



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Representaciones sociales sobre vulnerabilidad en maestras y profesionales
del área psicosocial y las prácticas educativas en el marco de la atención a
la primera infancia en dos municipios del suroeste de Antioquia**

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

JOHANNA CAROLINA VÉLEZ ESPINOSA

Asesora

Mg. DIANA ALEJANDRA AGUILAR ROSERO

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Agradezco a Dios por las mil bendiciones y a mi familia por su paciencia y apoyo incondicional a pesar de todas las impotencias y dificultades que enfrentamos durante este proceso, hoy ratifico la formación ética y en valores que he recibido de mi madre y hermanas, a quienes debo lo que ahora soy.

A mi asesora, Diana Alejandra Aguilar Rosero, por la paciencia, dedicación y apoyo en cada una de las caídas de este proceso, es indudable, que sin su confianza este producto no hubiera sido posible.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lista de tablas

Tabla # 1: Instrumentos aplicados.....pág. 45

Tabla # 2: Fases de la recolección y el análisis de la información.....pág. 53



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lista de gráficos

Gráfico #1: Mapa región Suroeste de Antioquia.....pág. 48

Gráfico #2: Cuadro de análisis de la información encontrada.....pág. 58



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



Anexo # 1: Guía de entrevista.....	pág. 125
Anexo # 2: Guía de observación.....	pág. 127
Anexo # 3: Guía de fotolenguaje.....	pág. 129
Anexo # 4: Guía de cartografía.....	pág. 131
Anexo # 5: Consentimiento informado.....	pág. 133
Anexo # 6: Ejemplo Malla de análisis.....	pág. 134
Anexo # 7: Tabla de clasificación de los matices de las RS.....	pág. 137

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



Agradecimientos	2
Lista de tablas	3
Lista de gráficos	4
Lista de Anexos	5
Resumen	8
1. Problematizar la vulnerabilidad	9
1.1. Planteamiento del problema	9
1.2. Objetivos	14
1.3. Estado de la cuestión	15
1.4. Acercamientos Conceptuales	22
1.5. Ruta Metodológica	37
1.5.1. Método fenomenológico	38
1.5.2. Población	39
1.5.4. Contextos vulnerables	46
1.5.5. Consideraciones éticas	48
1.5.6. Plan de análisis de la información	50
2. Las Representaciones Sociales de vulnerabilidad de las maestras y profesionales del área psicosocial	54
2.1. Imagen central de la vulnerabilidad: la familia	62



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.1.1.	Vulnerabilidad: familias desinteresadas.....	63
2.1.2.	Vulnerabilidad: familias negligentes.....	68
2.1.3.	Vulnerabilidad y el ejemplo familiar	73
2.2.	Las relaciones interinstitucionales ¿reproductoras de vulnerabilidad?	82
3.	Las prácticas educativas y su relación con la noción de vulnerabilidad	91
3.1.	Juego y encuentro	92
3.2.	Proyectos infantiles.....	95
3.3.	Realizaciones de grupo	101
4.	Conclusiones y recomendaciones.....	109
5.	Referencias:.....	115
6.	Anexos	125

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Esta investigación buscó conocer las representaciones sociales que poseen las profesionales de atención sobre vulnerabilidad con relación a los niños y niñas atendidos bajo la modalidad de Centros de Desarrollo Infantil, así pues, en el primer capítulo se presenta los distintos elementos que orientaron la investigación, partiendo de una mirada problematizadora a la noción de vulnerabilidad, luego se presentan los objetivos y los antecedentes sobre el tema de interés, además se esbozan los referentes conceptuales y el desarrollo metodológico del presente trabajo.

En el segundo capítulo se muestran los resultados de la investigación enfocados en caracterizar las RS sobre la noción de vulnerabilidad de las profesionales de atención, dando cuenta de las categorías emergentes y los matices de las RS, tales como percepciones, estereotipos y prejuicios, lo que llevó a identificar como imagen de las RS a la familia, además de reconocer las tensiones institucionales en torno a la vulnerabilidad.

El tercer capítulo aborda las prácticas educativas de las maestras, identificándose que ellas, al percibir la carencia, la falta y la desprotección de los niños que no cuentan con las condiciones necesarias al interior de su familia, toman posturas compensatorias desde la atención, como es la impartición de la norma, los valores y los comportamientos socialmente aceptados. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.

1. Problematicar La Vulnerabilidad

Este capítulo presenta los distintos elementos que orientaron la investigación, partiendo de una mirada problematizadora la noción de vulnerabilidad, presente como criterio relevante al interior de las políticas públicas para la primera infancia; posteriormente se plantean las preguntas que sustentan el desarrollo de la investigación, sus objetivos y los antecedentes sobre el tema de interés, además se esbozan los referentes conceptuales y el desarrollo metodológico del presente trabajo.

1.1. Planteamiento del problema.

En la actualidad, el tema de la atención a la primera infancia ha tomado un papel protagónico en la agenda política nacional, como lo evidencia el interés creciente en la producción de políticas públicas durante la última década. Estas políticas giran en torno a proteger a las poblaciones que se encuentran más frágiles y con mayor riesgo de sufrir problemas relacionados con la salud, la alimentación, el acceso a los recursos primordiales y a la educación. Ante este panorama, en el 2006 se expide la Ley 1098, que corresponde al Código de Infancia y Adolescencia, donde se describen los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes¹. En la misma dirección, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) formula la política pública de primera infancia en Colombia, consignada en el documento Conpes 109, definiendo los principios con los cuales se atenderá a dicha

¹ Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. (Poder público-rama legislativa, 2006, pág.1)

población². A partir de la expedición de estas políticas se articulan esfuerzos

para formular una estrategia nacional de atención integral a la primera infancia denominada de “Cero a Siempre”, que busca atender a niños y niñas desde los 0 hasta los 5 años de edad y a sus familias pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 del Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para los Programas Sociales (SISBEN) o que se encuentren desplazadas o en situación de vulneración de derechos, esto con el fin de garantizarles a los niños y niñas: salud, educación, recreación y acompañamiento psicológico, en caso de ser necesario, desde las distintas modalidades de atención, como lo son: entorno familiar y entorno institucional.

La puesta en marcha de esta Política Pública ha permitido conocer los problemas de diversos niños y niñas en Colombia y ha estimulado acciones tendientes a la erradicación de dichos problemas; es importante resaltar que la Política Pública se enfoca en la atención de niños y niñas considerados en situación de vulnerabilidad, es decir, de bajos recursos económicos, víctimas del conflicto armado, de la violencia sexual, sin acceso a la salud, la educación y la recreación.

Facultad de Educación

² El reconocimiento de los beneficios de la inversión pública y privada en programas para el desarrollo de la primera infancia es cada vez mayor, tanto en el ámbito internacional, como nacional, a nivel gubernamental y entre la sociedad civil. Adultos, padres y profesionales de las más diversas disciplinas, e incluso adolescentes, empiezan a reconocer su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años. Las inversiones durante este período de la vida no solo benefician de manera directa, sino que sus réditos se verán en el transcurso de la vida, así como en el largo plazo beneficiando a la descendencia de esta población, haciendo de estas inversiones auto-sostenibles en el largo plazo y de máximo impacto. (Ministerio de la Protección Social , 2007, pág.3)

Con miras a acompañar y beneficiar a los niños y niñas más necesitados y a sus familias, la política pública de atención a la primera infancia asumió el principio de *focalización*, al respecto el CONPES 109 plantea que:

El principio de focalización requiere discriminación positiva ya que, de esa manera es posible invertir en los más vulnerables (niños en situación de pobreza y de miseria) en este sentido y en búsqueda de equidad se requiere focalizar la atención en los niños, las niñas y las familias que se encuentran en mayor riesgo o en situación de desprotección, bien por extrema pobreza o porque pertenecen a grupos o familias en situación de vulnerabilidad. (MPS, 2007, pág.25)

Como se evidencia en la cita anterior el principio de focalización se encuentra vinculado con el concepto de vulnerabilidad, que alude a características particulares respecto a las condiciones de vida de los niños y niñas como de sus familias. En este sentido, la idea central de las políticas públicas es solucionar problemas latentes en un grupo poblacional; no obstante, algunos autores plantean una lectura crítica al principio de focalización, puesto que, como lo afirman Myriam Salazar y Patricia Botero: “Las políticas sociales en Colombia han devenido cada vez menos en políticas públicas y más en programas focalizados hacia sujetos específicos para resolver problemas particulares” (2014, pág.138).Lo que conduce a que las problemáticas sociales no se solucionen de fondo y la focalización pasa de ser un instrumento de Política Pública a ser en sí misma una política. (Salazar y Botero, 2014)Con lo cual se naturaliza la condición de vulnerabilidad en estas poblaciones.

Derivado del proceso de focalización, la noción de vulnerabilidad presenta peligros, pues si bien, inicialmente permitía hacer una clasificación positiva, en el sentido de distinguir necesidades particulares (según criterios como el status socioeconómico y el contexto de violencia) con el fin de compensar las brechas que estas condiciones generaban a la posibilidad de movilidad social e igualdad de oportunidades, ahora esta noción corre el riesgo de encasillar, tildar y marcar a los niños y niñas como sujetos distintos; pues en este sentido, la noción de vulnerabilidad parte del déficit de la población infantil pobre, hace énfasis en sus carencias y no en sus potencialidades, convirtiendo una condición particular, y en algunos casos pasajera, en algo que definiría en parte su subjetividad; es decir, se le otorga al sujeto una característica casi ontológica, que da lugar a perpetuar formas de discriminación y desigualdad.

Una estrategia fundamental para alcanzar los propósitos trazados por la Política Pública respecto a la atención a la primera infancia son los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), que son instituciones en las cuales se promueve la atención integral para la primera infancia, y se da allí la confluencia de las acciones del estado relacionadas con la salud, educación y nutrición, además de la articulación con la familia en tanto son actores que participan activamente de los espacios provistos por la institución para garantizar una atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esta iniciativa que se ubica entre las de mayor cobertura, se encuentra sustentada en los discursos de focalización y vulnerabilidad. Por consiguiente, para reflexionar sobre la influencia que tienen los discursos estatales en las realidades locales de los niños y niñas, específicamente el lugar que la noción

de vulnerabilidad ha tomado en escenarios como los CDI, no es suficiente aproximarse a las conceptualizaciones que se han hecho de esta noción desde las políticas ni desde los escenarios académicos, sino que es necesario reconocer los sentidos que los actores le han atribuido a los discursos de la política, como es el caso de la noción de vulnerabilidad, y de esta manera reconocer los usos que le han dado en sus relaciones con los niños y niñas.

Por lo anterior, el propósito de esta investigación apunta a indagar por las representaciones sociales de vulnerabilidad de las maestras y profesionales psicosociales que desarrollan el programa de atención integral, en tanto que dichas representaciones son las formas a través de las cuales los actores comprenden la realidad en la que viven y sobre las que sustentan sus decisiones y sus prácticas.

Todo lo anterior muestra la importancia de analizar las representaciones sociales sobre vulnerabilidad de las maestras y profesionales de área psicosocial que atienden en los CDI, ya que estas mediatizan las prácticas educativas, lo anterior permitiría problematizar el alcance de esta noción y su influencia en la atención de los niños y niñas más pequeños. En coherencia con lo anterior se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué representaciones sociales de vulnerabilidad poseen las maestras y profesionales psicosociales que trabajan en los CDI? ¿Cómo las representaciones sociales sobre la vulnerabilidad delimitan una forma de comprender a los niños y niñas más pequeños?

Teniendo en cuenta las anteriores cuestiones, se puede decir, entonces, que la pregunta principal de esta investigación es: ¿Cuáles son las representaciones

sociales de vulnerabilidad que poseen las maestras y profesionales del área psicosocial en el marco de atención integral a la primera infancia y cómo son las prácticas educativas en los Centros de Desarrollo Infantil de los municipios de Andes y Jardín?

1.2. Objetivos.

Objetivo General:

- Analizar las representaciones sociales de vulnerabilidad que poseen las maestras y profesionales psicosociales que trabajan en el marco de la estrategia de Cero a Siempre y las prácticas educativas que tienen lugar en tres Centros de Desarrollo Infantil en los municipios de Jardín y Andes.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las representaciones sociales de vulnerabilidad que poseen las maestras y profesionales del área psicosocial que trabajan en cinco Centros de Desarrollo Infantil de los municipios de Andes y Jardín operados por el Comité Privado de Asistencia a la niñez.
- Describir las prácticas educativas de las maestras de los Centros de Desarrollo Infantil de Jardín y Andes.

Facultad de Educación



1.3. Estado de la cuestión

En este apartado se presenta la revisión de 11 trabajos de investigación que analizan la noción de vulnerabilidad y su relación con poblaciones de niños y jóvenes, estas investigaciones fueron agrupadas en dos bloques, el primero recoge las investigaciones que abordan la pregunta por la vulnerabilidad en función de identificar las características que poseen las poblaciones cobijadas por esta categoría; el segundo bloque agrupa los trabajos que se interrogan por la relación de la vulnerabilidad con la práctica educativa en instituciones educativas. A continuación se describen las diversas apropiaciones de la noción de vulnerabilidad en cada uno de los trabajos revisados para finalmente identificar los alcances, límites y aportes de la presente investigación.

Inicialmente, desde la interpretación sociológica, según Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (1998), la vulnerabilidad se refiere a los nuevos pobres en términos de tránsito hacia la situación de pobreza y caída de las condiciones de vida; en este sentido, la lectura sobre la vulnerabilidad se centra en las condiciones sociales para el desempeño de las personas, y no en un atributo de las personas. Así pues, la vulnerabilidad enmarca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional y distribución y asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación.

La situación más desfavorable es la conjunción de factores negativos, es decir, cuando la pobreza se asocia con patología de los padres, con situaciones de desestructuración, de maltrato o negligencia en el ámbito familiar, en este sentido (Bustelo y Minujin, 1998, pág.25) expresan lo necesario de las representaciones sociales acerca de la vulnerabilidad en primera infancia que poseen las maestras ya que guardan estrechas formas y sentidos de las interacciones de los adultos con los niños.

Por otro lado, la investigación *Vulnerabilidad y Exclusión social: Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares* (2001), y que ha sustentado la mayor parte de los trabajos sobre pobreza realizados en las dos últimas décadas, explica el concepto como la carencia y se refiere a un estado de deterioro, a una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición. Estas carencias se *refieren* a dificultades más estructurales o más coyunturales, según sea la índole de los indicadores que se utilizan y por ende, el método por el cual se mide y clasifica el fenómeno. De este modo, se es pobre cuando no se logra satisfacer algunos de los requerimientos que han sido definidos como “necesidades básicas”, pero también se es pobre cuando aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria línea de pobreza. (Nélida Perana y Rocchi, 2001)

En este mismo sentido Andrea Lampis (2010), basado en los resultados de la investigación realizada en 1998, sobre vulnerabilidad en Bogotá, concluyó que hay cinco patrones típicos de vulnerabilidad, estos patrones son: crisis económica, de

la salud, por eventos catastróficos, en el hogar y capacidades y riesgo, entendiendo por crisis una inestabilidad y amenaza para la seguridad de los medios de las personas y de los hogares, argumentando, entonces, que la dinámica de vulnerabilidad es un fenómeno sociológico de carácter muy complejo que va desde lo cuantitativo a lo cualitativo. El análisis se enfoca en la búsqueda de mejores condiciones de vida, la crisis del empleo, de la salud, y la generada por eventos catastróficos. Los anteriores patrones de vulnerabilidad reflejan que no existe un epicentro único de la crisis. La dinámica de pobreza no se concentra alrededor del problema del ingreso, como se sigue argumentando desde la perspectiva de las corrientes dominantes en economía, más bien, cabría afirmar que la escasez de ingreso es solo uno de los resultados finales de una condición debida, la pobreza, que es un fenómeno multidimensional en sus causas y en sus efectos. Igualmente es multidimensional la dinámica de la vulnerabilidad: existen diferentes puntos de entrada a la crisis en la vida de las familias y, si a menudo ellos se relacionan con problemas de ingreso, no se centran solamente en él ni éste es su causa principal.

En la publicación *“Promoción de la resiliencia con niños y adolescentes: Entre la vulnerabilidad y la exclusión”* resultado de investigación, se determinó que la situación de sujetos cuya existencia aparece marcada por la extrema pobreza y la dificultad severa en el ejercicio de sus derechos, plantea a las Políticas Públicas un desafío particular, al combinarse en un mismo grupo poblacional procesos de estigmatización y situaciones de aumento de la vulnerabilidad, fermentando modalidades de interpelación de identidades colectivas que no pueden revertirse

sólo con acciones sobre los recursos y su distribución. (Valeria Llobet, 2008)

En la investigación titulada *La Política de Primera Infancia como el inicio para la construcción de equidad: evaluación ejecutiva y análisis de percepción en uno de sus proyectos en la ciudad de Bogotá*, se planteó la vulnerabilidad como la situación de los niños de absorber los problemas de la sociedad, por ser sujetos pequeños e indefensos, sobre todo aquellos que se encuentran en la ruralidad o semi-ruralidad. Sin embargo, se plantea que el concepto de vulnerabilidad no da cuenta de la complejidad de la realidad, proponiéndose entonces el término de fragilidad, que establece a todos los niños como potenciales individuos de enfrentarse a la pobreza. (Laura Chía, 2013)

En la investigación sobre *El análisis de la vulnerabilidad desde las voces de los niños, niñas, padres y maestras en Caldas*, Martha Montoya, Paula Diaz, y Yenny Gutierrez (2011) reafirman que las condiciones de vida de muchos de los niños y niñas según los reportes de los agentes institucionales, padres y madres de familia, muestran unas precarias dotaciones iniciales en cuanto a cobertura y volumen de capitales: Bajos ingresos familiares, poca cohesión familiar, disminuido capital intelectual y social y presencia de indicadores de eliminación y exclusión que no constituyen garantía de calidad de vida, representados en insatisfacción de necesidades y poco acceso a oportunidades, para configurar estilos de vida potenciadores del desarrollo.

En la investigación realizada por Laura Riascos, Gloria Riascos y Claudia López (2012) denominada *Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir*

concluyó que es necesario repensar las representaciones sociales estereotipadas construidas por los maestras, con relación a los estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social, para ser leídos desde su singularidad y potencialidad que sus capacidades representan. La investigación concluye que toda cultura tiene turbulencias, algo que la detiene, evita el progreso, por tanto, hay que buscar en la educación liberadora, transformadora y autónoma los dispositivos metodológicos para permitir al docente conversar con el otro, con sus estudiantes sin sesgos de poder.

Marcela Román (2003) en su investigación, analiza las causas de la dificultad del cambio pedagógico en el aula de clases, el texto se basa en estudios que analizan la relación existente entre las representaciones sociales que las maestras tienen de sus estudiantes y la efectividad de su práctica pedagógica. Se discuten entre otros factores, el universo simbólico de las maestras que está afectando la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La hipótesis que guía esta reflexión sostiene que la práctica pedagógica de los maestros en las escuelas que atienden población en situación de vulnerabilidad está fuertemente asociada a los modelos que ellos construyen sobre las potencialidades de sus estudiantes generando formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta misma línea la investigación realizada por Beatriz Zapata y Leonardo Ceballos (2010) sobre el papel del maestro en los procesos de socialización de los niños y niñas muestra que el rol que ha de asumir el educador o educadora en la primera infancia, constituye un reto fundamental y un desafío para el sistema

educativo, pues brindar educación inicial a todos los niños y niñas desde su nacimiento y hasta los cuatro años, especialmente a quienes provienen de grupos menos favorecidos o de poblaciones vulnerables, no es una tarea fácil. La labor debe ser valorada tanto desde indicadores de cobertura como de calidad y eficiencia. Los factores determinantes más críticos de la capacidad de aprendizaje son la salud, la nutrición y la estimulación durante los primeros años de vida; por tanto, la formación inicial que se le brinde al niño o niña debe orientarse a desarrollar las potencialidades y capacidades y a contrarrestar las desventajas cognoscitivas, afectivas, corporales y de comportamiento que se originan por el riesgo ambiental.

De esta manera, otra investigación realizada por Sergio Manosalva y Carolina Tapia (2009) sobre las concepciones de vulnerabilidad que las maestras poseen, las cuales no distan de las concepciones teóricas generadas alrededor de esta, y que quizás son construidas a partir de sus propias prácticas o experiencias cotidianas y otras han sido estructuradas desde procesos de capacitación docente. Así cabe recalcar la importancia y prevalencia que las maestras le han dado a la vulnerabilidad dentro del aula de clase, pudiendo afirmarse que sus esfuerzos han girado en torno a esta, asumiendo su atención, en cierta forma, como una respuesta a la necesidad de inclusión en la escuela y a las exigencias del Estado.

En la investigación realizada por Norelly Soto (2012) sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, en instituciones educativas de algunos municipios de tres departamentos del país, concluyó que el concepto de práctica educativa y práctica pedagógica aún no está muy claro para muchas maestras; en varias ocasiones

estas prácticas se ven como un cumplimiento de normas y de requisitos para las secretarías de educación. En cuanto a la categoría de vulnerabilidad en la mayoría de los casos su concepto es entendido como discapacidad, se convierte prácticamente en un sinónimo de la misma. Sin embargo, las instituciones educativas en la práctica desarrollan otro concepto, entonces se habla de un estado o condición de riesgo, este último identificado en un entorno de afectación económica, violencia intrafamiliar y social, una cultura machista, y la irresponsabilidad de algunos adultos; el docente percibe al sujeto como un ser en permanente riesgo por la existencia de conflictos internos, lo cual afecta su proyecto de vida.

Como se observa en las investigaciones antes reseñadas la categoría de vulnerabilidad se asume en muchas de ellas como un concepto dado que permite analizar los problemas de pobreza y desigualdad social, considerando diferentes variables y apuntando al desarrollo de diversas estrategias que permitan resurgir de las condiciones de vulnerabilidad, algunas de las investigación cuestionan la idea de pobreza como un factor determinante de vulnerabilidad y proponen la necesidad de reconocer varios factores y dimensiones a la hora de definir a una persona o grupo bajo los criterios de la noción aquí rastreada.

Si bien algunas de las investigaciones ya realizadas problematizan y cuestionan la noción de vulnerabilidad y enfocan su mirada en la relación de ésta con la práctica pedagógica, se evidencia como escenario de análisis la escuela y los saberes escolares, ahora bien el objetivo de este trabajo es pensar la vulnerabilidad desde las representaciones sociales que poseen los actores encargados de llevar a cabo

los lineamientos de la atención integral con los niños y niñas menores de 6 años

y conocer las prácticas educativas que tienen lugar bajo la modalidad de atención denominada CDI, este aspecto marca la diferencia con relación a las investigación ya realizadas.

1.4. Acercamientos Conceptuales

Este apartado presenta las principales categorías que sirvieron de apoyo a la investigación y al análisis del fenómeno, dichas categorías fueron: vulnerabilidad, práctica educativa, representaciones sociales y primera infancia.

Vulnerabilidad.

La noción de vulnerabilidad se ha desarrollado en distintos ámbitos académicos y también políticos y sociales, en estos últimos ámbitos dicha noción se ha posicionado con especial fuerza durante las últimas dos décadas (Jorge Rodríguez, 2001), al funcionar como una categoría ordenadora de la mirada política que orienta la toma de decisiones en lo que respecta a la lucha contra la desigualdad social y a la garantía de derechos de los grupos poblacionales más desprotegidos.

Respecto a la noción de vulnerabilidad Carlos Luna y otros explican que:

Es en sí diversa, tanto desde sus acepciones como de los contextos en los cuales existe. La vulnerabilidad que viene del latín vulnerabilis, devulnus, eris, herida, que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente, lo cual incluye una dimensión temporal, como se trata de un daño a los medios de vida y no sólo a la vida y propiedad que está en peligro, los grupos más

vulnerables son aquellos que también tienen máxima dificultad para reconstruir sus medios de subsistencia después del desastre. (Luna, Díaz, Collazos y Escobar, 2013, pág.11)

Por lo general el uso de la noción de vulnerabilidad en el escenario de la protección social busca identificar grupos de personas que viven condiciones que obstaculizan el acceso al efectivo ejercicio de sus derechos. Específicamente, en el caso de los Lineamientos de la Política para la Atención Educativa a las Poblaciones Vulnerables, presentados por el MEN, se define la vulnerabilidad como: “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (2005, pág.10).

En la misma dirección la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea que:

Las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos. Precisamente los niños y niñas constituyen un grupo poblacional particularmente vulnerable a los cambios en el contexto socioeconómico y al impacto de acontecimientos significativos sobre la calidad y los estilos de vida de su entorno familiar y comunitario. (OMS, 2001, pág.36)

Como se observa en las citas anteriores está presente, tanto en el discurso de los organismos internacionales como en la política pública nacional, una concepción de la vulnerabilidad enfocada en la identificación de grupos poblacionales. Al respecto

Rodríguez (2001) señala que la noción de grupos poblacionales considerados

vulnerables:

Corresponden a segmentos de la población como los niños, los ancianos, las mujeres, los indígenas, las jefas de hogar que, por diversas razones, se consideran en condiciones de indefensión particularmente agudas y que, por lo tanto, requieren de un trato especial de las políticas públicas, lo que origina programas sectoriales y multisectoriales de apoyo y promoción.

(pág.18)

El autor señala como limitada esta concepción de vulnerabilidad, en tanto no permite dar cuenta de otras condiciones de vulnerabilidad más específicas. De la misma manera, Florencia Luna (2008) argumenta que la definición de vulnerabilidad pensada en función de catalogar y delimitar subgrupos de la población tiene muchos puntos críticos, principalmente porque lleva a asumir la noción de manera rígida y le otorga una idea de fijeza, que obliga a rotular y etiquetar como vulnerables a todos los individuos considerados dentro de un grupo poblacional sin atender a los matices, circunstancias particulares y contextos.

Como alternativa a esta forma de abordar la noción de vulnerabilidad se propone una concepción más amplia, dinámica y flexible, al respecto Rodríguez (2001) plantea que la vulnerabilidad:

Se trata de un conjunto de características no idiosincráticas que generan debilidad, desventaja o problemas para el desempeño y la movilidad social de los actores (sean estos personas, hogares o comunidades) y que actúan

como frenos u obstáculos para la adaptación de los actores a los cambiantes escenarios sociales. (pág.18).

Igualmente, Luna (2008) propone “considerar el aspecto dinámico y contextual del concepto como parte de su propio contenido [...] En efecto, la vulnerabilidad debería ser pensada mediante la idea de capas.” (pág.7). Es decir, la metáfora de las capas permite considerar que la vulnerabilidad no es un asunto fijo y sólido, sino que es múltiple y plural, lo que implica que cada circunstancia que plantea una vulneración al individuo se superpone una sobre otra, pero de ese mismo modo puede ser eliminada, lo cual permite hacer una lectura más cercana a la complejidad de la realidad y no fijar el análisis a una clasificación cerrada y estereotipada.

Finalmente, la vulnerabilidad se asume en este trabajo como una noción que se transforma, no solo por los avances en el campo académico y social sino también por los usos y sentidos que se le otorgan en la práctica cotidiana, así como la categoría de vulnerabilidad opera como un principio organizador y orientador de las decisiones políticas en lo concerniente a las poblaciones que se encuentran en riesgo, también dicha noción se pone en escena a la hora de implementar las propuestas y estrategias derivadas de la política pública por parte de los distintos agentes, para nuestro caso, las maestras y profesionales psicosociales que trabajan con la primera infancia, quienes se enfrentan a la complejidad de la realidad y ponen a prueba los discursos de la política, apropiando y resignificando las nociones construidas desde los ideales, por lo que se hace importante reconocer las representaciones sociales que estas profesionales tienen acerca de la noción de

vulnerabilidad. Y de esta manera seguir el consejo de Claudia Fonseca y

Andrea Cardello (2005), cuando afirman:

Es fundamental no ceder a la tentación de confundir las palabras con las cosas, de mixturar los nombres que inventamos con la realidad que los otros vivencian. Imaginar esas otras realidades y explorar el espacio simbólico que nos separa de ellas sería el punto de partida de cualquier programa sensato para la promoción de los derechos humanos. (pág.29)

Práctica Educativa.

Para los fines de esta investigación se hace necesario pensar la diferencia entre práctica pedagógica, práctica docente y práctica educativa, pues si bien son definiciones hermanas hay grandes diferencias entre ellas, por tanto es pertinente dar claridad para no caer en errores de interpretación, primero se hablará de práctica pedagógica, al respecto, Víctor Díaz (2004) la define como la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los maestras, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo.

Por otra parte Walter Doyle (1981) define la práctica docente como la enseñanza que ocurre en el aula; esta enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar planeadas dan un giro a la

clase fuera de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En relación con lo anterior, el autor señala que la práctica docente hace referencia básicamente al quehacer del maestro dentro del aula de clase y es eso precisamente lo que diferencia a esta práctica de la práctica educativa que es el concepto que se utiliza en esta investigación.

Para autores como Rosa Colomina, Javier Onrubia y M. José Rochera (1990), 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 expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia tanto de su actividad cognitiva y social como de las acciones del profesor para que ello ocurra.

Se puede concluir que la práctica educativa es la suma de todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución educativa, es por ello que es pertinente para esta investigación la utilización de esta definición en tanto abarca a cabalidad con la misión que se le encomienda a las maestras de los niños y niñas más pequeños.

Primera infancia.

Para aproximarse a una conceptualización sobre lo que se entenderá en este trabajo por primera infancia es necesario reconocer que en la actualidad la infancia en general es comprendida desde diferentes posturas disciplinares como una construcción social que ha emergido a partir de las necesidades que la sociedad misma ha tenido, en este sentido Carmen Nieves explica que “la primera infancia es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social. A los niños se les ha considerado de diferentes formas, en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales (2004, pág.150). Igualmente, Sandra Carli (1999) afirma que la constitución social de la infancia debe analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales, en las tesis Aries (citado en Carli 1999), señala que, a en las sociedades modernas de da un pensamiento diferente del niño, comparado con las sociedades tradicionales en las que la infancia es de corta duración, ahora en la actualidad se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño.

En coherencia con lo anterior, definir a la primera infancia, implica reconocer su constitución histórica y el lugar social que ocupa en el presente. En primer lugar la primera infancia, delimita una población con unas características específicas marcadas por la edad, los niños y niñas de 0 a 5 años, y en segundo lugar, la primera infancia alude a una categoría política en tanto clasifica a una población sobre la cual, cada vez más, se ha venido dando un creciente interés social en términos de

su cuidado y protección. Como lo señala María Folco (2013) citando a Luzzi: la población infantil es uno de los grupos más afectados por su doble indefensión, lo pertinente al momento evolutivo y a la desigualdad social, lo cual es preocupante porque es en este momento de la vida donde su desarrollo y sus maneras de comprender el mundo se configuran a partir de las subjetividades que han construido las personas adultas que están a su cargo.

Como se observa la primera infancia, desde la perspectiva de la atención y la intervención, es comprendida como la etapa privilegiada sobre la cual las intervenciones sociales tienen más peso y darán mayores resultados para revertir problemas sociales como lo es la desigualdad.

En relación con lo anterior, la primera infancia se articula con el discurso de los derechos, que en nuestro país, esta relación se hace explícita en la Ley 1098 de 2006 “Código de infancia y la adolescencia”, donde se reconoce al niño y a la niña como sujetos de derechos y como ciudadanos, lo que amplía la forma de dirigir la mirada política, económica y social hacia los sujetos más pequeños.

Esta concepción se convierte en el principal objetivo de las políticas para la primera infancia; al respecto, el MEN afirma:

Garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas menores de 6 años, constituye el objetivo de la Política Pública orientada a la primera infancia. La garantía de los derechos, es indispensable para el desarrollo de la primera infancia y fundamental para elevar su calidad de vida. En el proceso hacia la universalización del ejercicio de los derechos, bajo los ideales de

equidad e inclusión social, es condición indispensable respetar la diversidad étnica y cultural del país. (2007, pág.4)

En el Artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia, se promueve el desarrollo integral de la primera infancia como principio fundamental. "... son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial" (pág.12)

En este contexto político se evidencia que la primera infancia es una construcción histórica y social que en el presente funciona como una categoría que delimita a un segmento social de la población, que ha cobrado reconocido interés dentro del escenario político y social y sobre la cual se despliegan diversas prácticas de intervención y atención en busca no solo de su bienestar, sino también del alcance de transformaciones sociales más profundas. Por lo que es necesario interrogarse sobre las representaciones sociales de los profesionales que trabajan con la primera infancia y de esta manera reflexionar sobre los lugares que estas representaciones les da a los niños y las niñas enmarcados en la noción de primera infancia.

Representaciones sociales.

Uno de los ejes fundamentales de este proyecto son las representaciones sociales (RS), pues en busca de lograr los objetivos planteados se hace necesario clarificar dicho concepto de otros utilizados en otras investigaciones; para Rosental y Ludin, (citados por Ana Díaz y Nadya Carmona 2010, pág. 6) las representaciones son:

Imagen generalizada, sensorialmente evidente de los objetos y fenómenos de la realidad; se conservan y reproducen en la conciencia sin que los propios objetos y fenómenos actúen directamente sobre los órganos de los sentidos (...) La representación en el hombre se haya indisolublemente vinculada a significaciones socialmente elaboradas, es mediada por el lenguaje, está llena de contenido social y es siempre captada por el pensamiento (...)

En esta medida se configura una visión de lo que es una representación social y su influencia en el comportamiento y pensamiento de las personas, en este sentido Serge Moscovici (1987) citado por Garnique (2012) define las representaciones sociales como “Un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, también son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales” (pág. 105).

Con relación a esto el mismo autor argumenta que:

La representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

De ahí la importancia del papel que juega la educación en la construcción y transmisión de esos saberes construidos en común. (Moscovici, 1979, pág.18)

Este punto resalta lo pertinente del reconocimiento de las representaciones sociales de las maestras y profesionales psicosociales, puesto que dichas representaciones son apropiaciones que cada sujeto hace de un concepto, estereotipo o de una imagen social, estas apropiaciones son transmitidas y reincorporadas a nuevos sujetos (niños y niñas) quienes las utilizan como materia prima para realizar sus propias lecturas de la sociedad y del mundo y así construir su propia subjetividad, con respecto a esto Moscovici (citado por Hebe, 2005, pág.5) afirma que:

Las representaciones sociales se configuran a partir de un fondo cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen, es decir provienen de fuentes de determinación que incluyen condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad dada. Y aunque se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), etc. A la vez dicho contenido se relaciona con un fin, como hacer un trabajo u otra cuestión se enlaza con el pensamiento de tipo práctico.

En consonancia con lo anterior, esta investigación busca visibilizar las representaciones sociales a través de la identificación de sus matices, materializados en: percepciones, estereotipos y prejuicios (Salinas e Isaza, 2003; Chaurra y otros, 2010) que poseen las maestras y profesionales del área psicosocial

sobre la noción de vulnerabilidad, a continuación se conceptualizará cada uno

de estos matices:

Percepciones: Las representaciones sociales se encuentran configuradas por una serie de matices que permiten estudiar su estructura y conformación, uno de ellos es la percepción, ésta no es un fenómeno meramente individual, ya que necesita alimentarse de los constructos sociales para tener sentido y dotarse de valor en un sujeto determinado. “El término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al blanco observable [...] es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior para formar el concepto que nos hacemos de él” (Mora, 2002, pág.18).

Estereotipos: Los estereotipos al igual que la percepción es un matiz fundamental de las RS. Los estereotipos permiten ver las categorizaciones que poseen las personas, en tanto en ellos se agrupan características concretas a grupos y son de utilidad en tanto permiten justificar y argumentar los fenómenos sociales. Una de sus particularidades consiste en que se presentan como explicaciones de causa y efecto, es decir un suceso ocurre como consecuencia de un acto.

El estereotipo es una forma de representación colectiva, en tanto aparece como copia o copias idénticas de una representación. Puede, además, definirse como un conjunto de atributos de un hecho social u objeto que se convierte en una categoría desde la cual se reúne a un grupo albergado bajo esa cualidad. (Salinas e Isaza, 2003, pág.25)

Los estereotipos están contruidos por las experiencias que tienen los sujetos y están configurados a partir de las estructuras que construye la sociedad en tanto a género, familia, sexo, educación, salud, etc. que se leen en los medios de comunicación y se reflejan en la sociedad en general. En palabra de Carmen Huici los estereotipos son "sociales en su origen, en su referente u objeto (un grupo social) y son compartidos" (1996, pág.179), es decir, la característica principal de los estereotipos es que son generalizados a un grupo social.

Prejuicios: Los prejuicios constituyen un componente muy importante dentro de los matices de las RS, pues si bien son muy semejantes a los estereotipos, adicionalmente poseen una actitud frente al estereotipo, en cambio no todos los estereotipos tienen actitudes prejuiciosas en su origen, esto los diferencia radicalmente, por tanto un prejuicio es visible cuando la actitud de la persona con relación al fenómeno es negativa o positiva:

Los prejuicios designan los juicios hechos de sentimientos negativos hacia los individuos o los grupos que tienen una pertenencia social distinta a la propia, lo que causa por lo general, un rechazo. Un prejuicio es una actitud, lo que implica una dimensión evaluativa acerca de un grupo social particular. (Prevert, Carrascal y Bogalska, 2012, pág.11)

Estos autores han determinado además que los estereotipos y los prejuicios conllevan a la discriminación, pues algunas "investigaciones han demostrado que las personas que más se atienden a las normas sociales son aquellos con mayores tendencias a realizar prejuicios hacia los demás". (Prevert, Carrascal y Bogalska,

2012, pág.12), y generalmente dichos prejuicios no poseen sustentos

suficientes para convertirse en una generalidad, pero median la construcción de la imagen que refiere a dicho fenómeno en el individuo.

Por otra parte, Denise Jodelet (citado por Sandra Araya 2002) argumenta que las RS son utilizadas para enmarcar la referencia que hacen las personas a los objetos sociales, para clasificarlos, explicarlos y además evaluarlos, lo que es posible sólo si la persona tiene una representación social del objeto.

Esto significa, como bien lo señala Araya (2002) que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (Araya, 2002, pág. 11)

Imagen: Las representaciones sociales se encuentran configuradas por una serie de características que permiten estudiarlas, la imagen es quizá la más dicente de ellas, si bien algunos autores las definen como componente fundamental de las RS ellas son el reflejo interno de la representación interna como tal, veamos:

Se le concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto, es la reproducción pasiva de un dato inmediato. El individuo lleva en su memoria una colección de imágenes del mundo en sus diferentes aspectos. Estas imágenes son construcciones combinatorias, análogas a las experiencias visuales. Son independientes en diversos grados, tanto en el sentido de que se puede inferir o prever la estructura de las imágenes fuentes según la estructura de las otras, como en el sentido de que la modificación de ciertas imágenes crea un desequilibrio que concluye en una tendencia a modificar otras imágenes (Moscovici, 2002, pág. 5)

En este sentido las imágenes no son rígidas, son susceptibles de cambiar en la medida que cambia la información que percibe la persona, y así mismo tiene la capacidad de ser modificada para expresar con mayor precisión la percepción que se tiene de personas, instituciones, y sucesos. La imagen permite dar cuenta de cómo los sujetos entienden algún fenómeno y lo explican con la imagen que tiene de él, así ésta, esta permeada por los prejuicios, estereotipos y prejuicios que posee el sujeto y son el cimiento de la construcción de dicha imagen.

Por tanto, en esta investigación se analizarán las RS de las maestras y las profesionales del área psicosocial que trabajan en un programa de atención para la primera infancia, partiendo lo planteado teóricamente en este apartado, haciendo especial énfasis en la identificación y análisis de matices expresados en percepciones, estereotipos y prejuicios sobre la vulnerabilidad de los sujetos de investigación.



1.5. Ruta Metodológica

Este apartado muestra paso a paso el mapa que la orientó la realización de la investigación, y la ruta metodológica implementada para la recolección, procesamiento y análisis de la información, teniendo en cuenta los aciertos, dificultades y cambios a medida que se recorría este camino.

Enfoque histórico hermenéutico.

La metodología utilizada en esta investigación fue de corte cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, puesto que la hermenéutica del encuentro y la escucha permiten determinar los recursos interpretativos que resultan pertinentes para la comprensión de un fenómeno social (María Rodríguez, 2014). Asimismo desde este enfoque el investigador “se centra en el sentido de los participantes y describe un proceso manejando un lenguaje expresivo y persuasivo” (John Creswell, 2003, pág.13).

De esta manera el enfoque fue pertinente para la presente investigación por cuanto el interés radicó en analizar y comprender la forma en que se han dado los motivos internos de la acción humana, en este caso los que giran alrededor de las representaciones sociales de vulnerabilidad de las maestras y profesionales psicosociales, este proceso fue llevado a cabo mediante procesos libres, poco estructurados, puesto que la hermenéutica es el arte de interpretar los textos para fijar su verdadero sentido, a propósito de esto Martha Gutiérrez (2014) afirma que la hermenéutica:

Permite tener comprensión profunda de los textos, y los contextos de la acción humana y su interrelación con el medio social, el interés último es de carácter práctico se centra en la interrelación de lo social y la acción humana y de esta y lo social, por tanto el objetivo es clarificar el compromiso social y político en la construcción social. (pág.14)

1.5.1. Método fenomenológico.

El método utilizado en esta investigación es de tipo fenomenológico, puesto que se centra en el significado de una experiencia vivida por varias personas con relación a un fenómeno, y se interesa primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen. (Raquel Ayala, 2008)

De esta manera la observación fenomenológica no se da hacia el mundo externo, sino hacia la esfera subjetiva.

El fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias, por consiguiente [...] la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma [...] Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella. (Harry Reeder, 2011, pág.24)

Así la fenomenología permite observar la interacción de un individuo con un fenómeno particular y permite que el investigador pueda internarse en la estructura interna del fenómeno, develando las causas por las cuales se da dicho fenómeno o concepto que será estudiado.

1.5.2. Población.

Inicialmente la población objeto de este estudio eran sólo las maestras que trabajan en los CDI, después de aplicar algunas técnicas se observó que los discursos hacían referencia a asuntos relacionados con las profesionales del área psicosocial, por esta razón se decidió ampliar la muestra a las profesionales del área psicosocial, con el fin de obtener una mirada más amplia a las representaciones sociales de vulnerabilidad que circulan en el ámbito institucional y que permea cada una de las dinámicas en las cuales participan los niños y niñas más pequeños.

Las características de la población fueron:

- Una licenciada en educación preescolar que se encarga del cuidado y atención de los niños y niñas del nivel Jardín del CDI Jardín, tiene 40 años de edad, antes de ser licenciada ejercía las veces de madre comunitaria, cuenta con una experiencia de 7 años como agente educativo.
- Una estudiante de licenciatura en educación preescolar que atiende al nivel Pre Jardín del CDI Tapartó, no tiene experiencia como madre comunitaria y no pertenece al corregimiento.
- Una estudiante de licenciatura en humanidades y técnica en atención integral a la primera infancia que se encarga del cuidado de los niños y niñas del nivel

Jardín del CDI Cafeteritos, cuenta con experiencia de 9 años, 7 como madre comunitaria en la modalidad de hogares agrupados y 2 como agente educativa de la estrategia.

- Las profesionales psicosociales fueron seleccionadas por centro de atención, de tal manera que se cubrieran los 5 centros objeto de investigación, una trabaja en Santa Rita y Tapartó, otra en Andes y la última en Jardín y Cristianía.

1.5.3. Recolección de la información: encuentros y desencuentros.

En este apartado se presenta el proceso de recolección de información, que se dio desde el diseño de instrumentos hasta la aplicación de los mismos considerando los logros, pero también las dificultades, los imprevistos y los cambios de dirección cuando lo planeado no lograba concretarse.

Entrevista: Durante el diseño metodológico esta técnica fue la primera en ser considerada para su aplicación a las maestras, quienes fueron la población seleccionada inicialmente para el desarrollo de la investigación. Esta técnica se propuso con el fin de lograr un proceso de comunicación entre la investigadora y las maestras de los CDI, entendiendo que la entrevista cualitativa debe ser abierta, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias, como lo afirma Luis Alonso (2007, pág.228):

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el

entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, pre codificada y cerrada por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

Fue así como el diseño del instrumento inicial fue abierto, buscando reconocer en un primer momento la percepción de las maestras frente a su trabajo con los niños y las niñas en el CDI e identificar las asociaciones que ellas utilizaban a la hora de referirse a su grupo de niños. Luego de aplicar el instrumento se concluyó que este era muy general y la información recogida, si bien nos acercó al trabajo de las maestras, no ofrecía elementos específicos del objeto de investigación, por consiguiente se decidió trabajar técnicas más interactivas, flexibles y dinámicas que le permitiera a los sujetos de la investigación (entrevistados/entrevistador) relacionarse de una forma que brindara mayor empatía y que pusieran en escena distintos elementos del objeto estudiado.

Fotolenguaje³: Fue la segunda técnica implementada inicialmente a las maestras participantes del proyecto y posteriormente a las profesionales del área psicosocial, esta técnica interactiva se seleccionó porque permite que los participantes recuerden lugares, espacios, momentos y vivencias que dan cuenta de los matices de las representaciones sociales sobre vulnerabilidad.

Las características principales de esta técnica son el uso la fotografía que facilita la recuperación de la memoria, la evocación de recuerdos, momentos y espacios

³ Ver anexo 3: Guía de fotolenguaje

significativos, la posibilidad detextualizar la significación de los espacios donde

transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias, sus vivencias, involucrando también el discurso con el propósito de poner a circular dentro del grupo la forma en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios, aprendiendo su realidad. (Ghiso y Quiroz, 2002, pág.75)

El fotolenguaje sirvió en esta investigación como técnica central de recolección de información; el trabajo que se realizó con los sujetos de la investigación consistió en partir de imágenes que ellas eligieron como significativas desde el trabajo que realizan en los CDI, a partir de las narraciones de las experiencias surgieron preguntas sobre las cuales se pudo indagar por los matices de las representaciones sociales de la noción de vulnerabilidad.

Cartografía⁴: Esta técnica interactiva permitió profundizar y revisar los matices de las representaciones sociales sobre vulnerabilidad identificados inicialmente en la aplicación del fotolenguaje a las maestras y profesionales del área psicosocial. La cartografía se estructura a través de mapas que se trazan a partir del diario vivir y de sus experiencias, son:

[...] dibujos de lo que significan para las personas el espacio (lugar, tiempo) en el que habitan. En los mapas aparecen elementos que son importante para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tiene con su entorno. Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira

⁴ Ver anexo 4: Guía de cartografía

y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogenizaciones, visibilizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social. (Ghiso y Quiroz, 2002, pág.77)

La utilidad de las cartografías radica en que permiten conocer y expresar donde se desarrollan los grupos, sus características, y de esta manera las personas se identifican con elementos en su vida cotidiana y permite el desplazamiento virtual por un territorio (Ghiso y Quiroz, 2002). De esta manera la cartografía fue realizada tanto con las maestras como con las profesionales del área psicosocial, indagando por sus formas de ver (prejuicios, estereotipos, percepciones) la vulnerabilidad.

Observación participante: Esta técnica fue utilizada para la observación de la práctica educativa de las maestras, con el fin de “aproximarse lo más posible a la cotidianidad de la persona observada y llegar a aprehender –in situ- el significado de determinada experiencia vivida por ella, una característica fundamental es que evita cuidadosamente formularse esquemas de pensamiento previos” (Ayala, 2008, pág.412).

Otros autores explican más detalladamente la finalidad de la observación participante en el proceso de investigación cualitativa:

La observación participante es contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma, obteniendo información de los sujetos involucrados en la investigación, es necesario pues, orientarla, planificarla sistemáticamente

en fases, lugares, personas y someterla a controles de veracidad, fiabilidad y objetividad. (Ruiz, 2008, pág.123)

De ésta manera el investigador puede presenciar directamente el fenómeno que desea estudiar, para ello se hace necesario hacerle control constantemente para garantizar la veracidad, objetividad, fiabilidad y precisión (Gómez, Grau, Giulia y Jabbas, 2012).

Para registrar la información recolectada en las observaciones fue utilizado como instrumento el diario de campo, realizando registro de cada una de las observaciones⁵ y teniendo en cuenta parámetros claros a identificar en la práctica educativa de las maestras, puesto que el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas y mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, debido a que en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (1997, pág.118).

1 8 0 3

Facultad de Educación

⁵ Ver anexo 2: Guía de observación

Agente educativo	No. Y fecha de las entrevistas	No. Y fecha de las Observaciones	No. Y fecha del Fotolenguaje	No. Y fecha de las Cartografías ⁶	Ubicación del CDI y/o lugar
Sandra (maestra)	1 (07/2015)	2 (07/08/2015 – 11/09/2015)	1 (08/2015)	0 ⁷	CDI Andes
Marcela (maestra)	1 (07/2015)	2 (21/08/2015 – 04/09/2015)	1 (08/2015)	1 (04/2016)	CDI Santa Rita
Leidy (maestra)	1 (07/2015)	2 (14/08/2015 – 28/09/2015)	1 (08/2015)	1 (04/2016)	CDI Jardín
Nora (Psicosocial)	0	0	1 (09/2015)	1 (04/2016)	CDI Jardín
Andrea (Psicosocial)	0	0	1 (09/2015)	1 (04/2016)	CDI Andes
Marta (Psicosocial)	0	0	1 (09/2015)	0 ⁸	CDI Santa Rita

Todas las técnicas fueron grabadas y transcritas, la información recolectada en el diario de campo también fue transcrita, toda la información se procesó inicialmente a partir de una malla en Excel denominada malla de análisis⁹, que facilitó identificar y agrupar las expresiones de las maestras y profesionales de área psicosocial en unidades de sentido o párrafos, posteriormente se organizó la información en categorías y subcategorías y luego se reorganizó la información una tabla de clasificación¹⁰, que permitió ver con mayor claridad los matices de las representaciones sociales. Como consecuencia se visibilizaron los prejuicios, estereotipos y percepciones con las que maestras y profesionales del área

⁶ Esta técnica se implementó en el marco de la sesión de devolución del análisis, primero se aplicó la técnica y posteriormente la devolución.

⁷ La profesora falleció antes de terminar la investigación, QEPD.

⁸ La profesional psicosocial dejó de trabajar en el CDI antes de terminar la investigación.

⁹ Ver anexo 6: Ejemplo de malla de análisis.

¹⁰ Ver anexo 7: Tabla de clasificación de los matices de las RS

psicosocial se apoyan para explicar lo que para ellas significa la noción de vulnerabilidad.

1.5.4. Contextos vulnerables.

Esta investigación fue realizada en los Centros de Desarrollo Infantil del Suroeste de Antioquia operados por el Comité PAN¹¹ quien se encarga del cuidado y la atención de niños y niñas de los 0 a los 5 años, y brinda acompañamiento a sus familias en la modalidad de atención denominada CDI (entorno institucional), dicho operador fue asignado para esta región mediante licitación pública realizada por el ICBF en el 2014, dejando ver así, que por su solvencia, calidad y años de experiencia puede ser el único operador de esta modalidad presente en la región.

Desde la modalidad de atención conocida como CDI Institucional, PAN cuenta con 15 unidades de atención en el suroeste de Antioquia, ubicadas en los municipios de Salgar, Ciudad Bolívar, Hispania, Caramanta, Pueblorrico, Jericó, Valparaíso, Jardín y Andes; esta investigación seleccionó tres CDI, dos de ellos ubicados en el municipio de Andes y uno en el municipio de Jardín, es importante mencionar que al inicio de la investigación se habían elegido 5 CDI, no obstante, las distancias entre ellos, las dificultades en el acceso a los centros y en establecer contacto permanente con los sujetos de la investigación, condujo a disminuir la muestra a 3 CDI en los municipios de Jardín y Andes. En cuanto al primero ha sido tradicionalmente un municipio turístico, aspecto que permite que la cultura se

¹¹Comité Privado de Asistencia a la Niñez: Nace en Medellín como una apuesta por los niños y niñas de la calle, así desde hace 44 años e inicialmente a la cabeza de Luz Castro de Gutiérrez dicha organización trabaja constantemente desde sus diferentes modalidades de atención para garantizar los derechos de los niños y niñas más pequeños.

caracterice por la diversidad de formas de ser y de vivir. El segundo se ha denominado la capital del Suroeste Antioqueño, ya que allí confluyen todos los demás municipios para realizar venta y compra de productos importantes como son el café y el oro, lo que conlleva igualmente a múltiples maneras de ser, pensar y vivir, se podría decir entonces que las particularidades contextuales de estos territorios influyen sobre formas específicas de estereotipos, percepciones y prejuicios que se transmiten de una generación a otra y que establece las dinámicas de la población.

Por otra parte, las poblaciones atendidas en los CDI objeto de esta investigación al consultar las características de la población, la coordinadora regional de PAN aportó la siguiente información:

- El CDI Jardín ubicado en la cabecera municipal, atiende a 140 niños y niñas en su mayoría de bajos recursos e hijos de madres solteras y cabeza de hogar.
- CDI Santa Rita, ubicado en el corregimiento de Santa Rita a 13 kilómetros del municipio de Andes, tiene como principal actividad productiva la minería de oro, este centro cuenta con 104 niños y niñas.
- CDI Cafeteritos, ubicado en el casco urbano del municipio de Andes, atiende 137 niños y niñas que viven en zonas aledañas a prostíbulos, expendios de drogas, además una condición muy común entre los niños y niñas es que alguno de sus seres cercanos se encuentran en la cárcel o alguna vez lo han estado.

Estas características señaladas por la institución operadora, permiten evidenciar que los contextos en los cuales se encuentran ubicados los CDI seleccionados podrían calificarse como contextos vulnerables, lo que los hace escenarios propicios para el desarrollo del objeto de esta investigación.



Gráfico #1: Mapa de región Suroeste de Antioquia y ubicación de los CDI seleccionados.

1.5.5. Consideraciones éticas.

Es importante resaltar que la finalidad de este trabajo fue analizar las representaciones sociales que poseen las maestras y profesionales del área

psicosocial con relación a la noción de vulnerabilidad, y en este sentido

identificar su relación con las prácticas educativas, es decir, fue un proceso de identificación, descripción y análisis, mas no una forma de establecer juicios de valor con relación a las prácticas que realizan los sujetos de la investigación, así mismo se guardó confidencialidad con los nombres de las personas colaboradoras y la información que fue encontrada.

Para dar cumplimiento a esto, las maestras y profesionales psicosociales fueron nombradas con seudónimos para proteger su identidad y evitar problemas laborales y personales; las primeras fueron llamadas: Sandra, Marcela y Leidy y las segundas: Nora, Andrea y Marta, según el orden de sus intervenciones. Igualmente, antes de aplicar alguno de los instrumentos las personas participantes fueron informadas del objetivo de la investigación y firmaron el consentimiento informado correspondiente¹².

También se realizaron las devoluciones de los hallazgos en dos encuentros, en uno participaron las maestras y en otro las profesionales del área psicosocial, inicialmente se planteó un taller donde volvieron a plantear sus ideas sobre vulnerabilidad, posteriormente la investigadora realizó las devoluciones de los hallazgos encontrados, a partir de una presentación donde se consignaban las categorías identificadas y las conclusiones generales del trabajo. Luego se abrió un espacio de discusión en el cual se les pidió a las participantes expresar sus

¹² Ver anexo 5: consentimiento informado

opiniones, acuerdos o desacuerdos y sugerir elementos que consideraran

hacia falta ampliar.

1.5.6. Plan de análisis de la información.

Almacenamiento: Para el almacenamiento de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Grabadoras de voz para guardar la información de audio, tanto durante las entrevistas, en los fotolenguajes y cartografías.
- Transcripción de la información desde archivos auditivos a digitales.
- Desarrollo de malla de análisis de la información usada para la identificación de categorías emergentes, organización de datos y cruce de audiencias.
- Construcción de la Malla de clasificación donde se reagruparon los datos considerando las percepciones, estereotipos y prejuicios.

Análisis: inicialmente es necesario mencionar que el objetivo de la investigación consistió en analizar las representaciones sociales que poseen las maestras y profesionales del área psicosocial que se encargan de la atención de la primera infancia, por tanto en el momento de aplicación de las entrevistas, fotolenguajes y cartografías se grabó todo el momento de encuentro y posteriormente la información fue transcrita para evitar pérdidas, en dichas transcripciones se realizó corrección de los textos de manera que fueran legibles y claros para llevar a cabo el análisis

de la información, sin modificar el sentido y las formas de expresión de las personas participantes.

La información fue analizada siguiendo algunos planteamientos propuestos por Jhon Creswell (2012) que implicó la realización de varias lecturas de los textos, señalando recurrencias y categorías emergentes, clasificando los datos en función de la noción de vulnerabilidad; también se realizaron notas de margen especificando la diversidad de relaciones presentes en los sentidos planteados por los sujetos de la investigación frente a la noción principal; se agruparon los datos alrededor de los matices de las RS y finalmente se realizó una descripción de las distintas categorías identificadas en el cruce de datos e igualmente se describieron los matices que configuran y visibilizan las RS de vulnerabilidad. Paralelamente se describieron algunas de las prácticas observadas y se cruzó con los estereotipos, percepciones y prejuicios identificados que permitieran dar cuenta de posibles relaciones.

Para la construcción de la primera malla de análisis se partió de las categorías de arranque que fueron la vulnerabilidad y las prácticas educativas; se organizó la información desde la identificación de patrones de repetición en los datos. A partir de este ejercicio se visibilizaron dos categorías emergentes que presentaron gran recurrencia, estas fueron: familia e instituciones, estas categorías se presentaron estrechamente vinculadas a la noción de vulnerabilidad y en ellas se reconocieron los distintos matices de las representaciones sociales de vulnerabilidad.

Seguidamente, se buscó desglosar las categorías emergentes y poco a poco se delimitaron unas subcategorías, que permitieron profundizar en los sentidos y

relaciones dadas por los sujetos de la investigación. Finalmente, se ubicó la información en una segunda tabla de análisis en la cual se organizaron los datos en función de los matices propuestos, tales como los estereotipos, prejuicios y percepciones que las maestras y profesionales del área psicosocial evidenciaron con relación a la noción de vulnerabilidad, lo que llevó a la identificación de la imagen del fenómeno estudiado y que permite visibilizar la RS de la vulnerabilidad.

Con relación a la información consignada en el diario de campo, se plasmó en él cada una de las descripciones y reflexiones pertinentes a los momentos de observación y a los puntos importantes durante todo el proceso de recolección de información, dicha información dilucidó elementos sobre una de las categorías iniciales que fue la práctica educativa y las anotaciones fueron utilizadas para describir dichas prácticas y apoyar algunas de las informaciones brindadas por las maestras y profesionales del área psicosocial con relación con la noción de vulnerabilidad.

Todo lo anterior fue posible gracias a la información suministrada por las personas entrevistadas, es decir, por las voces de maestras y profesionales psicosociales logrando el objetivo de caracterizar las representaciones sociales que las maestras y las profesionales psicosociales poseen de la noción de vulnerabilidad.

Facultad de Educación

Tabla 2: Fases para la recolección y análisis de la información.

FASES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
I	<ul style="list-style-type: none"> • Recolección de la experiencia vivida (aplicación de los instrumentos) directamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones. • Elaboración de diarios.
II	<ul style="list-style-type: none"> • Recolección de la experiencia vivida (aplicación de instrumentos) indirectamente. • Reflexión acerca de la experiencia vivida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Fotolenguajes • Análisis temático y uso de métodos de reducción de la información.
III	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del texto fenomenológico.
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Devolución de los hallazgos 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de devolución y discusión de los resultados de la investigación
V	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustes y precisiones al informe de investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

2. Las Representaciones Sociales de vulnerabilidad de las maestras y profesionales del área psicosocial.

Para caracterizar las RS de las profesionales de atención¹³ sobre la noción de vulnerabilidad se siguió un proceso de análisis de la información que consistió inicialmente en establecer las categorías emergentes. Como se mencionó anteriormente, se realizó una malla de análisis clasificando las unidades de sentido en función de la categoría principal de vulnerabilidad, identificando las recurrencias y asociaciones. Posteriormente se agruparon los datos alrededor de los matices de las RS, es decir, se organizaron los datos en función de las percepciones, estereotipos y prejuicios, con el fin de establecer las imágenes que se configuran a partir del cruce de estos matices.

Es importante entonces aclarar que las RS son una forma compleja de entender la realidad vivida por un grupo de personas sobre un fenómeno y se componen de un núcleo y una periferia (Jodelet, 1994), el núcleo consiste en la imagen que los sujetos elaboran de un fenómeno, esta imagen se enriquece de la periferia que está conformada por diferentes elementos, que aquí se nombran como matices, estos son: estereotipos, percepciones y prejuicios; por tanto un solo matiz no hace alusión a una representación como tal, sino que más bien las relaciones entre estas características permiten conformar la periferia que nutre el núcleo central o imagen de la RS.

¹³ Se entiende por profesionales de atención tanto a las maestras como a las profesionales psicosociales que participaron en esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se mostrarán, en un primer momento, las percepciones generales identificadas en los relatos de las profesionales de atención sobre vulnerabilidad, posteriormente se plantearán algunos cruces entre estas percepciones con los prejuicios y los estereotipos presentes en los relatos de las profesionales de atención, con el fin de visibilizar unas imágenes, que concretan y dan materialidad a RS sobre vulnerabilidad.

El concepto de vulnerabilidad es entendido por las profesionales de atención, en su acepción más general, como la susceptibilidad que tienen ciertas personas para ser afectadas por condiciones de vida adversas, es decir, personas que están expuestas a situaciones desfavorables o carecen de protección que las expone al maltrato, a ser heridas, infelices, a la falta, a no vivir en condiciones esperadas y a no tener acceso al cumplimiento de sus derechos. Como lo señalan las profesionales en las siguientes citas:

La vulnerabilidad y la protección son como las dos caras de la moneda y nunca se sueltan, la vulnerabilidad y de ahí la protección (Fotolenguaje Marta 09/2015).

Cualidad que tiene alguien para poder ser herido, en el caso de los niños quiere decir que se le vean afectadas algunas de las condiciones, esas condiciones son las formas en las que ellos se puedan sentir con las emociones, si les falta cariño. (Cartografía Leidy, 04/2016)

La susceptibilidad que tiene un ser para ser herido o maltratado, los factores que más afecta a los niños son los factores económicos, sociales y culturales (Cartografía Nora, 04/2016).

Criterios, factores, circunstancias, situaciones o momentos que en el contexto específico hacen a las personas más susceptibles de enfrentar circunstancias adversas (Cartografía Andrea, 04/2016).

Exposición a situaciones de riesgo por condiciones sociales, culturales y económicas (Cartografía Marcela, 04/2016).

Los niños con vulnerabilidad son niños que no tienen recursos económicos, que papá y mamá de pronto no trabajan, que viven en barrios con problemáticas como: drogas, violencia, prostitución (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

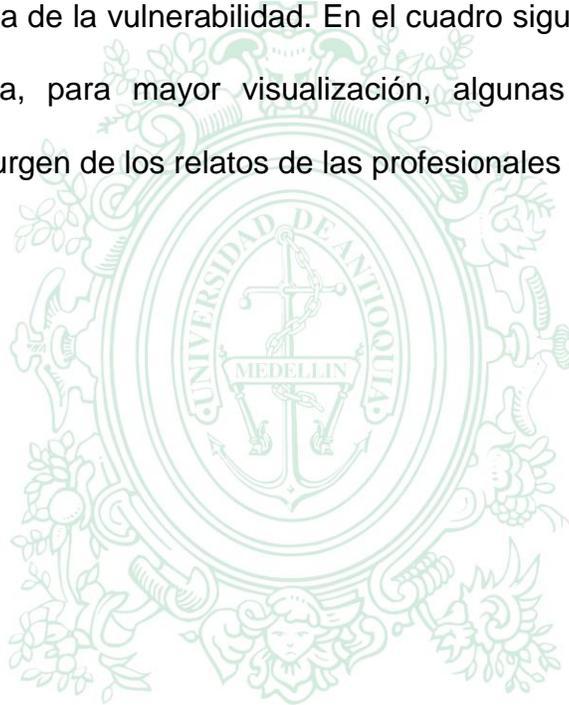
Como se observa en las citas anteriores son factores, circunstancias, momentos o situaciones externas al sujeto lo que dan lugar a una condición particular que consiste en ser “susceptible” a ser “herido” o en otras palabras, a ser una persona con más probabilidad de ser “afectado” por lo externo. Asimismo, las profesionales de atención señalan con recurrencia tres elementos que determinan la vulnerabilidad y que podrían entender como esas circunstancias o factores externos: lo económico (principalmente la escasez de recursos económicos), lo cultural (donde se conciben las prácticas familiares) y lo social (que abarca los contextos adversos como violencia, drogas, prostitución, entre otros).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estas definiciones generales de vulnerabilidad, al ser interrogadas y profundizadas en relación a los niños y niñas con los que trabajan las profesionales de atención, se evidencia que las explicaciones y argumentaciones se complejizan identificando una serie de prejuicios, percepciones y estereotipos que tejen una imagen más compleja de la vulnerabilidad. En el cuadro siguiente se presentan de manera esquemática, para mayor visualización, algunas percepciones de la vulnerabilidad que surgen de los relatos de las profesionales de atención:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



VULNERABILIDAD

Actores	Acciones	¿Qué la propicia?	Consecuencias	¿Quién la puede evitar?
<ul style="list-style-type: none"> • Vulneradores: Familia: papel de la madre, Estado, instituciones, profesionales de atención • Vulnerados: Niños, mujeres, Desplazados, pobres, comunidades, familias 	<p>La vulnerabilidad se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detecta • Promueve • Sufre 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono: padres que no van a reuniones, ignorar las necesidades • Escases: pobreza • Faltas: de afecto, de personas, de norma • Configuración familiar fuera de lo esperado: madres solas, padres ausentes. • Bajos niveles educativos de los padres • Espacios físicos inadecuados • Contextos: prostitución, drogas, sexualidad explícita, violencia • Negligencia de los padres • Los comportamientos de la madre: tienen varias parejas, prostitución. • Paternalismo del estado • Desinterés por parte de los padres. No haber deseado a sus hijos, no haber planeado a sus hijos. • Ausencia de higiene • Descuido materno: pereza, evasión, prácticas de salud • Ausencia de un ambiente protector 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal comportamiento infantil: grosería, agresividad, dañinos, canzones • Conductas infantiles sexuales • Problemas de convivencia y socialización • Imitación de malos hábitos y comportamientos: fumar, beber • Los niños buscan afecto en otras personas por fuera de su familia • No se les garantiza a los niños sus derechos: familia nuclear, salud, buen desarrollo. • Niños infelices • Niños sin buena educación: niños peligrosos 	<p>La familia, El Estado, Las instituciones. Los dos últimos están limitados por las familias</p>

Gráfico #3: Cuadro de análisis de la información encontrada

El cuadro anterior muestra las percepciones más representativas que emergen de

la noción de vulnerabilidad por parte de las profesionales de atención cuando hablan de las experiencias que viven en los CDI y en la interacción con los niños; pues el hecho de hablar de situaciones y prácticas cotidianas les permite a las profesionales expresar el uso que le dan a la noción y las relaciones en las que la instalan.

Se evidenció, en primer lugar, que las profesionales de atención definen como actores de la vulnerabilidad tanto a los sujetos que la padecen: niños, mujeres, desplazados, pobres, familias y comunidades, “los niños con vulnerabilidad son niños que no tienen recursos económicos, que papá y mamá de pronto no trabajan, que viven en barrios con problemáticas como: drogas, violencia, prostitución” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015), como a los sujetos vulneradores: familias (específicamente aludiendo a los padres), “los padres están ausentes, no se hacen cargo de los niños, esto es negligencia y se relaciona tanto con el comportamiento de los niños como con la falta de desarrollo cognitivo, las familias están siendo las más vulneradoras de los derechos de los niños” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015).

Además aluden al Estado (específicamente a partir de las directrices que plantean en el funcionamiento de los programas de atención) “Mientras el Estado solicita documentación para sustentar los dineros de la primera infancia, los agentes encargados del cuidado de los niños estamos perdiendo tiempo y espacios para ser garantes de derechos y detectores de vulnerabilidad” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015) y las instituciones (incluyendo a los profesionales que en ellas se desempeñan) “Las instituciones tan cargadas de trabajo, de formato, que pocas veces queda tiempo para



hacer las visitas domiciliarias, o para atender casos que tengan más prioridad”

(Cartografía Nora, 04/2016).

Se puede afirmar que las profesionales no solo reconocen aquellas circunstancias y factores externos que generan la vulnerabilidad sino que también ubican sujetos responsables tanto por acción como por omisión.

Por otra parte, las acciones que se realizan con relación a la vulnerabilidad, se concentran principalmente en: *detectar* (tarea de las instituciones y de las profesionales), *propiciar* (los actores vulneradores generan condiciones de vulnerabilidad) y *vivir* o *sufrir* la vulnerabilidad, especialmente por parte de los niños. En ningún momento aparecieron acciones como prevenir o evitar, lo que conduce a pensar que la vulnerabilidad se visualiza como un asunto más macro y complejo que a las profesionales y a las instituciones les toca enfrentar y aportar formas para sortearlo.

En relación con lo anterior y específicamente con la acción de “detectar” la vulnerabilidad, las profesionales de atención describen un conjunto amplio de circunstancias particulares que propician la vulnerabilidad, si bien estas circunstancias responden a los elementos generales anteriormente planteados (lo económico, lo cultural y lo social) se observa la convergencia de la mayoría de estas situaciones alrededor de un escenario principal: la familia. Elementos como: el abandono que se entiende como la inasistencia de los padres a las capacitaciones y como el hecho de ignorar las necesidades de los niños, la falta de afecto, de normas y de padres cuidadores, la configuración familiar por fuera de la esperada familia nuclear, los bajos niveles educativos de los padres, la condición de la madre si es soltera, cabeza de hogar o está sola, la negligencia materna y paterna, los comportamientos de los padres, el que las madres hayan deseado o planeado a sus hijos,



descuido materno en las prácticas de salud e higiene, las inadecuadas prácticas

de crianza y la ausencia de un ambiente familiar protector, terminan siendo centrales a la hora de explicar la manera como se comprende la vulnerabilidad en relación con los niños más pequeños. Además a estas circunstancias se les identifica unas consecuencias directas, lo que va dibujando los prejuicios y estereotipos presentes en los relatos de las profesionales de atención.

Las consecuencias de la vulnerabilidad son percibidas por las profesionales de atención en términos de relaciones causales, puesto que se derivan de manera directa los factores y circunstancias antes mencionados. Igualmente se evidencia que estas relaciones se encuentran sustentadas por estereotipos y prejuicios que ellas poseen de esta noción, lo que permite identificar diferentes elementos de las RS. Las consecuencias que se señalan con mayor recurrencia son: el mal comportamiento infantil (evidente en la grosería, la agresividad, niños dañinos y cansones, conductas infantiles sexuadas, problemas de convivencia y socialización), la imitación de malos hábitos y comportamientos como el fumar y beber, la búsqueda de afecto de los niños en otras personas por fuera de su familia, la no garantía de los derechos (como el derecho a tener una familia nuclear, el acceso a la salud, al buen desarrollo), niños no felices y su potencial peligrosidad.

Por último, las profesionales de atención definen como actores responsables de buscar soluciones frente a la vulnerabilidad a las familias, al estado y a las instituciones. Lo curioso es que los vulneradores y los responsables de las soluciones son los mismos actores, lo que podría dar a entender la existencia de un “círculo vicioso” respecto a la vulnerabilidad, además vuelve a aparecer en el centro la importancia de la familia no sólo



como la primera responsable sino como quien determina el éxito o fracaso de la intervención de los otros dos actores.

El operador y la misma estrategia no cuentan con métodos que permitan tener algún tipo de sanción hacia las familias que no cumplen con los compromisos básicos con los niños, en tanto son los primeros responsables de los niños.

(Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015)

Este panorama general evidencia que la noción de vulnerabilidad se instala en relaciones de causa y efecto, las explicaciones de las profesionales giran principalmente en la identificación de factores vulneradores, en la caracterización de situaciones, en la definición de posibles consecuencias y en los responsables de las mismas. En este sentido, la familia ocupa un lugar central en la explicación y comprensión de la vulnerabilidad infantil, puesto que no solo es un entorno generador, sino también el principal responsable y al mismo tiempo la mejor solución. Pareciera que el principio y fin de la vulnerabilidad infantil se materializara en la familia. Por esta razón se considera que la principal imagen de la vulnerabilidad en los relatos de las profesionales de atención es la familia. A continuación se mostrará la trama de relaciones que permiten sustentar esta afirmación.

2.1. Imagen central de la vulnerabilidad: la familia

Afirmar que la imagen central de la vulnerabilidad es la familia en el marco de las RS de las maestras y profesionales psicosociales, quiere decir, que es esta imagen logra materializar las maneras a partir de las cuales las profesionales de atención comprenden y explican la noción de vulnerabilidad en relación con los niños con los que trabajan.



Como se ha mencionado anteriormente, la imagen se configura en el cruce de los matices como son las percepciones, los prejuicios y los estereotipos, es así como se dará cuenta en las próximas líneas cómo las percepciones antes descritas se articulan con los otros matices visibilizando la imagen de la vulnerabilidad. Al respecto se identificaron en los relatos tres aspectos en torno a los cuales se entretajan los tres matices: el desinterés, la negligencia y el ejemplo de los padres.

2.1.1. Vulnerabilidad: familias desinteresadas.

Las profesionales de atención señalan situaciones que aluden a prácticas individuales de uno o varios miembros de las familias, que según ellas, median las relaciones que se establecen en su interior y define a los niños como vulnerables, en este sentido, al ser las RS un sistema de precodificaciones de la realidad, puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2004), se puede afirmar que para las profesionales de atención las RS se encuentran precodificadas en los estereotipos, percepciones y prejuicios con los cuales ellas explican la vulnerabilidad de los niños.

Uno de los aspectos recurrentes que propicia la vulnerabilidad consiste en el desinterés por parte de los padres, este se explica principalmente por las actitudes que especialmente las madres muestran a la hora de atender los procesos y necesidades de los niños, el desinterés se expresa en no asumir como importante distintas acciones que involucrar a los niños y su desarrollo.

Frente a los prejuicios que se visibilizan, en primera instancia se encuentra la asociación negativa entre el nivel educativo de las familias y el interés de estas por sus hijos. Las profesionales de atención advierten como un determinante el analfabetismo de las



personas que están al cuidado de los niños en sus hogares, ellas afirman que no saber leer conduce a no interesarse por sus hijos; en este sentido las explicaciones son:

“La mamá no muestra interés frente a los comportamientos del niño dentro del CDI, ella nunca pregunta él cómo se portó, esto debe ser por la falta de educación de ella, ella es analfabeta” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

Ellas no se preocupan cuando uno entrega informes del desarrollo cognitivo del niño, uno les habla y ellas miran para otro lado, dicen que en la casa lo leen y uno sabe que no saben leer, cuando uno manda una nota en el comunicador con alguna sugerencia o porque necesita algo, ellas no le dicen a alguien que se las lea, solo se relajan y el niño es el que sufre, el que queda vulnerado. (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015),

Con relación al tema del analfabetismo, las profesionales de atención ven como consecuencia de este fenómeno la vulnerabilidad, las palabras de ellas son:

“La mamá hace caso omiso a los llamados que le hacemos desde acá, yo no sé si será por la falta de estudio o por lo joven que esta esa muchacha” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

“Si pensamos en la vulnerabilidad entonces hay que pensar en si son familias educadas o no” (Fotolenguaje Marta, realizada en 09/2015).

La profesionales de atención establecen una relación directa entre los niveles educativos de la madre, más específicamente el hecho de no saber leer con el desinterés, afirmación que aunque entra en diálogo con los estudios de la UNESCO (2002) que demuestran que



la reducción del analfabetismo mejora condiciones de vida en las personas, no establece una relación directa entre el hecho de saber leer y el desinterés de los padres por sus hijos. Las profesionales poseen una percepción del analfabetismo desde lo letrado cuestionando la capacidad de las familias de interesarse por los procesos educativos de sus hijos, dicha percepción de alguna manera crea una mirada de estigmatización hacia las familias con bajo niveles educativos.

A partir de lo anterior el desinterés se evidencia en las familias, especialmente las madres, que no responden como se espera a las solicitudes del CDI, como es asistir a los llamados de la institución, preguntar por el comportamiento de los niños, poner atención a las recomendaciones de las profesionales, entre otros. Y se agrega no solo el elemento del nivel educativo, sino también el deseo de tener hijos como otro prejuicio a partir del cual se valora si hay interés o no, este último punto se ampliará más adelante en relación con la negligencia.

Otro prejuicio evidente en los relatos de las profesionales de atención se encuentra ligado a los recursos económicos; si bien, como se mostró antes, los factores económicos se relacionan con la vulnerabilidad, en los relatos se evidencia que los bajos ingresos o la pobreza, más que un fenómeno macro social se explica vinculado al escenario familiar, una de las maestras establece una estrecha relación entre las familias con bajos recursos y el interés que se tiene por los niños, ella expresa que:

La pobreza es sinónimo de pereza, cuando se les dice que necesitamos que acompañen a sus hijos a una actividad siempre tiene algo por hacer, la mayoría de papás son más bien como perezosos para hacer estos acompañamientos,



mientras que los papás que tiene otras posibilidades económicas si son más pendientes de los hijos (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

Como lo plantea la maestra la apatía de las familias por los procesos de sus hijos se fundamenta en las condiciones de pobreza en las que viven, dejando ver un estereotipo de familia ideal, enmarcado no sólo en un modelo nuclear sino que además no esté en bajos niveles económicos, lo que lleva a interrogarse por las imposibilidades que estas percepciones imponen a la hora de pensar alternativas de vida más dignas para los niños más pobres y sus familias.

Asociado al desinterés está el abandono, entendido como uno de sus resultados y que se visibiliza principalmente con la ausencia de imagen masculina en los procesos educativos de los niños, las explicaciones de las profesionales de atención son:

Los padres como imagen masculina se encuentran desvinculados de los procesos de los niños, algunos porque no se han hecho cargo de los niños, otros porque se encuentran presos y unos últimos porque desconocen ser los padres de ellos, las mamás están solas y se les vulnera a los niños un derecho. (Fotolenguaje Marcela, realizada en 08/2015).

Los niños y las niñas perciben en los empleados del CDI imágenes o figuras con las que no cuentan claramente en la cotidianidad, brindan afectos y acercamientos a personas externas de su núcleo familiar, en busca de llenar las ausencias en el hogar, hay una imagen ausente de padre (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015).



Desde estas posturas, las profesionales de atención consideran que los niños son vulnerables por el hecho de no contar con un padre cercano que se involucre en el cuidado y protección de ellos, a partir de esto se observa que para ellas al faltar la figura paterna se asume directamente que el niño se encuentra vulnerable por no contar con el modelo familiar privilegiado por el orden social, como es la familia nuclear. Además, en una de las afirmaciones anteriores se entiende que el derecho a un hogar se encuentra vulnerado al no contar con la figura masculina, como si el hecho de que la “madre sola” no fuera suficiente para responder al derecho a una familia planteado desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), lo que evidencia un marcado estereotipo de familia.

En la misma dirección, se identifican prejuicios por parte de las profesionales de atención que asumen, desde relaciones causales y deterministas, la ausencia de los padres (varón) en el proceso de socialización como causa de los problemas en el comportamiento infantil y en el desarrollo cognitivo; además de que se lee negativamente la búsqueda por parte de los niños de las figuras ausentes en el hogar en otros lugares, como el CDI.

Lo anterior evidencia un estereotipo frente al lugar de la madre y del padre en relación con el cuidado de los hijos, que consiste en demandarle más a la madre por la preocupación, cuidado y atención del niño, pero al mismo tiempo desvirtúa su presencia exclusiva en el entorno familiar. Si bien, las profesionales de atención proponen como positivo la presencia del padre en los procesos de los hijos, al parecer la presencia de la madre no plantea una diferencia significativa respecto a la situación de vulnerabilidad del niño, por el contrario parece marcarla más si ella es analfabeta, soltera y pobre.



2.1.2. Vulnerabilidad: familias negligentes

Otro elemento que permite visibilizar la imagen de la familia como imagen para comprender la vulnerabilidad de los niños y niñas consiste en la negligencia, elemento que agrupa distintas alusiones a problemáticas como: la carencia de normas, la falta de carácter de los padres, la poca responsabilidad que la familia asume con relación a los hijos y la no planeación de sus hijos, todas estas acciones llevan a entender que la negligencia, se entiende principalmente como la evasión por parte de las familiar de cumplir el rol que se le demanda y la incapacidad para responder a lo que socialmente se espera de ella.

Los padres están ausentes, no se hacen cargo de los niños, esto es negligencia y se relaciona tanto con el comportamiento de los niños como con la falta de desarrollo cognitivo, las familias están siendo las más vulneradoras de los derechos de los niños (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

Inicialmente, las profesionales de atención expresan que hay un problema con las familias desde la impartición de la norma de manera inadecuada, los argumentos son: “En las familias no hay pautas de crianza o se realizan de manera inadecuada, aspecto que dificulta los procesos de socialización de los niños” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015). “Las familias refuerzan los comportamientos negativos de los niños, ellos no quieren compartir por más que uno les insista” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015). “Yo creo que de la carencia de norma parten muchas cosas, por ejemplo lo comportamental, los niños muestran en otras partes todas esas falencias que tienen en sus casas” (Cartografía Leidy, 10/2015).



Con relación a la dificultad por parte de las familias para educar en la norma las

profesionales explican: “Hay falta de carácter, no hay norma, no se cumplen los castigos, hay comparación entre los niños, juicios de valor” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015). “Las mamás no se hacen respetar de los niños, parece que son ellos los que mandan porque las mamás los dejan hacer lo que quieran” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

Teniendo en cuenta lo anterior las profesionales de atención señalan un problema al interior de la familia que alude a "no poner normas, ni hábitos adecuados" (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015) y esto lo explican con los comportamientos indebidos de los niños al interior del CDI, así pues, ellas relacionan en un sentido causal las dificultades que se les presenta en el desarrollo de su labor con los comportamientos permisivos que los padres tienen con los niños en el hogar.

Adicional a la norma las profesionales de atención plantean la ausencia del afecto como un indicador de negligencia, que lleva a identificar cómo las muestras de cariño y las muestras de afecto no son solo besos y caricias, sino el cuidado que los padres le dan a los niños desde el tiempo dedicado para jugar, compartir y propiciarles espacios sanos para el desarrollo de la personalidad, así lo afirma una profesional psicosocial: “entonces hay varias figuras con relación al afecto, no es solo abrazar, es el acompañamiento, la higiene, el interés por los procesos de los niños” (Cartografía Nora, 10/2015).

Por otro lado, la negligencia también se relaciona con la participación de la familia en las actividades de los CDI, al respecto una maestra señala:



Las familias no siguen los procesos de los niños y las niñas, no asisten a los procesos de formación a los que se invitan y por eso no tienen herramientas en el hogar para actuar frente a algunas situaciones, además los niños preguntan por sus padres cuando no los ven llegar a las capacitaciones, eso pone a los niños en condición de abandono (Fotolenguaje Leidy, 08/2015)

Con relación a lo anterior una de las madres entrevistadas expresa:

Es que hay muchas mamás que no atienden a los llamados de acá del CDI que no les preocupa las reuniones o participar de actividades y eso si queda como muy difícil para uno solucionarlo porque uno les habla en la calle y no, son más difíciles a veces las mamás que los niños (Entrevista Daniela, realizada en 09/2015).

De tal manera se evidencia que la percepción que se posee sobre las familias es generalizada en las profesionales de atención, quienes creen que las familias no cumplen con sus funciones al no asistir a procesos de formación. De lo anterior llama la atención la radicalidad con la que se juzga el lugar de la familia al nombrar como abandono la inasistencia a las reuniones escolares, se observa una desconfianza por parte de las profesionales de atención por las familias de los niños que son atendidos en el CDI y al parecer no se consideran las diversas causas de dichas inasistencias que podrían estar asociadas con las demandas laborales que deben asumir las madres cabeza de familia, sin que ello implique falta de interés por sus hijos.

Otra forma en que se visibiliza la negligencia tiene que ver con las prácticas de cuidado, al respecto una maestra afirma que las mamás se observan descuidadas, mandan a los niños en condiciones que generan “tristeza, hasta llegar al punto de madres que han



retirado a los niños porque les decimos que no huelen bien”. (Fotolenguaje

Marcela, realizado en 08/2015), según esta maestra los niños viven en condiciones de higiene indebidas, no los bañan y no asean sus ropas. Por lo que la maestra señala cómo esta situación entra en tensiones con su labor puesto que no le es posible resolver una problemática relacionada con los niños porque los recursos no le son provistos por las familias.

Lo anterior lo amplía una profesional psicosocial cuando dice que “las familias no cuentan con recursos psíquicos que les permita superar una condición de higiene inadecuada, el desaseo es confundido con la pobreza” (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015). Lo que pone a las maestras en dificultades, pues algunas de las familias no sienten malestar frente a las condiciones higiénicas inadecuadas a las que la alude la maestra.

Otro aspecto importante que resaltan las profesionales de atención para explicar la negligencia, hace referencia al hecho de no haber deseado tener los hijos, que terminan presentándose nuevamente en forma de prejuicios respecto a los lazos que se establecen entre los miembros de la familia y las relaciones que circulan en ellos, así, ellas expresan que “La familia tiene un papel importante en la imposición de etiquetas a sus hijos, y esto tiene que ver con que hayan deseado haberlos tenido y todo eso les da inestabilidad a los niños” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015), “usan palabras indebidas y cargadas de sus sentimientos de impotencia, decepción y explícitamente dicen que no desearon tener los hijos” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015)

En esta misma línea una maestra expresa que: “hay abandono por parte de las familias, las mamás ven a los niños como una carga, no asumen el rol de mamá porque son hijos



no deseados” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015), esto lo explica esta

maestra diciendo que “las familias expresan que no se soportan a los niños, que el tiempo que pasan en la casa con ellos es una tortura”.

En este sentido las maestras están focalizando la mirada hacia el comportamiento de los niños como resultado de no haberlos deseado, además establece una relación entre los niños con dificultades en el comportamiento y el hecho de que las madres no quieran que estén en las casas. Estos aspectos generan tensión para la maestra quien no siente apoyo por parte de las familias en los procesos que atañen a los niños, y en este sentido son varios los argumentos de las profesionales de atención “Están llevando a los niños enfermos para no tenerlos en la casa, esto se refleja en el hecho de apagar el celular desde que los dejan hasta las cuatro o cinco de la tarde” (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015). “Los hijos de las mamás que preguntan por ellos, que vienen a las reuniones, que los quieren, son los más juiciosos, son los que no causan problemas, esto muestra que son hijos deseados, que les importan” (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015).

Estas situaciones sugeridas por las profesionales de atención llevan a reflexionar sobre los matices de las RS que se tienen de las familias que se encuentran en condiciones de pobreza, a las cuales se les está etiquetando de manera marcada como familias sin capacidades para reconocer condiciones higiénicas adecuadas y a estas últimas como condiciones que no pueden alcanzar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se observa la duda que recae sobre las familias, frente a si desean o si son capaces de cumplir con su rol educativo, afectivo y de cuidado



de sus propios hijos, pareciera que las familias más que pasar por una condición que puede ser transitoria y remediable se asume como una condición insuperable. Aquí se hace evidente la necesidad de establecer, por parte de los profesionales que trabajan en programas de atención infantil, una reflexión crítica sobre la noción de pobreza que permita superar prácticas estigmatizadoras y discriminadoras, como lo sugiere Philippe Meirieu (2004) es necesario aliarse con el niño contra todas las formas de fatalidad, social, cultural o económica que le impidan desarrollar completamente todas sus potencialidades.

2.1.3. Vulnerabilidad y el ejemplo familiar

En tercer lugar, se encuentran los estereotipos, prejuicios y percepciones de las profesionales de atención con relación a los comportamientos de los niños y niñas, estos se salen de los parámetros esperados por ellas, y como justificación a ello las profesionales de atención aluden a prejuicios sobre las familias.

En primera medida ellas relacionan las conductas infantiles sexuadas que se presentan dentro de los CDI, desde los prejuicios que ellas poseen se leen las explicaciones respecto a este tema, ellas consideran que en las familias “hay conductas sexuales en frente de los niños, son familias que no cuidan su intimidad” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015), “Los niños son reflejo del hogar, los niños son una grabadora, imitan todo lo que hacen los padres y eso es lo que se ve en los CDI todos los días”. (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015). “Hay imitación de vicios como el fumar, hacen gestos con una botella, se observan conductas sexuales repetitivas entre ellos” (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015).



Mientras en un CDI observo que los problemas van más dirigidos al poco cuidado de los niños porque las mamás son muy pasivas, en el otro los niños son muy activos, no se están quietos, todo lo cuentan y lo imitan, hacen en el CDI todo lo que ven en sus casas, ¿dónde más van a ver conductas sexuales? (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015).

Con lo anterior se muestra a lo sexual como algo que no corresponde a comportamientos aceptados para la edad, y que dichos comportamientos no hacen parte del desarrollo de los niños, añadiendo además la problemática que se genera ante la posibilidad de experimentar dichos comportamientos con sus pares.

Nuevamente aparecen las explicaciones causales que no consideran la complejidad del contexto que rodea a los niños, además de otro tipo de construcciones sociales que permean la configuración de sus subjetividades y que corresponden tanto a un orden familiar como social, lo anterior es debido a que hay otros escenarios en los que se desenvuelven los niños y en los cuales se conforman otras costumbres, como por ejemplo los medios de comunicación, la calle, la relación entre pares, entre otros; las profesionales de atención argumentan que las conductas de imitación repercuten en el comportamiento de los niños, sin visibilizar las concepciones que los niños van construyendo con relación a la sexualidad y al género.

De todos los testimonios anteriores se puede ver cómo aún después de los estudios realizados por Freud (1905) y Villamarzo (1994) quienes afirman que la sexualidad infantil es determinante en el desarrollo del individuo y marca la personalidad del futuro adulto; en los CDI se evidencia cierta dificultad para ver a los niños como sujetos sexuados,

además se levanta por parte de las profesionales de atención una mirada de sospecha hacia la familia y no se identifica una pregunta por la sexualidad de los niños. Asimismo, la profesional del área psicosocial afirma que dichas conductas son cambiantes dependiendo del contexto en el cual viven los niños, pues hay diferencias en el comportamiento de ellos de un CDI a otro y se da porque las poblaciones son diferentes en costumbres, hábitos y consecución de alimentos, igualmente se puede inferir que ellas instauran una relación entre el contexto y el comportamiento de los niños, y que en este caso está relacionado con problemáticas familiares y el aprendizaje de conductas relacionadas con el cuerpo, que le corresponden a la familia.

Lo que más llama la atención respecto a la forma como las profesionales de atención explican los comportamientos indeseados de los niños es la relación causal que establecen entre estos y sus familias, es la manera como se determina sobre el presente y el futuro de los niños. Si bien varios de los niños viven en condiciones de desprotección y de desamparo, considero que es importante reconocer en la lectura de estos contextos otras formas de ser niño, que definitivamente desafían las expectativas de las profesionales de atención.

En esta misma línea, las profesionales de atención también plantean la idea de cómo comportamientos violentos o que expresan inestabilidad desde el núcleo, afecta directamente el desarrollo psicosocial de los niños, a esto se añaden varias posturas de las profesionales de atención “Las relaciones que hay dentro de la familia no son buenas y afectan el comportamiento de los niños, pues los padres son los responsables de ellos” (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015).



Hay una relación entre los niños y sus familias, esto se refleja en el comportamiento de ellos en los diferentes días de la semana; el día más difícil es el lunes o martes si es festivo lo que dificulta los procesos que se llevan acá con los niños (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015).

Los niños son el reflejo del hogar y por eso son sus actitudes agresivas, malos comportamientos y palabras inadecuadas, eso es derivado de las conductas que observan de sus familias y por la falta de afecto que reciben de los adultos que están a su cuidado. (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

Los niños pasan mucho tiempo en sus casas, los niños cargan con todas las conductas de las familias, copian comportamientos como el tabaco, el alcohol, el sexo, todo lo que ven en la calle (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015). “

De acuerdo a lo anterior cabe señalar como se asocian los comportamientos “indebidos” de los niños con los hábitos de sus familiares y esto se explica desde las dinámicas que se establecen dentro de cada grupo familiar y desde su organización, conductas de violencia delante de los niños, maltrato hacia los niños, que permiten la conservación cultural heredada desde los padres a sus hijos (Jelin, 2004).

En esta misma línea es visible la percepción de la profesional psicosocial sobre lo social y lo familiar, ubicando la casa en equivalencia a la calle, en la cual se observan todas las conductas indebidas, según la profesional ninguno de los anteriores espacios son aptos para los niños, puesto que allí se presentan constantemente conductas que no van conforme a las habilidades y hábitos que se esperan para su edad, se muestra una semejanza entre casa y calle, y el CDI se concibe como un espacio en el cual no ocurren

estas situaciones, es decir, que este último se entiende como un espacio protector y limpio de influencias indeseables, en este argumento se observa una ambivalencia entre los discursos de las profesionales de atención, porque le reclaman a la familia por sus ausencias y les exigen que hagan parte de los procesos de formación de los niños pero por otro lado consideran que estar demasiado tiempo en la casa es un factor de vulnerabilidad.

En oposición a lo anterior autores como Bonet (2016) consideran que dichas apreciaciones negativas con relación al comportamiento de los niños, fomentan en padres y maestros actitudes fatalistas, de desconcierto y desánimo, el niño acaba pensando también de sí mismo que “es incorregible”; y por tanto en estas condiciones es poco probable que desee cambiar y sepa cómo hacerlo.

En consonancia con lo anterior, el discurso de la vulnerabilidad al parecer, más que permitir la búsqueda de alternativas, propende a *sobre-diagnosticar*, es decir, que a partir de una problemática familiar se dan por sentadas todas las dificultades de los niños deberán vivir y se da una tendencia estigmatizadora de los niños y de sus familias, lo que marca la desigualdad y fija al niño en sus formas actuales de vida; por tanto con relación al discurso de vulnerabilidad se hace necesario retomar el discurso inicial que busca abrir puertas de posibilidades a las poblaciones más desprotegidas con el fin de disminuir las brechas sociales de desigualdad, como lo expresan Salazar y Botero (1998) es necesario una política para la niñez que busque la potencialización de las capacidades de los niños y no su constante estigmatización, aspecto que solo es posible en la medida que las profesionales de atención se interroguen sus propios estereotipos, prejuicios, etiquetas, marcas y miradas de sospechas hacia las familias y los niños.



A modo de cierre:

Lo expuesto en este apartado permite hacer una lectura de un conjunto de matices que al entrecruzarse dejan ver la imagen de las RS que las profesionales de atención tienen sobre vulnerabilidad, es así que de las voces de las maestras y profesionales psicosociales se visibiliza la imagen de la familia, como materialidad desde la cual explican y comprenden la vulnerabilidad en relación con los niños y niñas que atienden.

En primer lugar se identificó un marcado estereotipo respecto a la familia, una idea prefigurada de cómo debe estar conformada y de cuál debe ser su funcionamiento; la familia se reconoce aquí como un a priori, un ideal previo a partir del cual se juzga la configuración familiar en la que viven los niños y se prescriben los problemas, riesgos y dificultades que irremediablemente tendrán; se establece en una forma estática la conformación de las familias, sin considerar los múltiples cambios que ésta ha tenido con la inclusión de las nuevas tecnologías, las nuevas demandas económicas y por tanto laborales y donde ya no es vista solamente la familia nuclear como lo socialmente aceptado.

Lo anterior es apoyado por autores como Jelin, quien argumenta que debido a la pluralidad del mundo actual y que derivado de la igualdad de géneros, muchas de las familias encuentran otras conformaciones y la más común es en la que se encuentra la madre a cargo del hogar tanto económica como afectivamente, sin que esto implique un déficit emocional para los niños, en este sentido asegura Jelin (2004) que “El fuerte énfasis cultural colocado en la pareja y en la figura del hombre como marido y padre,



seguramente ha llevado a sobrestimar la ausencia de los hombres en la vida familiar” (pág.90).

Mencionada sobreestimación se hace evidente en el estereotipo y prejuicios que configuran la imagen de familia en relación con la vulnerabilidad. Los testimonio de las profesionales de atención ratifican la ausencia masculina como indicador del mal comportamiento infantil: “algo que yo observo como una constante es que los niños que son más loquitos, más inquietos, muchos no tienen papá, ellos están haciendo un llamado porque no tienen una imagen masculina” (Cartografía Nora, 10/2015). Así en los discursos de las profesionales de atención se denota la afinidad que tienen los niños con uno de los empleados del CDI; para ratificar que la ausencia masculina es un indicador de vulnerabilidad; lo que hace alusión a un modelo de familia nuclear como lo que debe primar para que los niños no se encuentren en riesgo, argumento que insinúa la percepción que la maestra posee de la familia como sospechosas o inadecuadas al no estar conformadas de manera nuclear, ya que los padres se encuentran distanciados de sus hijos, aspecto que para ellas es determinante para ubicar a los niños en situación de vulnerabilidad.

En esta línea, también es importante señalar cómo el discurso de los derechos se usa para reafirmar este estereotipo de la familia como entidad a priori, señalando la ausencia paterna como una vulneración de derechos, es importante resaltar que las profesionales de atención además de señalar la ausencia masculina como vulnerabilidad para los niños tienen una visión de la madre que conlleva a la estigmatización, en tanto instalan en las condiciones adversas de la madre (pobreza, madres solteras, analfabetismo, tipos de trabajo, edad) toda la responsabilidad de los comportamientos de los niños.



En los tres apartados se puede hacer una clara lectura de los matices de las RS de vulnerabilidad que poseen las maestras y las profesionales del área psicosocial. Estos matices se evidencian en los estereotipos, percepciones y prejuicios con los que ellas explican la noción de vulnerabilidad y el funcionamiento que esta noción tiene en relación con su labor educativa y de atención a los niños más pequeños. Como se observó la imagen de la familia es la materialidad sobre la cual las profesionales de atención explican la vulnerabilidad, es imagen en tanto que las conversaciones, argumentaciones, ejemplificaciones, reflexiones respecto a la vulnerabilidad siempre confluyen en sus ideas sobre la familia, es decir que si cambiáramos esta imagen, de alguna manera las representaciones sobre vulnerabilidad se presentarían de otra manera.

La vulnerabilidad entendida por las profesionales como susceptibilidad de una persona a ser herida o a ser afectada por factores externos, se concreta en lo planteado por ellas respecto a las situaciones vividas por los niños y niñas en el ámbito familiar. Ellas afirman que dicho ámbito afecta a los niños al negarles el cumplimiento de algunos de sus derechos, privándolos de condiciones necesarias para su desarrollo como la protección, el afecto, el cuidado y la educación familiar, obstaculizando así el alcance de ciertos comportamientos, actitudes y hábitos.

Esta comprensión de la vulnerabilidad, de alguna manera, lleva a formas de estigmatización hacia las familias, en tanto que las RS sobre vulnerabilidad que tienen las profesionales se relaciona con una perspectiva más vinculada a la idea de grupos poblacionales vulnerables, puesto que la noción de vulnerabilidad al ser planteada por las participantes no solo delimitan un grupo vulnerable como los niños sino que al mismo tiempo delimita un grupo poblacional vulnerable-vulnerador, como la familia pobre. En



esta dirección, y como lo plantea Luna (2008) abordar la vulnerabilidad en función de delimitar subgrupos poblacionales tiene, entre sus puntos críticos, la tendencia de rotular y etiquetar como vulnerables a todos los individuos considerados dentro de un grupo poblacional sin atender a circunstancias particulares y contextos, esto es lo que se evidencia en las RS de las profesionales de atención, pues se termina fijando unos prejuicios y estereotipos sobre las familias que en muchas ocasiones parecieran no tener otras posibilidades de existencia, lo que termina planteando la vulnerabilidad como un rótulo inmóvil.

En este sentido, se hace necesario traer a la reflexión los planteamientos de Meirieu (2004):

Es verdad que no podemos tachar con una cruz el pasado, abolir nuestros orígenes, renegar de nuestra historia, pero podemos articular un futuro distinto sobre un presente asumido, apoyarnos en lo que somos para convertirnos en otra cosa, reconocer nuestras determinaciones para poder superarlas (p.271).

Esta reflexión permite pensar que es necesario considerar otras formas de construcción de subjetividad de los niños, mediada por espacios que permitan una construcción de mundos posibles y no el encierro del futuro en determinismos y causalidades sin posibilidad de transformación.

Hasta las mismas profesionales dejan ver en su continuo reclamo y reprobación de las prácticas familiares, marcadas por el desinterés y la negligencia, un sentimiento de impotencia, de consternación y de frustración, donde la vulnerabilidad parece ser un asunto inabarcable, para el que no se tiene herramientas que les permitan leer las



situaciones familiares que viven los niños de un modo menos causal y estigmatizador, lo que parece haber abierto una distancia entre la familia y el CDI, con escasas posibilidades de comunicación y encuentro.

2.2. Las relaciones interinstitucionales ¿reproductoras de vulnerabilidad?

Los discursos de las profesionales de atención dejan ver otra imagen con relación a la vulnerabilidad que se instala en el papel del Estado, las instituciones prestadoras del servicio y de ellas mismas, ellas entienden a la vulnerabilidad como un escenario en el que todas las personas participan:

“Hay una negligencia silenciosa, todos estamos en el juego de la negligencia, de la vulnerabilidad, familia e instituciones” (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015).

La cita anterior deja ver la valoración que las profesionales del área psicosocial realizan de su propio trabajo y la manera como identifican las debilidades institucionales en cuanto a la protección de los niños en situación de vulnerabilidad, lo que permite ver su sentimiento de incapacidad e impotencia ante las situaciones de riesgo que permean a los niños.

Los matices de las RS de la noción de vulnerabilidad con relación a las instituciones emergen en un escenario en el que maestras y profesionales psicosociales perciben un silencio y un abandono de las instituciones hacia ellas, pues si bien hacen parte de ellas se sienten en una posición de soledad y que genera tensiones en tanto no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabalidad los lineamientos de la Estrategia.



Las percepciones de las profesionales de atención, aluden más puntualmente a

la falta de apoyo desde el operador y sus diferentes estamentos, lo que repercute, según ellas en una poca e inoportuna intervención a las familias, que acarrea a la vulnerabilidad, dicha vulnerabilidad parte de silenciar e ignorar problemáticas que pueden ser pasajeras y transitorias de ser manejadas a tiempo, con el fin de diligenciar documentación. En esta dirección las profesionales de atención cuestionan el acompañamiento que se brinda a las familias, lo que permite visibilizar la imagen que ellas han construido sobre el cuidado del otro y las prácticas educativas de los CDI: “Solo se sigue directrices puntuales y momentáneas que se presentan con los niños y las familias, con el fin de diligenciar los documentos requeridos para cumplir estándares, no hay acompañamiento de nada” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015).

“¿Será que si estamos acompañando a las familias?” (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015).

“Todo el tiempo se invierte en llenar informes y documentación y las familias y los niños ¿qué?” (Fotolenguaje Nora, realizado en 09/2015).

¿Qué tan integral está siendo esto?, pues las evaluaciones que se realizan desde estándares van encaminadas a la cantidad de niños que asisten diariamente a los CDI y no a la calidad de atención que les brindamos, nos piden la cantidad de visitas domiciliarias realizadas en un mes, pero no nos piden los procesos seguidos con esas familias (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

Se evidencia una percepción de no estar siguiendo de manera adecuada los procesos y de estar dejando pasar situaciones que pueden ser trabajadas por ellas en los CDI, en



esta medida hay una autopercepción sobre la finalidad de su trabajo, que se ve reducido a un escritorio donde se focalizan los casos más notorios de las familias y de los niños que tiene problemáticas latentes, y se vuelve prioritario el cumplimiento de protocolos que corresponden a la cantidad de visitas domiciliarias que se realizan y a la actualización de la papelería que reposa en los CDI, como lo es el PAI, carpetas de los niños, directorios telefónicos y demás, dejando de lado acompañamientos más profundos para las familias, puesto que lo que se ofrece no logra subsanar las necesidades que los casos de los niños presentan.

Al respecto los Lineamientos Técnicos de Atención Integral a la Primera Infancia dicen que la función de estas profesionales es:

Hacer seguimiento a los procesos individuales de los niños y niñas con el fin de detectar sus avances y retrocesos en los procesos de socialización que tiene lugar en los Centros de Desarrollo Infantil, con el fin de diseñar nuevas estrategias que permitan el desarrollo de las competencias en ellos. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (CIAIPI, 2012, pág.48).

En este sentido hay diversas sensaciones que aluden a la Política Pública y a las finalidades de la misma, dejando ver que no se logra cumplir con los objetivos propuestos, ya que uno de los principios fundamentales de atención en la Política Pública es la integralidad. Con relación a este tema los lineamientos plantean que:

La atención se hace integral cuando se organiza en función de los niños y las niñas, está presente en los territorios y entornos específicos en donde transcurre su vida cotidiana, es decir, llega al hogar, a los centros de atención en salud y de



desarrollo infantil, a los espacios públicos, está dirigida a garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y reúne las condiciones para asegurar que sea disponible, accesible, de calidad, incluyente y sostenible para todas y todos de acuerdo con su edad, contexto y condición (CIAIPI, 2012, pág.10).

Así las cosas la integralidad en este caso se queda corta, puesto que los asuntos a atender de la población que participa del programa supera las herramientas y posibilidades de las personas que se encuentran a cargo, así que, como lo expone una de las profesionales psicosociales: “se le está dando a las familias una sobadita” dejando ver su percepción sobre el servicio que se presta en los CDI, argumentando que dicho servicio no es bueno, debido a la falta de respuesta cuando se hacen remisiones a otras instancias del Estado, en sus palabras: “cuando uno remite los casos a comisaria de familia no pasa nada, no hacen nada” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015); hay una percepción de los CDI como instituciones solitarias, carentes de apoyo intersectorial pero con responsabilidades en la atención de familias y altas demandas estatales.

Y en este sentido se introduce una percepción profesionales de atención respecto a la Estrategia de Atención Integral cuando señalan que “Hay paternalismo de la Estrategia y de los CDI hacia las familias, no se les exige nada y les tenemos que dar de todo” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015). “El sistema es paternalista y pone en riesgo de vulnerabilidad a los niños” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

Mientras que las funciones del Estado giran en entorno a las inversiones y seguimiento de los dineros para esta población, las profesionales de atención deben responder con la demanda del estado y de las familias; de tal forma se entiende, en las percepciones de



las profesionales, a la familia como una institución que le endilga a los CDI y al Estado las responsabilidades que deben ser compartidas; en consonancia con lo anterior ellas consideran que ha tenido disminución del papel de la familia en los procesos de los niños, aspecto que deja ver que los planes de articulación CDI y familia no se están dando de manera armónica.

En esta línea una profesional psicosocial apoya esta posición y asegura que:

“Mientras el Estado solicita documentación para sustentar los dineros de la primera infancia, los agentes encargados del cuidado de los niños estamos perdiendo tiempo y espacios para ser garantes de derechos y detectores de vulnerabilidad” (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015).

En este sentido hay un sentimiento de inconformidad por las demandas que el Estado hace a los CDI y los requerimientos que tienen las familias, puesto que hay un limitante entre las acciones que las profesionales consideran pertinentes y que aluden al trabajo de campo y a la garantía de derechos y los requisitos solicitados desde las entidades operadoras y el Estado, que reduce la atención integral al diligenciamiento de documentación, en palabras de ellas, “hay casitos que no se están tratando como se debe” (Fotolenguaje Marta, realizado en 09/2015); de tal forma se reduce la labor de los CDI a cuidadores y alimentadores, es preciso tener en cuenta que esta es una de sus funciones, pero que a diferencia de los Hogares Comunitarios -HC-, estos CDI deben velar por otros aspectos referentes al desarrollo emocional, psicosocial y cognitivo de los niños.



En esta línea las profesionales de atención están viendo muchas responsabilidades en los CDI y poco tiempo y apoyo para realizarlas, pues en estos se descarga además toda la garantía de derechos que corresponden constitucionalmente a los niños, con el peligro que expresa una de las maestras:

“Los CDI también son espacios propicios para la vulnerabilidad, acá también ignoramos situaciones que ocurren con los niños, nosotras no tenemos espacios adecuados” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

Dicho argumento lo sustenta haciendo alusión a los espacios en los que se dan los procesos de los niños y son los CDI, puesto que no cuenta con zonas de recreación adecuadas, son lugares ubicados en zonas de riesgo y la cantidad de niños rebasa los límites de sus propias capacidades. Como aparece en los lineamientos:

Es preciso contar con espacios de formación y acompañamiento diseñados para responder a las características, necesidades e intereses de los diferentes contextos del país, que le permita a las familias ganar confianza y seguridad en el ejercicio de sus roles, en la interacción con los niños y niñas y generará la creación y la sostenibilidad de ambientes favorecedores del desarrollo integral de la primera infancia. (CIAIPI, 2012, pág.25)

En oposición a esto aparece una percepción de una de las maestras, que alude a la necesaria intervención de los niños y a un ambiente protector por fuera de sus familias, en tanto argumenta que “Es necesario que los niños se encuentren vinculados a un ambiente protector fuera de sus familias, acá no contamos con los espacios suficientes pero si están mejor que en sus casas” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015). En



esta línea la protección de los niños es vista por las profesionales de atención

como algo que se da, otro lo otorga, y a pesar de no contar con los espacios adecuados se encuentran situaciones favorables por fuera de la familia.

Llama la atención, como en la líneas anteriores se identifica una “sospecha” histórica, por parte del Estado y las instituciones de atención infantil, frente a las familias pobres y a su capacidad para cuidar a los niños, como lo planteaba Donzelot “En las clases pobres los niños mejor cuidados son los que se encuentra bajo la supervisión del Estado” (1977, pág. 87), así mismo, en Colombia se estableció esa desconfianza por la familia a principios del XX y aún se observa en las intervenciones psicosociales que se le dan a las familias cuando son consideradas disfuncionales (Amador, 2014), a pesar de los principios de intersectorialidad y corresponsabilidad planteados desde la Política Pública.

En esta dirección, emergen unas percepciones que se refieren a los procesos de formación que se dirigen a las familias, dichos temas, según las maestras, deben estar orientados a resolver problemáticas que aquejen a las familias y que permita a corto plazo mitigar y a largo plazo eliminar problemáticas que ponen en riesgo a los niños, pero dichos procesos de formación se realizan como lo enuncia una maestra: “Los temas no se seleccionan para resolver una problemática puntual, son impuestos desde la parte administrativa y corresponden a los que piden estándares”. (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

Se podría afirmar que estas prácticas invisibilizan a las familias desde las necesidades puntuales y contextuales de los niños, puesto que al parecer no se busca necesariamente una correspondencia entre las temáticas y las problemáticas de cada grupo o las



necesidades de la población atendida, lo que conlleva a debilitar la poca comunicación entre la familia y el CDI.

De esta manera se pierde nuevamente la finalidad de los procesos de formación a las familias, pues si bien los estándares de calidad permiten llevarle un proceso y seguimiento a las actividades que tienen lugar en los CDI, no se pueden reducir a una lista de chequeo:

El propósito general de la formación y el acompañamiento es la construcción, transformación o fortalecimiento de dinámicas familiares que se orienten hacia patrones de interacción afectuosos, cálidos, solidarios, respetuosos, equitativos y participativos entre los distintos miembros de la familia, particularmente con los niños y niñas de primera infancia (CIAPI, 2012, pág.25).

Por todo lo anterior se hace necesaria una reflexión sobre los roles tanto familiares como institucionales con miras a la reconstrucción de las relaciones entre ambas partes, que permita que se realicen y articulen procesos que favorezcan el sano desarrollo de los niños.

A modo de cierre:

En este apartado se identifica la fuerte tensión presente en el discurso de las profesionales de atención que, aunque culpabilizan a la familia de factores y dinámicas que sitúan a los niños en riesgo de vulnerabilidad, también identifican y se cuestionan por las estrategias y protocolos de atención institucionales que según ellas sitúan a los niños en peligro o como vulnerables.



Las maestras y profesionales psicosociales observan las relaciones interinstitucionales debilitadas por los diferentes factores que impiden su correcto y oportuno funcionamiento, esto es debido a los múltiples formularios y protocolos que se deben diligenciar con el fin de darle cumplimiento a los requisitos realizados desde estándares de calidad, en este sentido cada una de las profesionales de atención se sienten desprovistas de herramientas para resolver algunas dificultades en su labor, y se hace más sencillo delegar las responsabilidades en otro, así, los CDI responsabilizan a las familias y las familias le endilgan a estas instituciones las responsabilidades que deben ser compartidas.

Las maestras consideran que hay muchas debilidades por superar, estas dificultades son vistas por ellas con sentimientos de impotencia y de incapacidad al no poder intervenir o solucionar situaciones que ponen a los niños en vulnerabilidad.

En otro sentido se observa el abandono que detectan las profesionales con relación al apoyo que reciben de otras instituciones como lo es comisaria de familia, al respecto los lineamientos técnicos orientan:

El éxito en el desarrollo de los procesos de formación y acompañamiento a las familias y su incidencia en la garantía de derechos de los niños y niñas, conlleva la participación de diferentes actores y voluntades y trasciende las fronteras de la especificidad sectorial e institucional que tradicionalmente ha caracterizado la oferta de servicios a la ciudadanía (CIAIPI, 2012, pág.50).

Por esta razón, las autoridades y los líderes de los procesos deben identificar al conjunto de actores clave relacionados con la atención integral a la primera infancia e impulsar



estrategias de direccionamiento, planeación, coordinación y articulación que faciliten el diseño y desarrollo de los programas de formación y acompañamiento, sumando insumos para enriquecer las apuestas de la Política Pública en Atención Integral a la Primera Infancia y facilitar la resignificación de las condiciones en las que viven los niños a partir de las situaciones vividas por ellos y por sus familias (Salazar, 2013).

Finalmente, cabe destacar que la noción de vulnerabilidad se asume como una categoría principalmente social, en tanto le permite a las profesionales recoger en ella muchas de las condiciones sociales y culturales no deseadas ni validadas dentro del discurso idealizado de atención a la primera infancia, pero en las que los niños viven y crecen. La vulnerabilidad se explica en función de la ineficiencia y negligencia de los contextos familiares e institucionales, que al parecer no pueden ofrecer las condiciones y recursos necesarios para abrirle al niño posibilidades que potencien su desarrollo. Por consiguiente, se podría afirmar que la noción de vulnerabilidad, conduce más a centrar la mirada en la falta y en el déficit que en la potencia y en la agencia, y por esta razón se identifica una tendencia a generalizar y sobredimensionar las condiciones indeseadas que experimentan los niños, lo cual anquilosa la reflexión en la sobrediagnóstico, más que en la posibilidad de construir colectivamente nuevas alternativas y rutas de trabajo con los niños y sus familias.

3. Las prácticas educativas de las maestras

Este capítulo intenta describir algunos elementos que constituyen las prácticas educativas de las maestras, para lo cual, en primera instancia, se identificaron las

estrategias principales definidas desde *Cero a Siempre* para la atención integral de los niños menores de 6 años, las cuales son renombradas por el operador encargado de los CDI como “momentos pedagógicos”, a saber: juego y encuentro, proyectos pedagógicos, realizaciones de grupo, huellas de encantamiento y arriba cuerpos, de estas estrategias se eligieron las 3 primeras, al permitir observar mayor interacción entre las maestras y los niños.

Por lo anterior, la descripción y análisis de las prácticas educativa, entendidas como el conjunto de prácticas plurales y diversas encaminadas a cumplir con los propósitos formativos, en este caso dirigidos a la atención integral de la primera infancia, se realizó a partir del cruce entre lo esperado y planeado para cada “momento pedagógico”, lo observado en los CDI y lo visibilizado en los matices de las RS sobre vulnerabilidad de las profesionales de atención.

3.1. Juego y encuentro

Desde el planteamiento de la Estrategia de Cero a Siempre, este momento:

Es propicio para la participación infantil, de tal manera que se evidencian las primeras afinidades de los niños desde la exploración de materiales y a su vez, hay cabida a la reflexión de las maestras sobre la pertinencia de las actividades que se van a trabajar y que están encaminadas a desarrollar en los niños tanto los lenguajes expresivos como las habilidades para la vida en sociedad” (MEN, 2012, pág.123).

En esta línea y siguiendo los lineamientos técnicos de la estrategia se entiende este momento como “una forma de trabajo que tiene una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias” (MEN, 2012, pág.25).

Esta estrategia se plantea por el operador con el fin de movilizar los sentires de los niños, se pueden observar en ellos “algunas dificultades y potencialidades en los procesos de socialización” (Observación 5, en 04/09/2015) se observó en este momento algunos niños con dificultades para jugar con los demás, problemas para respetar el juego de los compañeros y niños que juegan en armonía con sus compañeros, por ello queda a la vista de las maestras obstáculos en los niños, como lo son la timidez, las dificultades en la socialización, comportamientos agresivos, actitudes positivas, potencialidades y además, hay lugar a la manifestación de dinámicas familiares, pues no solo las actitudes negativas quedan en juego, si no, que los lazos familiares fuertes y firmes también tienen cabida en este espacio, esto es evidenciado en comportamientos positivos, en el cuidado del otro y en el hecho que reiterativamente rescatan las maestras: el compartir.

Esta estrategia es particularmente interesante puesto que se realiza todos los días en las primeras horas de la mañana y es a partir de ésta que las maestras detectan los intereses, actitudes y afinidades de los niños.

En este momento los niños juegan libremente y a su gusto, la maestra está presente y tomando nota sobre lo que observa, adicionalmente las profesionales del área psicosocial aprovechan dicho espacio para la observación de actitudes,



potencialidades, dificultades y obstáculos que los niños estén viviendo en sus casas (Observación 2, realizada en 14/08/2015).

Lo anterior lo justifica una de las profesionales del área psicosocial cuando argumenta que “a través de los juegos y juguetes se les facilita a los niños reflejar la realidad del contexto familiar y social en el que se están desarrollando”. (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015).

Algunas maestras ven pertinente dicho momento y lo utilizan como la posibilidad de entender algunas de las dinámicas familiares y así poder emprender acciones institucionales con miras a radicar o intervenir algunas situaciones emocionales o cognitivas que se reflejan en los comportamientos de los niños.

En esta línea una de las maestras expresa que:

“Es pertinente tener en cuenta a los niños en la elección de los temas que se van a trabajar, eso hace que uno trabaje lo que a ellos les gusta y en juego y encuentro uno ve otras cosas que sirven para trabajar en realizaciones de grupo” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015)

En este escenario se visibiliza al niño y a sus necesidades en la práctica y se alude al lugar de sus silencios y de sus palabras, en tanto son orientadas las intervenciones a las inquietudes e intereses que ellos muestran dentro de estos primeros espacios de socialización, por tanto, se evidencia una práctica educativa pensada desde el niño y para el niño.



No obstante, no todas las maestras observadas tienen en cuenta a los niños en este momento pedagógico puesto que:

Durante este momento la maestra se dedicó a otros asuntos diferentes a acompañar y observar de cerca los comportamientos e inquietudes de los niños, dichos asuntos fueron diligenciar papelería, organizar material para el trabajo del día y atender algunas madres usuarias que tenían inquietudes (Observación 1, realizada en 07/08/2015).

En este sentido y después de conversar con las maestras se observa una debilidad en la práctica educativa de ésta estrategia institucional, a partir del cual una de ellas explica: “tenemos mucho trabajo, hay que aprovechar que los niños están entretenidos para adelantar cosas” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015). Por tanto, dedican el tiempo de esta estrategia pedagógica para evacuar otros asuntos y con relación a los intereses de los niños “utilizan planeaciones de años anteriores o que comparten entre las compañeras” (Observación 1, realizada en 07/08/2015).

Se puede decir que en las prácticas educativas observadas se ratifica los límites institucionales que las profesionales experimentan frente a la realización de la estrategia, considerando para ellas vulnerabilidad las restricciones de tiempo y la sobredemanda de actividades que no les permite responder con más holgura a las necesidades de los niños y de alguna manera sopesar condiciones de vulnerabilidad que los niños viven fuera de los CDI, especialmente en sus espacios familiares.

3.2. Proyectos infantiles



En estos proyectos, según la estrategia se plantea el trabajo a partir de los intereses y afinidades de los niños, no se trabaja desde los conocimientos escolares sino, con características de objetos, animales y plantas, las inteligencias lógico-matemática, espacial, naturalista y lingüística son las propicias a desarrollar en dicho momento y la maestra “realiza actividades que familiarizan a los niños con el entorno que los rodea” (Observación 4, realizada en 28/09/2015).

En este sentido Fandiño (2007) se refiere al trabajo por proyectos argumentando que deben surgir a partir de la experiencia vivida por los niños, la escuela toma estas experiencias y las convierte en proyectos, y en este sentido se garantiza que dentro de dichos proyectos está inmersa toda la cultura de la sociedad a la cual la escuela se debe abrir.

Dichos proyectos se elaboran teniendo en cuenta un marco conceptual que lo sustente, en tanto la importancia del tema para los niños; tienen una duración aproximada de dos semanas, en las cuales se socializan; formas, colores y tamaños de algunos objetos potenciando habilidades como el conteo y la agrupación; en este sentido:

Se observa que después de la primera semana algunas de las maestras se quedaron cortas con las actividades a realizar con los niños, pues ya habían realizado la mayoría de ellas, o porque tal vez a raíz de un interrogante de los niños se realizó una actividad que estaba prevista para otro día, esta afirmación emerge porque “después de realizar las actividades del proyecto pedagógico los niños regresan a la actividad de juego libre” (Observación 2, 14/08/2015).



Este aspecto genera algunas tensiones la práctica educativa, puesto que no es fácil tener planes de contingencia sobre todos los temas y se cuenta con la limitante del tiempo que debe ser cumplida de manera estricta, sin superar ni acortar los horarios planteados por el operador.

Para el desarrollo de los proyectos pedagógicos, las maestras deben generar espacios propicios para el aprendizaje en este sentido la MEN dice:

“El Agente Educativo debe privilegiar los ambientes cotidianos que favorecen en los niños y las niñas el despliegue de sus capacidades y debe evitar aquellos ambientes que les sean artificiales, ajenos y poco significativos” (p.27).

Al respecto una de las maestras explica:

Si se trabaja el tema de la vaca, no se trata solamente de mostrar imágenes de este animal, sino también de permitir que los niños las conozcan en su medio natural y reconozcan la importancia de la vaca en la vida del hombre, mostrando los alimentos que se derivan de ella y la importancia de la vaca, además del cuidado que se debe tener por el hábitat del animal (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

No obstante, es necesario pensar si la idea es que se desarrollen temas o se construyan ambientes de aprendizaje, en este espacio juega un papel importante la creatividad de la maestra, pues no se trata únicamente de visibilizar el objeto y aprenderlo, sino vincular a las familias dentro de estos procesos de aprendizaje, favoreciendo así el fortalecimiento de los lazos entre los miembros de la familia y la institución. Al respecto, es necesario

mencionar que “se debe involucrar a los padres de familia, o responsables del cuidado y atención del niño, en actividades pedagógicas que le permitan participar y ser protagonistas del desarrollo de sus niños y niñas” (MEN, pág.43) de tal manera que entre familia e institución haya un proceso constante de comunicación que medie la construcción de ambientes de aprendizaje saludables para los niños.

En esta dirección, se destaca como “en los procesos donde las maestras vincularon a las familias lo hicieron de forma seleccionada, citando únicamente aquellas madres que ellas consideran más dispuestas con la formación de los niños y niñas” (Observación 5, realizada en 04/09/2015) debido a que consideran que las demás mamás son indiferentes ante los procesos que atañen a sus hijos.

Las maestras expresan inconformidad, ya que las familias no muestran interés frente a los procesos de los niños en los CDI, en palabras de ellas:

“Nunca me preguntan cómo se portó” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

“Las mamás no preguntan si comió, a ellas no les importan los niños” (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015).

Se pueden ver las prácticas educativas que se orientan hacia el comportamiento de los niños, al parecer las preguntas por temáticas, avances cognitivos u otros factores no se privilegian tanto como el comportamiento de los niños. La asociación entre desinterés y características de las familias, desarrollado en apartados anteriores, lleva a que las maestras duden en incluir a la totalidad de las familias en las actividades y tareas que se



les asignan a los niños ante la posibilidad de que dichas familias no participen por desinterés.

Lo anterior ha llevado a que las maestras construyan lazos afectivos con los niños, ellas asumen imágenes maternas con el argumento de que “los niños no reciben cariño en sus casas, solo cuentan conmigo” (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015), en este mismo sentido se observó que “las actividades en general giran en torno a abrazar, dar y recibir afecto, caricias, donde hay relaciones de cariño entre la maestras y los niños” (Observación 6, realizada en 11/09/2015) lo que muestra un vínculo entre los afectos, la enseñanza, la crianza y las emociones, lo que impide además la articulación de la práctica educativa con las familias, pues no se encuentran presentes en este proceso o son invisibilizadas por los estereotipos y los prejuicios de familia que posee la maestra.

Por otra parte y haciendo alusión a los proyectos pedagógicos una de las maestras reconoce su dificultad para enseñar algunos temas, lo que deja ver su autopercepción respecto a sus prácticas educativas, marcada por un sentimiento de imposibilidad. Esto lo explica así:

“A veces se me dificulta en los proyectos explicar algunos temas, entonces invito personas externas al CDI o a compañeros para que me apoyen” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015)

“Hay temas que no son fácil de enseñar” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).



Siguiendo la idea anterior se percibe una dificultad para realizar actividades desde

imágenes y objetos ausentes en el aula, por ello se implementa el aprender a partir de la experiencia vinculado a la práctica, adicionalmente se enlazan otras personas externas a los CDI y se pide acompañamiento de personal interno en algunos temas concernientes a la formación de los niños, ya que la maestra asegura que desde sus conocimientos y formación tiene limitantes.

En este sentido se evidencia que la maestra reconoce la importancia de apoyarse en otras personas cuando identifica en sí misma una ausencia en un saber frente a la práctica, adicionalmente ellas sujetan el uso de objetos como referentes significativos en la práctica, frente a la ausencia de estos en la aula; en contraposición a esto otra maestra expresa las dificultades que se presentan con dichas personas que “no utilizan palabras sencillas y los niños muchas veces no entienden lo que ellos les explican” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015); llama la atención el discurso de la maestra porque su práctica parece estar mediada por la necesidad del uso de palabras sencillas para referirse a los niños, así mismo, emerge el trato diferenciado entre adultos y niños mediado por el uso de las palabras, aspecto que se cuestiona, puesto que la Propuesta de Educación Inicial, como ya se había mencionado no busca dar explicación a temas concretos desde los saberes escolares, sino que por el contrario busca que a partir de la exploración el niño descubra el mundo que lo rodea. En las observaciones no se evidenció la presencia de personal externo a los empleados del CDI.

A partir de la información recolectada se observa que aún no se da una superación del trabajo por temas a pesar de la metodología por proyectos que plantea la estrategia, los cuales se sustentan sobre la premisa:



“El proyecto pedagógico se define como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimiento y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y el maestro hacen parte —el grupo investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas —, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” (MEN, 2012, pág,3)

Si bien se realizan diversidad de actividades, los temas abordados siguen siendo temas convencionales, y al parecer desligados de los problemas identificados en los contextos cercanos de los niños, lo que permitiría afirmar que la representación de la vulnerabilidad ubicada en función de la familia no es un asunto que permee la enseñanza, se podría decir entonces que las miradas que sobre vulnerabilidad tienen las maestras de los niños se sitúa por fuera de la enseñanza, en oposición a esto Fandiño (2007) argumenta que los proyectos facilitan la vinculación a la escuela de las familias y las comunidades, puesto que los proyectos que allí se trabajan parten de los entornos culturales y naturales que ellos proveen. Aunque es importante señalar que pareciera que algunas maestras intentan suplir algunos faltantes en los niños como lo es el afecto y la implementación de la norma, para lo cual incorporan en sus estrategias y actividades elementos referidos a estos temas, como se mostrará a continuación.

3.3. Realizaciones de grupo

Según las orientaciones de la política pública, para el sano desarrollo de los niños

es pertinente trabajar con ellos las emociones y los sentimientos, así como las normas y las actitudes frente a diversas circunstancias, así la estrategia de “realizaciones de grupo” se propone como un momento para trabajar principalmente las normas y los valores, teniendo en cuenta las dificultades que se observan en los comportamientos de los niños.

La práctica educativa en este momento se ve ligada a la adquisición de la norma:

Las maestras utilizan premios y castigos a partir de los comportamientos relacionados con el trato a los pares, y se dan incentivos y castigos a los niños como recompensa por su comportamiento, las acciones que se toman con relación a estas situaciones son privilegios como elección de compañeros y juguetes (Observación 3, realizada en 21/08/2015).

En palabras de ella: “yo les doy premios o los castigo dependiendo como se comporten en el día” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015), en dichas situaciones se le asigna a los niños privilegios respecto a sus pares, en la medida que se les permite tener “control de algunas situaciones como lo son lugares en las filas, algún juguete especial, o sobre alguna situación particular a la cual no tienen acceso los demás niños” (Observación 3, realizada en 21/08/2015).

Respecto a las preparaciones y planeaciones con relación a la apropiación de la norma, se identificó que:



“Los temas son muy generales y hacen referencia a celebraciones, por ejemplo el mes del amor y la amistad. No se imparten valores como el respeto por el otro y las normas de urbanidad, se limitan al compartir” (Observación 4, 28/08/2015).

Y en algunas sesiones “los niños se dispersan, muestran desinterés por tales actividades que hacen alusión solo al compartir” (Observación 6, realizada en 11/09/2015), en tanto elaboran fichas que obsequian a sus compañeros como símbolo de amistad y unión.

Al preguntarles a las maestras por este tema el argumento más común entre ellas es:

“Uno trabaja con ellos el compartir y el buen comportamiento, pero no es fácil, en la casa no les enseñan” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

En esta misma línea se visibiliza el trabajo de la norma especialmente enfocado a la intención de “enseñar” a compartir entre los niños, hay una finalidad de las maestras para que el niño mejore su conducta. Una de ellas expresa: “uno quiere que ellos sean personitas y los motiva para que compartan, para que sean felices” (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015). Haciendo referencia a la imagen que la maestra tiene sobre la necesidad de cambiar cosas en la vida de los niños como requisito para ser persona o para ser felices, surge el interrogante sobre la expresión de la maestra al tema de “ser personas”, ella lo nombra haciendo referencia a que es necesario cambiar cosas en las vidas de los niños para que sean socialmente personas.

De lo anterior llama la atención como el trabajo de la norma se percibe en función de lo que las maestras califican como importante, como es: “aprender a compartir” y la cohesión del grupo. No obstante, en la cotidianidad surgen otros problemas como lo relata



una maestra: “la niña ya siente que los demás la rechazan, una amiguita le dice fea, negra” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015), pero no se observó que este fuera un tema de trabajo propuesto por la maestra.

Con relación al tema de inclusión la UNESCO (2002) presume que la meta de la educación inclusiva es “eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad” (pág.3) y esta propuesta apunta a eliminar en los niños sesgos negativos con relación a los demás por algún tipo de condición que antes era considerada como diferente.

De lo anterior se observa cómo aparece la responsabilización del contexto familiar de las dificultades que se presentan en el comportamiento de los niños, pero no se observa ningún trabajo articulador entre la adquisición de la norma en el CDI con el contexto familiar, pareciera que al calificar a la familia como incapaz de acompañar en los niños en el desarrollo de la norma, se asumiera que esta es una tarea del CDI, reconociendo de antemano el limitado alcance que la intervención de este pudiera tener.

En esta misma línea y haciendo alusión a la discriminación se evidencian otros tipos, por ejemplo:

“Los niños me dicen cosas de un niño: Profe, es que huele maluco, no quiero que juegue conmigo” y “profe: él parece una niña, le gusta jugar con muñecas. Yo les digo, acá todos somos iguales” (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015).

Se hace referencia a que los niños son iguales dentro de estos lugares, sin embargo, en las observaciones realizadas no se evidencia la puesta en marcha de iniciativas que las



profesionales pudieran implementar respecto a estas situaciones, pues las actividades que se realizan se enfocan a la regulación de los niños y a conservar un buen comportamiento infantil, para que ellos no se salgan de los parámetros aceptados por el grupo. Se evidencia cierta dificultad por parte de las maestras para abordar problemas más complejos con los niños, como es el caso de la discriminación, así mismo con relación al género se está silenciando éste aspecto fundamental en el desarrollo de los niños, como lo expone Ling (2013) los niños aprenden más acerca de género y desarrollan un sentido de identidad de género durante la primera infancia. Esta misma autora asegura que:

“Casi todos los aspectos de la vida están matizados de connotaciones de masculinidad o feminidad. Una desventaja de resaltar el género hasta tal punto es que puede aumentar los estereotipos de género y el comportamiento discriminatorio negativo contra el género” (pág. 4)

Respecto a este último tema las maestras expresan que:

“Hay logros de aspectos positivos con los niños, sin embargo, hay dificultad para llevar algunos temas con ellos, como lo es la discriminación en el aula; porque los papás refuerzan esas conductas en las casas” (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015).

Según lo anterior la maestra señala los límites que su intervención tiene, puesto que va en contravía de las conductas aprendidas de las familias dejando ver un tono desesperanzador frente a los cambios que la intervención pueda traer en los niños.



En este sentido y con relación los matices de las RS de la noción de vulnerabilidad

que poseen las maestras, es importante señalar que se establece una relación entre los comportamientos, actitudes y costumbres familiares y los comportamientos o acciones de los niños, las expresiones que usan para referirse a algunos de ellos son: “antes el niño hace algo, con esa familia que tiene” (Observación 2, realizada en 14/08/2015), “¿qué más se puede esperar de él, con todas las problemáticas que hay en la casa? (Observación 5, realizada en 11/09/2015)”. Derivado de esto se observa una especie de marcación a los niños por parte de las maestras por alguna condición sea económica, social o educativa, como lo afirma una de las maestras: “es que el niño refleja acá todas esas problemáticas que tienen en sus casas, los niños con familias que tienen problemas siempre son los niños más cansones” (Fotolenguaje Leidy, 08/2015).

A estas dificultades que las maestras ven en los niños como consecuencia de sus familia se agrega el descontento frente a la no respuesta de los otros actores y de las decisiones institucionales, al respecto una maestra arguye: “yo denuncio a las familias con la coordinadora o la psicóloga, cuando me incumplen con los horarios y las tareas, pero no pasa nada, si la mamá no cumple, uno que puede esperar del hijo” (Fotolenguaje Leidy, realizado en 08/2015). Con esta explicación se alude a la carencia de acompañamiento que sienten las maestras al quedar desprovistas de elementos y personas que les permitan tener más y mejores alcances en la práctica educativa; así ellas se asumen solas en medio de las anomalías tanto familiares como institucionales, lo que genera tensiones en la práctica educativa, ignorando problemáticas familiares que pueden ser tratadas pero que se salen de sus propios límites, alcances y funciones.

A modo de cierre:



En la práctica educativa se percibe una sensación tanto de incapacidad como de inconformidad por parte de algunas de las maestras, al considerar que existen limitantes por parte del operador, tanto en algunos temas como en tiempo de ejecución, lo que genera tensión con las actividades que ellas quisieran realizar en las aulas de los CDI; no obstante, otras maestras ven estos espacios como la posibilidad de desarrollar proyectos a partir de los intereses de los niños, que se encuentran sujetos a sus propios gustos y afinidades, transversalizados por su propio ser, por sus propias experiencias, para que se dé una mediación entre los demandas exigidas por la misma Estrategia y los requerimientos de los niños.

Es importante resaltar que las maestras están formadas para trabajar con niños en edad preescolar, pero para algunas, según su autopercepción, dada a conocer en los fotolenguajes, se encuentran dificultades en trabajar temas no escolarizados, que es uno de los fines principales de la Estrategia de Cero a Siempre, “el trabajo por proyectos”.

De lo anterior cabe destacar la continua culpabilización que se hace de la familia y de la manera como se la responsabiliza de los limitantes que las maestras encuentran a la hora de trabajar con los niños, se identifica una continua sospecha sobre el entorno familiar, aspecto que retrasa o entorpece la garantía de derechos y el aprovechamiento de espacios como los CDI para la promoción de la resiliencia y como un foco que permita la erradicación de etiquetas, estereotipos o imágenes que sesgan, clasifican y encasillan a los niños en una condición que la mayoría de los casos podría ser transitoria.

Es importante anotar que en ocasiones los niños son percibidos como carentes, no solo de elementos de orden económico, sino también de afecto, niños expuestos que ameritan



ser protegidos al no contar con las condiciones necesarias, esta percepción parece comprometer a las maestras con el deber de suplir algunos de estos faltantes en los niños desde lo educativo, al promover acciones dentro del aula vinculadas a los valores, al afecto y a la norma, no obstante, también se identifica como ellas encuentran el límite de su intervención en las cualidades y condiciones familiares de los niños, principal responsable, para ellas, de la vulnerabilidad de los niños.

Al respecto, se puede reflexionar sobre las implicaciones de esta lectura sobre la familia, pues si bien son innegables las dificultades que se identifican en este entorno, es problemático asumir como aspecto predominante de la vulnerabilidad a la familia, puesto que esta mirada dificulta abrir posibles vías de comunicación entre ésta y el CDI, entre los discursos de la atención infantil y las prácticas y realidades culturales de las poblaciones atendidas. Más que fijar la imagen de vulnerabilidad en la familia con condiciones sociales adversas, muchas de las veces vistas como irremediables, se hace necesario pensar rutas para el encuentro, para la diversificación de las miradas que permitan recrear colectivamente otras prácticas, sentidos y mundos posibles.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Conclusiones y Recomendaciones

La vulnerabilidad es un término inicialmente normativo, que se plantea en la Política Pública para la asignación de recursos y la aplicación de una discriminación positiva, no obstante, es importante ver como la noción de vulnerabilidad se reconfigura en las apropiaciones que los sujetos hacen de ella, tomando otros usos en los contextos particulares, como son, en este caso, los escenarios de atención a la primera infancia. Es en esta dirección que a continuación se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación.

En primera medida se puede concluir que la noción de vulnerabilidad es definida por las profesionales de atención como la susceptibilidad que tienen las personas para ser heridas debido a diferentes situaciones que se presenten en su cotidianidad, es decir, personas que se encuentran constantemente expuestas a condiciones que le generen riesgo y peligro, con relación a los niños las profesionales aluden principalmente a tres aspectos centrales sobre los cuales se establece la vulnerabilidad, estas son: lo económico (principalmente la escasez de recursos económicos), lo cultural (donde se conciben las prácticas familiares) y lo social (que abarca los contextos adversos como violencia, drogas, prostitución, entre otros).

Una conclusión importante es la visión general de vulnerabilidad que poseen las maestras en la cual se evidencian las explicaciones de causa y efecto, ya que ellas identifican los factores vulneradores y nombran las situaciones a las cuales les asignan consecuencias y en buscan los responsables de estas, lo que permite visibilizar una RS de la vulnerabilidad que alude a la familia, esta imagen se nutre y enriquece con las



explicaciones causales y con juicios a priori sobre su constitución y funcionamiento (matices de las representaciones). En esta línea ellas identifican a la familia tanto como el generador de vulnerabilidad como la solución más viable a dicha situación.

Los matices de las RS que poseen las profesionales de atención muestran claramente que la familia y su conformación, son factores que sitúan a los niños en condición de vulnerabilidad, entonces, los prejuicios sobre esta conformación, sobre la ausencia de alguna de las figuras (madre o padre) y sobre las consecuencias que esto tendrá para los niños son argumentos que las profesiones usan para justificar algunos comportamientos infantiles que se alejan de los esperados por ellas.

La imagen de la familia materializa las RS de las profesionales de atención en tanto les permite explicar, justificar, argumentar y sustentar respecto a la vulnerabilidad en torno a la familia, en conclusión si la imagen de familia fuera cambiada en las maestras, la forma en que ellas entenderían dicha noción también sería diferente.

Por otra parte, las profesionales de atención dejan ver un continuo reclamo a las familias, y, a su vez, un sentimiento de frustración e impotencia ya que la vulnerabilidad parece ser un asunto que se sale de los límites de intervención de las maestras, situación en la cual no hay modos de leer las vivencias familiares en un sentido menos causal y estigmatizador, lo que al parecer ha abierto una brecha entre familia e institución.

Otra imagen de vulnerabilidad que se configura en los discursos de las profesionales de atención alude a las instituciones prestadoras del servicio, los matices de estas representaciones se hacen visibles en un escenario en que las profesionales se sienten

solas, en tanto perciben un silencio de las instituciones, que no les permite llevar a cabalidad sus funciones, en esta línea para ellas las relaciones interinstitucionales se encuentran debilitadas por todos los asuntos de funcionamiento y diligenciamiento de documentación, lo que hace que la mirada a los niños sea desde la periferia de una situación a la cual ellas no le pueden tocar fondo debido a que se sienten desprovistas de herramientas que les permita solucionar algunas situaciones en los niños.

En consonancia con lo anterior, se encuentran los matices de las RS que insinúan carencia al interior de la Estrategia, pues con su reciente implementación se está preocupando más por la medición de la calidad que por la misma calidad en sí, en tanto las cabezas de los CDI ocupan la mayor parte del tiempo en diligenciar papelería y cumplir con todos los requerimientos exigidos más que en acompañar, guiar y dar luz de esperanza a las familias que requieren de su cuidado. En este sentido se puede insinuar que las instituciones también son detonantes de vulnerabilidad en tanto su función principal gira en torno a supervisar a las familias ya que las percibe con déficit, ausencia y falta.

La práctica educativa se desarrolla en un escenario que se encuentra mediado por las RS de las profesionales de atención con relación a la noción de vulnerabilidad, las maestras por su parte al percibir la carencia, la falta y la desprotección de los niños al no contar con las condiciones necesarias al interior de su familia, toman posturas maternas desde el aspecto educativo, para ello se implementa la impartición de la norma, los valores y los comportamientos socialmente aceptados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las RS que poseen las profesionales de atención sobre las familias con condiciones sociales difíciles o que no acuden a lo esperado por ellas, dificulta establecer



vías de comunicación entre ambas partes (familias y CDI), aspecto que se ve reflejado en la ausencia de la familia en los momentos formativos que se dan al interior de los CDI y que serían propicios para fortalecer los lazos familiares.

Con relación a los hallazgos encontrados y teniendo en cuenta las RS de vulnerabilidad que poseen las profesionales de atención, se hace necesario recordar las exigencias educativas que interpela estas RS, una de ellas y quizá la más importante es la que plantea Meirieu con relación a las políticas:

Se hace necesario una política en niñez que propenda por el desarrollo de las capacidades de los niños más allá de centrarse en la sintomatología o en las consecuencias, requiere asumir las condiciones sociales, educativas, políticas, económicas y culturales de los contextos como entornos favorables para el desarrollo psicosocial de los niños (2004, pág.139).

En consonancia con lo anterior el reto gira entorno a retomar el discurso sobre educación inicial, en el cual se busca el desarrollo de las potencialidades de los niños sin que su pasado determine su presente y su futuro, sino que por el contrario hayan posibilidades y espacios que propicien el desarrollo de las habilidades en los niños para ser futuros ciudadanos, en este sentido el papel de las profesionales de atención es indispensable, pues cuando las posibilidades de los niños se reducen únicamente a las que cuentan en sus hogares y estas no son las más positivas para su desarrollo, es necesario que ellas sean acompañantes libres de estigmas, marcas y etiquetas, como lo expresa Meirieu (2004),“ es necesario un adulto que abra una brecha en el horizonte: sé lo que eres, lo



que has hecho, la fuerza del pasado y con lo que tienes que cargar... pero creo que hay otras posibilidades” (pág.27).

Con relación a los CDI como espacios orientadores de familias y niños en educación inicial tienen un objetivo educativo, como lo expresa Meirieu (2004). “Hay que aliarse con el niño contra todas las formas de fatalidad social, cultural y grupal. No condenarlo nunca a reproducir aquello a lo que parece estar destinado, ofrecer continuamente perspectivas nuevas, no escatimar nunca una ocasión para ayudarlo a conseguirlo” (pág.272), y esto solo es posible en la medida que las maestras y demás profesionales de atención sean conscientes de sus propias percepciones, prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones, con el fin de trabajar para que ellas contribuyan a la disminución de las brechas sociales entre los niños.

Se puede concluir también que, desde lo pedagógico y educativo, es indispensable emprender procesos de investigación sobre la vulnerabilidad, sustentada en metodologías que favorezcan las relaciones familiares, de tal manera que se dé una movilización de las RS que poseen todas las personas que se encuentran en el círculo protector de los niños, en este sentido la vinculación de la familia no es el único requisito, se necesita además, el acercamiento de las demás instituciones gubernamentales que promueven y garantizan los derechos de los niños.

Es importante concluir diciendo, finalmente, que el estudio de las RS de vulnerabilidad permitió comprender las maneras como las maestras entienden, visibilizan y se enfrentan las realidades sociales que rodean a los niños y sus familias, dichas RS permean de manera significativa las prácticas de intervención sobre los niños. En este sentido se hace



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pertinente ampliar las investigaciones en este tema, que en la actualidad ha tenido mucho auge, ya que se podrán buscar nuevas rutas de reflexión y análisis para una educación inicial libre de estigmas, estereotipos y miradas de sospecha.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

5. Referencias:

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán S.A.
- Acevedo, V., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 301- 319.
- Alonso, L. E. (2007). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales. En E. J. Gutiérrez, *Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa* (págs. 225-240). España: Síntesis.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*(37), 73 - 87.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso.
- Ayala, R. (2008). La metodología histórico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de investigación educativa*, 409-430.
- Barrios, A. (2005). *Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad, el caso de una población del Caribe Colombiano*. Barranquilla: Universidad del Norte-Colciencias.
- Bonet, T. (2016). *Las conductas de los niños y sus problemas de conducta*. Madrid.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Colombia: Norma.



Bustelo, E., & Minujin, A. (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática en: Todos entran, propuestas para sociedades excluyentes*. Bogotá: Santillana.

Cano, C. (2003). Educación sexual en el aula: asignaturas pendientes para el profesorado. *Novedades educativas N° 1*, 12-15.

Chia, L. (2013). *La Política de Primera Infancia como el inicio para la construcción de equidad: evaluación ejecutiva y análisis de percepción en uno de sus proyectos en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1990). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 437-460).

Comite intersectorial para la atención integral a la primera infancia. (2012). *Lineamientos técnicos de formación y Acompañamiento a las familias y niños y niñas en la primera infancia*. Bogotá: MEN.

Concha, D. (2009). *Construcción de subjetividad en niños y niñas de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas "estudio de practicas comunicativas"*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Contreras, C., & Perez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas emergentes. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 811- 825.

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE.



Díaz, A., & Carmona, N. (2010). La formación integral: Una mirada pedagógica desde los docentes. *Colombian applied linguistic journal*, 12.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 88-103.

Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. España: Magazin de troncos.

Doyle, W. (1981). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para a práctica y la política de formación para el profesorado. *Perspectivas Alternativas en la Investigación y Desarrollo de Programas en Formación Docente*. Los Angeles.

El congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098: Código de infancia y adolescencia*. Bogotá.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres*. Santa Fe de Bogotá: Norma.

Escobar, A., Gaviria, L., & Velazquez, G. (2007). *El enfoque de resiliencia como alternativa de trabajo pedagógico para los maestros de infancia*. Medellín: Universidad de Manizales.

Fandiño, G. (2007). el pensamiento del profesor sobre la planeación por proyectos grado transición. En G. Fandiño, *El trabajo por proyectos* (págs. 40 - 70). Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacionall de educación*.

Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI editores.



Frías, pág., & Maturana, A. (2000). *Conductas de socialización en los hijos únicos*. Universidad del Desarrollo.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 99-118.

Ghiso, A., & Quiroz, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Gomez, J., Grau, A., Giulia, A., & Jabbas, M. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Valencia: Universidad de Valencia.

Gutierrez, M. (2014). *Investigación cualitativa aplicada a la ciencia política*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista electrónica de la red de investigación (en línea)* Vol. 1, n° 3, 1-17.

Huici, C. (1996). Estereotipos. En J. Morales, & C. Huici, *Psicología y trabajo social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Jelin, E. (2004). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina.

Jimenez, A., Londoño, pág., & Rintá, M. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de las agentes educativas, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.



Jodelet, D. (1987). La representación social: fenomenos conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicologica social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 439-506). Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Paídos.

Jovchelovitch, C. (1994). *Viviendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espacio publico, e representacoes sociales*. Bilbao.

Lampis, A. (2010). *El análisis se enfoca en la búsqueda de mejores condiciones de vida, la crisis del empleo, de la salud, y la generada por eventos catastróficos. Los anteriores patrones de vulnerabilidad reflejan que no existe un epicentro único de la crisis*. Bogotá.

Ling, H. (2013). *Auto-socialización de género en la primera*. Universidad de California.

Llobet, V. (2008). *Promoción de la resiliencia con niños y adolescentes: Entre la vulnerabilidad y la exclusión; herramientas para la trasformación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Luna, C., Diaz, C., Collazos, E., & Escobar, G. (2013). *Vulnerabilidad social e contetos social y urbano*. Cauca: Universidad de Manizales.

Luna, F. (2008). Vulnerabilidad: La metáfora de las capas. *CONICET- FLACSO Jurisprudencia Argentina*, 60-67.

Marre, D., Alvarado, S., Ospina, M., Ospina, H., Unda, R., Llanos, D., . . . Valeria, L.

(2014). Prologo: De infancias, niños y niñas. En V. Llobet, *Pensar la infancia desde América Latina* (págs. 9-26). Buenos Aires: CLACSO.



Martín, O. M. (2006). *Didáctica de la educación sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor*. Buenos Aires: Sb.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila.

Meinardi, E., Revel, E., Rodriguez, I., Iglesia, M., Plaza, M., & Bonan, L. (2008). Educación para la salud sexual y la formación de profesores en Argentina. *Ciencia y educación* V.14 N° 2, 181-195.

Merrieu, J.-P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Graó.

Ministerio de Educación, N. (2012). MEN. En *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Colombia. Obtenido de Guía operativa para la prestación del servicio para la atención integral a la primera infancia.

Ministerio de la educación Nacional. (2005). *Lineamientos de la política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá.

Ministerio de la Protección Social . (24 de Noviembre de 2014). *Documento CONPES Social 109*. Obtenido de Colombia para la primera infancia:

http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf

Montoya, M., Diaz, J., & Gutierrez, Y. (2011). *Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: Una mirada desde las voces de*



niños, niñas, padres y agentes institucionales. Manizales: Universidad de Manizales.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. *Huemul*.

Nieves, C. (2004). La construcción social de infancia: apuntes desde la sociología. *Temporada 7*, 149-169.

Organización mundial de la salud. (2001). *Informe sobre la salud en el mundo*. Ginebra.

Pelaez, A., Rodriguez, J., Ramirez, S., Perez, L., Vasquez, A., & Gonzalez, A. (09 de 11 de 2014). *UAM*. Obtenido de UAM:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

Perana, N., & Rocchi, G. (05 de 12 de 2001). *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones*. Obtenido de Revista Kairos: <http://www.revistakairos.org/k08-08.htm#arriba>

Perez, A. (2010). La resiliencia: Una tarea educativa. *Revista Universidad de La salle*, 87-93.

Prevett, A., Carrascal, O., & Bogalska, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicológica. *Revista de psicología UdeA*, 7-20.

Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En Quintana, & Montgomery, *Psicología: tópicos de la actualidad* (págs. 47-84). Lima: UNMSM.



Riascos , G., Riascos, L., & Lopez, C. (2012). *Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social en niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna 5 en el municipio de Pasto*. Universidad de Manizales - Facultad de ciencias sociales y humanas.

Rincón, C., De la Torre, O., Triviño, V., Rosas, I., & Hernández, D. (2008). Imaginarios de infancia y formación de maestros. *Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP*, 45-76.

Rodríguez, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a lo jóvenes*. Chile: CELADE.

Rodriguez, M. N. (2014). *Métodos y técnicas de la investigación cualitativa*. Andes.

Rodriguez, M. S., Castañeda, pág., & Guevara, A. L. (2005). *Resiliencia en menores ubicados en hogares sustitutos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, S. (2007). Sobre el estudio cualitativo de las representaciones sociales. En S. Rodríguez, *Representaciones sociales, teoría e investigación* (págs. 157-188). México.

Román, M. (2003). "¿Por qué los maestras no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?". *Persona y Sociedad*, 113-128.

Ruiz, J. I. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.



Salazar, M., & Botero, pág. (2014). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad.

En V. Llovet, *Pensar la infancia en América Latina* (págs. 133-158). Buenos Aires: CLACSO.

Salinas, M., & Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia: las representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Sanchez, C., Obando, C., Salazar, M., Castrillo, M., Condón, A., & Madriz, A. (2013). *Mecanismos de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes en el sistema de riesgo social: El paso de la calle a la escuela*. Nicaragua.

Silas, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinectica Revista electrónica de educación*, 1-16.

Soto, N. (2012). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad Institucional, cultural, ambiental y entorno de las instituciones educativas de algunos municipio de los departamento de Huila, Valle del Cauca*. Universidad de Manizales - facultad de ciencias sociales y humanas.

Sparkes, A., & Devís, J. (10 de 11 de 2014). *Memorias Universidad de Antioquia*.

Obtenido de INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS:

[http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/i](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)

[nvestigacion_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)



Tamayo, A., Mazo, G., & Barrera, A. (2014). *Los discursos acerca de la*

formación de formadores en educación para la primera infancia: na perspectiva educativa y política. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad.* Johannesburgo: Unesco.

Uriarte, J. d. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica* , 7-23.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de la calidad de la educación superior*, 119-139.

Villamarzo, pág. (2013). *Origen infantil de la sexualidad infantil.* Amaru ediciones.

Werner, E. (1993). Risk, resilense and recovery: perspetives from the kanai longitudinal study. *Development and Psychopatologu*, 503-515.

Zabarain, S. J. (2011). Sexualidad en la primera infancia: Una mirada desde el psicoanálisis a las etapas del desarrollo sexual infantil. *Pensando psicología Vol. 7 N°13*, 75-90.

Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para primera infancia.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Facultad de Educación



6. Anexos

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA

CATEGORÍA	REPRESENTACIONES SOCIALES
¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen las maestras con relación a la noción de vulnerabilidad? – El significado de una experiencia vivida.	
¿Hace cuánto tiempo trabaja con niños y niñas pequeños?	
¿Qué ha sido para usted trabajar en el CDI?	
Cuénteme del grupo que atiende, ¿cómo ha sido el trabajo con ellos?	
¿Cómo implementa la norma dentro de las actividades que propone a los niños y niñas?	
¿Cuáles son las dificultades u obstáculos más difíciles de su labor?	
¿Qué la motivo a trabajar en el CDI?	
¿Qué significa para usted este trabajo considerando tanto aspectos positivos como negativos?	

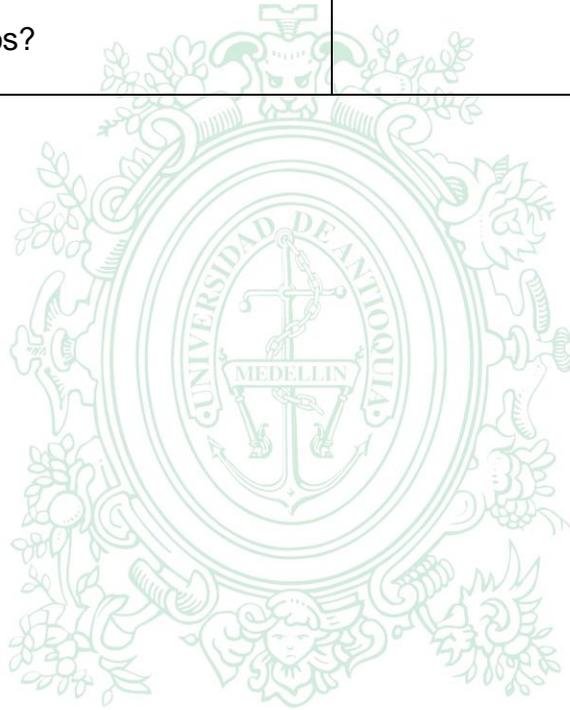


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

¿Cuál cree que es su misión como agente educativo?

¿Qué es lo que más le gusta de trabajar con niños y niñas pequeños?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



ANEXO 2: GUÍA DE OBSERVACIÓN

CATEGORÍA	Representaciones sociales de vulnerabilidad: PRÁCTICAS EDUCATIVAS	
¿Qué actividades, formas de hacer, de relacionarse con los niños permiten perpetuar características referidas a la vulnerabilidad o liberarlos de ellas?		
Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Maestras • Niños y niñas 	
Lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: Proyecto Pedagógico 	
Situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones maestras – niños y niñas: Equidad, inclusión, discriminación. • Ejercicio de la autoridad e implementación de la norma. • Resolución de conflictos. • Acompañamiento en la construcción de aprendizaje: 	



	relación con el conocimiento y con la adquisición de habilidades.	
CATEGORÍA	VULNERABILIDAD	
¿Cómo se evidencia el discurso de la vulnerabilidad en lo que veo?		
Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Maestras • Niños y niñas 	
Lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: Momentos pedagógicos 	
Situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de riesgo social • Vulneración de derechos. • Situaciones de pobreza. • Igualdad. • Homogenización. • Condiciones consideradas socialmente problemáticas. • No se evidencia. 	
Otras categorías	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Surgen otras categorías? 	



Objetivo

Evocar en las participantes recuerdos, momentos y actores relacionados con la noción de vulnerabilidad, con el fin de detectar en los relatos matices de las representaciones sociales de dicha noción.

Descripción

Se les pide a las participantes que para el encuentro lleven imágenes de momentos que para ellas sean significativos desde los logros que se han tenido con los niños y niñas.

Se inicia el conversatorio con ayuda de las imágenes y a medida que se avanza se indaga por las nociones de vulnerabilidad a partir de la información que cada una de las personas presentes va suministrando.

Expresión

En este momento, los participantes dialogan y negocian a partir de las preguntas planteadas por la investigadora, unas de las preguntas utilizadas fueron:

¿A quiénes les gusta utilizar este lugar?

¿Qué actividades se desarrollan allí?

¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar?

¿Qué tipo de problemas se presentan allí?

¿Qué reglas existen para estar en este lugar?

¹⁴ Tomado y adaptado de: Ghiso & Quiroz. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. 2002. Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

¿En qué momentos y en qué tiempos es permitido estar en este lugar?

¿Quién determina que los niños y niñas puedan ingresar al servicio y que criterios utilizan?

¿Qué entiende por vulnerabilidad?

Interpretación

Las narraciones deben ser grabadas en su totalidad para ser utilizadas en el análisis, la información recolectada es útil en tanto en ella se reflejan algunos de los matices de las representaciones sociales que ellas poseen con relación a la noción de vulnerabilidad, lo anterior fue posible debido a que la conversación permite que las personas expresen libremente y sin tensiones su estereotipos, imágenes, prejuicios y percepciones de un fenómeno particular.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Objetivo

Identificar matices de las representaciones sociales que poseen las maestras y profesionales del área psicosocial de la noción de vulnerabilidad a partir de los mapas que cada una de ellas se ha trazado a lo largo de su diario vivir y experiencia, y que les hace posible explicar dicha condición en los niños, niñas y sus familias.

Descripción

Se trabaja con los grupos por separado, es decir un grupo conformado por las maestras y otro conformado por las profesionales del área psicosocial, ellas elaboran en una hoja de papel un mapa con relación a la noción de vulnerabilidad, para ello se les pide que plasmen todo aquello que consideran se relaciona con dicha noción, personas, sujetos, lugares. Se les pide además que hagan uso de imágenes que ellas consideren se relaciona con sus relatos para así complementar su trabajo.

Después se realiza un conversatorio donde se socializa el trabajo de cada una y se permite explicitar más claramente la idea que cada una de ellas desea transmitir con relación a la noción de vulnerabilidad.

En estos debates se generan las siguientes preguntas:

¿Qué se observa?

Lo qué no se presenta...

¹⁵ Tomado y adaptado de: Ghiso & Quiroz. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. 2002. Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

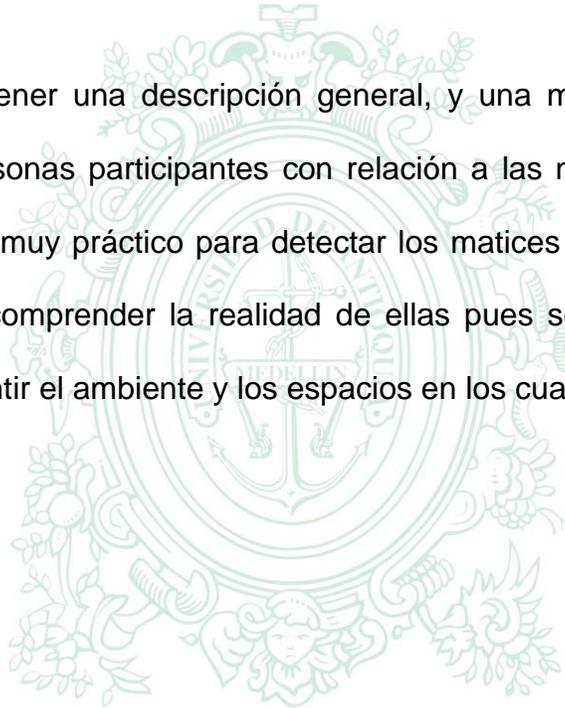
Facultad de Educación Lo que queda afuera...

¿Qué expresa la cartografía?

¿Desde dónde se expresa?

Interpretación

Esta técnica permite tener una descripción general, y una mirada panorámica de lo expresado por las personas participantes con relación a las nociones de vulnerabilidad, siendo un instrumento muy práctico para detectar los matices de las representaciones sociales, esto facilita comprender la realidad de ellas pues se evidencia maneras de pensar, interactuar, sentir el ambiente y los espacios en los cuales se da la atención a la primera infancia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



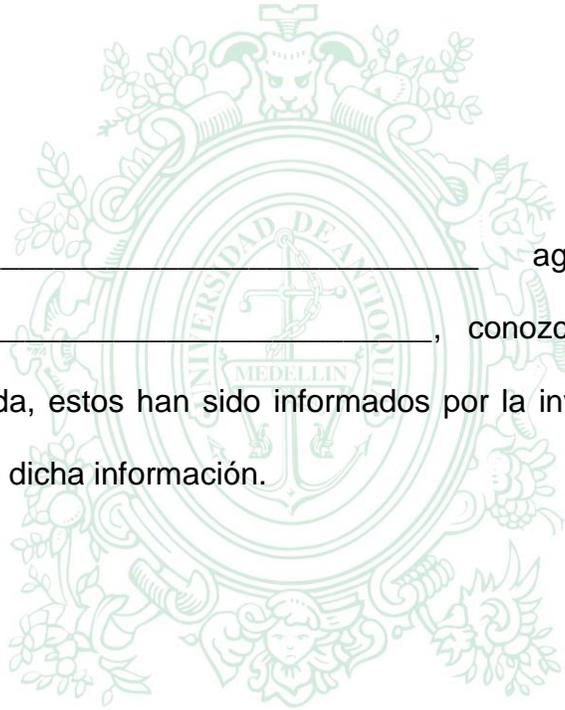
ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Actividad:

CDI:

Yo, _____ agente educativa del
CDI _____, conozco los objetivos de la
información suministrada, estos han sido informados por la investigadora, por tanto la
autorizo a que publique dicha información.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Firma de la agente educativa

1 8 0 3

Firma de la investigadora

Facultad de Educación

ANEXO 6: EJEMPLO DE MALLA DE ANALISIS

<p>Persona que habla</p>	<p>Narraciones</p>	<p>¿A qué se alude con vulnerabilidad?</p>	<p>Familia: imagen de familia que se percibe, papel de la familia en la educación de los hijos</p>	<p>Maestras/ relación educativa: sentires, pensamientos, prácticas</p>	<p>Institución u operador: acompañamiento, pautas, función, cómo los perciben las maestras, las familias y los agentes educativos</p>	<p>niños y niñas: imagen de niño, rol del niño</p>	<p>COMENTARIOS</p>
<p>Sandra</p>	<p>No me gusta o no me siento con muchas</p>	<p>problemáticas asociadas: drogadicción,</p>	<p>No hay normas y las pautas de crianza son</p>	<p>La maestra expresa sentimientos de</p>		<p>No hay pautas de crianza,</p>	<p>Práctica educativa vinculada a las capacidades de la</p>

Facultad de Educación

	<p>capacidades, por decirlo así, cuando estamos en la construcción de normas, porque hay niños que tienen problemas desde su casa, en las casas no les ponen normas ni hábitos, pues como adecuados para ellos, porque hay mamás que son</p>	<p>cárcel, madre solterismo, abandono de los padres</p>	<p>inadecuados o están ausentes. La maestra señala un problema al interior de la familia que alude a "no poner normas, ni hábitos adecuados" y esto lo explica por las condiciones</p>	<p>o inadecuación frente a las consecuencias que ella considera trae la vulnerabilidad en lo niños específicamente el manejo de la norma. Tal vez se podría considerar que para las maestras la vulnerabilidad</p>		<p>La maestra cuestiona el comportamiento de niños de querer hacer lo que él quiera y lo explica como resultado de las condiciones de la familia. Dejar ver que la escuela debe ser un lugar distinto a la casa</p>	<p>maestra y a su autopercepción, sentimiento de incapacidad. La ausencia de norma como un indicador de vulnerabilidad. Resalto la manera en que la maestra relación en un sentido causal el comportamiento del niño y los problemas de los padres, como si fuera suficiente</p>
--	--	---	--	--	--	---	--

	<p>solteras, tengo un niño que la mamá es drogadicta, el papá está en la cárcel, entonces es un niño que es muy difícil porque él piensa que puede hacer lo que quiera y que está pues como en su casa.</p>		<p>de soltería, drogadicción y situación de cárcel.</p>	<p>se expresa en el mal comportamiento infantil</p>		<p>explicación para comprender el mal comportamiento infantil. Esto me lleva a interrogarme por formas de estigmatización que parten de identificar una sola causa a un problema de un orden diferente.</p>
--	---	--	---	---	--	---

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

ANEXO 7: CLASIFICACIÓN DE LOS MATICES

CLASIFICACIÓN DE LOS MATICES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA NOCIÓN DE VULNERABILIDAD

Percepciones:

Las representaciones sociales se encuentran configuradas por una serie de matices que permiten estudiar su estructura y conformación, uno de estos matices es la percepción, ésta no es un fenómeno meramente individual, ya que necesita alimentarse de los constructos sociales para tener sentido y dotarse de valor en un sujeto determinado. "el término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al blanco observable...es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior para formar el concepto que nos hacemos de él" (Mora, 2002, pág.18). En consonancia con lo anterior fueron identificados en las profesionales de atención las percepciones que ellas tienen establecidas con relación a la noción de vulnerabilidad.

- Desde un principio los estuvieron seleccionando con el puntaje del SISBEN, esos fueron los niños, pues, como los que tenían el SISBEN más bajo los que empezaron a entrar. Ya luego los niños con vulnerabilidad, con desplazamiento, y para acabar de completar por decirlo así la cobertura, ya empezaron a llamar niños del común (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015)
- Los niños con vulnerabilidad son niños que no tienen recursos económicos, que papá y mamá de pronto no trabajan, que viven en

Comentado [Mp1]: Se establece una distinción entre población vulnerable y niños del común, lo socioeconómico es un criterio de selección aunque parezca que no necesariamente implica a la vulnerabilidad.

Comentado [Mp2]: Los niños con vulnerabilidad se definen a partir de tres escenarios o criterios: el primero los ingresos, es decir el factor económico, lo que lleva a una relación de la vulnerabilidad con la pobreza, el segundo escenario es la familia, especialmente las

Estereotipos:

Los estereotipos a igual que la percepción y los prejuicios son matices fundamentales de las RS. Los estereotipos permiten ver las categorizaciones que poseen las personas, en tanto en ellos se agrupan características concretas a grupos y son de utilidad en tanto permiten justificar y argumentar los fenómenos sociales. Una de sus características es que, son de causa y efecto, es decir un suceso ocurre como consecuencia de un acto.

El estereotipo es una forma de representación colectiva, en tanto aparece como copia o copias idénticas de una representación. Puede, además, definirse como un conjunto de atributos de un hecho social u objeto que se convierte en una categoría desde la cual se reúne a un grupo albergado bajo esa cualidad. (Salinas e Isaza, 2003, pág.25)

Los estereotipos están contruidos por las experiencias que tienen los sujetos y están configurados a partir de las estructuras que construye la sociedad en tanto a género, familia, sexo, educación, salud, etc. que se leen en los medios de comunicación y se reflejan en la sociedad en general. La característica principal de los estereotipos es que son generalizados a un grupo social, en esta línea Huici define los estereotipos como "sociales en su origen, en su referente u objeto (un grupo social) y son compartidos" (1996, pág.179).

Partiendo de esta definición fueron identificados los siguientes estereotipos en los relatos de las profesionales de atención:

- Los padres están ausentes, no se hacen cargo de los niños, esto es negligencia y se relaciona tanto con el comportamiento de los niños como

con la falta de desarrollo cognitivo, las familias están siendo las más vulneradoras de los derechos de los niños (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

- Yo pienso que ven en Henry ese rol de papá porque por decir algo, el niño que tiene el papa en la cárcel, él es muy pendiente y es detrás de Henry siempre (Fotolenguaje Marcela, realizado en 08/2015)

- En un principio cuando llegaron los niños, la mayoría no compartían porque la mayoría son hijos únicos (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

- los papas que tiene otras posibilidades económicas si son más pendientes de los hijos, "¿qué hay que hacer?" "¿qué necesita?" y los niños reflejan eso dentro del CDI (Fotolenguaje Andrea, realizado en 09/2015)

- Los niños que son difíciles, yo siempre he pensado, niño problema la mamá problema o viceversa, mamá problema niño problema por eso es que son así, no hay más, no hay otra explicación (Fotolenguaje Sandra, 04/2016)

- No me gusta tampoco cuando hay que hacer una actividad que exigen desde el CDI, o sea, que no sea desde las experiencias o los gustos de los niños, sino impuestas por las mismas coordinadoras. Porque los niños no la disfrutan, los niños no la logran vivenciar (Fotolenguaje Sandra, realizado en 08/2015)

- Hay abandono por parte de las familias, las mamás ven a los niños como

Comentado [Mp27]: Una percepción de la familia como quien vulnera un modo de la vulnerabilidad es la negligencia y el estereotipo es la causalidad que ven en entre negligencia y mal comportamiento y problemas en el desarrollo

Comentado [Mp28]: Estereotipo de la ausencia de padre que se piensa que el niño siempre lo busca en otros

Comentado [Mp29]: Relación de causalidad hijo único niño egoísta

Comentado [Mp30]: Se relaciona en un sentido causal posibilidades económicas con el interés de los padres por sus hijos, es decir entre más recursos más interés entre menos recursos menos interés

Comentado [Mp31]: Relación causal mamá problema niños problema, se evidencia un determinismo respecto al niño

Comentado [Mp32]: Percepción de la aplicación de la estrategia en el cdi

porque obviamente eso se va a ver reflejado en el comportamiento de ellos (Fotolenguaje, Marta, 2015)

- Uno nota ahí mismo la diferencia entre las familias, los niños más cancheros son casi siempre los de esas mamás que cuentan con alguna problemática, que trabajan en prostíbulos, que son madres cabeza de hogar, que hoy son con un novio, mañana con el otro, esos niños, no se saben comportar, son más groseros, le dañan las cosas a los demás, les pegan, todas esas cosas. (Cartografía Marcela, 04/2016)

Prejuicios:

Los prejuicios constituyen un componente muy importante dentro de los matices de las representaciones sociales, pues si bien son muy semejantes a los estereotipos, adicionalmente poseen una actitud frente al estereotipo y no todos los estereotipos tienen actitudes prejuiciosas en su origen, y esto los diferencia radicalmente, por tanto un prejuicio es visible cuando la actitud de la persona con relación al fenómeno es negativa o positiva:

Los prejuicios designan los juicios hechos de sentimientos negativos hacia los individuos o los grupos que tienen una pertenencia social distinta a la propia, lo que causa por lo general, un rechazo. Un prejuicio es una actitud, lo que implica una dimensión evaluativa acerca de un grupo social particular. (Prevert, Carrascal y Bogalska, 2012, pág.11)

Estos autores han determinado además que los estereotipos y los prejuicios conllevan a la discriminación que para efectos de esta investigación sitúa a los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, ya que es una desventaja social

Comentado [Mp39]: La vulnerabilidad se asocia con el bajo nivel educativo de las familias, la zona de burdeles, núcleos extensos o monoparentales, se le une una idea de vulnerabilidad vinculada a contexto no ideales y como consecuencia se le atribuye al mal comportamiento de los niños.

Comentado [Mp40]: Se define la vulnerabilidad asociada a la protección.

Comentado [Mp41]: Percepción de las familias.

Comentado [Mp42]: Estereotipo que explica como causa del mal comportamiento de los niños las madres y las asociaciones con problemas sociales que son prostitución, madre cabeza de hogar, con cambio de pareja.

que el estado no le brinda a las familias más pobres situaciones que les permita dejar de ser pobres, si les dan subsidios y esas cosas, pero no oportunidades de verdad, y necesarias para revindicar sus derechos, y por tanto la familia no cuenta con las condiciones medianamente normales para satisfacer las necesidades. (Cartografía Leidy, 04/2016)

- Vea yo me refiero a que quizá las que son más pobres....uno puede categorizar la pobreza, en alto, medio y bajo, es charro, pero las más pobres, como los barrios que hay acá, son personas que no quieren o no tienen las posibilidades de estudiar, por ejemplo, uno que medio pudo estudiar, se siente corto muchas veces con la educación que le da a los hijos, y eso los afecta vulnerándoles derechos, como la libre expresión, digamos ahora estas familias, que no tienen nada de estudio, que son analfabetas, sin un trabajo estable, una estabilidad económica, entonces de que va a servir, o en que le puede ayudar a los hijos (Cartografía Leidy, 04/2016)

- Usted cree que la parte económica tiene que ver con la educación de los hijos? Si, con la educación y con el afecto, porque la parte económica tiene que ver directamente la parte emocional, y ¿si usted no está bien económicamente que le puede brindar a sus hijos? Yo creo que de ahí parten muchas cosas, la parte emocional, la comportamental, los niños muestran en otras partes todas esas falencias que tienen en sus casas. (Cartografía Leidy, 04/2016)

- Desde que hicimos el primer encuentro, yo me quedé cuestionándome

Comentado [Mp70]: Percepción social de la responsabilidad estatal con las familias pobres

Comentado [Mp71]: Un estereotipo de la familia pobre que tendrá dificultades para brindar una buena educación. Y un prejuicio porque desconfían directamente que al ser pobre y no educados no puede ayudar a sus hijos, es decir de entrada los hace menos capaces. La vulnerabilidad se expresa en no garantizar los derechos, aunque la idea de los derechos confusa porque está sujeta a los prejuicios

Comentado [Mp72]: El prejuicio se evidencia en relacionar negativamente a la pobreza no solo con la incapacidad de educar bien sino con la incapacidad de brindar a sus hijos lo emocional.