llegar a ser el tipo de miembro que la sociedad desea. Así mismo Pilotti (2001, p.18) propone: Velar por la existencia y funcionamiento de mecanismos institucionales que aseguren la formación de ciudadanos productivos, con fuerte apego y lealtad a los valores nacionales y provistos de virtudes cívicas.

De esta manera, se establece un vínculo fundamental entre el bienestar de la infancia y el desarrollo nacional, destacándose el aporte futuro del individuo en formación para la nación en su conjunto, concepción que sirve de fundamento para justificar la inversión social en la educación de los niños.

En relación a lo anterior se puede ver que esta concepción frente a la infancia no ha cambiado mucho ya que aún sigue vigente esta noción, la infancia cobra poca importancia como

presente ya que el ideal es que tengan la capacidad de enfrentarse a la vida adulta, Klaus (1999) De ahí que esta proyección hacia un futuro mejor trae consigo un sacrificio, se sacrifica el presente y el modo espontáneo del ser niño (p.70). Por su parte, Gaitán (2006) menciona, mostrar la etapa de la infancia como aquella que ve a los niños como seres dependientes, moldeables y controlables, valiosos socialmente como futuro, antes que importantes como personas presentes (p. 4) lo que refiere que la infancia se debe preparar para el futuro, desconociendo su realidad como presente.

Al respecto la Estrategia de Cero a Siempre refiere, favorecer oportunidades creativas y de exploración en la vida cotidiana de las niñas y los niños, les posibilita desarrollar talentos, capacidades e intereses relacionados con las artes, el juego, el conocimiento, y modos de exploración de la realidad que sirvan de base para la instauración autónoma de intereses, gustos, actitudes y hábitos que movilicen prácticas de recreación en su presente con proyección de futuro (MEN, 2013,p.179) lo que promueve una nueva concepción de infancia, en relación, Escolano (1997) como se citó en Álzate (2003) esboza, las concepciones actuales de infancia, que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos(p.80).

Se puede apreciar que las representaciones sociales que tienen los actores educativos de Cauca acerca de la infancia se enmarcan en una visión social de progreso, lo que de alguna manera nos muestra que su discurso está cargado por un anhelo muy propio de la condición humana que ha buscado desde siempre perpetuarse.

La Infancia entre la dependencia y autonomía

En relación al sin número de representaciones sociales que tienen los actores educativos frente a la infancia se puede evidenciar que estas no se instalan en el pensamiento como unívocas, sino que estas son transformadas por cada individuo haciendo una reconfiguración desde su actividad cognitiva y sus experiencias educativas, los actores educativos desde sus discursos denotan la concepción de los niños y niñas como sujetos de protección, por lo que merecen ser acogidos, atendidos y protegidos.

En esta medida la Convención Internacional de los Derechos del Niño ha sido el marco de referencia con la cual se acoge a los niños y niñas como sujetos de protección, marcando la

ruta de atención en la que se proyecta el cuidado y la protección de la infancia como aspectos fundamentales en la atención de los niños, por consiguiente el país acogió esta idea de cuidado e implementó programas y proyectos que se centraron en la atención de la infancia como una sumatoria de servicios, fomentando el discurso de la educación como una idea de asistencialismo, representación que se ha instaurado en las prácticas y discursos de los actores educativos, de la cual ha sido difícil desprenderse, tanto que son inherentes a las acciones pedagógicas que se vivencian en el aula.

En contraposición a lo anterior la Estrategia de Cero a Siempre refiere, considerarlos interlocutores valiosos, con capacidad de expresar y elaborar el propio sentido de su vida, con formas particulares de relación, con capacidad de tomar decisiones, (MEN, 2013, p.101)

Concebir a los niños como sujetos de protección deviene crecimiento económico y productivo para el país, lo que supone una garantía para el progreso de la sociedad, esto presume la suma importancia de garantizar que los niños y las niñas permanezcan en condiciones de cuidado por encima de cualquier otras condiciones que se le puedan favorecer, Unicef (2013) considera que los niños y las niñas bien nutridos y alimentados desarrollan óptimas capacidades físicas e intelectuales y constituyen la reserva productiva de la sociedad del futuro (...)permitiendo potenciar las fuentes del crecimiento económico (p.6). Así mismo refiere, invertir en los niños, niñas es en sí una estrategia de desarrollo económico que crea una sociedad cohesionada y una economía fuerte(...)de la cual depende nuestro futuro, aunque paradójicamente lo olvidamos en el presente.(p.4)

Dilucidándose que las consideraciones que circulan en el colectivo acerca de los niños siguen siendo estimados como simples objetos de protección, que no son partícipes de su proceso de formación, no piensan y no razonan sin la mediación del adulto, Junto a estas representaciones convencionales se puede ver como aún siguen vigentes las ideas de asistencialismo, se refuerza y legitima la visión de los niños como seres dependientes, moldeables, controlables, valiosos socialmente como futuro, antes que importantes en sí como personas presentes, (Gaitán, 2006, p.4)

Por su parte Pilloti (2001) afirma, es necesario entonces analizar qué tipo interpretaciones estamos haciendo del niño como sujeto de protección y trascender en la forma de concebir la protección de los niños como un asunto exclusivamente de preservar la supervivencia, ubicando solo como objetos receptores de bienestar y no como sujetos de derechos (p.15)

Los actores educativos del contexto de Caucaasia aun conciben a los niños y las niñas como sujetos de protección, sus prácticas aún no han sido permeadas por la representación social que el país ha venido trabajando, niños como sujetos de derechos que plantea la Estrategia de Cero a Siempre, la cual plantea, las niñas y los niños requieren ser considerados interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan (MEN, 2013, p.101)

17.1.2 La Educación Infantil, una Educación en valores

La función de la educación infantil se ha caracterizado por sentar las bases para un desarrollo óptimo en el sujeto, las cuales han sido determinantes para el presente y futuro de todo ser humano, la forma como se ha entendido el cuidado y la educación de los niños y las niñas ha ido variando según las condiciones históricas, sociales y culturales, lo cual ha sido determinante en gran medida para nombrar y definir lo que son hoy los niños y las niñas.

La educación infantil es un derecho impostergable (...) que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven. (MEN, 2014, p.16)

Los actores educativos del municipio de Caucaasia, consideran que la educación en primera infancia, está asociada a una formación en valores; por ello la noción de infancia para este grupo de actores está atravesada por un sistema de valores que es necesario inculcar desde la primera infancia, lo que les permita a los niños y niñas orientarse e insertarse en el mundo social, y de esta manera fomenten hábitos, comportamientos y normas que perduren para toda la vida.

En relación a lo anterior Gaitán (2006) destaca, la etapa de la infancia es una fase de desarrollo y maduración, ámbito privilegiado para la introducción primaria de valores y formas

de conducta socialmente aceptables(p.66) De la misma forma La Unesco (2000) plantea, los primeros pasos hacia una vida de actividades pacíficas, no-violentas, de respeto por sí mismo y los demás y de aprecio a la diversidad se deben tomar durante la primera infancia, cuando los niños empiezan a madurar y a construir sus marcos de referencia cognitivos y afectivos (p3). De esta manera emerge la necesidad de preparar al niño en valores para poder ingresar a una sociedad regida por deberes y normas, en donde este tipo de discursos muestra el proceso educativo como aquel que faculta al niño para que en algún momento de su vida se asuma como una persona independiente en capacidad de respetar al otro, tolerar y ser responsable.

El Plan Decenal de Educación 2010 – 2016, define la educación como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. En este sentido es evidente como aparece una concepción de educación que quiere preparar al niño para una vida inscrita en ideales de paz y amor que tienden a no dar cabida a otros aspectos de la condición humana, como lo plantea la Estrategia de Cero a Siempre. La intención fundamental de la educación inicial, es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y las niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia (MEN, 2013, p12). Lo que de alguna manera obliga a repensar las acciones pedagógicas que se establecen en el aula, ya que estos aspectos le dan sentido a la tarea educativa o labor que desempeñan a diario los actores educativos.

De lo anterior se puede inferir que los discursos y acciones de los actores educativos siguen permeados por ideales de educación en épocas pasadas en donde lo primordial era que los niños y las niñas fueran la proyección de una sociedad armoniosa, acogida a la concepción de niño como adulto-pequeño, dejando de lado los progresos que se han tenido en cuanto a la representación que se tiene en el país de los niños y niñas en la actualidad, como lo plantea la Estrategia, las maneras de nombrar y definir a las niñas y a los niños, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos son dinámicas, cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace uno o dos siglos atrás. De esta manera, tanto las concepciones de los niños y las niñas como las

de su desarrollo, atención, cuidado y educación han sufrido cambios que han conducido a las ideas y prácticas que se tienen hoy (MEN, 2013, p14)

Al parecer los actores educativos no han logrado incorporar las nuevas formas de concebir la educación inicial, puesto que sus discursos y prácticas denotan que siguen estando atadas a sus representaciones de educación, concepciones con las cuales tal vez fueron educadas o que aun circula en el colectivo de este grupo de actores educativos, por ende se hace necesario orientar sus prácticas de acuerdo a lo que establecen los lineamientos y referentes para la educación inicial, si queremos seguir avanzando hacia una nueva redefinición de la infancia, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo(MEN, 2013, p,40).

Todo esto pone de manifiesto que las representaciones sociales de infancia y educación que tienen los actores educativos siguen adscritas a discursos que en épocas anteriores fueron el ideal de sujeto para la sociedad lo que dificulta cambiar dichas representaciones para lograr incorporar nuevas prácticas . No obstante, se ha logrado crear conciencia sobre la significación de la nueva mirada hacia la infancia, lo que posibilita ver un nuevo horizonte y trascendencia a favor de la infancia. Se hace necesario seguir reflexionando sobre las transformaciones, movilizaciones sociales, culturales y pedagógicas que se han logrado para favorecer el desarrollo de los niños y niñas en el país.

17.2 Práctica Educativa

En Colombia a raíz de la existencia de una nueva mirada a la infancia, se han establecido lineamientos para la atención, cuidado y protección de los niños y niñas, en el que además de enunciar parámetros teóricos y conceptuales, se establece orientaciones pragmáticas evocados a la promoción del desarrollo integral de la primera infancia, por lo cual el actor educativo debe configurar sus acciones pedagógicas a partir de los referentes o lineamientos que se establecen para la atención de los niños y niñas.

Los actores educativos desde sus discursos denotan el reconocimiento de algunos parámetros establecidos para su práctica, pero por otro lado sus prácticas educativas dentro del aula revelan que siguen adscritas a algunas representaciones que circulan en el colectivo y algunas concepciones individuales.

Se denotan similitudes tanto en los discursos como en las prácticas que ejerce este grupo de actores educativos, en el que se revela una fuerte discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace, por un lado se expresa que las prácticas en el aula se centran en el reconocimiento del niño y de sus opiniones, aspectos que en la práctica educativa se ven nublosos debido a que las acciones pedagógicas están centradas en la transferencia de contenidos mas no en un proceso de construcción de conocimientos con los niños y las niñas, sesgando la participación de los niños, otorgándole un lugar al niño de “incapaz” de ser partícipe y tener un papel activo en su propio desarrollo. Cuestión que Freire (1997) Citado en Carreño (2010) denomina, entender que enseñar no es transferir contenidos, sino crear las posibilidades para su propia producción (p.2)

Lo anterior se aleja de lo que se esboza en los planteamientos de la Estrategia de Cero a Siempre, en los cuales se refiere, El trabajo pedagógico en la educación inicial se caracteriza por ser flexible, no homogeneizante, por responder a una planeación intencionada y por permitir la actuación y participación de las niñas y los niños y reconocer así la singularidad de cada uno (MEN 2013, p.170). En la misma línea Freire (1997) plantea, una de las principales tareas del docente en su praxis diaria, es trabajar con el educando el rigor metódico, este rigor nada tiene que ver con el discurso bancario (transferir conocimiento), es más bien, que los discentes se vayan transformando en sujetos reales de su propia construcción sin dejar de lado el proceso de reconstrucción del aprendizaje adquirido (p.202)

Si bien los discursos de los actores educativos se ven permeado por los discursos emergentes en cuanto a la educación, atención, y cuidado de la infancia, sus prácticas no se han visto transformadas, determinadas casi en su totalidad por las representaciones personales o las del colectivo que circulan en el grupo, las cuales dejan entrever que las acciones en torno a los niños y niñas están mediadas en gran parte por los saberes sobre la educación que han construido este grupo de actores, en esta medida Gómez (2008) plantea, los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que los profesores integren el conocimiento teórico recién adquirido

con su conocimiento práctico, dado que el primero suele ser muy abstracto(p.3). El entorno educativo exige un trabajo intencionado por parte de personas adultas, especialmente de maestras, maestros y agentes educativos, con experiencia y formados para tal fin, quienes deben propiciar situaciones retadoras en ambientes enriquecidos que promueven interacciones y acciones que enriquezcan el contacto espontáneo y natural de los niños y niñas consigo mismos, con el medio, con los adultos y con sus pares (MEN, 2013, p.129)

Así mismo Rando y Menges (1991) citado en Gómez (2008) las teorías implícitas que tiene el individuo parten de las ideologías de las sociedades, y el profesor con frecuencia las recibe pasivamente sin cuestionarlas. Al parecer varios factores contextuales y las interpretaciones que hacen los profesores de tales factores ejercen una influencia en las concepciones que se forman acerca de la educación (p.5)

En este mismo sentido al presentarse ambientes complejos o situaciones inesperadas en cuanto a la convivencia entre pares, los actores educativos hacen uso de sus concepciones sobre educación y sus acciones se ven permeadas por sus creencias y convicciones en las que se obvian conocimientos adquiridos en la academia en cuanto a las maneras de proceder frente a ciertos escenarios, haciendo uso de su marco de referencia en momentos similares, y en ocasiones no se tiene en cuenta la voz de los niños y niñas. En este sentido Alfageme, Cantos y Martínez (2003) expresan, reconocer a los niños y niñas como actores sociales implica fomentar su capacidad de actuar, conocer, cuestionar y transformar su entorno social, político y económico(p.66)

La Estrategia lo describe como; crecer rodeados de afecto, atención, cuidados, respeto y reconocimiento, posibilita que niñas y niños se sientan amados, aceptados y valorados, tengan una alta autoestima, desarrollen mejor su autonomía e identidad como personas, afronten mejor las dificultades y problemas, sean más capaces de vivir con otros y de establecer relaciones de convivencia, y tengan más herramientas para participar en la sociedad (MEN, 2013, P.124). Así mismo Alfageme (2003) reitera, implica reconocerles como personas activas, con criterios, capacidades y valores propios, participantes en su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal y social. Implica concebirles como personas presentes, descubridoras, analizadoras, interpretadoras y transformadoras de su propia realidad, con competencias sociales e individuales (p.66)

Lo anterior denota una práctica habitual dentro del grupo de actores, así como también se vivencian prácticas en las cuales los docentes ante situaciones inadvertidas en las interacciones con los niños y niñas se evidencian acciones no apropiadas para resolver conflictos generados, por lo que consideran que lo más viable es la exclusión de los niños del salón y ser llevados a otra aula, acciones en las que se denotan imposiciones de normas y valores que reflejan hegemonía de poder, Doyle (1982) plantea, los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje(...) los centros escolares, son ambientes complejos con múltiples dimensiones y aspectos que operan simultáneamente (p.6)

En esta medida, las relaciones e interacciones que se establecen con los niños y niñas son aspectos que la Estrategia de Cero a Siempre considera fundamentales en las acciones pedagógicas que se establecen entre quienes se encargan de la atención y cuidado de la infancia y los niños y niñas, para ello sugiere, la construcción de relaciones significativas, posibilita a niñas y niños sentirse reconocidos, amados y valorados; es decir, les permite construir su seguridad emocional y, a medida que desarrollan su capacidad de simbolizar y representar el entorno donde viven, crear una representación de sí mismos como seres valiosos, capaces y merecedores de afecto (MEN, 2013, P. 113).

También se evidencia que las actividades que se realizan en el aula no reflejan una clara intencionalidad, por lo general se centran en el juego libre lo que denota que los actores educativos no ejecutan las planeaciones que se disponen para el trabajo con los niños, Guimeo (1991) al respecto refiere; la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes. Precisamente cuando se aborda el cambio del currículo, nos encontramos con que los mecanismos que le dan coherencia a un tipo de práctica son resistentes, dando la impresión de que disponen de autonomía funcional, lo que no es sino el resultado de que la práctica se configura por otros determinantes que no son sólo los curriculares (p. 4)

En esta medida podría inferirse que, si los actores educativos no comprenden las aspiraciones de las teorías, lineamientos o referentes designados para la educación, y atención de

primera infancia, difícilmente se reconocerá el sentido de sus acciones en torno a la infancia, y por ende no se reflexione para mejorar la práctica.

Por consiguiente las prácticas que se visibilizaron en este grupo de actores aún no está permeada completamente por el objetivo que se plantea la Estrategia de Cero a Siempre, la cual proyecta que quienes trabajan con los niños y las niñas reconozcan los saberes, y las concepciones que han surgido en torno a la atención y prácticas referidas a los niños y las niñas, para movilizar procesos reflexivos que traigan consigo transformaciones y movilizaciones sociales, culturales y pedagógicas que redunden en procesos educativos cuyo punto de partida sea el reconocimiento de los niños y las niñas como seres singulares, activos, participativos y con capacidades. Una educación inicial en el marco de la atención integral oportuna, pertinente y de calidad, que promueva el desarrollo armónico e integral de la primera infancia desde experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado intencionadas. (MEN, 2013, P. 16)

Estrategia de Cero a Siempre.

Tabla 6 Discusión Estrategia de Cero a Siempre

Categoría	Representación social. (Entrevistas)	Prácticas. Descripción observación	Revisión documental. (Estrategia cero a Siempre)	Interpretación
Infancia	-Etapa -Niños(as) esponjitas -Niños(as) que necesitan de otro -Sujetos de protección -Niños(as) del futuro	-No se visualiza a los niños y niñas -No se le da la palabra al niño(a) -No se le permite la participación activa al niño(a)	-Etapa del ciclo vital, se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social -Niños ciudadanos sujetos de derecho, sociales, singulares, diversos -Nuevas formas de relación -Niños con particularidades y especificidad propia -Reconoce gustos, ritmos, capacidades, habilidades de cada niño	Las representaciones sociales que tiene este grupo de actores educativos difiere de las concepciones que se establecen en la Estrategia de Cero a Siempre, en tanto tienen una mirada de los niños y niñas como seres dependientes, que necesitan del otro, dejando de lado aspectos como sus particularidades, singularidad y especificidad, los cuales son características que tiene en cuenta la Estrategia para diseñar los lineamientos de atención, educación, y cuidado de los niños, si bien en sus discursos denotan rasgos de cambio de pensamiento, en sus acciones no se ven reflejados, puesto que al no permitir la participación activa de los niños en su proceso de formación, no se reconoce como un niño con capacidades y habilidades para ser partícipe de su propio desarrollo, y ser activo en la construcción del conocimiento social.
Educación	-Enseñanza de conocimientos básicos -Formación en valores y normas	-El adulto es quien realiza todas las actividades sin contar con los niños -No hay actividades con intencionalidad -Juego libre -No se identifican las capacidades individuales del niño(a)	-Niños y niñas aprenden a convivir con otros -Los niños se reconocerse como seres autónomos -Los niños y niñas desarrollan confianza en sí mismo -Los niños(as) se sienten seguros, participes, escuchados, reconocidos -Hacen preguntas, indagan -formulan hipótesis -Descubren diferentes formas de expresión	En cuanto a las representaciones sociales de educación, los actores siguen teniendo una idea de educación de siglos anteriores donde la idea de educar se basaba en el adoctrinamiento de los niños y niñas para que se logaran insertar en la sociedad como seres humanos con buenos valores morales, debido a que se consideraba lo primordial para que el sujeto fuera un elemento útil a la sociedad, en el afán de implementar estas prácticas, se invalida al niño y no se reconoce como ser autónomo, seguro y confiado en sí mismo, por el contrario las prácticas de los actores educativos promueve el desarrollo de seres inseguros, sumisos, que no se sienten escuchados, ni reconocidos. Donde no se les da la posibilidad de descubrir nuevas formas de expresarse, de ser guiados por

		<ul style="list-style-type: none"> -Las experiencias pedagógicas deben ser intencionadas, sistemáticas, estructuradas -Las orientaciones pedagógicas deben guiar, situar, acompañar y dotar de sentido cada actividad 	los adultos para encontrar sentido a las experiencias que viven en el centro de desarrollo.
--	--	---	---

Fuente de elaboración propia

La tabla anterior nos permite comparar de manera general las representaciones sociales de los actores educativos con sus prácticas y las concepciones actuales de la infancia que promueve la Estrategia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases para la atención, educación y cuidado de los niños y las niñas, posibilitando realizar un análisis más detallado de las acciones pedagógicas que se tejen en torno a la educación inicial de los niños y niñas del municipio de Caucasia.

La representación social de Infancia del grupo de actores educativos del CDI Mara del municipio de Caucasia, se entiende como una etapa, en la que los niños y niñas son como esponjitas, los cuales necesitan del otro para desarrollarse plenamente, y por ende se les debe dar mucha protección por que no pueden valerse por sí solos, pero que además se les asigna un rol a futuro, desconociendo su presente y todo lo que implica para los niños y las niñas el reconocimiento de su desarrollo inmediato y su proceso actual para el fortalecimiento de su identidad.

Las aspiraciones de los actores educativos en brindar protección a los niños y niñas, impide mirar otros aspectos importantes en la educación de los niños y niñas, al concebirlas como objetos de protección, todos sus esfuerzos y acciones se ven relegadas al acto de cuidar y proteger, descuidando su desarrollo integral, en este sentido, Vieira (2006) citado en Londoño y Castillo (2012) refiere, el niño es considerado como un ser cuya palabra no tiene valor alguno y como tal un ser que precisa ser protegido y tutelado, puesto que está destituido de poder(p.31). Así mismo, Arias (2009) citado en Londoño (2012) describe, verlos como “menores” sin autonomía se opone a cualquier intento de reconocerlos como ciudadanos plenos, esto es, como sujetos de derechos, si no hay concepción de derechos, si se siguen viendo a los niños y a las niñas como objetos de atención, cualquier cosa que se haga se verá solo como un acto de caridad (p.31)

En tanto la Estrategia de Cero a Siempre esboza, comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo parte del principio ético y pedagógico de

configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad (MEN,2014,p.48)

En este sentido es necesario repensar las acciones pedagógicas que se establecen en las interacciones con los niños y niñas, e incorporar las nuevas formas de relación con la infancia para de esta manera favorecer y potenciar las habilidades y capacidades en torno al goce pleno de sus derechos, y ser garantes de la concepción del niño como sujeto de derechos. La educación inicial requiere continuar un camino que refiere el encuentro que ocurre en las situaciones educativas, subrayar la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida y dar lugar a lo que específicamente permite que el otro se vaya construyendo como sujeto crítico, autónomo, libre, capaz de valerse por sí mismo, con un lugar en el mundo social y cultural que habita (MEN, 2014, p.50)

Por otra parte las representaciones sociales de educación en primera infancia que se evidencia en los actores educativos, es denominada como una formación en valores y normas, en el que se enseñan conocimientos básicos, representación que se acompaña de acciones en las que no se visualiza a los niños y niñas, y no es tomada en cuenta su participación, estas prácticas denotan que no se han incorporado los avances hacia la educación inicial que se plantea en la actualidad, ceñidas a conocimientos y experiencias que se han establecido históricamente en la sociedad, por lo que se ha dificultado desprenderse de estas formas de educar y relacionarse con la infancia.

En épocas pasadas la educación estaba centrada en la transmisión de valores para promover una sociedad más armónica y educar sujetos que fuesen capaces de convivir con otros, así como lo plantea Gaitán (2006), la infancia es un periodo de tiempo en la vida del sujeto destinada al aprendizaje, para llegar a ser el tipo de miembro que la sociedad desea (p.8) por su parte, Sañudo (2015) alude, la educación en valores configura opciones fundamentales para ampliar la gama de elecciones y posibilidades, de cada persona en favor de su propio desarrollo y de la sociedad (p.13)

No obstante la Estrategia de Cero a Siempre proyecta en sus lineamientos otros aspectos a tener en cuenta en la educación para la primera infancia, para la educación inicial es importante

promover el desarrollo de cada niña y cada niño reconociendo su heterogeneidad, producto de características únicas e irrepetibles dadas por un desarrollo no homogéneo ni lineal y que se particulariza teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades; la actividad propia que cada una y cada uno imprime a sus procesos de interacción en este momento del ciclo vital (MEN,2014, p.53) refiere también, las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades(MEN,2014,p.49)

En las acciones que se instituyen en el aula se deja entrever otras formas de representación de la educación en la primera infancia, las maneras de acoger, planear e intencionar las actividades expresan en gran medida la concepción que se tiene de los niños y las niñas, el hecho de restarle importancia al encuentro con los niños y las niñas deja ver la poca relevancia que se le da a la educación inicial, al no ejecutar la planeación, e instaurar prácticas en las que las actividades no tienen una intencionalidad establecida, los actores educativos de este grupo dejan percibir que no le dan el valor que esta requiere, aspectos que la Estrategia de Cero a Siempre enuncia como, la educación inicial: Es un proceso intencional para promover el desarrollo de los niños y las niñas menores de seis años mediante acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan, desde el ejercicio de educar, a los diferentes actores que se encargan de esta función (maestras, maestros y agentes educativos).

Es intencional porque es sistemática, estructurada y planeada. Ello significa que las acciones propuestas por las maestras, los maestros y los agentes educativos no surgen espontáneamente o al azar, sino que se vinculan a propósitos e intenciones formativas, se organizan, se disponen, se revisan, se reflexionan y, en esta medida, se considera su pertinencia, oportunidad y calidad para los propósitos formativos de las niñas y los niños (MEN, 2014, p.63).

1 8 0 3

CAPITULO 7

CONCLUSIONES

La representación social de Infancia del grupo de actores educativos del CDI Mara del municipio de Cauca, se entiende como una etapa, en la que los niños y niñas son como

esponjitas, los cuales necesitan del otro para desarrollarse plenamente, y por ende se les debe dar mucha protección por que no pueden valerse por sí solos, pero que además se les asigna un rol a futuro, desconociendo su presente y todo lo que implica para los niños y las niñas el reconocimiento de su desarrollo inmediato y su proceso el cual es determinante para el fortalecimiento de su identidad; caracterizándose por ser una etapa en la que se les transfiere las creencias a los niños y las niñas por medio de la imitación, así como aquella que puede servir al niño a formarse como un buen ser humano, con unos valores que son las bases para que en un futuro pueda servir a una sociedad y pueda conformar una familia que sea ejemplo para esta misma sociedad, tal como lo especifican en sus discursos.

Desde esta representación social de infancia la ven como frágil, pura e inocente, indefensa, sin maldad, permitiendo visualizar que actualmente el punto de referencia para establecer cualquier vínculo o significado con la infancia es a través de lo que plantea la política pública, pero no por esto necesariamente son considerados importantes sino porque aun lo siguen viendo como aquellos que necesitan. Dejando entrever que la representación social de la infancia en nuestro contexto está arraigada a concepciones que se han construido con el paso del tiempo, permeando las prácticas ejercidas por los actores educativos quienes siguen reproduciendo y transmitiendo representaciones desligadas de los procesos y adelantos teóricos que se han venido obteniendo en los últimos años con relación a una nueva mirada de la infancia

De la misma forma es posible identificar que la concepción de educación en primera infancia está relacionada con un espacio de formación en valores y normas, en el que se enseñan conocimientos básicos para que aprendan a defenderse en la adultez, representación que se acompaña de acciones en las que no se visualiza a los niños y niñas, y no es tomada en cuenta su participación, estas prácticas denotan que no se han incorporado los avances que se han planteado actualmente en materia de educación inicial, demostrando con esto que aún continúan ceñidas a conocimientos y experiencias que se han establecido históricamente en la sociedad, por lo que se ha dificultado desprenderse de estas formas de educar y relacionarse con la infancia.

Demostrando con esto que las prácticas que ponen en escena los actores educativos se dan solo por estar dentro de ese rango de edad, mas no le otorgan a niños y niñas un lugar particular, por poseer unas características que lo diferencian de los adultos, a modo de hacerlos seres singulares, plurales, sociales y diversos desde el momento de su nacimiento, los cuales

poseen capacidades físicas y psicológicas que los hace manifestarse de manera diferente con el mundo que los rodea. Indicando así que los discursos de los actores educativos se ven permeado por los discursos emergentes en cuanto a la educación, atención, y cuidado de la infancia, pues sus prácticas aún no se han visto transformadas, determinadas casi en su totalidad por las representaciones personales o las del colectivo que circulan en el grupo, las cuales dejan entrever que las acciones en torno a los niños y las niñas están mediadas en gran parte por los saberes sobre la educación que ha construido este grupo de actores.

Poniendo de manifiesto que hay un desajuste entre la enunciación y la implementación de la política pública, por un lado los actores educativos denotan el reconocimiento de algunos parámetros establecidos para su práctica, pero por otro lado sus prácticas educativas dentro del aula revelan que siguen adscritas a algunas representaciones que circulan en el colectivo o grupo.

De acuerdo a lo anterior se presentan situaciones y circunstancias que alejan ese reconocimiento que se les otorga a los niños y niñas, debido a que los actores educativos siendo los principales entes para favorecer y enmarcar sus acciones pedagógicas desde los lineamientos establecidos por la ley de atención a la primera infancia en Colombia, dejen de lado dichas consideraciones y siguen reproduciendo las mismas representaciones sociales que han circulado históricamente en nuestro territorio. Siendo importante entonces que las prácticas educativas y pedagógicas de los actores educativos, estén mediadas y se conciban dentro de los parámetros que se establecen para la atención integral de la primera infancia, dado que se evidencie los avances que se han tenido en materia de reconocimiento de la infancia en nuestro país, y esto permita favorecer de manera efectiva el desarrollo integral a los niños y niñas que se proclama para su atención.

Por último los actores educativos del contexto de Caucasia que trabajan con la Estrategia de Cero a Siempre denotan algunas contradicciones en cuanto a lo que se dice con lo que se hace, evidenciándose con esto que las representaciones sociales de este grupo de personas difiere de las concepciones que se establecen en la Estrategia de Cero a Siempre, concibiendo a los niños aun como seres dependientes, que necesitan del otro, lo que deja ver que es necesario reflexionar frente a la praxis incorporando los avances que se han logrado en materia de infancia en nuestro país.

La Estrategia de Cero a Siempre ha permitido transformar el pensamiento en torno a las concepciones de la infancia en el municipio de Cauca, posibilitando que los actores educativos movilicen sus discursos en relación a la infancia, no obstante se hace necesario reflexionar la práctica educativa la cual no se ha visto permeada por estos discursos. Puesto que en las acciones que se realizan en el aula no se ven reflejadas las maneras de concebir a los niños y niñas.

En este sentido se hace necesario reflexionar en torno a los alcances y límites de estas formas de representar la infancia, considerando que las representaciones sociales que subyacen en las prácticas y expresiones de los actores educativos, de cierto modo muestran una homogeneización, y descontextualización de las características propias de los niños y niñas, y que además la política de estado promulga como esenciales para el trabajo educativo y pedagógico con ellos, es notable que los actores educativos operan bajo ciertas lógicas de visiones estereotipadas de la infancia, lo que dista de lo propuesto en la Estrategia de Cero a Siempre, y por ende las acciones dirigidas a ellos divergen de su especificidad, particularidad y singularidad, puesto que los niños y las niñas no responden a esos modelos homogeneizados que representan los actores educativos.

PROYECCIONES

A largo plazo el realizar esta investigación va a permitir identificar acciones con relación a la práctica pedagógica de los actores educativos

Generar espacios de reflexión y formación con los actores educativos del CDI Mara involucrados en esta investigación donde precisen pensar, analizar y discutir las representaciones y prácticas de la atención y educación de la primera infancia en la región del Bajo Cauca y sus posibles implicaciones, mediante el intercambio de experiencias que reconozcan los logros y desafíos con relación a la infancia desde una perspectiva crítica, para aproximarnos a una resignificación del lugar que se le ha dado a la misma. Promoviendo nuevas estrategias que conlleven a la resignificación del lugar asignado a la infancia.

Documentar la información recolectada en las intervenciones que se realicen.

Reflexionar críticamente frente a la praxis pedagógica.

Diseñar estrategias metodológicas que articulen experiencias, conocimientos previos y nuevos conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Mazzitelli, Chacoma, Aparicio, Miriam, (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica "actualidades investigativas en educación"*, sin mes, 1-28.
- Arés, p. (1979). La infancia. Revista estudio vol. vi de la enciclopedia einaudi.
- Arés, p. (1979). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Revista academia si ve vita Sholastica, Arnhem.
- Abric, j. (2001). Prácticas sociales y representaciones sociales. Colonia del Carmen delega, España: editorial hidalgo n° 47-b.
- Alfageme, E, Cantos, R, & Martinez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuesta para la acción. 8ª ed. Madrid: plataforma de organizaciones de infancia.
- Alzate, M (2003). La infancia: Concepciones y perspectivas, historia, educación, ed. Papiro. Pereira
- Alzate, M y Gomez, M. (2014). La infancia contemporánea. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 12 (1), pp. 77-89.
- Arrabal A. (2011). La escuela infantil hoy. Valencia: Tirant humanidades.
- Araya, s (2002). Las Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO) primera edición: Oct 2002

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Escuela de psicología, universidad central de Venezuela. (Vol. 9), 3-15.
- Campos, G y Lule, M. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai vii (13), 45-60. Recuperado de [file:///c:/users/w/downloads/dialnet/laobservacionunmetodoparaelestudiodelarealidad-3979972%20\(2\).pdf](file:///c:/users/w/downloads/dialnet/laobservacionunmetodoparaelestudiodelarealidad-3979972%20(2).pdf)
- Cano, A y Gil, T. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación. Nure investigación, nº 45.
- Carreño M. (2009), Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire, Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla cuestiones pedagógicas, 20, 2009/2010, pp. 195-214
- Carli S. (2004) Las políticas de infancia como espacios polémicos. Noveduc-cem, Colección ensayos y experiencias. recuperado de [file:///c:/users/usuario/downloads/las-pol%c3%adticas-de-infancia-como-espacios-pol%c3%a9micos%20\(1\).pdf](file:///c:/users/usuario/downloads/las-pol%c3%adticas-de-infancia-como-espacios-pol%c3%a9micos%20(1).pdf)
- Cartilla Atención Integral a la Primera Infancia. (2012). Prosperidad para la primera infancia, de cero a siempre. recuperado de <Http://www.deceroasiempre.gov.co/quienessomos/documents/cartilla-cerosiempre-prosperidad-primera-infancia.pdf>
- Casas, F. (2006) Infancia y Representaciones sociales. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/poso/article/view/poso0606130027a/22636>
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. Pedagogía social. Revista interuniversitaria. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577002>
- Castorina, J(2003). Representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles; Barcelona, España: Genisa.

Catalán, P y Fernández, M. (2008). Estudio sobre las representaciones sociales de infancia, de un grupo de educadores de párvulos. Universidad academia de humanismo cristiano escuela de Educación, (1-225). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2492/tparv11.pdf;jsessionid=5d0caf70226ca66654fe373afd76caf2?sequence=1>

Colomina, R, Onrubia, J, Rochera, (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A: C. coll, A. Marchesi i J. Palacios (comps.) desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.437-458). Madrid: Alianza Editorial.

Conpes consejo nacional de política económica social. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. Versión 109. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_conpes_109.pdf

Coriat, H. ¿De quién son los bebés? singularidades y agrupalidades para nombrar a la infancia. Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=1640>

Diker y Frigerio (2008). Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/quienessomos/documents/fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Freire P.(1997) **La Práctica Educativa** de Paulo Freire: Una visión compartida, Sau Paulo, Brasil, Secretaria@unifreire.Org

Frigerio, G, y Diker, G. (2008) Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad, aportes para un porvenir. Unesco, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>

Frigerio, G, Poggi, M. y Tiramonti, G. Las Instituciones Educativas. Cara y ceca. Troquel, Buenos Aires, 1992

- Gaitan.L, (2006). El Bienestar Social de la Infancia y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad vol.43 n°1: 63-80.
- Guimeo J. (1991), El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica, ediciones Morata, Madrid, España. pp 9-449
- Gómez F. (2008). Los determinantes de la Práctica Educativa. Universidades, Julio-Septiembre, 29-39.
- Hernández, Sampieri. R, Fernández. C, etal (2008) metodología de la investigación. México: Mcgraw Hill.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de representaciones sociales al campo de la Educación, serie indagaciones (21)
- Londoño. M, y Castillo.G (2012), Análisis de los factores de protección a la infancia, de algunas familias en situación de vulnerabilidad, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Itagüí
- Martínez. R, (2014). Silogismos más que conceptos: Métodos de Investigación Cualitativa. Ed n°8
- Mieles. M, & Acosta. A, (2012). Calidad de vida y Derechos de la Infancia: Un desafío presente. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 10 (1), pp. 205-217.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014).Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional.(2009). Programa de Atención Integral para la Primera Infancia. Avance 2007-2009 en la contratación de la atención integral de niños y niñas
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Una Propuesta Pedagógica para la Educación de la Primera Infancia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf
- Moscovici. S, (2002). La Representación Social: Un concepto perdido. Recuperado <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>
- Moscovici. S, (1979), El Psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires. Huemul

- Mora, (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/athenea/article/viewfile/34106/33945>
- Noreña. A, Alcaraz. N, Rojas, Rebolledo. D, (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/html>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (ocde) 2010. Invertir temprano en la niñez. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/invertirtempranoenlaniezrecomiendalaocde.htm>
- Organización de los Estados Americanos. (2010). Primera infancia: Una mirada desde la Neuroeducación. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>
- Osses. S, Macías. C, Castaño. S, López. A, y Gómez del Castillo. D, (2014). Las representaciones sociales que orientan prácticas de cuidado de la salud en la primera infancia: una aproximación al estado del arte. (1-35). Recuperado de <https://www.aacademica.org/sandra.liliana.osses.rivera/2.pdf>
- Pilloti. F,(1999). Globalización y Convención sobre los derechos del niño: El contexto del texto. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de <http://www.ifejant.org.pe/aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/1convencion/francisco%20pilloti.pdf>
- Piñèrua. F,(2013). Método Fenomenológico (tesis de maestría). Universidad Fermín Toro, San Cristóbal, Venezuela.
- Robles. S, (2011). La Entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo Antropofísico. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>> issn 1405-7778
- Rodriguez. G, Gil. J, y Garcia. G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Runge. A. (2008) Heterotopías para la infancia reflexiones a propósito de su desaparición y del final de su Educación. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/revista-latinoamericana/article/view/264>

Runge. A, (2013) La paradoja por el reconocimiento de la niñez, desde la Pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano. Revista Educación y Pedagogía vol. xi n°23-24.

Sañudo. M, (2015). Desarrollo: Prácticas y discursos emergentes en américa latina. Bogotá: Instituto pensar- CLACSO

Taylor. S, y Bogdan. R, (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona, España: Editorial Paidós, Saicf.

Unicef. Convención internacional de los Derechos del Niño (1989). Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Unicef. Frente por la Niñez y la Adolescencia. (2013). La inversión de la infancia. Recuperado de [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/inversion-infancia\(1\).pdf](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/inversion-infancia(1).pdf)

Vélez. R, y Galeano. M, (2002). Investigación Cualitativa estado del arte. Universidad de Antioquia: Medellín Colombia. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/estado-del-arte-sobre-fuentes-documentales-en-investig-cualitativa.pdf>

ANEXOS

Tabla 7 Guion para la entrevista

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS
Comprender las Representaciones Sociales de Infancia y Educación que tienen los actores educativos del CDI Mara del municipio de Cauca a través de sus lógicas discursivas y prácticas, para reconocer la relación entre representación e implementación.	Identificar la configuración y el contenido de las Representaciones Sociales de Infancia y Educación para la primera infancia a partir de los discursos de los actores que implementan la estrategia de cero a siempre	Representaciones sociales	Infancia Educación	1. ¿Qué entiende por infancia? 2. ¿Qué concepción tiene de los niños y niñas en la primera infancia? 3. ¿Qué entiende por educación en la primera infancia? 4. ¿Qué diferencia hay entre primera infancia y educación? 5. ¿Qué entiendes por atención integral
	Caracterizar las prácticas educativas de los actores educativos del CDI Mara	Prácticas educativas	Acciones educativas.	6. ¿Qué acciones implementan para favorecer el respeto por las diferencias de niños y niñas? 7. ¿Qué actividades hace usted dentro del aula para favorecer la participación de los niños y las niñas? 8. ¿Para realizar las planeaciones educativas que tienen en cuenta? 9. Como es la interacción entre agente educativo y niño-niña en el CDI
	Relacionar las Representaciones Sociales de Infancia y Educación para la primera infancia de los actores educativos con sus prácticas y	Estrategia de cero a siempre	Implementación de la estrategia	10. ¿Qué piensa usted de la estrategia de cero a siempre? 11. ¿Cómo reconoce la estrategia de cero a siempre a los niños y niñas? 12. ¿Cuál es la concepción de desarrollo integral que propone la estrategia?

	la concepción del niño en la Estrategia de Cero a Siempre.			13. ¿Qué cree que le haría falta a la estrategia de cero a siempre?
				14. Cuáles son las principales dificultades en la implementación de la estrategia de cero a siempre
				15. Como concibe la educación la estrategia de cero a siempre

Fuente de elaboración propia

Tabla 8 Guía de observación no participante

TIEMPO ESTIPULADO	GUIA DE OBSERVACION	ITEMS DE OBSERVACION	REGISTRO DE OBSERVACIÓN
Se tiene estimado realizar una observación por día, durante un lapso aproximado de 4 horas.	Prácticas educativas	Acción educativa	-Si se tiene en cuenta el reconocimiento que se le hace al niño. -Al planear tienen en cuenta la diferencia, la singularidad y características de todos los niños.
		Participación	De los niños y sus derechos.
		Interacción/ Niño como sujeto diverso	Entre el maestro y el niño

Fuente de elaboración propia

Tabla 9 Descripción y denominación participantes

Número	Nombre del participante	Denominación	Cargo
1	K.R	P-1	Auxiliar pedagógico
2	Y.C	P-2	Docente
3	P.G	P-3	Docente de Apoyo
4	KM	P-4	Auxiliar Pedagógico
5	LN	P-5	Docente de apoyo
6	IV	P-6	Docente
7	CC	P-7	Docente
8	LP	P-8	Docente
9	Y.E	P-9	Docente
10	L.P	P-10	Docente
11	Y.S	P-11	Docente
12	M.C	P-12	Auxiliar de enfermería
13	N.D	P-13	Psicóloga
14	O.S	P-14	Docente
15	M.A	P-15	Coordinadora
16	M.G	P-16	Docente
17	P.C	P-17	Auxiliar Pedagógico
18	C.P	p-18	Docente
19	T.L	p-19	Auxiliar pedagógico
20	M.D	p-20	Docente

Fuente de elaboración propia