



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

LUZ TERESILA BARONA VILLAMIZAR

Asesor(a)

DR. ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR

Medellín 2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



**EL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS
DE CIUDADANÍA, PRIMERA INFANCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LAS VOCES
INFANTILES**

Informe de investigación para optar al título de Magíster en Educación



Luz Teresila Barona Villamizar

Asesor

Dr. Alejandro Pimienta Betancur

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y
FORMACIÓN CIUDADANA.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

2016

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

<u>DEDICATORIA</u>	7
<u>AGRADECIMIENTOS</u>	8
<u>RESUMEN</u>	9
<u>1. EL HORIZONTE DE INTELECCIÓN</u>	11
<u>1.1 RECONOCIENDO LOS APORTES DE OTROS INVESTIGADORES</u>	14
<u>1.2 EL HORIZONTE TEÓRICO</u>	24
<u>1.2.1 LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS</u>	24
<u>1.2.2 LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DE LA TRIADA</u>	32
<u>1.2.3 LA ESTRATEGIA ANALÍTICA: LOS NUEVOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA INFANCIA</u>	33
<u>1.2.4 EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO</u>	36
<u>1.3 LAS PREGUNTAS QUE MARCARON EL CAMINO</u>	41
<u>1.4 OBJETIVOS</u>	41
<u>1.4.1 OBJETIVO GENERAL</u>	41
<u>1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	41
<u>1.5 LA MEMORIA METODOLÓGICA</u>	42
<u>1.5.1 EL SISTEMA CATEGORIAL</u>	42
<u>1.5.2 LOS PARTICIPANTES</u>	44
<u>1.5.3 LAS TÉCNICAS</u>	47
<u>1.5.4 LOS POSTULADOS ÉTICOS</u>	53
<u>1.5.5 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS</u>	56
<u>2. LOS SUJETOS POLÍTICOS EN LA PRIMERA INFANCIA</u>	60
<u>2.1 LA INFANCIA, UNA CATEGORÍA CONTINGENTE</u>	60
<u>2.3 PRIMERA INFANCIA: DEL SUJETO DE DERECHOS AL SUJETO POLÍTICO</u>	¡Error!
Marcador no definido.	
<u>2.2 EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS INFANTILES</u>	71
<u>3. ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE BUEN COMIENZO</u>	74
<u>3.1 EL PROGRAMA Y LA POLÍTICA PÚBLICA DE BUEN COMIENZO</u>	74
<u>3.2 SOBRE EL SUJETO INFANTIL</u>	76

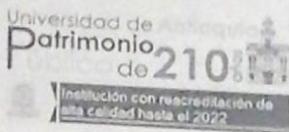


3.3 ACERCAMIENTOS AL SUJETO POLÍTICO DE LA INFANCIA.....	81
4. LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS	93
4.1 LOS SUJETOS DE LA PRIMERA INFANCIA.....	93
4.1.1. LA PRIMERA INFANCIA NO ES UN ASUNTO DE EDAD.....	93
4.1.2 LA NIÑEZ Y LA NECESIDAD DE RETAR AL ADULTO	95
4.1.3 LA PARTICIPACIÓN	96
4.2 EL PROCESO FORMATIVO: OPORTUNIDADES PARA LA DEMOCRACIA RADICAL	43
4.2.1 ASPECTOS DEL PROCESO FORMATIVO EN EL JARDÍN INFANTIL.....	46
4.3 CONSIDERACIONES FINALES	57
5. CONCLUSIONES	59
5.1. ¿RECONOCE BUEN COMIENZO AL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA?	59
5.2. ¿QUÉ TENSIONES SE EVIDENCIARON ENTRE EL DISCURSO DE BUEN COMIENZO Y EL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS?	60
5.3. EL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA.....	61
6. RECOMENDACIONES	64
PARA EL QUEHACER DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LOS JARDINES	64
PARA LA POLÍTICA PÚBLICA Y EL PROGRAMA DE BUEN COMIENZO.....	65
PARA LAS INVESTIGACIÓN CON LOS SUJETOS INFANTILES.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	74
ANEXO 1. LAS PIEZAS DEL MOSAICO.....	74
ANEXO 2. MATRIZ DE CAMPO	77
ANEXO 3. UNIDAD DIDÁCTICA	80
ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO	83
ANEXO 5. ASENTIMIENTO.....	85



TABLA DE FIGURAS

<i>Ilustración 1. Grados de participación infantil.</i>	16
<i>Ilustración 2. Fase metodológica de la Revisión Sistemática</i>	21
<i>Ilustración 3. Concepciones históricas sobre la primera infancia.</i>	26
<i>Ilustración 4. Concepciones clásicas y alternativas de ciudadanía.</i>	28
<i>Ilustración 5. Las categorías sustantivas de la investigación.</i>	42
<i>Cuadro 1. Factores que posibilitan y dificultan la participación infantil en la primera infancia.</i>	17
<i>Cuadro 2. Referentes histórico-políticos en la formación ciudadana contemporánea.</i>	16
<i>Cuadro 3. Sistema Categorial de la investigación.</i>	43
<i>Cuadro 4. Categorización.</i>	57
<i>Cuadro 5. Matriz de Análisis.</i>	58
<i>Cuadro 6. Significaciones iniciales de Buen Comienzo sobre el sujeto infantil.</i>	80
<i>Cuadro 7. Acercamientos al sujeto político de la infancia en Buen Comienzo.</i>	90
<i>Cuadro 8. Concepciones de primera infancia para Buen Comienzo y para los niños y niñas.</i>	102
<i>Cuadro 9. Grados de participación para Buen Comienzo y los niños y niñas.</i>	103
<i>Cuadro 10. Condiciones facilitadoras de la participación infantil en el Jardín.</i>	42
<i>Cuadro 11. Condiciones que dificultan la participación infantil en el Jardín.</i>	43
<i>Cuadro 12. Realización de los ideales formativos democráticos en el Jardín Infantil</i>	55
<i>Cuadro 13. Valores democráticos en el Jardín Infantil.</i>	56



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

En la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores Alejandro Pimienta Betancur (Asesor) y Mary Luz Marín Posada y Diana Alejandra Aguilar Rosero en calidad de Jurados del Trabajo de Investigación titulado: "EL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA; ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS DE CIUDADANÍA, PRIMERA INFANCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LAS VOCES INFANTILES", presentado por la estudiante LUZ TERESILA BARONA VILLAMIZAR de la XI Cohorte de la Maestría en Educación, Línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, quien hizo la presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (según artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación, se firma esta Acta con la calificación de **APROBADO**.

Atendiendo a lo estipulado en el Artículo 46 y correspondientes parágrafos del Acuerdo Superior 122 de 1997, para el presente Trabajo de Investigación:

- NO PROCEDE DISTINCIÓN
- SE RECOMIENDA DISTINCIÓN MERITORIA
- SE RECOMIENDA DISTINCIÓN SOBRESALIENTE

Para constancia, se firma en Medellín a los veintitrés (23) días del mes de mayo del año 2016.

ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR
Presidente del Jurado

MARY LUZ MARÍN POSADA
Jurado

DIANA ALEJANDRA AGUILAR
ROSERO
Jurado



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

DEDICATORIA

*Dedico este informe de investigación a mis hermanos por creer en mí;
a Carmen -mi Madre- porque sin su apoyo, compañía,
ayuda y optimismo esto no hubiese sido posible y
a mis sobrinos y sobrinas porque fueron ellos
los que me orientaron por este camino,
porque con ellos aprendí el valor de escuchar a los niños pequeños...
ustedes fueron los primeros sujetos políticos infantiles que conocí.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación fue un esfuerzo logrado gracias al valioso apoyo y acompañamiento de los 25 niños y niñas de la sala de roles del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado; con ellos aprendí, recordé y valoré lo que significa ser niña. Gracias por sus enseñanzas, paciencia y momentos de locura. También deseo agradecer a las directivas de la Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado - COOMULSAP- por permitirme hacer la investigación en el Jardín, así como a las agentes educativas que me aceptaron durante los meses que duró el trabajo de campo.

De igual manera, esta investigación no se habría podido realizar sin el acompañamiento de mi asesor, el Dr. Alejandro Pimienta Betancur, quien conocía desde hace años mis inquietudes y pasión sobre este tema y con quien, poco a poco, fui descubriendo mis capacidades y limitaciones. Le agradeceré eternamente a mi asesor toda la paciencia, discusiones, dedicación, enseñanzas y profesionalismo brindados durante todo este proceso, especialmente le agradezco la oportunidad de haberme dejado ser la mujer que sueña, que se pregunta, que cree, que reta y que transforma.

Extiendo mis agradecimientos a todos los profesores y compañeros con los que compartí durante estos dos años; especialmente a mi co-equipera Diana: gracias por las eternas discusiones, por las preguntas, por contagiarse de mis asombros, de mis alegrías y de mis angustias y a la profesora Astrid Sánchez por mostrarme todo un mundo nuevo en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Mil y mil gracias a mis amigos y colegas con los que compartí ideas, dudas, sueños. Un agradecimiento especial a Mary por su apoyo incondicional antes y durante todo el proceso. Finalmente, quedo por siempre agradecida y en deuda con mi señora Madre que creyó en mí, que me alentó y me acompañó de manera especial en este reto. Gracias Madre por tu ejemplo.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

El presente informe de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación, línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, teniendo como objeto de estudio la ciudadanía y la formación ciudadana en la primera infancia con el referente empírico del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado¹, ubicado en el barrio Limonar 1 del corregimiento San Antonio de Prado (Medellín – Colombia) y que atendió en el 2015 a 300 niños y niñas de 0 a 5 años que pertenecían a 23 hogares comunitarios del ICBF que funcionaban en los barrios Limonar 1 y Limonar 2. Este jardín infantil en el año 2015 fue operado por la Cooperativa COOMULSAP y fue escogido para la investigación por el gran impacto y reconocimiento que tiene en el corregimiento y en la ciudad de Medellín.

El problema de investigación se concretó en dos preguntas ¿Cómo se configura el discurso político en los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado? y ¿Qué tensiones se develan entre los discursos de los niños y la política pública de Buen Comienzo? Es decir, se partió de entender que los niños sí configuran un discurso, lo que se trató de investigar fue si ese discurso se podía denominar de ciudadanía y si era así, qué tensiones se develaban entre los discursos de los niños y los de la política pública. Para ello, se inició con un análisis teórico de lo que la configuración analítica de esta triada posibilitaba para luego analizar esta articulación tanto en el discurso de Buen Comienzo como en el discurso de los niños del Jardín Infantil.

Como apuesta metodológica, se escogió una estrategia denominada Enfoque de Mosaicos que posibilitó la construcción de los datos a partir de la participación activa de los niños del Jardín. De igual manera, la investigación se orientó bajo los postulados de dos perspectivas analíticas: El Análisis Político del Discurso – que permitió partir del reconocimiento de la existencia de los discursos infantiles- y Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia que dio luces sobre el reconocimiento de los niños como agentes de su mundo. La confluencia de todo lo anterior permitió la emergencia de una categoría que se convirtió en el eje central del proceso analítico: el sujeto político en la primera infancia, y aunque esta categoría emergió en el análisis de los datos; en este informe se presente antes

¹ Fue el quinto jardín inaugurado de los 11 que existen actualmente en la ciudad de Medellín.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de los hallazgos empíricos y dentro del capítulo de los hallazgos teóricos. El presente informe nos revela el proceso de constitución de este sujeto desde el análisis de las configuraciones discursivas en el programa Buen Comienzo como en los niños del Jardín Infantil.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. EL HORIZONTE DE INTELECCIÓN

El investigador es un sujeto que debe ver y oír con una agudeza fuera de lo común, [...] su mirada y oído va a estar condicionado por el lugar onto-epistemológico donde se posicione en relación con los objetos que desea ver y/o escuchar.

Daniel Saur (2006)

Considerando que el posicionamiento onto-epistemológico en una investigación es un punto de partida, “una forma de estar y de concebir el mundo, una cosmología que instituye un punto de mira y ciertos andariveles teóricos desde donde pensar” (Saur, 2008, pág. 65), éste implica una “toma de decisión frente a lo ontológico” para dotar de orientación a la investigación sobredeterminando elecciones y conexiones teóricas (Saur, 2008, pág. 65). De esta manera, este posicionamiento toma las dimensiones de “un horizonte con un grado elevado de abstracción y abarcabilidad que estructura un campo de inteligibilidad, en el cual y a la luz del cual, se desarrollará toda investigación que se le adscriba” (Saur, 2008, pág. 65). Es así como el presente capítulo pretende plantear el posicionamiento onto-epistemológico del proceso llevado a cabo desde las preguntas que orientaron la investigación, los antecedentes investigativos, el horizonte teórico, los objetivos y la memoria metodológica que marcaron el inicio de esta investigación titulada “El Sujeto Político en la Primera Infancia: Análisis de los Discursos Hegemónicos de Ciudadanía, Primera Infancia y Formación Ciudadana desde las Voces Infantiles”.

Un primer antecedente de esta investigación inició en el año 2004 cuando fui propietaria y directora de un Jardín Infantil en el municipio de La Calera – Cundinamarca y continué durante el año 2010 cuando fui interventora del programa Buen Comienzo y en el 2011 al ser coordinadora pedagógica de seis centros infantiles del mismo programa por medio de la Cooperativa Multiactiva Coopeducamos. Estas experiencias fueron marcando el camino que me llevaron a interesarme por el derecho de los niños pequeños a expresar sus opiniones y el deber de todo adulto a escucharlos y tenerlos en cuenta. Con estas ideas básicas sobre la participación infantil me presenté e ingresé a la Maestría en febrero del 2014. Durante todos estos años seguía preguntándome y leyendo sobre la participación infantil, los derechos de los niños y la ciudadanía. Una vez ingresé a la Maestría, empecé a vivir el rigor de lo que implica abordar un tema con la disciplina que una investigación conlleva. Empecé a indagar por la Educación para la Ciudadanía -EpC, la Formación Ciudadana – FC- y desde ese momento empecé a fichar cuanto documento llegaba a mis manos sobre estos y los futuros temas que podían alimentar mi inquietud. De esta manera,



el presente informe de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación, línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, teniendo como objeto de estudio la ciudadanía y la formación ciudadana en la primera infancia con el referente empírico del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado (Medellín –Colombia). Teniendo como categorías de análisis la primera infancia, la ciudadanía y la formación ciudadana.

En la actualidad la primera infancia ha ganado un espacio de discusión a nivel municipal, nacional e internacional², de esta manera la investigación abordó críticamente esta coyuntura para preguntarse cómo vienen siendo usadas las categorías de ciudadanía y formación ciudadana (que, generalmente, han sido usadas para pensar problemas del mundo adulto o juvenil, por ejemplo, con la conocida representación social que identifica como ciudadano al mayor de 18 años) en relación con los niños pequeños o de qué manera deberían re-configurarse esas categorías para abordar a esta población específica, lo cual, incluso remitía a una pregunta primigenia: ¿es posible entender a los niños y niñas de la primera infancia como ciudadanos³? ¿De qué manera es posible alcanzar este entendimiento? Con todos estos interrogantes iniciales se formuló el problema de investigación, esto es, las configuraciones discursivas⁴ sobre la triada primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana en los discursos de los niños y niñas y los adultos del jardín infantil en cuestión y en la política pública Buen Comienzo.

Así, en primer lugar, se parte de entender que la noción de infancia, como todo discurso tiene un carácter histórico y cultural (Jaramillo, 2007, pág. 7) y su concepción ha variado a lo largo de los años dependiendo de las condiciones de la sociedad vigente, es decir, la infancia más que un concepto remite a una configuración discursiva que encuentra su sentido en el contexto en que se nombra. De esta forma, una de las argumentaciones que mayor peso ha tenido para significar la primera infancia es el discurso médico y biológico, esto es, la infancia como una etapa de la vida. Pero no sólo este discurso biológico le ha dado sentido a la primera infancia en la actualidad. Hay una fuerte influencia del legado cultural que ubica a los niños con otras formas de significación al considerarlos como seres

² Por ejemplo la Convención Internacional de los Derechos del Niño, La Política Pública de Atención a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” y la Política Pública Municipal de Atención a la Primera Infancia “Buen Comienzo”.

³ En este informe se usa la categoría genérica de ciudadanos, refiriéndose a ciudadanas y ciudadanos. Sólo se especifica en los casos que el contexto argumentativo lo amerite.

⁴ Por configuración discursiva se entiende “un ordenamiento de elementos y un núcleo de regularidades cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto, ni cerrado” (Pimienta Betancur, 2015, pág. 45).



carentes de capacidad para tomar decisiones (Amar, 2000, pág. 18), como receptores pasivos de servicios, beneficiarios de medidas de protección, como experimentos sociales y como adultos en proceso de maduración. Sin embargo, hay estudios e investigaciones de autores de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia que se han posicionado argumentativamente en otro lugar conceptual y consideran a la infancia “como el espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños” (Gaitán Muñoz, 2006, pág. 10).

En la senda para el reconocimiento de los niños pequeños como sujetos y ciudadanos algunos pasos se han dado en políticas públicas⁵ relacionados con la primera infancia, uno de ellos ha sido la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, especialmente la Observación General No. 7 que mediante la proclamación de los derechos de los niños y niñas propone una serie de estrategias para desarrollar planes y programas en los Estados suscritos a ella para garantizar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia, entre ellos, el derecho a la participación (ONU, 2005). Estas directrices internacionales se han adoptado a nivel nacional por medio del Ministerio de Educación Nacional -MEN- que ha implementado una Política Educativa para la atención integral a la primera infancia -De Cero a Siempre- que, articulada al Código de Infancia y la Adolescencia, busca garantizarles a los niños y niñas menores de 5 años un desarrollo en el marco de sus derechos que involucra a las familias, comunidades e instituciones especializadas en la materia (MEN, 2010). Siguiendo con estas implementaciones, en Medellín se creó en el año 2004 el Programa Buen Comienzo con el objetivo de promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y niñas menores de 6 años en cuatro grandes componentes: Seguridad Alimentaria y Nutricional, Cobertura Educativa⁶ y en Salud, Participación y Protección. Es así como Buen Comienzo anuncia que los niños y niñas

⁵ Se entiende que las políticas públicas “son síntesis discursivas de posiciones políticas que buscan estructurar lo social en un determinado espacio, incluida la gestión de las subjetividades políticas. Las políticas públicas se pueden entender como discursos de la política que integran conocimiento y poder para ordenar lo social. Pero, tienen la potencialidad de incidir en lo político, en términos de posibilitar acontecimientos para los sujetos que transforman la incorporación de su propia forma de observar el mundo y las formas de saber hacer. [...] Las políticas públicas también son sedimentaciones discursivas, entendidas como intentos de naturalizar socialmente una significación como “primera infancia”, de esencializarla como algo bien definido y localizado en una cadena retórica, aportando así a su consolidación en lo instituido, esto es, en la política.” (Barona Villamizar, Pimienta Betancur, & Barreto Mesa, 2014, pág. 2)

⁶ El Acuerdo 333 de 2015 señala en su artículo que la educación inicial incluye a los niños menores de 8 años.



de la primera infancia son ciudadanos en formación y es en el Decreto 1277 de 2013 donde se presenta la participación como una de las cuatro áreas de derecho que

[B]usca promover en los niños y las niñas capacidades para incidir en la toma de decisiones, la solución pacífica de problemas y conflictos, que permitan el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso y la autonomía, como componentes importantes de la ciudadanía y la cultura democrática. Igualmente se incluyen acciones para promover en las familias, las comunidades y las instituciones el reconocimiento, inclusión y escucha de los niños y las niñas desde la gestación en los diferentes contextos de actuación, potenciando su participación activa (pág. 5).

Ahora bien y como se mostrará más adelante, el asunto de la ciudadanía no es sólo la pertenencia a una comunidad política sino que está relacionado con lo más íntimo de las personas: su ser, sus sentires, sus discursos; por ello, se hizo necesario realizar la investigación en una realidad empírica, pues si la pregunta era por los discursos que los niños y niñas tejen frente a la *ciudadanía*, a la *primera infancia* y a la *formación ciudadana* no bastaba con analizar la política pública de Buen Comienzo.

1.1 RECONOCIENDO LOS APORTES DE OTROS INVESTIGADORES

En el camino de adentrarse a la ciudadanía y la formación ciudadana en la primera infancia para analizar los discursos de los niños y las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado, se encontraron aportes derivados de algunas investigaciones que ilustraron avances en esta materia. Estas investigaciones fueron encontradas tanto en la pesquisa inicial de antecedentes investigativos para determinar el Estado del Arte en esta materia como en un ejercicio de indagación riguroso de Revisión Sistemática que se realizó para uno de los seminarios de la Maestría. A continuación, se describen los aportes de las investigaciones halladas en la pesquisa inicial.

Una primera tesis fue la de la profesora Ofelia Roldán (2006) cuya investigación tuvo como propósito comprender la concepción que los niños y niñas de 9 a 12 años pertenecientes al proyecto Mediadores en Situaciones de Conflicto Escolar tenían sobre el "ser y hacerse como sujetos políticos" (Roldán, 2006, pág. 7) en una investigación realizada con los niños⁷.

⁷ Esto me lleva a afirmar, aunque ella no lo menciona explícitamente: esta fue una investigación que se enmarca en lo que más adelante se describirá como los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, pues en sus argumentos primó la voz y la experiencia de los protagonistas: los niños y niñas del proyecto Mediadores.



Esta tesis planteó un acercamiento al concepto de lo público que se relacionó con la propuesta sobre la participación infantil de la presente investigación. La profesora Roldán nos dice que “para los niños y las niñas el asunto de lo público traspasa las fronteras de lo personal y se ubica en el “entre nos”, que hace alusión a la vida en relación con otros y otras” (pág. 52); es decir, la participación infantil, esos discursos que los niños y niñas establecen y entablan con sus pares y con los adultos, se da en lo público; y es que, para los niños y niñas de esa investigación, el nacimiento es el primer acto público de las personas (pág. 52). Es allí, en los espacios públicos donde se da la posibilidad de “actuar juntos en el mundo, siendo en la acción y en la palabra donde aparece el estatus de humanidad” (pág. 55).

Dicha investigación mostró que, para los niños, aparecer en público en la escuela va más allá de los actos planeados por los adultos y trasciende la mera presencia física (Roldán, 2006, pág. 59); ellos se sienten partícipes cuando los adultos los dejan involucrarse tanto en la planeación como en la ejecución de estos eventos académicos así como en las relaciones que establecen con los compañeros y profesores. De este modo, la participación fue un elemento fundamental para que estos niños se sintieran como sujetos políticos. Sin embargo, la profesora Roldán invita a tener siempre presente que la participación de los niños se ajusta a las “condiciones y requerimientos del mundo infantil” (pág. 95). Es por esto que la profesora hace un llamado a la caída de las certidumbres sobre las concepciones tradicionales de infancia y la necesidad de reconfigurar los paradigmas educativos que propicien el diálogo intergeneracional; porque para estos niños la escuela los reconoce como ciudadanos pero no los deja ser (pág. 108). Se ve, entonces, que esta tesis brindó luces sobre lo que fundamenta la participación, es decir, sobre los discursos; pues si se quiere indagar por la participación infantil se debe tener siempre claridad en que es específica, diferente y complementaria a la participación de los adultos y que es en el espacio público, es decir, aquel que está mediado por otras personas, donde tiene lugar la participación infantil. Sin embargo, los aportes de esta investigación fueron limitados para mi investigación en la medida en que los actores fueron niños de la segunda infancia (de 7 a 13 años de edad).

En segundo lugar, la Fundación Bernard Van Leer en una de sus publicaciones seriadas⁸, presentó las conclusiones de la profesora Gerison Lansdown (2005) enmarcadas en las

⁸ Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano.



investigaciones que ella ha realizado para Unicef sobre el tema de la participación infantil. Aunque Lansdown se centra en considerar a la participación infantil sólo como un derecho fundamental de los niños y niñas pequeños (no trasciende al campo de lo político), se rescata un valioso aporte que ella llama grados de la participación infantil en la primera infancia y que son:

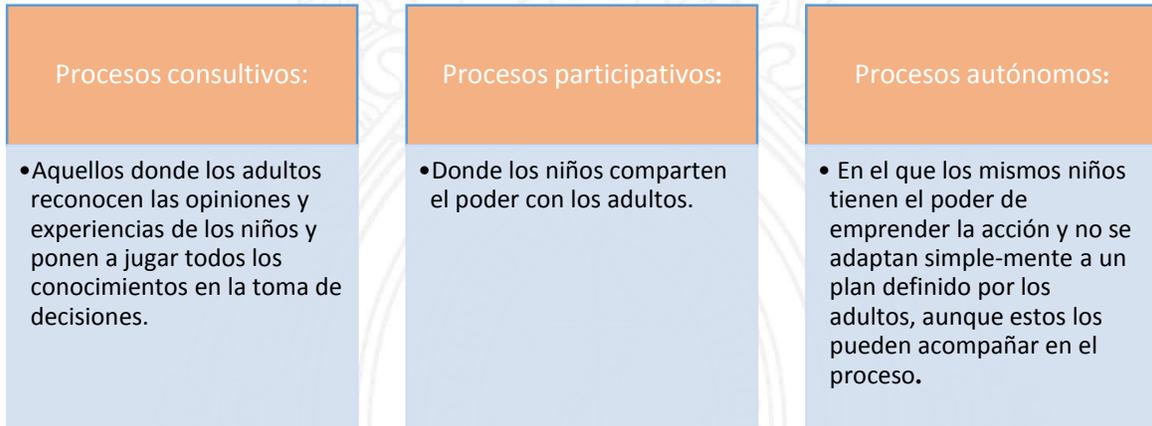


Ilustración 1. Grados de participación infantil.

Fuente: elaboración propia a partir de Lansdown (2005).

De esta manera, esta publicación investigativa dio luces sobre los posibles grados de participación infantil que se pueden encontrar en campo al tiempo que ofreció una estrategia investigativa que se recomienda para investigaciones de, sobre y con niños de la primera infancia, es decir, para una investigación apoyada en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia.

Por otro lado y gracias a la tesis de maestría de las profesoras Yicel Giraldo y Gloria Román (2008)⁹ y a la de las profesoras Marta González y Olga Vásquez (2011)¹⁰; se pudieron identificar algunos factores que posibilitan y otros que dificultan la participación infantil en la primera infancia y que sirven de elementos claves para analizar estos discursos en el trabajo de campo:

CONDICIONES QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL	CONDICIONES QUE DIFICULTAN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL
Relaciones de apego: ternura, amor, respeto	Condiciones de vulnerabilidad (el propio hecho de ser niño o niña es un obstáculo)
Identidad – pertenencia	Ver la infancia como una preparación para la adultez

⁹ La Biblioteca Pública como ambiente educativo para la promoción de la ciudadanía infantil.

¹⁰ La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia.



Contar con una familia estable y permanente	La imposición de la norma
La construcción conjunta de la norma	Relaciones basadas en la sumisión y subordinación
Vinculación a espacios públicos	Espacios cargados de dispositivos de vigilancia y control
Ambientes democráticos: libertad de expresión y de actuación	Adultos interrumpiendo la resolución de conflictos entre los niños
Brindarles información	Invalidarles sus ideas
Contar con su opinión, escucharlos	Entorno sobreprotector
Favorecimiento de la creatividad y autonomía	Programación episódica de las actividades en la educación inicial
El establecimiento de unas relaciones intersubjetivas en condiciones de simetría	Sentimiento de infancia reduccionista
La construcción del Nosotros	

Cuadro 1. Factores que posibilitan y dificultan la participación infantil en la primera infancia.

Fuente: elaboración propia a partir de Giraldo y Román (2008) y González y Vásquez (2011).

Por último, para la presente investigación se retomó un planteamiento que fue presentado en la tesis de la profesora Ofelia Roldán y que se convirtió en una invitación: la profesora Roldán nos recordó que la ciudadanía infantil es posible en la medida en que empoderemos a los niños a asumir un mayor control en sus vidas y en sus historias para que puedan ser capaces de tomar decisiones basadas en relaciones pacíficas, equitativas y de reconocimiento de la diversidad con el mundo de los adultos (Roldán, 2006, pág. 20).

Otra tesis que brindó pistas, en esta oportunidad sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, fue la de Alejandro Pimienta Betancur (2012)¹¹ y el capítulo (que se deriva de la tesis doctoral) del libro Educación y Ciudadanía: Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. En este capítulo, Pimienta describe las sedimentaciones discursivas sobre ciudadanía y educación que a lo largo de la historia han constituido lo que se conoce como formación ciudadana. Entre todas esas configuraciones discursivas, se extraen en el siguiente cuadro las que fueron útiles para la presente investigación (Pimienta, 2015, pág. 49, 59, 64):

REFERENCIA HISTÓRICO-POLÍTICA	IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA CONTEMPORÁNEA
Esparta	"La formación ciudadana para defender el territorio"

¹¹ Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio.



Aristóteles	"La formación ciudadana es la formación de la conciencia de tener un vínculo de pertenencia a una comunidad política. Conciencia de las obligaciones y deberes. Es concienciación cívica"
Ciudadanía Pastoral	Virtudes: "fe, esperanza y caridad; prudencia, justicia, fortaleza, templanza". Formación ciudadana "para el gobierno de las almas"
Hobbes	Formación ciudadana para "superar el estado de naturaleza"
Locke	"Responsabilidad de los padres. Para dominar las pasiones. Para la protección de los derechos"
Rousseau	"En la razón y con disciplina fuerte. Educación cívica. Para acatar la voluntad general. Como socialización"

Cuadro 2. Referentes histórico-políticos en la formación ciudadana contemporánea.

Fuente: tomado de Pimienta 2015.

Vemos entonces, que para Pimienta, la formación ciudadana no se limita a la escuela "sino que también es del ámbito de las denominadas educaciones sociales o no formales e informales" (2012, pág. 12) y que los procesos de formación ciudadana deben ser "entendidos como procesos de educación que buscan configurar determinado tipo de ciudadano y de esfera pública. Por eso se puede plantear que los procesos de FC son intenciones político educativas –ideales formativos- que buscan constituir un sujeto con imaginarios y prácticas (discursos) en relación con lo público" (Pimienta Betancur, 2012, pág. 29).

En esta misma pesquisa inicial de antecedentes de investigación, se encontraron otras tesis de posgrado que, aunque no tenían por objeto algunas de las categorías de esta investigación, fueron útiles para orientar la propuesta analítica del Análisis Político del Discurso -APD¹²-. La primera de ellas es la de María Dolores Ávalos¹³, que nos describe categorías básicas de esta propuesta como configuración discursiva y discurso. La primera se entiende como el

[T]erreno donde se llevan a cabo las prácticas articuladoras que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. Una práctica articuladora refiere que los elementos que circulan en un campo discursivo específico se fijan de manera precaria [...]. Ninguna configuración discursiva es una entidad suturada, autocontenida o dada de una vez y para siempre en la medida en que siempre es penetrada por la contingencia, su carácter abierto e inestable la hace susceptible

¹² Más adelante se hablará de esta estrategia analítica.

¹³ Identidad Normalista: Antes y después de la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1969-1997).



de ser desarticulada por la irrupción de elementos externos. (Ávalos Lozano, 2002, págs. 34-35).

Sobre la categoría de discurso, Ávalos hace énfasis en el carácter discursivo de lo social, considerando entonces que todo tipo de relación social es significativo.

Toda práctica social se inscribe dentro de configuraciones discursivas específicas: laboral, familiar, escolar, etc., en las cuales se articulan signos de diversa índole que son vehiculizados por diversos soportes materiales, emblemáticos, rituales, escritos, etc. En ésta se proponen modelos de identificación en los que el sujeto se reconoce, se siente aludido y acepta la invitación a ser lo que se le propone. (2002, pág. 33).

De esta manera, se puede inferir entonces que la práctica social llevada a cabo en el Jardín Infantil propone unos modelos de identificación de los niños como sujetos, ciudadanos o individuos para que se inscriban en ellos. Es decir, dichos modelos de identificación hacen las veces de marco de referencia para la constitución de los discursos de los niños.

Una segunda tesis de este grupo es la de Alexis López Pérez (2003)¹⁴ que nos ilustra bastante sobre el sentido contingente y hegemónico de los proyectos educativos al considerar, en un primer momento que toda acción educativa es para la constitución de sujetos sociales (pág. 29). De igual manera, en esta tesis se plantean las tensiones que existen en la elaboración de los proyectos educativos, pues por un lado se encuentra la política representada en las instituciones del Estado y por el otro lo político o las expectativas y deseos de los diversos grupos sociales (pág. 30); por lo tanto, para leer estos proyectos educativos se debe prestar especial atención a las articulaciones y los antagonismos que se develan; puesto que los proyectos educativos o son discursos hegemónicos que en su mayoría carecen de visión de pluralidad; o son medios para naturalizar esos discursos dominantes.

En esta tesis el APD se presente como "una analítica que descansa en dos planteamientos básicos: el ser o identidad de las cosas y el conocimiento son históricos y discursivos" (López Pérez, 2003, pág. 37); y las relaciones sociales son "prácticas articuladoras, que se miran con más detalle desde los conceptos de hegemonía, articulación y antagonismo social. Cabe

¹⁴ Tensiones entre individuo y comunidad: La propuesta educativa triqui y los programas de educación cívica y ética en México.



agregar que no todas las prácticas articulatorias son hegemónicas, sólo aquellas que impliquen la subversión de prácticas opositoras que compiten intentando articular lo social de manera distinta" (López Pérez, 2003, pág. 39).

La última tesis de este grupo es la de Zaira Navarrete Cazales (2007)¹⁵ que nos aporta mayor claridad sobre dos categorías que López Pérez menciona: articulación y hegemonía. Ella define, retomando a Laclau y Mouffe (1987) como articulación "cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos, de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articulatoria" (pág. 33). De esta manera, el discurso es aquella totalidad estructurada que resulta de una práctica articulatoria (pág. 33). Por otro lado, la hegemonía

[S]e caracteriza por un tipo de relación política, una forma, si se quiere, de la política que involucra relaciones de antagonismo y también de articulación, es decir, consenso y coerción, inclusión y exclusión. [...] Se trata de una práctica discursiva mediante la cual se articulan posicionalidades sociales –cuyo estado previo es de relativa dispersión– en torno a un proyecto específico de índole política, ética, académica, profesional, etcétera, adquiriendo así una fijación parcial (o temporal y susceptible de ser desarticulada). (Navarrete Cazales, 2007, pág. 35).

De esta forma, estas tres tesis relacionadas con el APD nos dejan pistas para concretar el objeto de investigación en la medida en que nos permite pensar que las prácticas de los niños en el Jardín Infantil son discursos factibles de analizar y que la política pública de Buen Comienzo es un proyecto político cuyo carácter hegemónico se puede llegar a identificar.

Por último, tenemos el grupo de artículos de investigación que resultaron del ejercicio de revisión sistemática realizado en uno de los seminarios de la Maestría en Educación. El objetivo de esta actividad fue el de evaluar estudios de investigaciones realizadas con o sobre niños y niñas de la primera infancia en relación a la ciudadanía o a la formación ciudadana; se buscaron estudios cualitativos de cualquier país en inglés, portugués y español en las bases de datos de DIALNET, ERIC Y BDCOL desde los últimos 10 años. Como resultado de la búsqueda, se analizaron tres artículos.

¹⁵ El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana.



En primera medida, es importante decir que la revisión sistemática -RS- es una herramienta investigativa que supera las limitaciones de las revisiones tradicionales de literatura e investigaciones porque le imprime a la búsqueda rigurosidad, sistematización, objetividad y la replicabilidad de los resultados, todas ellas como normas de rigor científico. Las preguntas que se formularon para evaluar cada una de los tres documentos estudiados fueron: ¿Cómo se ha investigado el tema en cuestión? ¿Qué referentes teóricos se abordaron en dichas investigaciones? y ¿Cuáles son las conclusiones a las que llegaron? Los términos de la búsqueda fueron las tres categorías principales de la investigación: primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana (con sus equivalentes en otros países y en otros idiomas). El siguiente mapa sintetiza el proceso llevado a cabo:

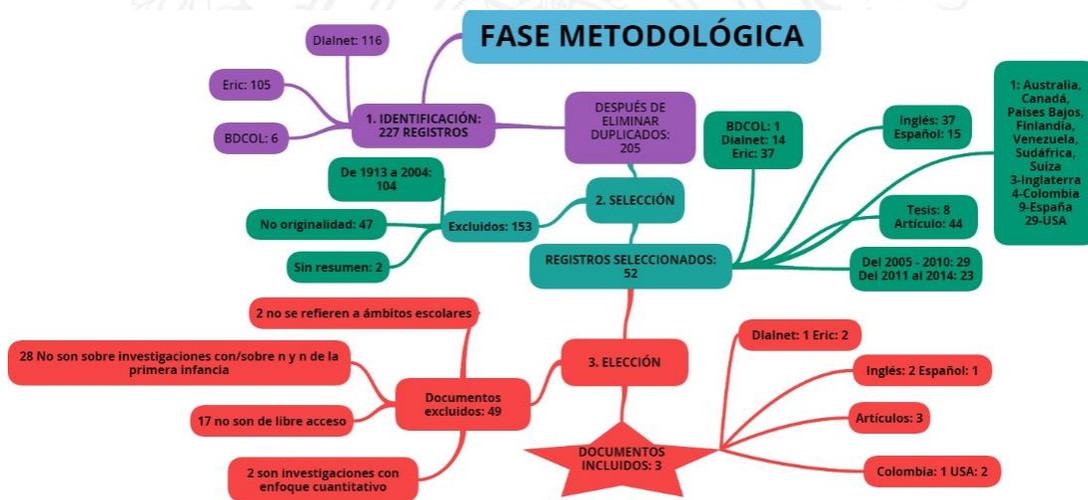


Ilustración 2. Fase metodológica de la Revisión Sistemática

Fuente: elaboración propia.

Los tres artículos seleccionados fueron:

El primer artículo titulado “Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia” (Zapata Ospina & Restrepo Mesa, 2009) se trató de un estudio comparativo realizado entre Chile y Colombia donde le preguntaron a 153 personas en Colombia y 100 en Chile sobre cómo deben ser los aprendizajes relevantes para los niños y niñas menores de 4 años. Aunque fue una investigación de tipo etnográfica, la técnica aplicada fue la encuesta por medio de tres cuestionarios de preguntas abiertas planteadas a educadores, padres y hermanos cercanos a niños y niñas menores de 4 años.

Entre las principales conclusiones que se llega en esta investigación se describe una tensión entre los educadores y las familias de los niños y niñas sobre 'lo que puede o necesita



aprender un niño' y 'lo que se debe enseñar'; y que en la resolución de esta tensión se convierte en relevante, en la mayoría de las oportunidades, el contexto. Para las familias, la educación inicial es una preparación para la educación básica. Ellas consideran como aprendizaje sólo lo que tiene lugar en los ambientes escolares y valoran más los aprendizajes técnicos (como aprender a tomar el lápiz o hacer trazos) que los sociales (como adquirir aptitudes de solidaridad, autonomía, responsabilidad). Tanto familias como educadores consideran el arte como estrategia y no como aprendizaje en sí mismo. Se evidencia que hay una homogeneización de las capacidades, de los deseos, de las necesidades y de los intereses de los niños y niñas, puesto que concluyen que hay una despersonalización del proceso educativo: los niños deben acomodarse a los lineamientos generales de aprendizaje y el papel de la maestra es el de hacer que los niños se acomoden a esos lineamientos que pocas veces coinciden con las especificidades contextualizadas. Frente a los aprendizajes ciudadanos, el énfasis, tanto para educadores como para las familias está en el aprendizaje de la norma, el respeto a la autoridad y la adquisición de un comportamiento acorde a lo que se espera de ellos.

El segundo artículo llamado "*Citizenship and Inclusion in the Early Years: Understanding and Responding to Children's Perspectives on 'Belonging'*" (Nutbrown & Clough, 2009) se relaciona con una Investigación Acción Participación -IAP- que realizaron 16 practicantes en jardines infantiles de Londres. Los practicantes llegaron a los jardines infantiles con el deseo de realizar unos cambios en ellos pero consideraron importante escuchar las voces de los niños. Para ello se prepararon durante cinco días en técnicas de la IAP así como en estrategias para aprender a escuchar a los niños. Los niños y niñas participaron como co-investigadores y no sólo como sujetos de la investigación. El artículo presenta una serie de consideraciones éticas relacionadas con el consentimiento informado tanto a padres como a los niños y niñas, la importancia de mantener sus datos en el anonimato y la necesidad de socializar con ellos los resultados para que sea autorizada cualquier reproducción. Como técnicas que utilizaron los niños se resalta el uso de cámaras fotográficas y los grupos de discusión de sólo niños y niñas.

Entre las principales conclusiones a las que llegaron en este estudio tenemos: la importancia de aprender de las opiniones de los niños sobre temas trascendentales como inclusión y pertenencia. Las voces de los niños son fundamentales para cualquier estudio, por ello, se debe encontrar la manera de escuchar sus voces en cualquier investigación que involucre su mundo. La identidad y la autoestima se deben fomentar desde la educación inicial. La



vinculación de los docentes es vital en una investigación con niños y niñas, pues ellos logran mayor cercanía que los propios investigadores. Algunos de los principales cambios logrados en los jardines infantiles a partir de las voces de los niños en esta investigación fueron: en la zona de juegos al aire libre se crearon juegos menos sexistas que los que estaban, la zona de baños se iluminó más, se cambiaron algunos sanitarios que a los niños les producían temor y colocaron música para que ellos no se sintieran solos. Como evidenciaron que los adultos intervenían constantemente en la resolución de los conflictos y que por lo tanto, los niños no estaban adquiriendo estas habilidades, se optó por darles más autonomía en ese sentido y, por último, hubo una redistribución de los juegos de roles porque primaban los característicos juegos femeninos como la plancha, la casa y las muñecas.

Por último, el artículo "*Listening to Young Citizens: The Struggle to Make Real a Participatory Paradigm in Research with Young Children*" (Pascal & Bertram, 2009) que fue producto de una sistematización de dos proyectos que ha realizado el Centre for Research in Early Childhood del Reino Unido: Niños Cruzando Fronteras -CCB- una investigación sobre el impacto de los niños menores de seis años de familias inmigrantes en las escuelas que los acogían. De los resultados de esta investigación surgió un proyecto de capacitación a docentes, practicantes y familias de esas escuelas sobre las ayudas para posibilitarles a los niños las mejores condiciones respetando sus tradiciones, dicho proyecto se llama Abriendo Ventanas -OW-.

Tanto en los proyectos como en la sistematización de experiencias, los niños fueron protagonistas en la recolección y análisis de la información. La estrategia utilizada fue el Enfoque de Mosaicos, conjunto de técnicas que equivale a juntar piezas de diferentes fuentes, esas fuentes son los discursos de los niños, niñas y de los adultos. Algunas de las técnicas utilizadas por los niños fue el uso de cámaras fotográficas, la realización de tours y la elaboración de mapas, de igual manera, se utilizó el video como una herramienta que posibilitaba la discusión de información y era lo que surgía como producto de esta discusión lo que se registraba como datos . Por último, el artículo presenta un código ético relacionado con la manera adecuada de documentar y presentar las voces de los niños.

Frente a los resultados presentados en este artículo tenemos: La necesidad de abrir espacios de capacitación a docentes para aprender a escuchar las voces de los niños y niñas. En algunas familias se evidenció resistencia de los padres a compartir el poder, pues en la medida en que se escucha la voz de los niños, se hace necesario tenerlos en cuenta para



tomar decisiones que los afecten y; la importancia de abrirles espacios a los niños y niñas para que se expresen entre ellos, espacios que no tengan ninguna mediación directa por parte de los adultos.

Resumiendo, en esta RS se resalta el concepto de los dos artículos ingleses sobre “la voz de los niños” como condición necesaria para reconocerlos como ciudadanos, como agentes de su propio mundo. De esta manera, todos los artículos hacen un llamado a la necesidad, por parte de los adultos, de modificar sus representaciones sociales sobre lo que significa ser niño y, sobre todo, en lo que un niño o una niña pueden llegar a hacer cuando se le permite incidir en su propia vida.

Aunque ninguno de los artículos lo menciona directamente, todos tres hacen referencia a los principios de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI- en dos aspectos cruciales: la concepción de niños como seres capaces, autónomos con voz propia, capaces de tomar decisiones que los afectan en sus microespacios. Segundo: la necesidad de escucharlos y vincularlos activamente en investigaciones que tengan por objeto de reflexión su mundo, sus vivencias.

1.2 EL HORIZONTE TEÓRICO

A partir de estos aportes investigativos, se estableció un horizonte que guió la investigación en lo teórico conformado en primer lugar por las categorías analíticas o sustantivas que demarcaron el camino, ellas son: primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana. En un segundo momento se describen las dos estrategias analíticas que orientaron el proceso: los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Político del discurso, siendo este último acompañado con los referentes analíticos que relacionan los contenidos teóricos con la realidad empírica investigada.

1.2.1 LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Teniendo claridad sobre el posicionamiento epistemológico y analítico en la investigación; se presentan a continuación las apuestas relacionadas con las tres categorías sustantivas tratando de vislumbrar las categorías emergentes que orientaron la investigación.



1.2.1.1 LA PRIMERA INFANCIA

Desde los NESI¹⁶ se concibe a la infancia "como una abstracción conceptual que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y de los niños como personas activas en el plano social" (Gaitán Muñoz, 2006); o en palabras de Diana Aguilar la infancia (como todas las categorías sociales) es una categoría que ha sido históricamente construida y la forma como nos relacionamos con los niños y las niñas depende de lo histórico, de la cultura y de las lecturas sociales e intergeneracionales que se le han dado (Aguilar, 2014).

De manera inicial, se debe reconocer el trabajo realizado por varios académicos acerca del trasegar que ha tenido la categoría de infancia, así como la diversidad de significados que se han construido alrededor de ella de acuerdo a las características sociales e históricas de cada momento¹⁷. En sintonía, en esta investigación se entiende a la infancia y a la primera infancia como una construcción social, como una configuración discursiva, que carece de esencialismo, por el contrario, se entiende como una construcción cuyas significaciones toman fuerza de acuerdo al contexto en el que surgen; es decir, la primera infancia no es una sola cosa, ni es establece ni fija. La infancia fue, hasta el siglo XIV un asunto invisibilizado, no nombrado ni significado; Ofelia Roldán (2006) nos indica que fue hasta la aparición de la escuela en el siglo XIX que empieza a ser reconocida como un periodo vital. Desde el siglo XIV hasta los años 70 del siglo XX la misma autora nos identifica tres tendencias o concepciones en las significaciones de la infancia que se suman a una identificada por profesoras las Marta Elena González y Olga Vásquez (2011, pág. 12):

¹⁶ Otros investigadores a esta apuesta epistemológica y metodológica la llaman Nueva Sociología de la Infancia. En el rastreo teórico que se realizó, no se encontraron elementos distintivos entre un significante y otro salvo el posicionamiento de cada investigador cuando se refería a ellos. Por tener un significado más abarcador, en esta investigación se asumió esta apuesta como Nuevos Estudios Sociales de la Infancia.

¹⁷ Algunos de ellos son: Phillipe Ariés: La Historia de la Infancia en M. Narodoswki (1993); Buenaventura Delgado: Historia de la Infancia (1998); Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli: Historia de la Infancia en América Latina (2007) y Martha Cecilia Herrera y Yeimy Cárdenas Palermo: Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina (2013).



Concepción Prospectiva (Roldán)

- Los niños se preparaban para el mañana.

Concepción Adaptativa (Roldán)

- Los niños son seres pasivos y el adulto decide por ellos.

Concepción resolutiva (Roldán)

- Los niños son considerados como sujetos carentes que necesitan programas paternalistas.

Concepción holística e integradora (González y Vásquez)

- Los niños como agentes de su propio mundo que necesitan orientación y acompañamiento de los adultos.

Ilustración 3. Concepciones históricas sobre la primera infancia.

Fuente: elaboración propia basado en Roldán (2006) y González y Vásquez (2011).

En las tres primeras interpretaciones académicas, a los niños se les ha significado como objetos, como *no sujetos* por un mundo adultocentrista que históricamente los ha reconocido como unos adultos pequeños incapaces de tomar decisiones y que necesitan las orientaciones y protección de los adultos que siempre han sabido lo que más les conviene. Es decir, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2006), los niños en la modernidad han sido considerados como parte de la naturaleza lo que les ha impedido ser visibilizados. Esto, para la investigación, implicó la necesidad de hacer una crítica a esa invisibilización de la primera infancia, separándola de las significaciones que la ligan a una esencia biológica y médica, para relacionarla con las categorías de ciudadanía y formación ciudadana.

La última interpretación del esquema (holística e integradora) responde a una concepción contextualizada de la primera infancia que parte del reconocimiento de dos premisas: es un ciclo de la vida comprendido entre los cero y los seis años de vida (en algunos países va hasta los 7 u 8 años) y se reconoce a los niños de la primera infancia como sujetos sociales que cumplen un papel activo en la sociedad. Sin embargo, como categoría teórica, varía de acuerdo a los países y a las regiones, según las tradiciones culturales y sociales de sus habitantes y comunidades. Para la presente investigación se parte de la concepción que plantearon estas dos profesoras sobre la primera infancia como un momento crucial de la vida



en la que se constituyen los cimientos fundamentales de la identidad y se consolida la base afectiva que contribuirá con el despliegue de las posibilidades humanas, a través de un proceso social y cultural enmarcado en todo aquello que define y materializa la cultura de cada contexto específico. (González Gil & Vásquez Jaramillo, 2011, pág. 13).

1.2.1.2 LA CIUDADANÍA

Si bien fue la filosofía política el discurso que ha construido la conceptualización sobre las distintas tradiciones políticas que han pensado el asunto de la ciudadanía, en la investigación se retomaron algunos de los autores que a nivel internacional y local han problematizado el asunto en cuestiones concretas actuales. Por lo tanto, no se desconoció la sedimentación de las categorías filosóficas para el actual discurso de ciudadanía y Formación Ciudadana, pero se optó por abordarlas desde el lente de los autores actuales. En ese sentido, para Adela Cortina (2009) la ciudadanía es "primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política" (pág. 35) es "el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad" (pág. 32). Ese vínculo político propio de la ciudadanía es un elemento constitutivo de la identificación social de los ciudadanos, es decir, es uno de los factores de la identidad. Álvaro Díaz (2000) considera que la ciudadanía puede ser "una cualidad política de hombres y mujeres, quienes en un contexto cultural se asumen como plurales, distintos, por lo que requieren procesos mediante los cuales ponerse de acuerdo sobre sus diferencias, colocar en común sus coincidencias y obtener consensos para la convivencia" (pág. 37).

La ciudadanía, así como la primera infancia, es también una construcción social e histórica y como tal "se rehace en la formación y en lo local" (Pimienta Betancur, 2012, pág. 30) lo que nos indica que no puede existir la ciudadanía sin el lugar ni el territorio. Teóricamente se ha hecho una distinción clásica de ciudadanía así como una más alternativa. Ambas distinciones se representan en el siguiente esquema:

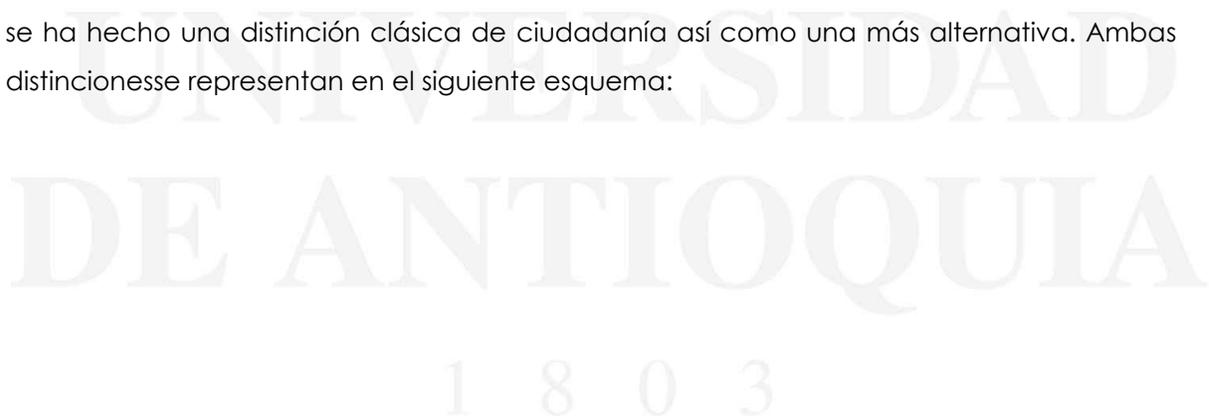




Ilustración 4. Concepciones clásicas y alternativas de ciudadanía.

Fuente: elaboración propia.

Las dos últimas formas de ser ciudadano (distinción alternativa) se encuentran en permanente crisis porque el deber ser muy pocas veces coincide con el ser de la ciudadanía. Por ello, la ciudadanía implica reconocer esas formas distintas de ser ciudadanos, esas formas de participar, de identificarse y entender así las nuevas subjetividades que tienen lugar en los espacios donde habitan esos sujetos. Es así como la misma categoría de ciudadanía nos invita a explorar otras formas de ejercerla; y es acá donde el concepto de ciudadanía mestizas (Uribe de Hincapié, 2001) toma fuerza porque ellas se configuran en medio de tensiones y de resistencias cotidianas que luchan contra el discurso hegemónico que dictamina lo que es ser, hacer y sentirse como ciudadano.

En nuestra perspectiva, ser ciudadano es un proceso de identificación y de hetero-identificación donde los derechos y deberes frente a los otros juegan un papel importante y es acá donde la participación se convierte en un eje principal para la transformación de las relaciones. En esta investigación, la participación que interesó es la propia de los niños y niñas: la participación infantil. Por ello, para tejer la trama analítica de las tres categorías, se planteó, más como inferencia, que la clave estaba en la participación, es decir, que analizando la participación se podía observar el sentido que toma la tríada *primera infancia- ciudadanía – formación ciudadana*. Y que por esa razón, era necesario seguir el



rastró a cómo aparece la participación en los discursos tanto de los niños y niñas como de los adultos y del programa Buen Comienzo.

Como se ha enunciado en páginas anteriores, la participación infantil es además de un derecho de los niños una oportunidad para tomar parte en los asuntos públicos, para debatir, cuestionar e influir en la toma de decisiones. De esta manera, si entendemos, como lo sostiene Roldán, que la participación es un acto libre de las personas que se da en los espacios públicos donde además se escuchan, hablan y reflexionan; se puede considerar a la participación infantil como esos discursos que convocan a los niños a crear, re-crear y/o aceptar el orden social, para protegerse y fortalecerse; que además, posibilita su reconocimiento como actores legítimos en sus contextos (Roldán, 2006, pág. 19).

En esta perspectiva, concepciones como ciudadanía infantil y participación infantil invitan al adulto a desvincularse de sus nociones sobre la ciudadanía y la participación para arriesgarse a comprender un mundo, una manera de vivir y de asumir la ciudadanía por fuera de los cánones que dicta el mundo de los adultos.

Es así como la investigación reconoce que los niños y niñas de la primera infancia son sujetos que poseen potencialidades para participar en la reflexión, en la discusión y en la construcción de sus micromundos por la sencilla razón de que son ciudadanos, porque habitan un espacio y porque actúan y participan en él como agentes sociales. El asunto en cuestión, es analizar cómo significan los niños y las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado estas concepciones.

1.2.1.3 LA FORMACIÓN CIUDADANA

El acercamiento a la concepción de Formación Ciudadana –FC- se realizó por medio de la articulación con unos discursos que facilitaron su comprensión; dichos discursos han sido objeto de estudio, investigación y discusiones entre los miembros del grupo de investigación COMPRENDER de la Universidad de Antioquia, grupo en el que se inscribe esta investigación.

Se partió del entendimiento de la Educación como un "proceso social a través del cual las cosas, las personas y las instituciones logran impactar la personalidad del estudiante" (Quiroz Posada & Mesa Arango, 2011, pág. 622). Un proceso en el que se pueden identificar dos tendencias: la primera relacionada como un proceso de formación de sujetos y la



segunda como un conjunto de dispositivos para el trabajo, la vida y la cultura (Benjumea, Jaramillo, Gutierrez, Mesa, & Pimienta, 2011).

Mientras que la Educación se relaciona con la transmisión de contenidos y/o de tradiciones; la Formación se considera como el proceso en el que además de darse los elementos de la educación, el ciudadano, por medio de la interacción con los otros y con el mundo, se constituye así mismo y contribuye, en la mayoría de las veces, a transformar su mundo. Es por ello que la formación integra procesos educativos, instruccionales y de desarrollo (Quiroz Posada & Mesa Arando, Op. cit., p, 622).

Un aporte conceptual que el grupo COMPRENDER ha logrado insertar en las comunidades académicas es el de la diferencia entre Educación para la Ciudadanía -EpC- y Formación Ciudadana -FC. La primera está relacionada con la enseñanza de la normatividad, del deber ser del ciudadano, un deber ser que responde a los proyectos políticos y hegemónicos del mundo social. Su propósito principal es formar ciudadanos responsables, cívicos, competentes, participativos y democráticos; es decir, formar "buenos" ciudadanos (Benjumea, Jaramillo, Gutiérrez, Mesa, & Pimienta, Op. cit., p, 217).

Ahora bien, hay acuerdos al sostener que la FC no se restringe al ámbito de la escuela o de la educación formal,¹⁸ ella trasciende hacia la educación informal o no formal. Pues en este proceso intervienen otras instituciones además de la escuela como la familia, los grupos de pares, las ONG, las instituciones públicas, los medios de comunicación. Pero entonces, ¿qué se puede entender por Formación Ciudadana? Primero se debe aclarar que el concepto de FC es uno de esos significantes vacíos que "no pueden ser fijados a una única articulación discursiva" (Laclau (1996), citado por Southwell, 2013, pág. 357), sin embargo, se puede sostener que es el proceso formativo cuyo propósito es la constitución de sujetos políticos, es decir, ciudadanos con capacidades de autonomía, crítica, pero sobre todo, ciudadanos cuyos procesos han configurado en él una serie de elementos que lo han transformado.

Por ello, la FC no puede tener como único horizonte el proyecto político en el que están inmersos los ciudadanos, este proceso formativo debe trascenderlo y encarar nuevos retos por fortalecer una democracia lastimada por prácticas tradicionales que la han debilitado.

¹⁸ Un ejemplo de estas argumentaciones las encontramos en (Benjumea, Jaramillo, Gutiérrez, Mesa, & Pimienta, Op. cit., p, 217, Quiroz & Mesa, Op. cit., p, 627 y Pimienta, Op. cit., p, 12).



Es decir, mientras que la EpC se ubica en el campo de la política, la FC lo hace en el campo de lo político.

En esta investigación, la apuesta democrática que se plantea es la Democracia Radical de Chantal Mouffe y a partir de ella se consideran sus ideales formativos¹⁹ adicionando uno más: la relación del ciudadano con el territorio porque se considera que la ciudad es la que forma a los ciudadanos, al tiempo que ellos forman a la ciudad²⁰. Pero como la FC es un proceso que tiene que ver con lo más íntimo de los ciudadanos, en esta investigación se relacionó con el espacio más íntimo que tenemos los ciudadanos o como sostiene Pimienta (2012, pág. 35), a lo más existencial: al lugar. Milton Santos (2000) entiende que el lugar

[E]s en donde surge en primera instancia la relación del sujeto con el espacio, donde comienza su apropiación y significación, y es allí donde se concretan las instituciones y las formas organizadas de la vida social. El lugar, más que un objeto en sí, se refiere a áreas discretas pero variables en las que están localizados los objetos que dan sentido. (pág. 165).

Como se vislumbró atrás, en la investigación se partió de considerar a la escuela como un espacio público. En el sentido en que lo interpreta Pimienta (2012, pág. 153): la esfera pública es de todos y a la vez de nadie, es el espacio de convoca y converge. De la misma manera, el espacio público fue analizado por Ofelia Roldán (2006) desde los discursos de los niños y niñas que participaron en su investigación: para ellos el nacimiento es el primer acto público, lo que indica que el mundo es un espacio público; pues "traspasa las fronteras de lo personal y se ubica en el 'entre nos' que hace alusión a la vida en relación con otros y otras" (pág. 52). Es el espacio mediado por el lenguaje (gestos, caricias, expresiones de bienvenida o rechazo). Esta apuesta recuerda, una vez más, la necesidad de desvincularnos de nuestros preceptos sobre el deber ser de los niños y entender que ellos significan su mundo de manera diferente a como lo hacemos los adultos.

¹⁹ Se entiende por ideales formativos "la finalidad de la educación, el deber ser social y político, la dirección intelectual y moral que en distintos momentos y espacios tienden a configurar una totalidad discursiva para articular a los sujetos en torno a un proyecto" (Pimienta Betancur, 2015, pág. 47)

²⁰ Por ciudad no nos referimos al espacio que obedece a las demarcaciones político-administrativas de las instituciones gubernamentales. Para este caso, entendemos ciudad como ese espacio de significación en el que se configuran las interacciones sociales y, en ese sentido produce sujetos locales entendidos como agentes que pertenecen a una comunidad situada, inmersos en sus redes de relaciones (Pimienta, Op. cit., p, 166).



De igual manera, entre los ideales formativos de la Democracia Radical que se buscaron en el proceso de formación de ciudadanía del jardín infantil el más importante fue el del reconocimiento de los niños como ciudadanos, como sujetos políticos y la creación de espacios de participación mediados por el respeto a las diferencias; de igual manera, se rastrearon algunos de los valores democráticos como la libertad de elección y opinión, la igualdad de oportunidades, el pluralismo en las opciones, el respeto a las posiciones y decisiones de los demás, la responsabilidad, el compromiso y la autonomía.

Como se mencionó páginas atrás, a partir de esta configuración discursiva entre primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana se invita al adulto a despojarse de sus concepciones naturalizadas y hegemónicas y, de esta manera, lo que se propone es un proceso de Formación Ciudadana para que el adulto cuestione estas categorías y permita transformar aquello que se ha considerado como dado; es decir, se propone un proceso de formación ciudadana para los adultos que revele "que siempre se pueden cambiar las cosas políticamente, que siempre se puede intervenir en las relaciones de poder con el fin de transformarlas" (Mouffe, 2014, pág. 131).

1.2.2 LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DE LA TRIADA

Ya se ha hablado de lo que se significa en esta investigación por configuración discursiva; pues bien, en el presente aparte se concretarán algunas de esas ideas expuestas. Se ha considera como triada analítica las categorías de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana porque juntas se significan en una articulación que posibilita el análisis del sujeto infantil como se verá en el próximo capítulo. Ahora bien, es importante explicar con más claridad lo que significa pensar en una configuración discursiva de esta triada y desde el APD y los NESI. En un primer momento, es necesario recordar que como articulación, esta configuración es contingente y temporal; lo que significa que esta propuesta analítica no tiene ninguna pretensión de totalidad.

Por configuración discursiva se entienden "las prácticas articulatorias que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos" (Ávalos Lozano, 2002, pág. 34). Analizar las configuraciones discursivas es reconocer que hay un orden existente; por lo tanto, el análisis en esta investigación es sobre el orden de la triada y analizar ese orden es, por lo tanto, antiesencialista, es histórico, es coyuntural. De esta manera, el concepto de configuración tiene una doble mirada: la idea de particularidad (discurso de los niños) y la idea de universalidad (discurso de la política pública). Es desde estos dos discursos que se



pretendió analizar las significaciones articuladas y suturadas de la triada primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.

1.2.3 LA ESTRATEGIA ANALÍTICA: LOS NUEVOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA INFANCIA

Como se mencionó con anterioridad, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI- son una propuesta teórica y metodológica que convoca, a todo aquel que se disponga a realizar una investigación sobre la infancia, la realice no sólo sobre la vida de los niños involucrados, sino, y enfáticamente, invita a realizar estas investigaciones con ellos. Por ello, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI- ofrecen un gran aporte metodológico a la presente investigación porque no sólo rescata el valor de los niños como protagonistas de sus vidas, sino que ofrece todo un soporte teórico sobre el concepto de infancia tal y como lo señala (Brooker, 2001):

Se caracteriza por ser un movimiento interdisciplinario que ha surgido de forma simultánea desde la sociología, la antropología social, la psicología del desarrollo, la geografía social, la educación y el trabajo social. Los Nuevos Estudios de la Infancia son nuevos desafíos sociales que siguen principios como:

- La infancia es una interesante e importante fase en la experiencia humana que debe ser valorada por sus propias cualidades únicas en lugar de ser medida por su parecido a la vida adulta.
- Los niños son miembros y sujetos autónomos de su familia.
- Los niños tienen derechos propios, incluido el derecho a la protección del daño y el derecho de expresar opiniones e influir en las decisiones en cuestiones relacionadas con sus propias vidas (Brooker, 2001, pág. 162-163 citado por Freeman & Mathison, 2009, pág. 5).

Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI-²¹ surgen a partir de los interrogantes que se planteaban (en las décadas del 80 y 90) sobre la vida y comportamiento de los niños, sobre su papel en la sociedad y sobre los métodos y técnicas de investigación que se debían utilizar en investigaciones donde ellos estaban implicados. Es decir, esta nueva perspectiva está en estrecha relación con los cambios en las concepciones de infancias que ven a los niños como agentes sociales.

²¹ Para conocer más sobre los NESI, se puede consultar a Corsaro & Molinari, 2000; Freeman & Mathison, 2009; Greene & Hogan, 2005; Greig, Taylor & Mackay, 1999 y Prout & James, 1990.



1.2.3.1 LOS NUEVOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA INFANCIA. CONTEXTUALIZACIÓN Y APROXIMACIONES

Se ha descrito que en el marco de estas discusiones frente a las formas de acercarse a la infancia es que surgen los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI- durante los años 80 y 90 del siglo XX. Gaitán (2006) identifica como la publicación que demarca el pensamiento originario de esta disciplina la obra de Chris Jenks *The Sociology of Childhood Essential Readings* en 1982 que reuniendo una variedad de autores²² que durante siglos han abordado este objeto de estudio, se propuso demostrar que la infancia es una categoría que puede soportar conceptualizaciones sobre la acción, el orden, el lenguaje y la racionalidad desde diferentes teorías; así como “la idea de que la infancia no es un hecho natural sino una construcción social, y como tal, su estatus está constituido en formas particulares de discursos socialmente ubicados” (Gaitán Muñoz, 2006, págs. 12-13).

Entre los principales propósitos de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, destacamos el aporte de explicaciones desde un enfoque interdisciplinario al fenómeno de la infancia y la visibilización de los niños como actores sociales. El tener la infancia este carácter compartido entre diversas ciencias y disciplinas es lo que convoca a los expertos a unificar esfuerzos direccionados y apoyados en lo que conocemos como Nuevos Estudios Sociales de la Infancia. Con esto, no se quiere desconocer el carácter protagónico que ha tenido la Sociología en esta corriente, pero tampoco queremos dejar a un lado los aportes de la biología, la medicina, la psicología y la pedagogía. Esta proliferación de voces “sobre el mundo de la infancia no es sinónimo de desorden o caos metodológico, sino una última y genuina expresión de la propia complejidad y multidimensionalidad del fenómeno a estudiar: la infancia” (Rodríguez Pascual, 2000, pág. 118).

Al interior de esta disciplina existen unos enfoques para acercarse a la infancia y a sus sujetos. Gaitán (2006) nos presenta tres enfoques que para Mayall (2002) y Alanen (2003) predominan: el Estructural caracterizado por considerar a la infancia como una categoría histórica y cultural. La Construccionalista que considera a la infancia como una construcción de tipo social y por lo tanto toda investigación debe tener en cuenta las características sociales del contexto estudiado y la Relacional para quien la infancia es un proceso relacional donde la experiencia y relaciones de los niños pesan mucho en sus análisis.

²² Entre los autores que referencia esta obra se encuentra: Ariès, Merleau-Ponty, Bachelard, Parsons, Durkheim, Foucault, Piaget, Mead y Mannheim.



Desde estos enfoques se puede hacer una aproximación a las categorías de infancia, primera infancia y niñez, todas ellas necesarias para entender al sujeto de la primera infancia.

Desde un enfoque construccionista o constructivista²³, la infancia es un fenómeno social con estructuras y marcos propios en permanente interacción con otros fenómenos sociales y que se caracteriza, siguiendo a Iván Rodríguez²⁴ (2000) por: 1. Su dependencia con otros grupos, especialmente la familia. 2. Su duración temporal que es variable pero consistente desde "un nivel máximo de dependencia hasta el momento en que prima la autonomía del individuo" (pág. 117). 3. "la identificación y uso que otros agentes sociales hacen de ella" (pág. 117), especialmente para diferenciarla de otros fenómenos como la adolescencia y la vida adulta.

Desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia se debe reconocer que la categoría de primera infancia no ha sido ampliamente estudiada, pero se considera que es una de esas maneras de categorizar a la infancia para su estudio, una forma de construir características sociales localizadas, es una de las infancias que habita en las personas. Es decir, la primera infancia es un fenómeno que comparte muchas características de las otras infancias pero que se distingue por ser vivida por unos sujetos que están en pleno desarrollo de sus facultades lo que impide categorizarla con mayor claridad.

Frente al concepto de niñez se presentan más ambivalencias y menos claridades, pues mientras que para algunos, infancia y niñez es lo mismo, en esta investigación se diferencian pues se entiende por niñez esas experiencias propias que son vividas durante la infancia. Experiencias que los niños significan como fundamentales para entender el mundo en el que viven y que construyen diariamente. Estas mismas experiencias son las que determinan el significado situado de las infancias.

Es, finalmente, esta categoría de niñez la que nos permite problematizar entre esa concepción del niño como sujeto de derechos y el niño como ciudadano o sujeto político, pues estas, además de ser construcciones para investigar y para establecer medidas institucionales frente a los niños, son principalmente, formas de asumirse, formas de vivir,

²³ Para conocer más sobre este enfoque se puede consultar a Freeman & Mathison, 2009.

²⁴ Doctor en Sociología de la Universidad de Huelva.



formas de resistirse; los niños viven su niñez como sujetos de derechos o como sujetos políticos entre otras opciones.

1.2.4 EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

Entre de los paradigmas que han distinguido a las Ciencias Sociales, la investigación se inscribió en algunas perspectivas del paradigma hermenéutico y en otras del paradigma socio-crítico, pues como investigadora pienso que lo social está constituido por un flujo permanente de significaciones que de manera temporal configuran sistemas de significación que son abiertos, precarios y contingentes; esto último quiere decir que el mundo es social e histórico y que como tal no hay fundamentos absolutos y que está constituido por una permanente tensión entre lógicas discursivas.

El Análisis Político del Discurso – APD - es una estrategia analítica e investigativa de procesos sociales donde se destaca la dimensión política de todo discurso, es decir, se centra en las decisiones sobre inclusión y exclusión de todo programa o proyecto, entendiendo a estos como sistemas de significaciones y como discursos propios (Buenfil Burgos, 2010). Esta perspectiva tiene sus orígenes en Inglaterra, en la Universidad de Essex finalizando la década de 1970 con los escritos de los politólogos Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. El APD busca "incorporar reflexiones centrales de la filosofía post-analítica de Wittgenstein, el post-estructuralismo de Barthes, la deconstructiva doble-lectura de Derrida, el neo-pragmatismo de Rorty, la aproximación genealógica de Foucault, y el psicoanálisis de Lacan" (Torfing, 2004, pág. 34). De estos posicionamientos el APD toma diversas herramientas que le permiten analizar el funcionamiento y la constitución de los discursos sociales manteniendo siempre una vigilancia epistemológica en el uso de dichas herramientas.

El APD llega a América Latina en la década de 1990 con Rosa Nidia Buenfil Burgos²⁵, entre otros académicos, para quien esta línea de pensamiento analítico se presenta como una manera de avanzar frente a ciertas disciplinas y tradiciones teóricas del momento que se habían quedado cortas para interpretar y analizar el mundo y sus constantes cambios. Algunos de los elementos que, para Buenfil (2004), el APD logra cuestionar son: "la crisis de la ilusión de inmediatez de lo dado, [...] la pérdida de legitimidad de las pretensiones absolutas del pensamiento ilustrado [...] el debilitamiento del carácter incuestionable de

²⁵ Doctora en Filosofía Política de la Universidad de Essex.



los fundadores del pensamiento Occidental (e.g. el Sujeto, la Historia, la Ciencia, la Moral, etc.)” (Buenfil Burgos, 2004, págs. 12-13).

En Colombia, se han venido usando algunas herramientas de este enfoque en investigaciones adelantadas en la Universidad de Antioquia, en particular en la tesis de doctorado de Alejandro Pimienta titulada: Formación Ciudadana, proyecto político y territorio (2012) y en la investigación “Constitución de subjetividades políticas de los estudiantes universitarios a partir de la Formación Ciudadana”²⁶, lo cual ha permitido establecer contactos y redes de apoyo académico con investigadores de México y Argentina que tienen mayor tradición investigativa en esta perspectiva²⁷.

Ante la gama de posibilidades que toman perspectivas discursivas, en esta investigación se asume la postura de Laclau y Mouffe, y la línea de trabajo APD que entienden que el discurso es toda práctica social articulada por diversos soportes (materiales, emblemáticos, rituales, escritos) que implica procesos de identificación en los que el sujeto se reconoce, se constituye. Es decir, el discurso no se limita al lenguaje hablado o escrito, se refiere a todos los objetos y procesos que son socialmente construidos (Ávalos Lozano, 2002). Para Buenfil “toda configuración social es significativa en la medida en que no hay acción que no tenga una significación y ninguna significación está al margen de la acción (Buenfil, 2004); por lo tanto: todo lo social es discursivo; un objeto puede estar construido discursivamente de diversas maneras y, toda práctica es un discurso.

Para la investigación, el APD permitió reconocer como discursos todas las acciones y prácticas de los niños y niñas del jardín infantil; es decir, reconocer que ellos significan su mundo social y que éste está, al mismo tiempo, discursivamente elaborado. Por otro lado, esta perspectiva analítica, permitió identificar aquellos discursos (los de los niños y niñas) que no han sido reconocidos por el discurso hegemónico (el de los adultos) en la medida en que confirió la posibilidad de ser analizados como discursos legítimos al tiempo que

²⁶ Coordinada por Alejandro Pimienta y con la participación como investigadores de Ruth Quiroz, Alejandro Mesa, María Nieto e Irene Piedrahita. La investigación se desarrolló entre 2014 y 2015 y fue apoyada por el CODI, la Vicerrectoría de Docencia, la Facultad de Educación y el INER de la Universidad de Antioquia.

²⁷ El Profesor Alejandro Pimienta, tutor de este trabajo de investigación, hace parte del grupo de trabajo de análisis político del discurso que coordina la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos. Ese vínculo me permitió postularme y ser aceptada para realizar un curso virtual de posgrado CLACSO sobre Análisis Político del Discurso en el segundo semestre de 2015.



posibilitó darle nuevas formas a las configuraciones que han sido aceptadas en el imaginario público.

1.2.4.1 REFERENTES DEL APD

Para el análisis de los discursos de los niños y niñas de la primera infancia frente a la ciudadanía y la Formación Ciudadana, se hace necesario problematizar algunos referentes analíticos que no son entendidos únicamente como conceptos ya que tienen la particularidad de relacionar las grandes teorías sustantivas con el referente empírico. Ellos son:

LO HEGEMÓNICO

La hegemonía se despliega por prácticas hegemónicas, que son las prácticas articuladoras desde las que se establece todo orden social y desde las que se fijan el sentido de las instituciones sociales. Estas prácticas hegemónicas están basadas en alguna forma de exclusión de posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse (Mouffe, 2011, pág. 25).

La hegemonía para Laclau y Mouffe [...], se define como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos, como horizonte dominante de lo social, en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas. Se vuelve así al terreno de la constitución de sujetos y de la subjetivación. (López Pérez, 2003, pág. 39).

Un ejemplo de los discursos hegemónicos son las políticas públicas, en el caso de esta investigación la política pública es la del programa Buen Comienzo.

Sin embargo, como bien lo señala Buenfil (2010, pág. 7), toda hegemonía es un constructo social e histórico y por lo tanto está compuesto de particularidades en permanente amenazada por una exterioridad. Esto quiere decir que toda hegemonía es contingente, es decir, que no son configuraciones discursivas saturadas, autocontenidas y no son dadas de una vez y para siempre; "ese carácter abierto e inestable la hace susceptible de ser desarticulada por la irrupción de elementos externos" (Ávalos Lozano, 2002, pág. 35); así como en algún momento se naturalizó, toda hegemonía se desnaturaliza. En la investigación se vio necesario, entonces, identificar esas prácticas que envuelven los discursos de los niños y las niñas para así entender qué relaciones se pueden presentar, al tiempo que se descifró aquellos discursos que han sido naturalizados tanto por ellos como por los adultos. Lo hegemónico fue más una respuesta que surgió durante el proceso



investigativo al observar prácticas que se repetían sin explicaciones y sin entendimiento por parte de los actores.

LO ANTAGÓNICO Y LO AGONISTA

El antagonismo se entiende como aquellas fuerzas que posibilitan e imposibilitan ciertas estructuras sociales por medio de discursos que niegan la alteridad del otro, discursos que impiden la presencia del otro; un 'otro' que es visto como un enemigo que debe ser absorbido por esas fuerzas discursivas o vedado en las configuraciones sociales (Ávalos Lozano, 2002).

Como alternativa a este tipo de relaciones que son las que actualmente sobresalen, Mouffe nos presenta la posibilidad de establecer otras relaciones antagonicas: las agonistas; es decir, relaciones donde "no se verá en el oponente un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas" (Mouffe, 1999, pág. 17). Porque los adversarios luchan de acuerdo a un conjunto de reglas compartidas y sus posturas son reconocidas como perspectivas legítimas (Mouffe, 2011, pág. 58).

De esta manera, se indagó en la investigación por las relaciones que se establecían entre el mundo de los niños y niñas y el de los adultos específicamente las marcadas por relaciones de adultocentrismo²⁸, es decir, se identificó en qué momento eran antagonicas (relación amigo/enemigo) y cuándo eran agonistas (relación nosotros/ellos) y cómo estas diferentes formas de relacionarse contribuían a la identificación de los niños y las niñas como ciudadanos; así como entender lo que significa un discurso antagonico y agonista en la primera infancia.

LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

Para Mouffe la política son esas sedimentaciones de lo social que están instituidas, por lo hegemónico, como el orden natural de las cosas; de esta manera la política "designa el conjunto de prácticas, discursos e instituciones que tratan de establecer un cierto orden y organizar la existencia humana en condiciones que son potencialmente conflictivas porque se ven afectadas por la dimensión de 'lo político' (Mouffe, 2012, pág. 114). Mientras que lo

²⁸ Se puede entender por adultocentrismo aquellas relaciones "en la que los adultos ejercen el control de toda situación y toman decisiones afectantes para la vida de los/las niños/as, sin antes informarles y sin tener en cuenta sus opiniones." (González Gil & Vásquez Jaramillo, 2011, pág. 67)



político lo concibe como aquellas prácticas que no están dentro de la política pero con las que se mantiene una relación dialéctica; puesto que lo político se hace referencia “a la dimensión de antagonismo que es inherente a las relaciones humanas, antagonismo que puede adoptar muchas formas y surgir en distintos tipos de relaciones sociales” (Mouffe, 2012, pág. 114). Lo político es lo que no está instituido y que está en permanente tensión con el discurso hegemónico.

LA DEMOCRACIA RADICAL

Frente a los desafíos y desencantos de la democracia como sistema político de la modernidad. Chantal Mouffe propone una alternativa que retoma los principios liberales de la democracia (derechos, libertades y autonomía) pero con un marcado énfasis en el respeto por la pluralidad. Pues a los principios de libertad e igualdad para todos se le suma una significación de ciudadanía como una forma de identidad política, como un principio articulador de las diferentes posiciones que puede tener un sujeto como agente social (Mouffe, 1999). Es decir, en la Democracia Radical de Mouffe, la ciudadanía es una muestra de la pluralidad de actuaciones de los sujetos, lo que obliga a que esta nueva propuesta democrática valore la pluralidad de posiciones, de apuestas, de sujetos, y el conflicto como esencia inalienable de las relaciones. En este sistema político se considera a la democracia como una ilusión que nunca se alcanzará y el pluralismo es lo que le da el carácter de contingente porque el consenso político racional (propio de la democracia liberal) no es posible en una democracia; de esta forma el pluralismo no puede eliminarse, se convierte en irreductible; pues el conflicto y las confrontaciones alimentan a la democracia (Mouffe, 2012).

Para la investigación, como se mostrará más adelante, esta apuesta por la Democracia Radical sirvió de foco para entender si los ideales formativos de este sistema político tenían cabida en el Jardín Infantil, así como para analizar la ciudadanía infantil como una más de las actuaciones de los niños y niñas y para determinar la dimensión antagónica y agonística de las relaciones entre los niños y niñas y los adultos.

De esta manera, adoptar al APD y a los NESI como ejes analíticos y metodológicos de la investigación permitió el cuestionamiento sobre las significaciones naturalizadas de la infancia así como la oportunidad de ensamblar, desde lo académico y lo político la configuración discursiva entre primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana. Es decir, permitió realizar el análisis de los procesos de significación de la primera infancia y de



la ciudadanía en diferentes lugares y momentos, así como visibilizar las repercusiones y posibilidades que puede haber para la formación de sujetos infantiles.

1.3 LAS PREGUNTAS QUE MARCARON EL CAMINO

Recordando que el problema investigativo partió de entender que los niños sí configuran un discurso²⁹ y que lo que se trató de investigar fue si ese discurso se podía denominar de ciudadanía y si era así, se buscaba develar las tensiones entre sus discursos y los de la política pública de Buen Comienzo. Todo lo anterior se concretó en estas preguntas de investigación: ¿Cómo se configura el discurso político en los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado? y ¿Qué tensiones se develan entre los discursos de los niños y la política pública de Buen Comienzo?

1.4 OBJETIVOS

A partir de estos interrogantes, se presentan a continuación los objetivos que orientaron el proceso investigativo.

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la configuración del discurso político tanto con los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado como en la política pública de Buen Comienzo para develar las tensiones existentes.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar el discurso del Programa Buen Comienzo desde la *primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana*.
- Analizar con los niños y las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada *primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana*.

²⁹ Pues acorde al posicionamiento onto-epistemológico se tiene como punto de partida que es el discurso el elemento que hace significativo lo social. En ese sentido, la pregunta es referida a la forma que tiene ese discurso, es decir al sistema de relaciones que establece en un momento y espacio dado para unos sujetos en particular.



- Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en la formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.

1.5 LA MEMORIA METODOLÓGICA

El presente apartado pretende brindar una memoria metodológica de lo que fue la investigación; describiendo aspectos que Eumelia Galeano (2008, pág. 163) señala tales como: el diseño, los participantes, la manera como fueron asumidos los retos metodológicos, teóricos, éticos e instrumentales, las decisiones que se tomaron así como los argumentos que las avalaron, la forma como se construyó el sistema categoría y los momentos de elaboración y análisis de la información construida con los niños y niñas en el Jardín Infantil.

1.5.1 EL SISTEMA CATEGORIAL

Lo propuesto como referentes de intelección se orientó en unas categorías sustantivas que se relacionaron permanentemente con el objetivo de investigación y con tres categorías emergentes que servían como conectores: participación infantil, lugar y discursos.



Ilustración 5. Las categorías sustantivas de la investigación.
Fuente: elaboración propia.

Estas categorías sustantivas permitieron enfocar la investigación hacia el análisis de esa triada con el apoyo de esas tres categorías emergentes (participación infantil, discursos y



lugar) que se convirtieron en el norte del trabajo empírico y documental. A estas tres categorías emergentes se le fueron sumando otras que a medida que avanzaba en las lecturas de los textos me sirvieron de fundamento para el horizonte teórico, puesto que fueron apareciendo y convirtiéndose en oportunidades para analizar esos discursos infantiles, adultos e institucionales en la realidad empírica. En la siguiente tabla se da cuenta de las categorías emergentes y su relación con las categorías sustantivas y los objetivos específicos de la investigación:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS SUSTANTIVAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Primera Infancia Formación Ciudadana Ciudadanía	Discursos Infancias. Prácticas educativas Condiciones que la posibilitan y que la dificultan Autonomía en la toma de decisiones. Lugar.
Analizar con los niños, las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana.	Primera Infancia Formación Ciudadana Ciudadanía	Ser niño y ser niña Características del mundo infantil. Reconocimiento de la diversidad Educación para la Ciudadanía Discursos. La participación infantil.
Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.	Ciudadanía	Ciudadanía infantil Imaginario sobre ciudadanía infantil Discursos Identificación como ciudadanos infantiles.

Cuadro 2. Sistema Categorical de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Al observar la tabla, es necesario hacer la salvedad que se presentan de esta manera aun reconociendo que unas categorías, sustantivas o emergentes, no son excluyentes entre objetivos. Como se mencionó en apartes anteriores, en esta investigación se partió del



reconocimiento de los niños y niñas como co-investigadores gracias a las contribuciones de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI-, es decir, se aspiró a que los niños y niñas no sólo aportaran sus significaciones (como actores) sino que se involucraran como investigadores (como autores). En otras palabras, realizar una investigación desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, es decir, una investigación con los niños y niñas sobre ellos mismos, significó "afirmar que ellos y ellas pueden involucrarse en todas las etapas de la investigación, escogiendo los temas, recolectando los datos y participando en su análisis y difusión" (Boyden & Ennew, 1997, citados por Barreto, Op. Cit., p. 638). De esta manera, es necesario reconocer que estas categorías emergentes fueron brotando en los talleres con los niños y niñas y se fueron delimitando con la lectura de los textos que le dieron cuerpo a esos recursos de intelección.

1.5.2 LOS PARTICIPANTES

Los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado están distribuidos en 9 salas o grupos: una sala de caminadores (hasta los 2 años), dos salas de párvulos (hasta los 3 años), tres salas de niños de 3 a 4 años y 3 salas de niños de 4 a 5 años. Cada sala es atendida por 2 docentes (que antes de trabajar en el jardín eran madres comunitarias de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-), salvo una sala de niños 3 años y una de 4 años porque se espera hasta el mes de mayo que ingrese una practicante que apoye el cuidado de los pequeños, por cada rango de edad hay una pedagoga que acompaña y orienta las labores de tres madres comunitarias. El jardín también cuenta con un coordinador, una psicóloga, una enfermera, 5 personas encargadas de la manipulación de alimentación, 3 personas encargadas de los oficios varios, una secretaria y un vigilante, además de las 18 madres comunitarias y las 3 pedagogas. El espacio físico está dividido en dos niveles de pisos, en el más bajo se encuentran las salas de 3 y 4 años, el comedor, la huerta, la plazoleta, tres estaciones de baños para niños (cada una con dos sanitarios y dos lavamanos), dos baños para adultos y una zona verde. En el nivel superior se encuentran por un lado las oficinas del personal administrativo, la sala de profesoras, la coordinación, la oficina psicosocial y la enfermería. En el otro extremo de esta sección se encuentra otro segundo nivel con las salas de caminadores y párvulos, un comedor, baños para niños y para adultos y una zona verde.



Fotografía 1. Espacios del Jardín Infantil (fotografías tomadas por los niños participantes)

La sala 3-2 fue el grupo en el que se realizó el trabajo de campo, fue escogido por el coordinador al conocer mi deseo de trabajar con niños de esa edad y porque en términos generales era un grupo sin mayores dificultades de comportamiento de los niños y niñas. La madre comunitaria de la sala era una joven de 25 años que sólo alcanzó a trabajar como madre comunitaria 6 meses antes de pasar al Jardín Infantil. Durante este año, estudiaba los sábados una carrera técnica en Atención a la Primera Infancia; la pedagoga que la acompañaba inicialmente fue una licenciada en Educación Espacial, pero en agosto tuvo que retirarse del jardín porque fue seleccionada en el concurso docente y se trasladó a trabajar en el municipio de El Peñol. La nueva pedagoga no alcanzó a ingresar al jardín antes de terminar el trabajo en campo.

Cada sala estaba conformada por 25 niños y niñas, ésta en especial era compuesta por 12 niños y 13 niñas. De acuerdo a la caracterización de los niños y niñas que se tenía en el Jardín Infantil, la mitad de las familias de la sala eran familias extensas, un cuarto eran monoparentales y el otro cuarto eran nucleares. De los 25 niños y niñas, 17 eran los hijos menores mientras que 8 eran los primogénitos de las familias³⁰. Todos residentes de los barrios Limonar 1 y Limonar 2 del corregimiento de San Antonio de Prado. Este corregimiento es uno de los cinco que conforman el área rural de Medellín, se encuentra al sur de la ciudad y limita con los municipios de Itagüí, La Estrella, Angelópolis y Heliconia y con los corregimientos de San Cristóbal, Palmitas y Altavista, los tres de Medellín.

³⁰ Durante los cuatro meses que duró el trabajo de campo, 4 niños se retiraron y otros 4 ingresaron como nuevos, pues se debe garantizar siempre el cupo de 25 niños y niñas por sala.



El trabajo empírico de la investigación inició el 18 de febrero del 2015 cuando se tuvo el primer contacto con el gerente de la Cooperativa COOMULSAP (Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado) para iniciar el proceso de autorización para poder realizar la investigación en el Jardín Infantil³¹. La primera jornada de observación con los niños y niñas fue casi un mes después, el 13 de marzo y las visitas terminaron el 5 de agosto del mismo año (aunque se hizo una pausa de 4 semanas entre junio y julio para revisar notas y ajustar la Unidad Didáctica). Es decir, entre el momento del primer contacto y el último encuentro investigativo transcurrieron casi 6 meses en las que se hicieron 30 visitas a la sala 3-2, distribuidas en 17 semanas. Por lo general, en cada semana se hacían dos visitas, y después del décimo día se iniciaron los encuentros investigativos.



Fotografía 2. Los niños y niñas participantes (fotografías tomadas por la investigadora)

³¹ Este proceso de autorización contempló además del permiso del gerente de Coomulsap, el del coordinador del jardín, el de las profesoras de la sala (pedagoga y madre comunitaria) y el de las familias.



Cada encuentro investigativo era una actividad directa con los niños y niñas de la sala 3-2, y fueron transversalizados por 5 técnicas principales. Como en un solo encuentro no podían estar con los 25 niños al mismo tiempo (por asuntos pedagógicos e investigativos), fue necesario separarlos en 4 grupos de 5 ó 6 niños y niñas. De esta manera, el mismo encuentro se realizaba 4 veces para que los 25 niños pudieran participar en todos los encuentros. Esas 4 sesiones se realizaban, por lo general, en una semana. Por ejemplo, el primer encuentro fue un taller mediado por la técnica del dibujo hablado, ese taller, como cada encuentro, se dividió en 4 sesiones, cada día se realizaban dos sesiones lo que significa que en dos días se hizo el taller completo, esos días fueron el 15 y 16 de abril de 2015.

Con mucha facilidad fui aceptada por el grupo de niños y niñas y la vinculación de ellos a la investigación fue inmediata y de manera muy activa. Cuando me veían al comienzo de la jornada, muchos preguntaban ¿qué haremos hoy en la investigación? Otros pedían llevar los implementos de los talleres, ellos escogían los lugares de los encuentros, determinaban la duración del mismo, me ayudaron a reformular preguntas, pedían que les leyera lo que escribía con tanta concentración en mi diario de campo, me orientaban hacia temas desconocidos, colaboraron en la revisión de algunos registros y datos y, especialmente, vivieron, junto a mí esos 4 meses tratando de entender qué es ser un sujeto infantil. Por ello, se puede decir, que la mayoría de ellos fueron co-investigadores en este proceso.

1.5.3 LAS TÉCNICAS

Desde sus inicios, la investigación se pensó como un proceso cualitativo en el que se esperaba que las voces de los niños tuvieran un lugar central, coincidiendo así con una de las apuestas de los NESI. Pues fueron dos autores de los NESI, Alison Clark y Peter Moss que, entre 1999 y 2000, desarrollaron una investigación con niños de tres y cuatro años en una institución de la primera infancia en Inglaterra con el propósito de identificar si los servicios ofrecidos respondían a los intereses de los niños y si eran reconocidos por ellos, utilizaron una serie de técnicas que llamaron Enfoque de Mosaicos y que combinaba métodos visuales y verbales con el propósito de encontrar una manera de escuchar los conocimientos tanto de los niños como de los adultos, reconociéndolos a todos como co-constructores de significado. En palabras de Clark y Moss *"This is a multi-method approach in which children's own photographs, tours and maps can be joined to talking and observing to gain deeper understanding of children's lives"*³² (2011, pág. 3). Ahora bien, además de las fotografías y

³² "Este es un enfoque multi-método en el que las propias fotografías, recorridos y mapas de los niños se pueden unir para hablar y observar y así avanzar en una comprensión más profunda de la vida de los niños".



recorridos orientados por los niños y niñas, el trabajo investigativo realizado con ellos mismos vislumbró la necesidad de integrar tres técnicas nuevas: cartografía, talleres y la observación que fue desde el inicio la técnica principal.

Estas cinco técnicas conformaron el Enfoque de Mosaicos de esta investigación que orientó el trabajo de campo y que además, se cruzaron con las categorías emergentes en una matriz que poco a poco fue tomando fuerza para revisar y reorientar la búsqueda de información en base a preguntas problematizadoras que daban claridad de lo que se buscaba sin perder de vista los objetivos investigativos (ver [Anexo I. Las Piezas del Mosaico](#)). Muchas de esas preguntas problematizadoras surgieron durante las diez primeras visitas que se realizaron al jardín infantil. Las otras fueron apareciendo en las diferentes actividades que se realizaron con los niños y niñas, bien sea porque como investigadora veía la necesidad de indagar sobre ese aspecto o porque los mismos niños y niñas me planteaban o se formulaban entre sí preguntas similares. También se puede observar en la matriz que hubo preguntas destinadas a adultos (docentes, personal administrativo, familias y funcionarios del programa Buen Comienzo) cuyo propósito era contrastar y complementar información construida con los niños y niñas. Vale la pena reconocer, que muchas de estas últimas preguntas fueron formuladas por los niños en el taller llamado: El sombrero preguntón; así como durante las visitas que realicé donde diariamente me preguntaban por la parte de la investigación realizaría ese día³³.

Estas cinco técnicas (observación, talleres, recorridos, cartografía, fotografías) se desarrollaron durante 30 visitas que se realizaron en el jardín infantil. Después de las primeras 15 visitas en la jornada completa del jardín (de 7:30 a 15:30) se evidenció que en las horas de la tarde, específicamente después del almuerzo, no se recogía mayor información por las mismas rutinas establecidas desde el programa Buen Comienzo³⁴, así que se tomó la decisión de realizar las siguientes visitas sólo en las horas de la mañana donde los niños interactuaban más entre ellos y donde había el espacio para realizar los encuentros investigativos con ellos.

³³ Básicamente se referían a si ese día iba a escribir, a mirar, a jugar con ellos y qué iban a hacer ellos en la investigación.

³⁴ Los momentos pedagógicos del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado durante el 2015 eran: Bienvenida (7:45 a 8:15). Desayuno (8:15 a 8:40). Juego libre (8:40 a 9:30). Alimentación con fruta (9:30 a 10:00). Actividad dirigida por la madre comunitaria (10:00 a 11:15). Almuerzo (11:15 a 12:00). Siesta y descanso (12:00 a 14:30). Juego Libre (14:30 a 15:00). Organización y lectura de cuenta (15:00 a 15:30). Salida (15:30 a 15:45).



Durante las primeras 10 visitas, de 8 horas cada una, se realizó observación de las rutinas, de las relaciones, de los discursos en cada uno de los momentos establecidos por el Jardín Infantil. Una vez se consideró que se tenía información suficiente para iniciar los encuentros investigativos, se tomaron las preguntas problematizadoras formuladas hasta el momento y se reorganizaron en una nueva matriz que permitió visualizar el alcance que tendría cada una de las técnicas (ver [Anexo 2. Matriz de campo](#)). En un último momento de la planeación, estas técnicas fueron dispuestas a modo de Unidad Didáctica; pues era clara que la apuesta por estos encuentros investigativos no era exclusivamente para recoger información que alimentara la investigación, sino que el uso de una técnica mediadora posibilitaba aprendizajes pedagógicos a los niños y niñas del Jardín Infantil.

Clark y Moss proponen que para que el investigador corrobore la información suministrada por los niños y para que los mismos niños evidencien los aprendizajes que han adquirido en el transcurso del trabajo de campo, se establezca una segunda ronda con las mismas preguntas. En el caso de esta investigación, se optó por hacer dos rondas de cada uno de las técnicas tal como lo muestra la Unidad Didáctica (Ver [Anexo 3](#)). En un día de visita (después las primeras siguientes 10 visitas al jardín infantil), se realizaban dos encuentros investigativos, el primero, en el momento del juego libre con un grupo de cinco niños y niñas de 8:40 a 9:15 a.m. y el segundo durante la actividad dirigida (de 10:00 a 11:00 a.m.) con otro grupo de cinco niños y niñas. Al día siguiente se realizaba el mismo encuentro investigativo planeado con otros 10 niños y niñas. Los integrantes de cada grupo variaban siempre, pues unos días unos no querían participar de los encuentros y otros días todos querían (esto sucedió especialmente cuando la técnica mediadora fue la plastilina y en los recorridos), y eran estos mismos niños y niñas los que definían las técnicas mediadoras para los siguientes talleres. Estas técnicas mediadoras fueron las utilizadas para realizar específicamente los talleres, pues éstos se planeaban como conversaciones con los niños y niñas mediadas por alguna técnica que a ellos les llamara la atención.

Por principios pedagógicos y del desarrollo de los niños, cada encuentro se planeó para ser realizado en 35 minutos, pero todos se extendieron más de lo esperado por la reacción de los mismos niños y niñas que hacía que el cansancio o la desconcentración no se hiciera presente en la mayoría de ellos; hasta el punto de que algunos encuentros investigativos llegaron a durar una hora y quince minutos. Sin embargo, es importante aclarar que en las



reglas de los encuentros, se les recordaba, diariamente que se podían retirar en el momento en que quisieran si no encontraban divertida la actividad.

1.5.3.1 LA PUESTA EN ESCENA DE LAS TÉCNICAS DEL ENFOQUE DE MOSAICOS

En la investigación que realizaron Alison Clark y Peter Moss en el Centro de Primera Infancia Thomas Coran y en el Centro del Campo Lane para Familias sin Hogar en Londres se inspiraron en la documentación pedagógica de los centros de educación inicial de Reggio Emilia en el norte de Italia (2011, pág. 1) para diseñar el proceso de la investigación. Las principales contribuciones epistemológicas y ontológicas que ofreció esta investigación, ellos las resumieron así: "Young children as 'experts in their own lives'. Young children as skilful communicators. Young children as rights holders. Young children as meaning makers"³⁵ (pág. 6). Como se mencionó anteriormente, en la presente investigación acogí dos de las técnicas desarrolladas por ellos (fotografía y recorridos) y agregué tres más que conformaron lo que nombré como las Piezas del Mosaico. A continuación, describo brevemente el aporte y desarrollo de cada una de las técnicas utilizadas. Sin embargo, en este punto es importante señalar que todas las técnicas planeadas en el Unidad Didáctica se fueron acomodando diariamente de acuerdo al deseo y estado de ánimo de los niños así como a la necesidad de ir reformulando las preguntas en un lenguaje más cercano a ellos.

OBSERVACIÓN: Las primeras diez visitas fueron para realizar una observación general de rutinas y relaciones, todo mediado por unas primeras preguntas que fueron alimentando y problematizando la realidad estudiada. Las observaciones de las siguientes 20 visitas tuvieron un carácter más enfocado a un grupo de preguntas guías. La observación permitió identificar las formas como los niños y niñas viven y construyen el día a día en el Jardín Infantil reconociendo sus lenguajes verbales, no verbales y corporales. De igual manera, permitió que los niños, al inicio de la investigación, se familiarizaran con mi presencia. Se tomaron 30 registros de observación en el diario de campo.

FOTOGRAFÍAS: Tal y como la manifiestan Clark y Moss, las cámaras son un medio que atraen a los niños pequeños al tiempo que facilitan una forma de comunicación divertida (2011, pág. 23). Esta técnica se convirtió en la más querida por ellos (pues les brindó autonomía como co-investigadores y poder en la decisión de qué fotografiar) y para la investigación

³⁵ "Los niños pequeños como 'expertos de sus propias vidas. Los niños pequeños como comunicadores hábiles. Los niños pequeños como titulares de derechos. Los niños pequeños como constructores de significado".



significó un gran acierto contar con las tres cámaras de celulares que recibí como donación de algunos amigos (más la de mi celular personal) porque con ellas se registraron momentos importantes para ellos al tiempo que sirvieron para analizar los discursos de los fotógrafos, como de los niños y niñas que aparecían en ellas³⁶. Al inicio, los niños que ya sabían manejar un celular, les enseñaron a los más pequeños la manera correcta de usar las cámaras. En dos oportunidades, los niños y niñas de la sala me ayudaron a descartar fotos que quedaron mal enfocadas al tiempo que señalaron las que más significado tenían para ellos. La fotografía se convirtió pues en una de las técnicas que más me acercó al mundo infantil, al tiempo que fue un recurso más para otros talleres con los niños y niñas y con algunos adultos, puesto que definitivamente, ofreció un nuevo lenguaje que los niños y niñas usaron para transmitir sus sentimientos. Los fotógrafos asumían su rol en la bienvenida del grupo y durante la media jornada que los acompañaba ellos tomaban fotos de las actividades cotidianas o de los encuentros investigativos.

RECORRIDOS: En la pesquisa teórica que se realizaba paralelo al trabajo de campo, surgió la necesidad de realizar unos encuentros en los que se evidenciara la relación que los niños y niñas establecían con el lugar como el espacio más cercano a sus emociones. Se realizaron dos encuentros de recorridos (es decir, 4 en una semana y los otros 4 al mes siguiente) y en ambos, el papel de los niños y niñas fue protagónico porque fueron ellos los que los dirigían, los que tomaban el registro fotográfico y lo interpretaban. En algunos momentos ellos tomaron la iniciativa de entrevistar a los adultos que se encontraban en algunos lugares como el comedor y las oficinas. En estos recorridos no sólo se asociaron los lugares a las emociones, sino que también provocó que los niños y niñas contaran como era su día a día en el Jardín Infantil.

CARTOGRAFÍA: Se convirtió en una de las técnicas básicas para poder identificar esos sentimientos que evocaban los lugares más representativos del Jardín Infantil. Personalmente, fue un gran reto planear los dos encuentros (es decir, las 8 sesiones) y fue el que mayor sorpresa me generó cuando en la primera ronda se desarrolló esta técnica a manera de tabla de doble entrada: la capacidad de relación espacial de los niños al asociar las emociones con las fotografías de los lugares y con la fotografía de sus rostros generó asombro también en otros adultos del jardín. Por otro lado, el reto en la planeación de estos encuentros consistía, básicamente en diseñar una técnica en la que se hiciera una representación bidimensional de los lugares cotidianos, algo que se pensaba era difícil para

³⁶ Fueron 758 fotografías tomadas por los niños y niñas y 104 tomadas por la investigadora.



los niños y niñas. Las fotografías de los lugares que se usaron fueron tomadas por ellos mismos y eso fue un factor que favoreció estos encuentros. En la segunda ronda de estos encuentros, los niños agregaron otros lugares que no habían sido considerados al inicio y los representaron con dibujos hechos por ellos mismos. Los encuentros de cartografía recogían, de muchas maneras, lo que se construía con las otras técnicas.

TALLERES: Su propósito era estimular la conversación con los niños y niñas con alguna técnica mediadora propuesta por ellos mismos al tiempo que se desarrollaba algún contenido pedagógico articulado al proyecto diseñado por las profesoras. Estos encuentros resultaron bastante significativos para mí como investigadora porque diariamente debía asumir un nuevo reto en mi comunicación con ellos. Se realizaron 7 talleres pedagógicos (o entrevistas o conversaciones grupales) con la totalidad de los niños y niñas. Cada sesión de un taller, como se mencionó en páginas anteriores, se realizaba cuatro veces. Los niños y niñas que más participaron fueron los que tenían mayores habilidades comunicativas verbales. Cada sesión de un taller tenía como guía 10 preguntas orientadoras alrededor de las cuales giraban las conversaciones.

TÉCNICAS MEDIADORAS: Para poder hacer más entretenidos los talleres con los niños y niñas, ellos proponían la actividad que deseaban realizar en cada sesión. En el primer taller (es decir, en las primeras 4 sesiones) la técnica mediadora fue el dibujo hablado, a éste le siguieron el modelado en plastilina (canasta de huevos, perro, pulpo), el mapeo (este fue sugerido por mí en un primer momento) y la lectura en voz alta de cuentos.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES: Se realizaron con 10 niños y niñas. El propósito fue complementar o ampliar información que recibía en los encuentros o conversar calmadamente con algún niño o niña que no demostraba mucho interés en participar en los talleres. Por lo general, fueron los mismos niños y niñas los que se acercaban y entablaban una conversación, en la mayoría de los casos, la primera pregunta que hacían era ¿estas escribiendo para la investigación? A partir de allí la conversación giraba en torno a tópicos del proceso investigativo.

TALLERES CON ADULTOS: Se realizaron dos talleres en el Jardín Infantil al finalizar el trabajo de campo, uno con familias y otro con docentes y personal administrativo. Los talleres tuvieron varios propósitos, uno era comparar la información brindada por los niños y niñas con la que los adultos ofrecían al realizar preguntas que recogían lo que se había trabajado



en los talleres y otras que los pequeños plantearon para estos talleres, otro era indagar por la configuración discursiva que los adultos manejaban sobre la triada *primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana* y por último hacer una devolución de los primeros hallazgos encontrados durante los encuentros investigativos y la observación. En el taller de padres se contó con 15 representantes de 18 niños y niñas y en el del personal del jardín se contó con las cinco docentes (tres madres comunitarias y las dos practicantes de las tres salas de niños de 3 años), la pedagoga que acompaña a las cinco docentes, el coordinador y la psicóloga del jardín infantil.

1.5.4 LOS POSTULADOS ÉTICOS

Desde el momento en que se empezó a escribir el proyecto de investigación, surgieron preguntas sobre la manera correcta de desarrollar el trabajo de campo respetando el deber de los adultos de cuidar a los pequeños y el derecho de los niños de tomar decisiones que afectasen su vida. Por ello se consideró que aunque el Consentimiento Informado resolvía una parte del asunto, la aprobación y participación de los niños necesitaba un tratamiento especial. Fue así como se encontraron dos grandes aportes desde profesionales cercanos a los NESI que marcaron unas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta:

Desde el enfoque educativo mexicano conocido como High Scope se presentan algunas estrategias, a manera de momentos, que se tuvieron en cuenta en la investigación:

- Observación y entrada de los adultos en las actividades y juegos del niño: Se plantearon varios niveles de entrada, el primero fue la observación empática y reflexiva que no fue otra cosa que una observación atenta y en silencio de lo que los niños y niñas estaban haciendo, esta observación conservó siempre el objetivo de la investigación. De esta manera se pudieron observar las reglas de juego, el desarrollo de las actividades, la expresión de las ideas, los niveles de reflexión, la toma de decisiones y las mismas observaciones que hacían los niños y niñas.
- En un segundo momento, y cuando los niños y niñas lo permitieron, como investigadora entraba al juego o actividad que ellos estaban realizando, respetando siempre el punto de vista y el lugar que los niños estaban ocupando para tratar de no interrumpir demasiado en la actividad (2000).



Por otro lado, la profesora Maribel Barreto, en su investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia³⁷ partió de la premisa de que la ética de un investigador está influenciada por las representaciones que como adulto ha construido acerca de los niños y niñas, de su experiencia en investigaciones o trabajos con niños y niñas y de la aplicación de sus propios principios morales (Barreto, 2011, pág. 638). De esta manera, propuso algunas consideraciones con relación a algunas técnicas:

- Dibujo: deben ir acompañados de una interpretación del mismo niño o niña que lo realiza así como de un par; de esta manera, se pueden encontrar regularidades en las interpretaciones.
- Fotografías: es necesario permitirles explorar el dispositivo tecnológico.
- Entrevistas: requiere de parte del sujeto adulto un sólido conocimiento teórico del tema que pretende explorar (pág. 639-642).

Otras consideraciones éticas que planteó Barreto estaban relacionadas con cuestiones propias de toda investigación con niños y niñas. Ellas son:

- Participación: "se deben crear condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en la investigación, en qué grado y de qué manera" (pág. 644); de esta manera se les garantiza su vinculación espontánea a la investigación.
- Respeto: comienza por reconocer la libertad que tienen los niños y niñas para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; esto implica transmitir toda la información del proyecto de manera clara, precisa y oportuna así como acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación. Esto se puede lograr por medio de reuniones informativas con adultos y niños (pág. 644).
- Retribución – beneficio: es necesario pensar desde la planeación de la investigación, cuáles serán las recompensas y beneficios que se ofrecerán a los niños y niñas participantes. Para ello, se les debe presentar tanto a los niños y niñas como a sus acudientes los posibles riesgos, los resultados y las implicaciones a largo plazo de la investigación (pág. 645). En la investigación, se les comunicó a los niños y familias que se les entregaría a cada niño y niña un CD con el compendio de fotografías más como un recuerdo del proceso que como retribución por la participación.
- Rendición de cuentas: se debe hacer con el personal de la institución educativa involucrada así como con los niños y niñas participantes; es importante que la rendición

³⁷ Efectos de un programa de reconocimiento de voz en la adquisición de la escritura: Una experiencia con niños entre 4 y 6 años.



de cuentas con ellos debe hacerse en un lenguaje comprensible y antes de entregar reportes a las comunidades académicas (pág. 645). Se hizo dos sesiones de balance con los niños y niñas y con los adultos de las familias y el personal del jardín infantil se realizaron son encuentros al finalizar el trabajo de campo.

- Información: este aparte está constituido por dos acciones.
 - o Consentimiento: Es el conocido consentimiento informado que firman los acudientes de los niños y niñas investigadores. Barreto explica que contiene dos partes: el primero es "la información general de la investigación (beneficios, riesgos, compensación, mitigación de posibles riesgos y compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños y niñas" (pág. 645). También debe contener los datos del investigador para que pueda ser contactado cada vez que haya dudas, quejas o comentarios. La segunda parte es el formato del consentimiento que es el que diligencia el adulto acudiente y éste se convierte en "la evidencia documentada de que el acudiente recibió la información suficiente para decidir si permitía o no que el niño o niña participara en la investigación" (pág. 645). En el [Anexo 4](#) se puede visualizar el formato que se usó como Consentimiento Informado con los padres, madres y acudientes familiares.
 - o Asentimiento: es un documento donde los niños y niñas aceptan participar en la investigación así como aceptan que pueden retirarse de ella en cualquier momento que deseen. En este documento se les debe explicar el papel que tendrán, lo que deben hacer si eligen participar, lo que sucederá con los datos que se construyan y cuáles pueden ser los riesgos si deciden participar. Sobra decir que se debe crear este documento acorde a las características evolutivas de los niños y niñas (pág. 645-646). Unas maneras de realizar un asentimiento puede ser grabando sus voces o filmándolos dando su aceptación a participar; sin embargo y como lo muestra el [Anexo 5](#), en esta investigación se optó por una forma escrita.

Con este horizonte de recomendaciones éticas se inició el proceso investigativo, pero en el transcurso del trabajo de campo, fue necesario revisar tanto los acuerdos pactados con los niños como la comunicación y relación que tenía con ellos, de manera que no me confundieran con un adulto más del jardín infantil. Es decir, evité en todo momento convertirme en vigilante de sus compartimientos y en dirigente de actividades. Permanecer



como un adulto que no regañaba ni vigilaba sino que jugaba y se reía al tiempo que los cuidaba fue uno de los retos diarios a los que me enfrenté.

1.5.5 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la organización de la fuente teórica se usaron las fichas documentales en las que se consignaron aspectos clave de los artículos, libros, capítulos y videos que además de EpC y FC, se referían a la primera infancia, de participación infantil, de ciudadanía, de política, de territorio, de cartografía y demás temas que se sintetizaron en el Horizonte Teórico que acompaña este informe. También se generaron fichas para registrar las sesiones de asesoría, las entrevistas a profesores e investigadores. De la misma manera se usó el cuaderno de notas para registrar los aspectos relevantes y de la experiencia.

A partir de agosto del 2014, se reorganizó la información que tenía en las fichas para diseñar una matriz para la categorización en la investigación. Proceso que consistió en disponer de las palabras claves construidas en las fichas de lecturas y llevarlas a una matriz de Excel que estaba distribuida, inicialmente por las tres categorías sustantivas de la investigación (*primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana*). Cada categoría estaba en una hoja de cálculo diferente y en cada una empecé a vaciar las palabras claves de cada una de las fichas elaboradas. Una vez en la hoja de Excel, agrupaba estas palabras claves por equivalencias, diferencias y relaciones y fue así como empezaron a surgir las categorías emergentes que transversalizaron tanto el componente teórico como el empírico de la investigación. A continuación se puede observar el listado completo de categorías que surgieron durante los dos años de lectura de la presente investigación:

Categoría Sustantiva	Categorías Emergentes
PRIMERA INFANCIA	Significaciones de infancia, Significaciones de niñez, Significaciones de niño y niña, Significaciones de primera infancia, adultocentrismo, Derechos de los niños, Educación inicial, Participación infantil como un derecho, El niño como agente social.
CIUDADANÍA	Significaciones de ciudadanía, Ciudadanía infantil, participación infantil, democracias. Derechos. Pluralismo.



FORMACIÓN CIUDADANA	Educación, Formación, Educación para la ciudadanía, Formación ciudadana, Socialización, Socialización política, Subjetividad, Subjetividad política, Lo público, Discursos ordenadores de ciudadanía, Territorio, Espacio.
ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO	Signo y significación, Lógicas de intelección, Análisis político del discurso, Discurso, APD en la educación, Antagonismo, Hegemonía, Sobredeterminación, Agonismo, Lo político, La política, Contingencia, Dislocación, Juego de lenguaje.
NUEVOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA INFANCIA	Sociología de la infancia, Nueva sociología de la infancia, Nuevos estudios sociales de la infancia, Métodos y técnicas, Enfoque de Mosaicos, Los niños en la investigación.
PEDAGÓGICOS	La escuela, Didáctica, Pedagogía, Currículo, El conocimiento, La enseñanza, Investigación educativa.
EPISTEMOLOGÍA	Pedagogía crítica, Disciplinariedad, Fenomenología y hermenéutica, Teorías socio-críticas, Teorías de-coloniales, Ciencias, Sociología.

Cuadro 3. Categorización.

Fuente: elaboración propia.

Esta matriz de categorización aportó a la coherencia necesaria en el momento de escribir el proyecto de investigación, avances del informe, textos de los seminarios y ponencias, y sobre todo, para el proceso metodológico de recolección y análisis de datos, lo cual permitió construir otra matriz: la Matriz de Análisis. Esta matriz también fue elaborada en un archivo de Excel que contenía tres hojas que representaban cada una de las categorías sustantivas de la investigación: *primera infancia*, *ciudadanía* y *formación ciudadana*. En cada hoja, la matriz de análisis contenía la siguiente información:

Objetivos Específicos	REGISTROS				Tendencias	Categorías Emergentes empíricas	Categorías Emergentes	Observaciones
	Fotografía	Videos	Audios	Diario de Campo				
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significados primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.								
2. Analizar con los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado su conjuración discursiva de la triada primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.								
3. Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.								

Cuadro 4. Matriz de Análisis.

Fuente: elaboración propia



Como se puede observar, el trabajo analítico empezó por la disposición de los datos empíricos de acuerdo a las técnicas y registros utilizados. Allí se vació la información que se consideraba relevante de acuerdo a los tres primeros objetivos específicos de la investigación. Este inicio se debió al interés de hacer escuchar las voces de los niños y niñas y partir de allí para la articulación e interpretación teórica. Se organizaron 862 registros fotográficos, 25 videos, 78 grabaciones de audio, 32 fichas del diario de campo. Para distinguir entre cada una de las técnicas se utilizaron los siguientes códigos:

Obs.: Observación.

Enc-Inv.: Encuentros Investigativos.

TII-Ad.: Talleres con Adultos.

Cada una de las anotaciones en la matriz de análisis se hacía de manera textual, en el caso de las imágenes fotográficas se escribía lo que sucedió en ese momento o la interpretación que los niños y niñas le dieron cuando se revisaron con ellos. Al final de cada dato, se añadía la fecha del registro. Un ejemplo de un dato de la Matriz de Análisis es: "*Obs: en la bienvenida, Melany le dijo a la profe después de llamar a lista: no la ha llamado a ella (señalándome a mí); la profe dijo mi nombre, yo dije presente y todos se rieron. 22-abr-15.*". A medida que se tenía un número considerable de datos dispuestos en la matriz, se fueron estableciendo tendencias que luego fueron identificadas como de relación, de equivalencias o contradicciones. Lo descrito en las tendencias sirvió de base para establecer categorías emergentes empíricas que luego se iban relacionando con las categorías emergentes que ya se tenían establecidas. Al final, se encuentra una columna donde se escribían observaciones o análisis que a primera vista se podían establecer.



2. LOS SUJETOS POLÍTICOS EN LA PRIMERA INFANCIA

El presente capítulo busca exponer los hallazgos teóricos de la investigación con algunas significaciones que se han tenido en torno a la infancia y a la primera infancia, articulándolas con algunas interpretaciones de ciudadanía para analizar la configuración discursiva que desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia se pueden hallar. Para ello, primero se expondrá que muchos de los estudios académicos sobre la infancia, antes de la década de los 80 del siglo XX, se concentraron en entender a los niños sin subjetividad política como una parcela de las instituciones que sí recibían toda la atención de los académicos, al tiempo que eran significados en la gran mayoría de los casos, como aún no adultos, como individuos y que posteriormente serían sujetos, pero no como sujetos políticos. En segundo lugar se planteará que la Convención de los Derechos del Niño³⁸ fue un discurso de rearticulación que generó cambios en las maneras de significar la infancia y tercero, se mostrará que uno de estos cambios en el ámbito académico fueron los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia que ha cuestionado esta mirada adultocéntrica generando oportunidades para entender a los sujetos infantiles como actores, agentes, ciudadanos o sujetos políticos, y consecuentemente, incluidos en la formación ciudadana.

2.1 LA INFANCIA, UNA CATEGORÍA CONTINGENTE

Ferrán Casas³⁹ nos habla de tres formas tradicionales de representación de la infancia (tres maneras como los adultos significamos a los niños y niñas): la primera como idílica, feliz y positiva; una segunda representada de manera negativa, es decir, con una fuerte relación a la rebeldía y a la maldad que debe ser corregida; por último, tenemos una representación ambivalente y cambiante de la infancia donde

³⁸ Para efectos de una lectura más dinámica, se seguirá llamando en el informe sólo como la Convención.

³⁹ Profesor de Psicología Social de la Universidad de Girona.



se debate sobre la capacidad o no que tienen los sujetos infantiles de hablar o si tienen algo interesante que decir que valga la pena ser escuchado (2006, pág. 30). De esta manera, podemos ver, que estas representaciones sociales sobre la infancia se basan en una idea de seres humanos inferiores, distintos, los aún no adultos.

Estas representaciones o significaciones se pueden articular con el entendimiento del niño o niña como un individuo en términos de Touraine (1993), es decir, como un receptor involuntario de una permanente descarga de comportamientos y normas por parte de otros seres que sí están en capacidad de distinguir y aceptar o no esos comportamientos por ellos. Un ejemplo de ello son los aportes formulados por John Locke que retrataba a los niños como una tabula rasa, es decir, como pizarras en blanco que podían adquirir la forma deseada gracias a la importancia de la buena educación y a las acciones correctivas de la familia. También encontramos que en los siglos XVI y XVII los niños eran concebidos como futuros adultos, como transeúntes llamados a adoptar conductas propias de la vida adulta (Roldán Vargas, 2006), como seres pasivos, carentes, incapaces y necesitados de soluciones y directrices por parte de los adultos. Este individuo infantil pertenecía a la esfera privada, concretamente a la familia, en quien recaía la obligación de moldearlo según las exigencias sociales. Vemos entonces, como lo afirma Cuassiánovich (1994), la infancia pasó de un no reconocimiento a un reconocimiento ambivalente: pues a pesar de una mayor visibilidad de la misma, era excluida por la exigencia de proteger a los niños en un ámbito escolar y familiar. Y con esta afirmación, debemos recordar que la visibilidad de la infancia estuvo asociada a los procesos de escolarización; esto es, a la aparición de la escuela como institución que "contribuyó decisivamente en su consolidación y reproducción ampliada" (Corona & Gáal, 2009, pág. 8)

En América Latina y Colombia, la mayoría de estas representaciones sociales llegaron unas décadas después, tal como lo presentan Herrera y Cárdenas Palermo (2013): durante la colonia y el inicio de las repúblicas latinoamericanas podemos ver a la infancia asociada a instituciones y regímenes de crianza donde la prioridad era la protección y el control de la vida infantil; en gran parte estas medidas obedecían al alto número de niños abandonados por sus padres. Las mismas autoras relatan que desde mediados del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, la infancia se relacionó, generalmente, con la vagancia, la delincuencia y los regímenes



correctivos para los niños-individuos que no eran normalizados (es decir, los vagos y delincuentes). Durante este periodo se dio el auge de las ciudades, del capitalismo y de lo que se consideró como modernidad. Con el fin de lograr esa normalización, surgieron los orfanatos, reformatorios y escuelas especiales. Por último, los autores ubican, durante la primera mitad del siglo XX, un momento de representación de infancia asociado a la institución escolar y a unos fuertes referentes católicos del niño como individuo imperfecto o heredero de pecado pero con potencial al cambio (Herrera & Cárdenas Palermo, 2013).

Con este panorama, podemos ver la contingencia de los discursos de la infancia a través de los años, es decir, la imposibilidad de la fijación en las significaciones, aunque se puede observar un punto nodal⁴⁰ que las colonizó: los niños aún no son adultos. Es decir, con relación a la infancia, por el momento es imposible hablar de una esencia y por ello se habla de “una articulación en torno a puntos nodales que logran entrelazar y unificar distintas superficies discursivas en un nudo de significados” (López Cabello, 2004, págs. 26-27). De igual manera, en estas articulaciones se puede observar una relación antagónica entre los discursos de sujeto (referidos para nombrar al adulto) y los discursos de infancia (conformada por los no sujetos). Lo que nos lleva a pensar en una relación antagónica entre el mundo adulto y el mundo infantil.

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

⁴⁰ Por puntos nodales se entienden aquellos significantes que se fijan parcialmente a una cadena discursiva (Ávalos Lozano, 2002, pág. 49) y que al mismo tiempo “anudan o articulan temporalmente un campo discursivo en torno suyo” (Laclau & Mouffe, 1987, pág. 185).



Este campo discursivo que significa a los niños como sujetos tiene fuertes sedimentaciones en dos grandes académicos como fueron Jean-Jacques Rousseau y Margaret Mead. El primero inició, en el siglo XVIII, una reinención de la infancia al concederle características especiales, a pesar de catalogarla como una etapa feliz e idílica, así como la necesidad de canalizar los impulsos de los niños (Rousseau, 2002). De igual manera, Margaret Mead, brindó importantes aportes al mostrar, desde sus investigaciones en Papua Guinea, cómo los niños entendían e interpretaban sus propios procesos; aportes que fueron significativos para los futuros estudios de la socialización en la infancia. Vemos entonces, como ya se ha mencionado, que estos discursos sobre la infancia se han construido de manera situada, contingente y en permanente lucha con los nuevos discursos que aparecen en el panorama o con los más sedimentados que se niegan a desaparecer. De igual manera, se puede observar que este discurso del niño como sujeto entra en una relación agonística con el discurso del adulto como sujeto; puesto que existe un reconocimiento de las diferencias entre unos y otros, pero no se ha invalidado su carácter subjetivo.

Las transformaciones en las significaciones sobre la infancia se agudizaron, como ya se mencionó, en las últimas décadas del siglo XX ante la pérdida de certezas y la imposibilidad de prever horizontes futuros (Carli, 1999), ante la crisis de la ilusión de lo inmediato, la caída del pensamiento ilustrado y el debilitamiento de pensamientos fundadores de la modernidad (Buenfil Burgos, 2004, pág. 13). Transformaciones que hicieron que la certeza de la regulación familiar, escolar y estatal sobre la infancia resultasen ya no tan eficaces para entenderla y estudiarla, en pocas palabras para significarla.

En este sentido, Iskra Pavez Soto⁴¹, retomando lo que alguna vez formuló Wasserman (2001, pág. 61) nos recuerda que el origen etimológico de la palabra infancia procede del latín *in-fandus*, que significa

[N]o habla o que no es legítimo para tener la palabra. [...] Por lo tanto, su etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a

⁴¹ Doctora en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.



quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad (Pavez Soto, 2012, pág. 82).

Con esta afirmación podemos empezar a problematizar ese intento de fijar el significado de infancia para legitimar conductas y medidas gubernamentales desde una mirada adultocéntrica⁴². Pues, lo que reconocen Pavez y Wasserman es que los niños no están incapacitados para hablar, sino que no se les tiene permitido hacerlo. Otro elemento cuestionador de esta esencialidad es el relacionado con la edad, aspecto básico cuando se trata de significar a la infancia desde una perspectiva biológica; pero como lo señalan algunos académicos⁴³ la misma diversidad de los límites de edad entre los países es una muestra de que la infancia es mucho más que una etapa evolutiva y que es una construcción social; es decir, que su significado se construye de manera social, histórica, relacional y en medio de tensiones.

Así lo ha manifestado uno de los fundadores del Comité de Investigación en Sociología de la Infancia de la ISA (Asociación Internacional de Sociología), Jens Qvortrup, en una de sus Nueve Tesis sobre la Infancia: "es una categoría social permanente, una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad, y no simplemente una fase transitoria de la vida humana" (Qvortrup, 1993, pág. 27). Por otro lado, podemos considerar que una de las problemáticas más visibles al establecer la infancia con una significación universal es la falta de consenso frente a los límites de edad, lo que hace que las fronteras entre unos discursos y otros de infancia sean complejas e incluso contradictorias. Vemos por ejemplo, que mientras Unicef establece que la infancia es una etapa de vida diferente a la de la vida adulta, sin asignarle un límite de edad, para Colombia está comprendida entre los 0 y 12 años, seguida por la adolescencia y no la edad adulta. Algo similar ocurre con los límites temporales establecidos para entender a la primera infancia: en Colombia se ha contemplado desde el nacimiento y 6 años de edad (siguiendo la directriz de Unicef), pero en Medellín desde la gestación hasta los 6 años de edad, en España la

⁴² Se puede entender por adultocentrismo aquellas relaciones "en la que los adultos ejercen el control de toda situación y toman decisiones afectantes para la vida de los/las niños/as, sin antes informarles y sin tener en cuenta sus opiniones." (González Gil & Vásquez Jaramillo, 2011, pág. 67).

⁴³ Véase: Casas, 2006; Duarte Quapper, 2012; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, 2015; Llobet, 2012; Rodríguez Pascual & Morales Marente, 2013.



primera infancia abarca el periodo de vida que va desde los 0 a los 8 años⁴⁴. Si a esta discusión académica le sumamos la incertidumbre social donde cada vez más los límites imaginarios para que los sujetos infantiles realicen actividades o conozcan temas que hace años eran de la potestad del adulto (por ejemplo el uso de las TIC, los temas relacionados con el sexo y la muerte) se están reduciendo; podemos entonces afirmar que esas significaciones de infancia relacionadas con unos límites naturales y olvidando su carácter político y social (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015) resultan cada vez más polémicas. De esta manera vamos des-esencializando esos discursos hegemónicos sobre la infancia; en otras palabras, esas significaciones que “nos parecían «evidentes», «lógicas» y «de sentido común», han dejado de serlo; [...] al poner en evidencia su sustrato [el del discurso hegemónico], nos damos cuenta que podría haber otras «lógicas» o representaciones compartidas” (Casas, 2006, pág. 29). Pues se ha mostrado que durante los siglos XV y XIX la infancia era un asunto tan naturalizado que no se problematizaba alrededor de ella; pues predominó un discurso articulador del niño como un no sujeto, un individuo atado a otras instituciones. Del mismo modo, la ciudadanía y la FC eran discursos que no se articulaban mayoritariamente al de la primera infancia porque si los niños pequeños no eran sujetos, mucho menos se podía pensar que podían ser ciudadanos. Como se ha dicho, estos fueron los discursos construidos históricamente que resultaron ser válidos para las situaciones de esos siglos, pero sin desconocer aquellos discursos antagónicos que poco a poco tuvieron eco en el cuestionamiento de esos procesos hegemónicos.

2.3 PRIMERA INFANCIA: DEL SUJETO DE DERECHOS AL SUJETO POLÍTICO

Hemos visto que los estudios sobre la infancia antes de la década de los 80, se concentraron, en la mayoría de los casos, en entender a los niños como una parte más de las instituciones (escuela, familia) que recibían toda la atención de los académicos, al tiempo que eran significados en la gran mayoría de los casos, como aún no adultos, como individuos y en otros momentos como sujetos. De igual manera, hemos visto que con los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia se ha cuestionado

⁴⁴ Existe un consenso para considerar que la primera infancia llega hasta el momento en que el niño o la niña ingresan a la educación formal, en Colombia esta transición ocurre a los 6 años, aunque en Medellín el Acuerdo 333 de 2015 señala que esta transición es hasta los 8 años de edad, aunque en el mismo Acuerdo se limite a la infancia hasta los 6 años.



esta mirada y se han abierto oportunidades para entenderlos como actores, agentes o sujetos políticos. El propósito de este apartado es presentar algunas pistas para problematizar la categoría de sujetos políticos infantiles⁴⁵, especialmente, en la primera infancia.

Ante todo debemos detenernos para pensar que, por una parte, la ciudadanía es la pertenencia a una comunidad política y que está en el ámbito de la política, por lo tanto el ciudadano está en el ámbito de la política. Mientras que lo político siempre es la dimensión antagónica de la política y es allí donde se construye el sujeto entre la interpelación con la política y los discursos antagónicos. El ciudadano va a estar siempre muy ligado a esa categoría de la política mientras que el sujeto político siempre nos lleva al particularismo, a lo concreto. Por otro lado, la categoría de sujeto político es una categoría analítica y por ello pedagógica para abordar la categoría de formación ciudadana. Por ello las categorías de ciudadanía y ciudadano son significantes vacíos que toman su significado en relación al discurso que lo envuelve; de esta manera, cuando los tomamos en torno a la FC nos encontramos con el sujeto político; que no es sino la forma de entender la ciudadanía en la FC, el sujeto de la FC es el sujeto político. Pero entonces, ¿Qué es un sujeto político?

Entendemos que el sujeto político es aquel sujeto que además de constituirse a partir de un contexto (algo propio del sujeto social), "produce también la historia que comparte con otros" (Alvarado, Patiño, & Loaiza, 2011, pág. 69). Es el sujeto que "establece entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto" (Zemelman Merino, 2010, pág. 356). Es decir, el sujeto político va más allá del sujeto social al intervenir en relaciones donde no sólo se permea e influye por el contexto situado espacial y temporalmente, sino que posibilita una relación de doble vía al permear e influir a los otros sujetos que conviven con él en su cotidianidad. No podemos desconocer, tal como lo recuerda Hugo Zemelman⁴⁶, que el sujeto es "siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su

⁴⁵ Categoría, que como se ha mencionado antes, emergió del análisis de los datos de la investigación.

⁴⁶ Sociólogo chileno fundador y director del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) hasta el día de su muerte en el año 2013.



desenvolvimiento temporal" (2010, pág. 357). Es decir, el sujeto que se analiza en un momento y espacio dado no será el mismo sujeto de otro momento pero del mismo espacio (o viceversa). Este sujeto político crea referentes morales, políticos, sociales para él y para sus congéneres, aun cuando no sea consciente de ello.

Recordemos que, como se dijo hace un momento, el sujeto político es el sujeto de la Formación Ciudadana, y para entender al sujeto político, coincido con Chantal Mouffe⁴⁷ (2004), al afirmar que hay muchas visiones diferentes frente a la ciudadanía y a la subjetividad política y todas están ligadas "íntimamente al tipo de sociedad y comunidad política que queremos" (pág. 127); para la presente investigación, como se ha mencionado, se aboga por unos sujetos políticos constituidos para un proyecto de democracia radical. Es decir, unos sujetos políticos que además de compartir unos principios políticos de libertad e igualdad para todos, se identifican con ellos y reconocen su autoridad. Por lo tanto, este sujeto político pertenece a una comunidad política que busca la construcción de un nosotros en medio de "un contexto de diversidad y conflicto" (Mouffe, 2004, pág. 137); puesto, que al tiempo que reconoce unos valores políticos y éticos que los une a los otros, el sujeto político respeta la pluralidad de identidades así como las libertades individuales, incluso la de él mismo. Pues un sujeto no es el mismo en todo momento y espacio, todas sus identidades forman su identificación política y es el reconocimiento de la tensión y pluralidad entre su propia articulación de posiciones y las de los otros sujetos políticos lo que lo define como sujeto democrático y radical (Mouffe, 2004, págs. 133-140).

Ahora bien, analicemos si el sujeto de derechos, proclamado en la Convención es un sujeto político en los términos en los que lo hemos significado. En esta investigación se considera a los derechos humanos (y con ellos los derechos de los niños) como una conquista de luchas sociopolíticas concretas y situadas, como productos históricos; por ello no se le otorga el carácter universal y esencial que se le suele atribuir y que implica "una confianza absoluta en el carácter emancipador intrínseco [...] para resolver toda cuestión social, política, económica, cultural, vinculada a la población infantil" (Magistris & Llobet, 2014, pág. 3); y esa confianza conlleva a crear mecanismos de control y protección que los instaure y permanezca en lo social como

⁴⁷ Politóloga profesora de la Universidad de Westminster de Londres.



discurso hegemónico desde el que se significa la infancia, la primera infancia y los sujetos de las infancias.

Con esto, se quiere significar que si pasamos del niño como sujeto de derechos a los derechos situados de los sujetos infantiles, es decir, enfatizar en las condiciones situadas de la infancia que en sus derechos proclamados por la Convención pero articulando estos con las condiciones de vida de los sujetos infantiles y de la comunidad en general (Magistris & Llobet, 2014), el sujeto de derechos será un primer reconocimiento al sujeto político. Pues centrarse excesivamente en los derechos de la Convención puede invisibilizar "factores de contexto que indudablemente pesan en la consideración del bienestar de los niños/as y la consecuente ampliación (o restricción) de derechos para esta población" (Magistris & Llobet, 2014, pág. 14); así como catalogar a los niños como seres pasivos, receptores de medidas en vez de sujetos políticos.

En resumen, no basta con el discurso del sujeto de derechos en las infancias, "es necesario afirmar y promover la ciudadanía y la participación infantil para construir otras relaciones con los niños, para encontrar otras formas de convivir" (Corona & Gáal, 2009, pág. 9); especialmente porque considerar que los niños desarrollan habilidades para participar en su cotidianidad requiere que los adultos modifiquemos nuestra forma de verlos, de entenderlos y de relacionarnos con ellos; y con esto regresamos a la apuesta de la presente investigación al pensar que la formación ciudadana que se propone es también un proceso formativo para los adultos. De igual manera, hablar del sujeto político de la infancia es una de las tantas maneras de significar al niño, pero desde una perspectiva agonística, ya que se reconoce que las experiencias vividas difieren de un contexto a otro, que ellos significan su propio mundo y que por lo tanto, los derechos infantiles no pueden ser los mismos para todos, pues para todos los niños no tendrán el mismo significado ni importancia.

Otra forma de pensar en los niños de las infancias como sujetos políticos, ha sido desarrollada por los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia al establecer equivalencias entre actores y agentes sociales. Algunos investigadores reconocen que los niños poseen sabiduría (Corona & Gáal, 2009) y que por lo tanto pueden participar "de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las



personas adultas" (Pavez Soto, 2012, pág. 81); que son seres autónomos⁴⁸ que hacen elaboraciones internas de las conductas sociales (González Gil & Vásquez Jaramillo, 2011) y que de acuerdo a sus facultades de desarrollo (Lansdown) aceptan sus responsabilidades. Que como actores o agentes los niños se reconocen, reconocen a otros y son reconocidos por los otros, es decir, reflexionan sobre su cotidianidad. Que logran actuar en el contexto que permanentemente los está constriñendo con "la capacidad de poder intervenir en una acción concreta" (Pavez Soto, 2012, pág. 95). Que como agentes infantiles, los niños de las infancias negocian e interactúan con otros para tomar decisiones (Mayall, 2002); aunque, desde el enfoque relacional de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, se considera que esa acción social infantil se da en condiciones restringidas por poderes mayoritarios que multiplican esas relaciones intergeneracionales marcadas por la dependencia y la necesidad de protección (Pavez Soto, 2012).

Se observa entonces que desde esta perspectiva, los niños son significados como actores o agentes sociales⁴⁹ porque al tiempo que reproducen las relaciones sociales dominantes tienen la capacidad de agencia para modificar el mundo infantil. Es decir, se les reconoce como "intérpretes sutiles de su entorno" (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 56) porque tienen un rol activo en la "producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos." (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 59). Todo esto porque como agentes sociales los sujetos infantiles son competentes, capaces y poseedores de conocimientos. Sin embargo, es importante resaltar que el alcance

⁴⁸ Autonomía considerada como un distanciamiento con la dependencia y la protección de los adultos. Un aporte interesante en este tema lo presenta Eduardo Bustelo Graffigna al plantear la necesidad de un equilibrio entre la autonomía y la heteronomía en los procesos educativos de los niños: Bustelo (2005) afirma que "el que protege [el adulto], es dueño del poder y la voluntad sobre 'el desprotegido' [el niño]." Frente a este panorama propone unos procesos educativos donde "la autonomía y la heteronomía son definidos como dimensiones constitutivas en tensión continua" (pág. 264); es decir, en una relación agonística "donde la autonomía de una persona está en desarrollo y la heteronomía necesita ser constituida no como negación de la individualidad o como situación opresiva sino como relación con 'el otro'" (pág. 270); como un "diálogo entre la generación adulta y la generación más joven" (pág. 264). Para Bustelo es importante lograr este equilibrio porque en la medida en que la autonomía de los pequeños sea un elemento constante en su proceso formativo la búsqueda de su identidad se llevará a cabo en la esfera de lo político (pág. 273), esto es, la constitución de su identidad como sujeto político.

⁴⁹ Pueden consultarse los aportes brindados sobre el tema por James y James, 2008; Prout y James, 1990.



de sus transformaciones, participación e incidencia en el mundo no es el mismo con relación al mundo adulto; en esta medida, los contextos que los sujetos infantiles alcanzan a influir son sus propios micromundos: grupos de pares, familia.

Se puede afirmar que el sujeto político de la primera infancia es aquel sujeto que desde sus experiencias, sus vivencias; es decir, desde su niñez reflexiona, discute y construye su mundo porque habita un espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él. Reconociendo entonces que la forma como los sujetos de la primera infancia participan en la vida social "es diferente pero no menor que la de los adultos" (Roldán Vargas, 2006, pág. 121); pues se debe tener presente que los sujetos infantiles están en permanente desarrollo y que, por lo tanto, se construyen como sujetos políticos poco a poco, en la medida de sus facultades y oportunidades que la comunidad política le ofrezca.

De igual manera, recordemos que el sujeto político que se busca es aquel que reconoce otras formas distintas de ser, otras formas de relación y otras formas de vivir la vida. En esta medida, el primer llamado para el reconocimiento del sujeto de la primera infancia como sujeto político es para el adulto, pues es él el primero que le posibilitará espacios de participación en el ámbito público, el que lo escuchará, el que le permitirá fortalecer su propia identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad política que los recibe y acoge (Giraldo Giraldo & Román Betancur, 2008).

Ese reconocimiento del sujeto político de la primera infancia es una manera de construir y reconocer nuevas ciudadanías, tal como lo expresan Quiroz y Arango

Así, la idea de nuevas ciudadanías no se entiende como personas sujetas a una autoridad política y a un estado nación, sino como ciudadanos(as) que interactúan entre sí y con sus territorios y sus instituciones, en una infinita variedad de contextos en los que el acuerdo es la base del control y la ayuda mutua. La formación de un ciudadano(a) plural, responsable y ético requiere la apropiación de los saberes, la autonomía, las aptitudes y los valores necesarios para insertarse en la sociedad según las características personales de cada cual. (2011, pág. 1).

En el caso de los sujetos políticos de la primera infancia, es reconocerlos como diferentes pero no desiguales tal como lo propone la democracia radical de Mouffe.



Finalmente, en nuestras perspectivas del APD y de los NESI, se reitera la necesidad de des-esencializar los discursos hegemónicos sobre la primera infancia, el sujeto político, la ciudadanía y la formación ciudadana planteando formas alternativas de significarlos. En esta oportunidad, a pesar de reconocer otras significaciones, se propone una diferente que está en relación con los postulados agonistas de Mouffe con elementos que llevan a pensar al sujeto infantil de la primera infancia como un sujeto político que puede reproducir, interpretar y reconstruir su mundo social al tiempo que el mundo social lo constituye.

2.4 EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS INFANTILES

La década de los años 80 fue escenario de serios acontecimientos mundiales que marcaron el inicio de transformaciones económicas, sociales y académicas que podemos relacionar con los estudios sobre la infancia. En el primer grupo de transformaciones, definitivamente debemos reconocer la imposición de un modelo económico neoliberal que, acompañado de medidas económicas a favor del mercado, del consumo y de la propiedad privada, buscaba la desmantelación del Estado así como el desvanecimiento de las fronteras económicas y sociales del planeta. Paralelo a este proceso encontramos transformaciones sociales relacionadas con un cambio en la mirada de entender a la infancia. Esto, en parte, debido a un nuevo interés de la sociedad hacia los niños conexas con una profundización de su protección, con una infancia expuesta a los nuevos riesgos relacionados con la globalización del mercado y del consumo y "con la internacionalización de los delitos contra los menores, [...] pero también afectada por viejos problemas como son la explotación y la pobreza" (Gaitán Muñoz, 2006, pág. 10). A este renovado interés se debe sumar la preocupación cada vez mayor de los adultos por perder el control sobre unos sujetos que consideran dependientes de ellos.

Una expresión de esta transformación social en la percepción de la infancia fue la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, que, amparada en el Paradigma de la Protección Integral y en el discurso de los derechos de los niños (Magistris & Llobet, 2014), propone una serie de estrategias para



desarrollar planes y programas en los Estados⁵⁰ suscritos a ella para garantizar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia (ONU, 2005). Iniciando así, un debate sobre el reconocimiento de estos derechos, así como un llamado a valorar y tomar en serio las perspectivas y voces de los niños (Freeman & Mathison, 2009) y la importancia de pensar en ellos como ciudadanos con derechos y obligaciones como todo actor social (Jaramillo, 2007).

Este consenso en admitir que parte de este reconocimiento de los niños como sujetos se debe a los postulados de la Convención que surgió en medio de una tensión entre dos importantes dinámicas. Por un lado, las prácticas excluyentes hacia los niños basadas en asuntos relacionados con la edad (los niños como individuos) y por el otro lado, el reconocimiento del estatus de la infancia como estructura social (el niño como sujeto) "con formas específicas de vulnerabilidad, intereses y titularidad de derechos, visualizando a la infancia como una población prioritaria en materia de protección e intervenciones especiales" (Magistris & Llobet, 2014, pág. 8).

Por ello, no podemos negar que la Convención, tal como lo afirman Gaitán y Liebel [T]ransformó el concepto moderno de infancia promoviendo una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos infantiles en las políticas públicas, la educación y las familias. No obstante, la Convención también recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones generacionales de poder que se derivan de éste al otorgar ciertos derechos y negar otros. (2012, pág. 75).

Para algunos estudiosos del tema, la Convención representa una relación adultocéntrica (léase hegemónica) de las sociedades occidentales con los niños tratando de imponer un modelo universal de infancia (Gaitán Muñoz, 2008). Esto se evidencia en la ambivalencia entre el reconocimiento como sujetos de derechos y el énfasis en la protección desatendiendo otros derechos como el de la participación. De igual manera, Pavez Soto (2012) menciona que la significación de infancia que trae consigo la Convención es propia de países ricos europeos mientras que invisibiliza las diversas maneras locales de vivir y entender la infancia; diversidad de miradas que

⁵⁰ Los países que no están suscritos a la Convención son Somalia, Timor Oriental y Estados Unidos de Norteamérica.



hace que Christopher Jenks⁵¹ hable es de infancias como construcciones sociales contextuales y por lo tanto, como categorías sociológicas (Jenks, 1996). En pocas palabras, la Convención se ha convertido en un discurso hegemónico frente a la infancia desconociendo esas otras infancias que se viven de maneras situadas, distantes, paralelas y simultáneas.

Con todo lo anterior, hemos visto que la ruptura de las significaciones del niño como un objeto y un no sujeto se debe, en parte a la aparición en la escena política de la Convención y en una escena más académica, a los NESI que, desde orillas diferentes problematizan a la infancia como un campo de estudio propio y a sus sujetos como unos sujetos de derechos y posibles ciudadanos. Sin embargo, mientras que la Convención se trata de instaurar como un discurso hegemónico frente a las significaciones de infancia y de derechos de la infancia, los NESI tratan de establecer una serie de articulaciones de carácter epistemológico y metodológico desde una relación agonística entre el mundo adulto y el mundo infantil, reconociendo a este último y a sus sujetos como seres válidos, agentes, y en alguna medida ciudadanos y sujetos políticos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

⁵¹ Profesor de Sociología de la Universidad de Londres.



3. ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE BUEN COMIENZO

En el presente capítulo se mostrará cómo se articulan los discursos de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana desde diversos documentos normativos de la política pública de Buen Comienzo para ir construyendo la categoría central del análisis: el sujeto político de la infancia; es decir, se expondrán los momentos en los que la política pública presenta al sujeto infantil considerando las principales significaciones que se expusieron en el capítulo anterior: como *no sujeto*, como objeto de medidas estatales, como sujeto de derechos, como ciudadano y como sujeto político. De igual manera, se dará cuenta de en qué medida el programa Buen Comienzo se inserta en la política por medio de discursos con pretensiones universalistas y hegemónicas. Para iniciar, es necesario presentar una contextualización de lo que es el programa y la política pública de Buen Comienzo.

3.1 EL PROGRAMA Y LA POLÍTICA PÚBLICA DE BUEN COMIENZO

El programa Buen Comienzo fue creado mediante el Acuerdo 14 de noviembre de 2004⁵², y empezó a operar en noviembre de 2006 con el Decreto 2851 de ese mismo año. Cinco años después, en diciembre del 2011, Buen Comienzo se convierte en política pública por medio del Acuerdo 58⁵³ de ese año y es reglamentada dos años más tarde con el Decreto 1277 de julio de 2013. Entre estos dos años se regula la prestación del servicio de atención integral que ofrece Buen Comienzo con la Resolución 802 del 2011⁵⁴ y las Resoluciones 12760⁵⁵ y 501 del 2012⁵⁶, conteniendo esta última resolución unos importantes anexos que desarrollan con mayor claridad la

⁵² Por medio del cual se crea el Programa "Buen Comienzo" para promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los menores de 6 años en la ciudad de Medellín.

⁵³ Por medio del cual se adopta la política pública de atención integral a la primera infancia Buen Comienzo, se desarrolla un sistema de atención integral y se modifica el Acuerdo 14 de 2004.

⁵⁴ Por medio de la cual se amplían y complementan los lineamientos para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (educación, cuidado y nutrición).

⁵⁵ Por medio de la cual se regula la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en desarrollo del Programa Buen Comienzo.

⁵⁶ Que regula la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en Desarrollo del Programa Buen Comienzo.



apuesta pedagógica y política de Buen Comienzo. En su gran mayoría estos son algunos de los documentos normativos que sirven de base para el presente análisis.

En términos generales, Buen Comienzo está pensado como el sistema de atención integral a la primera infancia en cuatro grandes ejes⁵⁷: Educación, Alimentación, Protección y Participación. La población beneficiaria se concentra en niños, niñas (desde la gestación hasta los 6 años cumplido) y sus familias en situación de vulnerabilidad (deben estar inscritos en el SISBEN) atendidos en tres importantes modalidades que son llamadas Entornos: Familiar, Institucional y Comunitario, regulados por la Resolución 12550 del 2013. En el Entorno Institucional existen diversas modalidades y una de ellas es la de los Jardines Infantiles Buen Comienzo, modalidad en la que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación.

El Acuerdo 333 de 2015⁵⁸ significa al programa de Buen Comienzo como una

[E]strategia de articulación interinstitucional e intersectorial de las diferentes dependencias del nivel central y descentralizado que conforman la estructura orgánica de la administración municipal, ONGs y empresas del sector privado y solidario, afines con la primera infancia, para brindar atención integral desde la gestación hasta los seis años. (Medellín, 2015, págs. 9, Artículo 7).

De igual manera, el mismo Acuerdo entiende por Política Pública de Atención a la Primera Infancia como

[E]l trabajo articulado, interinstitucional e intersectorial, que mediante una atención integral, promueve acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas de primera infancia, de acuerdo con su edad, contexto y condición [...], existan las condiciones humanas, sociales, afectivas y materiales para garantizar que crezcan en entornos de amor, así como la protección, promoción y potenciación de su desarrollo,

⁵⁷ Estos cuatro ejes son llamados en la gran mayoría de los documentos como áreas de derecho y surgen de los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

⁵⁸ Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el programa Buen Comienzo.



donde intervienen entre otros actores estratégicos, la familia y los agentes educativos.

Como se puede observar, existe una gran similitud entre la significación del Programa y de la Política Pública⁵⁹, por ello, en este informe se nomina indistintamente de las dos maneras para hablar de Buen Comienzo.

3.2 SOBRE EL SUJETO INFANTIL

A continuación se describirán algunas de las principales significaciones que Buen Comienzo le otorga al niño de la primera infancia así como al propio campo de la infancia; estas significaciones se analizarán a la luz de las concepciones sobre infancia que se han expuesto en los dos capítulos anteriores para entender la configuración discursiva de la triada primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana en Buen Comienzo.

Es así como en el Acuerdo 14 de 2004 la significación de primera infancia está atada principalmente a la concepción biológica, es decir se significa como una etapa de la vida (especialmente desde los 0 hasta los 5 años de edad) y los niños objeto de esta atención se deben encontrar en condiciones de vulnerabilidad⁶⁰. Por otro lado, este Acuerdo no hace referencia a la categoría de ciudadanía, salvo una relación difusa sobre los derechos de los niños al nombrarlos no como ejercicios y adquisiciones infantiles sino como los ejes básicos de la atención integral⁶¹. De acuerdo a esto, podemos observar que en este Acuerdo la concepción de primera infancia está centrada en la edad como "dato definidor de la realidad" (Duarte Quapper, 2012, pág. 115), al pensar en los niños y niñas como una unidad y a la primera infancia como un grupo constituido; de igual manera, esta misma concepción limitada de primera infancia no permite concebir a los niños y niñas como ciudadanos en

⁵⁹ Sólo en el Acuerdo 333 de 2015 se señala esta diferencia entre Programa y Política Pública de Buen Comienzo.

⁶⁰ Niños y niñas de los niveles II y III del Sisbén y los no afiliados al régimen contributivo, ni subsidiado, ni a los regímenes de excepciones.

⁶¹ Seguridad alimentaria y nutricional, Cobertura educativa y en Salud, Participación y Recreación.



formación, en la medida en que sus derechos se convierten en el argumento adultocéntrico para orientar la atención que se les brindará.

Se puede decir que en el Acuerdo 14 de 2004 el sujeto infantil de la primera infancia aparece como un individuo dado sin la posibilidad de transformarse en sujeto político; o que este Acuerdo, en palabras de Ofelia Roldán (2006, pág. 11), se acerca a la concepción adaptativa de la infancia al concebir a los niños y niñas como seres pasivos a la espera de que el adulto decida por ellos para adaptarse de la mejor manera a la realidad objetiva.

Para el Acuerdo 84 de 2006⁶² la primera infancia continúa significándose como un asunto biológico pero con un agregado: es un grupo en situación de vulnerabilidad, pues se hace mayor énfasis en que los servicios de atención están dirigidos a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (artículo 1); como aspecto curioso, para este Acuerdo, la expresión niños y niñas siempre va acompañada de la de adolescentes para hacer referencia a un mismo grupo población que debe tener un solo representante en el Consejo de la Política Pública y que comparte el mismo grupo de derechos, y en esta medida, Buen Comienzo los nombra como sujetos de derechos y les abre puertas para participar en escenarios políticos de trascendencia como el Consejo y el Comité Técnico de la Política Pública.

Aunque se debe reconocer que algunos de los avances en la re-significación y desesencialización de la categoría de infancia se debe a los avances y reconocimientos de otros grupos poblacionales como juventud, mujeres y comunidades afro; es importante resaltar que para Acuerdo 84 de 2006 la infancia se presenta como un apéndice de la adolescencia, lo que se puede interpretar como una evidencia de la noción de *clase de edad* al presentarse, en posición de ventaja, el poder adulto (*clase adulta*) frente a un grupo social que en función de una "edad social definida en términos de derechos, privilegios, deberes y formas de actuar" (Duarte Quapper, 2012, pág. 102), se legitima un desigual acceso a derechos políticos y sociales y a la contemplación de los niños y adolescentes como inferiores a los adultos.

Frente al énfasis de vulnerabilidad otorgado a la primera infancia en este Acuerdo, se puede pensar que aunque obtiene un mayor reconocimiento y visibilidad, se

⁶² Por el cual se adopta una política pública de Protección y Atención integral a la Infancia y la adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín.



encuentra sujeto a una situación de irregularidad donde los niños vulnerables se convierten en objeto de protección (Corona & Gáal, 2009, pág. 7) y lo que mina la posibilidad de ejercer con mayor amplitud sus derechos, a pesar de ser nombrados como 'sujetos de derechos' y de abrirles puertas a una participación política pero contralada y determinada por los adultos expertos. De esta manera, se evidencia que aunque hay un pequeño paso en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos políticos infantiles – al reconocerlos como poseedores de derechos- este avance se marchita cuando se hace un mayor énfasis en su posición de vulnerabilidad frente a los adultos.

Cuando Buen Comienzo se convierte en Política Pública por medio del Acuerdo 58 de 2011, la significación sobre la primera infancia no renuncia a la concepción biológica ni al estado de vulnerabilidad de los documentos anteriores, pero introduce dos nuevas significaciones que potencian el entendimiento de la primera infancia como una construcción social, ellas son: la primera infancia como un periodo de desarrollo integral de los niños y niñas, concibiendo el desarrollo integral como un proceso adecuado, diverso e incluyente y; la primera infancia como experiencia, es decir, como un proceso complejo donde los protagonistas son unos sujetos 'contextuados'. En esta medida, es de esperarse que frente a la ciudadanía se otorguen reconocimientos que van del niño y la niña como sujetos de derechos al niño y la niña como sujetos históricos con derechos en los que se debe centrar la atención integral; estos derechos que se consideran vitales son: vida y salud, protección, desarrollo y educación inicial y participación. Sin embargo, es importante señalar que para este Acuerdo, la primera infancia empieza a tomar varias significaciones y una de ellas, la de la infancia como experiencia, se acerca a lo que hemos descrito en capítulos anteriores como niñez.

A pesar de haber ampliado la representación sobre este campo, la significación de primera infancia en la Resolución 802 de 2011 se vuelve a limitar como un asunto biológico y a los niños y niñas de la primera infancia como población en situación de vulnerabilidad (artículo 26). Aspecto similar que ocurre en la Resolución 501 de 2012 al retomar el tema de la diversidad pensada como un asunto de atención hacia los



más vulnerables⁶³ y el Decreto 1277 de 2013⁶⁴ que sorprendentemente asocia a la primera infancia con asuntos que, aunque siguen siendo mencionados en los anteriores documentos, no tienen el mismo énfasis que tienen en este: biológicos y vulnerabilidad. Además, este documento nombra a los niños y niñas en repetidas oportunidades como objetos de atención de las acciones de Buen Comienzo y a esto se le suma la confusión que presenta al usar de manera equivalente términos como niños y niñas y primera infancia para significar a los niños y niñas de la primera infancia que los reconoce como beneficiarios de la Atención Integral, sujetos de derechos y en otras ocasiones como sujetos históricos. Sin embargo, la Resolución 501 de 2012 menciona, que los niños y niñas de la primera infancia son sujetos de derechos, protagonistas de su propio proceso de aprendizaje; y a la primera infancia como una etapa importante del ciclo de la vida y como un momento importante para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos; aspectos que nos hace pensar a la infancia como un asunto holístico porque integra lo biológico, cognitivo, creativo, psicológico y social.

Por último, tenemos el Acuerdo 333 de 2015 que reconoce a los niños desde la gestación hasta los seis años como “seres humanos con derechos, históricos, lúdicos, trascendentes e integrales; copartícipes de su propio desarrollo; que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea” (Medellín, 2015, pág. 3, artículo 4). Hasta acá podemos encontrar una significación cercana a lo que se ha denominado en capítulos anteriores como sujeto de derechos. En estos términos, el nombrado Principio de Participación en este Acuerdo refuerza esta significación al considerar la participación infantil como un elemento decisivo para el desarrollo de los sujetos así como “una oportunidad para la formación de una cultura ciudadana que fortalezca la democracia, desde la consideración y la promoción del niño y la niña como sujetos políticos” (Medellín, 2015, págs. 2, artículo 3). En este fragmento podemos ver que a pesar de nominarlo como sujetos políticos, Buen

⁶³ Para esta Resolución, la población vulnerable son los niños y niñas que se encuentran en condición de desplazamiento, víctimas del conflicto, con discapacidad y pertenecientes a grupos étnicos.

⁶⁴ Que reglamenta el Acuerdo 58 de 2011, mediante el cual se adoptó la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolló un Sistema de Atención Integral y se modificó el Acuerdo 14 de 2004.

Comienzo se acerca a las significaciones de ciudadano liberal, pues el énfasis en la significación se hace en el reconocimiento de sus derechos.

En este mismo Acuerdo el tema de la vulnerabilidad para significar a los niños pequeños no es usado como característica de esta población sino como un propósito general de la política pública. Acá se marca otra diferencia en relación a los documentos anteriormente analizados.

A grandes rasgos, estas primeras representaciones de Buen Comienzo sobre los niños de la primera infancia se pueden agrupar en 3 categorías:

DISCURSO	Los niños como no sujetos	Los niños como objetos de protección	Los niños como sujetos de derechos
EQUIVALENCIA	Cuando su condición de vulnerabilidad es la que determina su condición de sujetos.	Cuando la obligación del adulto por protegerlos los define	Cuando se les reconoce como seres históricos con una serie de derechos instaurados que deben ser garantizados
ACUERDO 14 DE 2011	X	X	X
ACUERDO 84 DE 2006	X	X	X
ACUERDO 58 DE 2011	X		X
RESOLUCIÓN 802 DE 2011	X	X	
RESOLUCIÓN 501 DE 2012	X		X
ACUERDO 333 DE 2015			X

Cuadro 5. Significaciones iniciales de Buen Comienzo sobre el sujeto infantil. Fuente: elaboración propia.

Con la anterior tabla de significaciones lo que se pretende es mostrar que las formas de entender, relacionarse y nombrar a los niños de la primera infancia son históricas y dependientes de los cambios de paradigmas descritos en capítulos anteriores. Sin embargo, Buen Comienzo como política pública y como programa bandera de atención integral a nivel nacional, retoma estos cambios de concepciones para tratar de implementar un discurso único sobre lo que es ser niño o niña de la primera infancia



en la ciudad de Medellín. Queda por saber ¿en estos discursos hegemónicos qué rol jugaron las voces de los niños y niñas de la ciudad?

3.3 ACERCAMIENTOS AL SUJETO POLÍTICO DE LA INFANCIA

Después de haber analizado las anteriores significaciones que Buen Comienzo les ha otorgado a los niños y niñas de la primera infancia desde los documentos normativos estudiados, podemos avanzar en esta tarea, pero en esta oportunidad analizando aquellas significaciones que se acercan a lo que en esta investigación se ha denominado el sujeto político de la infancia; para ello, se inicia con unas aproximaciones al ciudadano infantil teniendo como eje la participación y como elemento articulador la propuesta de Formación Ciudadana de estos documentos.

Precisamente sobre el proceso formativo, el Acuerdo 14 de 2004 habla de la diversidad y la inclusión como elementos claves para beneficiar a los niños como población vulnerable y focalizada para la atención integral, atención que tiene como eje central el desarrollo infantil que a pesar de impulsarse en una perspectiva diversa, queda rezagado al contemplar esa misma diversidad como un factor de vulnerabilidad. Por otra parte, la Resolución 802 de 2011 contempla unas expresiones⁶⁵ y experiencias⁶⁶ que nuclea el proceso formativo de los niños como sujetos participativos; a este proceso formativo, Buen Comienzo lo llama Educación Inicial cuyo propósito global es el desarrollo infantil⁶⁷.

En octubre del 2012, se realizó en Bogotá el “Foro Educativo Nacional 2012 - Ciudadanía y Paz” donde Buen Comienzo presentó su experiencia llamada “Medellín reconoce a los niños y las niñas como ciudadanos desde la gestación”. Aunque el documento que recoge esta presentación no hace parte de los documentos normativos del programa y de la política pública (aunque se basa mucho en el Acuerdo 58 de 2011) se analiza en este capítulo por su valor y aportes para la

⁶⁵ Como musical, lógico-espacial, juegos con agua y arena, literaria, socio-dramática y corporal y movimiento (artículo 28).

⁶⁶ Se habla de experiencias educativas, afectivas, lúdicas, de nutrición y salud (artículo 25).

⁶⁷ Por desarrollo infantil se entiende el desarrollo físico, social, cognitivo, psíquico y emocional durante la primera infancia (artículo 25).



problematización que se está realizando. Sobre la formación, este documento presenta unos aspectos que intervienen y que se fortalecen con este proceso, ellos son la convivencia, la autonomía, la identidad, la participación y los procesos cognitivos y comunicativos. En estos aspectos se puede decir que esta formación apunta a la constitución de sujetos políticos infantiles donde el afecto y las relaciones de apego son necesarias para el desarrollo de estos sujetos.

Sin embargo, por el lenguaje utilizado en el documento, parece haber confusión en las distinciones entre ciudadano infantil y sujeto político de la infancia porque utilizan los dos de manera indistinta para significar tanto al sujeto formado para responder de acuerdo a lo que se espera de él como para el sujeto que es construido por su entorno, que incide en él y que participa en relaciones de confrontación. En esta medida, lo que Buen Comienzo propone como formación ciudadana, corresponde más a lo que se ha denominado Educación para la Ciudadanía

Tenemos también la Resolución 501 de 2012 que frente al proceso formativo, denominados por ellos como Atención Integral⁶⁸, las acciones se piensan tanto para el futuro como para el presente de los niños y se relacionan con el desarrollo y el aprendizaje de ellos; además está estrechamente relacionada con la garantía de sus derechos y sus principios se pueden entender como la apuesta de formación ciudadana: universalidad, equidad, inclusión, corresponsabilidad y participación. Sin embargo, desde la propuesta pedagógica (educación inicial para el desarrollo infantil) de Buen Comienzo se rescatan algunos aspectos que trasversalizan la formación de ciudadanos: el autocuidado, la recreación, el descanso, y los hábitos de higiene y de alimentación (artículo 10). Para ello, se considera que los materiales y demás recursos deben estar al alcance de los niños y que deben responder a sus intereses y necesidades; pues el protagonismo de los niños y niñas es vital en cada una de las actividades que se planean y desarrollan en los jardines infantiles.

⁶⁸ El artículo 2 de esta Resolución contempla la Atención Integral como el “conjunto de acciones coordinadas con el fin de satisfacer, tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas relacionadas con el desarrollo y aprendizaje acorde a las características, necesidades, intereses y potencialidades de los niños y las niñas.” (Resolución 501 de 2012, pág. 2). Los criterios que debe cumplir una atención integral son: sistémica, sistemática, oportuna, pertinente, transdisciplinar y articuladora.



En efecto, esta es una de las principales responsabilidades de los agentes educativos junto con: acompañar y orientar a los niños y niñas de manera afectuosa y reconociendo sus habilidades, necesidades y capacidades (artículo 5). Como se ha mencionado, la educación inicial es para Buen Comienzo, el elemento constitutivo de la Atención Integral que debe potenciar el desarrollo infantil, entendido éste como un proceso de transformaciones e interacciones entre los niños y niñas y sus contextos naturales, sociales y culturales. A pesar de esta apuesta holística del desarrollo infantil, Buen Comienzo no se considera a sí mismo como un ciclo de educación formal; pero en algunos de sus documentos normativos analizados, especialmente esta Resolución se evidencian algunos aspectos administrativos que pueden hacer pensar que su cercanía a la educación formal es más íntima de lo que parece⁶⁹.

Otro elemento que se resalta en el planteamiento de la propuesta formativa, es el énfasis que adquiere la Movilización Social como una estrategia, dentro del componente de participación, para que los adultos adquieran capacidades para proteger, empoderarse y ser corresponsables en la protección de los derechos de los niños y niñas; este aspecto llama la atención porque nos hace pensar que la participación de los niños y niñas se limita a una nominación superficial mientras que se hace énfasis en el llamado a los adultos para proteger ese derecho; pero acaso, ¿no es la participación la expresión por excelencia de la ciudadanía y la subjetividad política? Algo similar ocurre cuando se resalta que el desarrollo infantil se logra, básicamente, por medio de la garantía de los derechos de los niños y niñas al tiempo que se reconocen sus particularidades y potencialidades, pero con la vital vinculación de los adultos significativos en este proceso formativo. Con eso, no se quiere menospreciar el papel del mundo adulto en la constitución de los niños y niñas como sujetos políticos, lo que se quiere hacer notar acá es que con todo lo que Buen Comienzo reconoce sobre la primera infancia, las acciones para favorecer la participación infantil deberían ser más directas y enfocadas a los propios niños y niñas.

Como nota curiosa se debe mencionar que el Acuerdo 333 de diciembre de 2015 hace un gran ajuste en la cobertura del proceso formativo de Buen Comienzo, pues extiende la edad de la Educación Inicial a los 8 años, lo que incluye el proceso de

⁶⁹ Reporte de listados de preinscritos, asignación de cupos, documentación solicitada para la atención, registro de los beneficiarios al Sistema de Información y en el Formato de Matrícula.



transición entre el ciclo inicial y el primer grado de la educación básica. Sin embargo, se puede concluir que la apuesta educativa que se halla en estos documentos corresponde más a una propuesta de Educación para la Ciudadanía en la medida en que se formula, reconociendo las particularidades de los sujetos infantiles, para lograr un mejor acoplamiento de ellos en el sistema político de la ciudad.

Frente a la categoría de ciudadanía, el Acuerdo 84 de 2006 da pasos significativos al reconocer el derecho de los niños a la participación social y política, es decir, se empieza a contemplar la posibilidad del niño como sujeto y como ciudadano. Frente al reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos se expone en diferentes páginas que los niños y niñas, junto con sus familias, deben participar en la construcción de los Planes de Atención Integral a la Primera Infancia⁷⁰ de cada entidad prestadora del servicio; de igual manera, se menciona que durante el proceso formativo, los niños y niñas deben participar en las decisiones que les competen y afectan, así como en espacios sociales y culturales dispuestos por los adultos; pero esta participación está articulada al proceso que ellos llaman Movilización Social, proceso, como se ha mencionado, pensado para que los adultos significativos se comprometan a velar y garantizar los derechos de los niños y niñas. Sin embargo, queda la inquietud de ¿cómo se puede pensar en participación infantil, si el elemento articulador son las acciones de los adultos para garantizar los derechos de los niños y niñas? ¿Este proceso de Movilización Social, que tanto énfasis, promoción y desarrolla ocupa en los documentos normativos se puede considerar una forma de heteronomía?

Por otro lado, el documento "Medellín reconoce a los niños y las niñas como ciudadanos desde la gestación" menciona que la apuesta formativa para la participación infantil está basada en relaciones afectuosas que favorezcan el reconocimiento y la capacidad de ser y hacer de los niños y niñas mediante procesos de autonomía y participación; de igual manera, manifiesta que la participación infantil se promueve, principalmente con la corresponsabilidad social

⁷⁰ El artículo 8 de la Resolución 501 de 2012, plantea que los Planes de Atención Integral a la Primera Infancia deben expresar con claridad "la forma como se alcanzarán principios, objetivos, metas y estrategias de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, teniendo en cuenta la modalidad, el contexto, las necesidades y características de la población, en aspectos relacionados con las áreas de derecho: desarrollo y educación inicial, vida y supervivencia, participación, protección y la oferta institucional con relación a los niños y las niñas atendidos y por atender." (pág. 6).



(Movilización Social) de los adultos en acciones que favorezcan el desarrollo infantil. A los niños y niñas los conciben como ciudadanos porque son "seres humanos con derechos, históricos, lúdicos, trascendentes e integrales, co-partícipes de su propio desarrollo, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea." (Buen Comienzo, 2012, pág. 8). En este documento, se considera que la participación infantil como expresión de la ciudadanía infantil

[I]mplica que los niños y las niñas incidan en las decisiones sobre su propio desarrollo al darles reconocimiento efectivo como sujetos de derechos al tiempo que constituye una oportunidad para la formación de una cultura ciudadana, que fortalezca la democracia, desde la consideración y la promoción del niño y la niña como sujetos políticos. (Buen Comienzo, 2012, pág. 10).

Vemos entonces que en este documento la participación infantil es necesaria para el ciudadano junto con el diálogo con el otro, la toma de decisiones y la igualdad. En este caso tenemos un gran acercamiento al sujeto político infantil tal y como se ha entendido en este informe, pues se reconoce la capacidad de los niños para incidir en sus mundos cercanos.

La Resolución 501 de 2012 contiene una amplia descripción de términos especiales relacionados con Buen Comienzo, a pesar de esto, la categoría de ciudadanía no tiene una descripción explícita pero se le puede relacionar con la de participación que se entiende como la

[E]xpresión de la ciudadanía, el ejercicio por medio del cual un sujeto titular de derechos toma parte en los asuntos públicos, es decir, en lo que es de interés para sí mismo y para los demás. La participación real implica un nivel cada vez mayor de conciencia y de capacidad de los individuos, la familia y la comunidad para incidir en la toma de decisiones que les afectan. La participación en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia es un proceso de interacción, de encuentro, de valoración de los aportes propios y del otro (pág. 5, Artículo 5).

Ahondando un poco en esta significación, se puede pensar que esta descripción se acerca a lo que se puede conocer como sujeto político de la infancia, aunque el



marco de acción que limita la participación infantil es el proyecto político en vez de presentar una visión de sujeto político formado para influir en su medio y en los demás. De igual manera, en el artículo 8 se hace explícita la necesidad de que los niños y niñas participen en la construcción de los Planes de Atención Integral de cada prestador del servicio, de manera que sus particularidades sean tenidas en cuenta. En este mismo escenario, la participación infantil se debe llevar a cabo en escenarios culturales, sociales, recreativos, políticos con incidencia en la política pública y debe incluir la Movilización Social.

Algo similar ocurre en la Resolución 12760 de 2012 cuando, de manera explícita nos dice que la Movilización Social implica

[G]enerar acciones de participación y empoderamiento que promuevan y evidencien la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado [...] para construir ambientes de diálogo, concertación y estrategias conjuntas que permitan la generación de capital social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas (pág. 6, artículo 5).

El énfasis en la participación de los adultos para garantizar la participación infantil sigue siendo evidente, mientras que la descripción de las condiciones de la misma participación de los niños y niñas no se desarrolla en la misma proporción; y mientras que el artículo 2 menciona que los garantes de los derechos y de la participación infantil son el Estado, la familia y la sociedad nos surge la pregunta: si los niños son protagonistas de su propio desarrollo y si se reconoce que el contexto influye en ellos ¿por qué no pueden ellos mismos actuar como un garante más de sus propios derechos, porque ellos no son mencionados como corresponsables de su atención, cuidado y protección? ¿Qué significa entonces, para Buen Comienzo, que la participación infantil sea considerada como una expresión de la ciudadanía para “tomar parte en los asuntos públicos”? Estos interrogantes se acentúan más si tenemos en cuenta que este documento reconoce a los niños y niñas de la primera infancia como sujetos activos, de derechos, holísticos, trascendentes y multidimensionales.

Un gran salto con relación a la significación de los niños como ciudadanos se da con el Acuerdo 333 de 2015 que considera a los niños y niñas del municipio como actores corresponsables del Sistema de la Protección Integral de la Primera Infancia. Este



mismo Acuerdo, en su artículo 5, considera a la ciudadanía como un derecho de la infancia que

Busca promover en los niños y las niñas capacidades para incidir en la toma de decisiones, la solución pacífica de problemas y conflictos, que permitan el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso y la autonomía, como componentes importantes de la ciudadanía y la cultura democrática. Pág. 6).

El ejercicio de este derecho debe estar acompañado, según el Acuerdo, en acciones por parte de las familias, las comunidades y las instituciones cercanas a ellos para lograr un mayor reconocimiento y escucha. Por último, este Acuerdo nombra explícitamente a los niños de la primera infancia como sujetos políticos de derechos y aunque no se da una descripción clara de lo que quieren significar con ello, se puede inferir, por el contexto del documento, que se refieren a un ciudadano infantil con pleno reconocimiento de sus derechos por parte de los adultos significativos que le rodean, un sujeto que responde a las expectativas del proyecto político pero con un grado leve de autonomía e incidencia en el mundo.

Para el Acuerdo 58 de 2011 los niños y niñas son protagonistas de sus vidas y de la sociedad; aspecto que se mengua al no otorgarles representación ni protagonismo en el propio Sistema de Atención Integral a la Primera Infancia. Se puede observar entonces, que este Acuerdo avanza en el posicionamiento e importancia de concebir a los niños y niñas como sujetos con capacidades y habilidades para participar en asuntos de su vida, aunque esos espacios no estén plenamente habilitados para ellos; esta contradicción nos recuerda que "no basta la visión del niño como sujeto de derechos, es necesario afirmar y promover la ciudadanía y la participación infantil para construir otra relación con los niños, para encontrar otras formas de convivir" (Corona & Gáal, 2009, pág. 9). En otras palabras, parece que el Acuerdo 58 de 2011 se acerca a reconocer las potencialidades de los niños y niñas de la primera infancia como sujetos políticos infantiles al reconocerles el derecho y la importancia de la participación en la "reflexión, discusión y construcción de la sociedad" (Carmona G, 2008, pág. 22), pero no alcanza a brindar espacios, herramientas y garantías para esta participación.



De otro lado, la Resolución 501 de 2012 es un documento bastante amplio y más completo que para esta investigación se analizó junto con sus Anexos 2, 3 y 5. Este documento, presenta una significación muy interesante de niños y niñas:

[S]eres humanos con derechos, seres históricos, lúdicos, trascendentes e integrales, co-partícipes de su propio desarrollo, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea. Seres que se encuentran en un momento determinante del ciclo vital, que participan y generan ideas, sentimientos y propuestas que enriquecen la vida familiar y comunitaria. Seres que aprehenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, avanzan en procesos de autonomía y participación. Son protagonistas de la construcción de sus aprendizajes, con capacidades para crear, imaginar, resolver situaciones de la vida cotidiana y enfrentar desafíos, encontrando oportunidades necesarias para su desarrollo, con el acompañamiento afectuoso e inteligente de adultos significativos (Artículo 5, pág. 5).

En esta descripción del sujeto infantil podemos ver cómo Buen Comienzo retoma todo lo que en los años anteriores había plasmado en sus documentos normativos para concentrarlos en una síntesis muy cercana a lo que hemos denominado sujeto político de la primera infancia.

A todo lo anteriormente analizado del Acuerdo 14 de 2004 se puede señalar unos leves indicios del sujeto político al afirmar que los niños de la primera infancia son sujetos

[Q]ue participan y generan ideas, sentimientos y propuestas para enriquecer la vida familiar y comunitaria. Seres que aprehenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, avanzan en procesos de autonomía y participación. Protagonistas de la construcción de sus aprendizajes, con capacidades para crear, imaginar, resolver situaciones de la vida cotidiana y enfrentar desafíos, encontrando oportunidades necesarias para su desarrollo, con el acompañamiento afectuoso e inteligente de personas significativas.

De esta manera, el programa Buen Comienzo se acerca a una significación del sujeto político de la primera infancia aunque no enfatiza en una de sus características

principales: su influencia en su contexto; lo que nos hace pensar que la diferenciación entre sujeto político de la primera infancia y ciudadano de la primera infancia no es muy clara para el programa y para la política pública. En el siguiente cuadro podemos observar una síntesis de los principales discursos que se han descrito en este aparte sobre el proceso formativo de ciudadanos que propone Buen Comienzo en sus documentos, así como claves para entender la manera como significan la participación infantil, la ciudadanía infantil y sus aproximaciones al sujeto político de la primera infancia.

Documento/ Discursos	Formación ciudadana ⁷¹	Participación	Ciudadanía	Sujeto Político
Acuerdo 14 de 2004⁷²	La diversidad e inclusión como factores de vulnerabilidad			Los niños generan ideas para su vida familiar y comunitaria
Acuerdo 84 de 2006		Reconoce el derecho de los niños a la participación social y política pero debe estar articulada a la Movilización Social		
Resolución 802 de 2011	En este proceso los niños son sujetos participativos			
Acuerdo 58 de 2011			Los niños son protagonistas de su vida pero no tienen representación en los escenarios de participación	
Resolución 1275 de 2012		El énfasis en la participación infantil está en la	Los niños son sujetos activos, de derechos, trascendentes	

⁷¹ La Formación Ciudadana como todo significativo vacío tomas nombres diferentes de acuerdo a los contextos en los que se constituyen, para este caso, esta formación ciudadana está relacionada es con la formación general de ciudadanos, no con la apuesta teórica del grupo COMPRENDER.

⁷² Todas las citas completas de los documentos normativos se pueden consultar en las Referencias Bibliográficas al final del informe.



		Movilización Social		
Resolución 501 de 2012	Atención Integral: garantía de sus derechos. Principios: universalidad, equidad, inclusión, corresponsabilidad y participación. Aspectos en la formación de ciudadanos: autocuidado, recreación, descanso, hábitos de higiene y de alimentación. Los niños son protagonistas	Movilización Social: protagonismo de los adultos para participar y tomar decisiones frente a la protección de los derechos de los niños: heteronomía. La participación infantil no presenta acciones claras. Es una expresión de la ciudadanía		Los niños son sujetos históricos que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y su entorno. El sujeto infantil es protagonistas de su aprendizaje. Los niños, junto con su familia y la comunidad inciden en su desarrollo
Documento "Medellín reconoce a los niños y las niñas como ciudadanos desde la gestación"	Elementos transversales: convivencia, autonomía, identidad, participación, procesos cognitivos y comunicativos, relaciones de apego y afecto. Muy cercano a Educación para la Ciudadanía	Se promueve principalmente por la Movilización Social.	Los niños son seres históricos, co-participes de su propio desarrollo. La ciudadanía infantil debe fortalecer la democracia	El sujeto político de la primera infancia y el ciudadano infantil se usan de manera indistinta para nombrar al sujeto que se forma de acuerdo a lo que se espera. Los niños inciden en su desarrollo.
Acuerdo 333 de 2015	Se busca que los niños con este proceso formativo se acoplen al sistema político de la ciudad		Los niños son actores corresponsables. La ciudadanía como un derecho. El ciudadano infantil como un sujeto que responde a las expectativas del proyecto político.	

Cuadro 6. Acercamientos al sujeto político de la infancia en Buen Comienzo.

Fuente: elaboración propia.

En el anterior cuadro podemos observar que en su mayoría, el proceso formativo de ciudadanos que proponen los documentos analizados de Buen Comienzo apunta con mayor precisión a lo que se ha denominado como Educación para la Ciudadanía, aunque esto no implica que no se evidencien algunos indicios de Formación Ciudadana. De igual manera, sobresale el niño como ciudadano liberal, pues el reconocimiento de sus derechos es el aspecto fundamental de todo el proceso de atención integral, así como el peso del proceso que nombran como Movilización Social en la descripción de la participación infantil, es decir, esa participación se logra con un protagonismo, en la norma, por parte de los adultos y el factor articulador sigue siendo la protección de sus derechos. A pesar de esto, se encontraron visos sobre lo que se ha categorizado como el sujeto político de la primera infancia, sobre todo cuando se le reconoce al niño su incidencia en el mundo.

Para Buen Comienzo la significación más común utilizada en los documentos normativos analizados es la que corresponde a la primera infancia como una etapa de la vida, asociándola en algunos momentos con un sentido de vulnerabilidad en relación a condiciones como desplazamiento y pobreza, pero también con un imaginario de que los niños necesitan de la permanente orientación de los adultos para determinar hasta las acciones que se deben llevar a cabo en las actividades pedagógicas; podemos ver, entonces, que las significaciones más frecuentes para Buen Comienzo, sobre primera infancia se relacionan con las concepciones Prospectiva, Adaptativa y Resolutiva propuestas por la profesora Ofelia Roldán (2006)⁷³. Sin embargo, unos pocos documentos (Resoluciones 802 de 2011 y 501 de 2012) van más allá de estas concepciones y llegan a reconocer que los niños de la primera infancia son sujetos de derechos, donde los adultos deben ser los facilitadores de los espacios de participación y los responsables de la garantía de los mismos. Sólo en la exposición de Buen Comienzo en el Foro del año 2012, se significa a los niños como ciudadanos en formación, como "seres humanos con derechos, históricos, lúdicos, trascendentes e integrales, co-partícipes de su propio desarrollo, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea." (Buen Comienzo, 2012, pág. 8). Esta significación se acerca bastante a lo que se ha entendido por sujeto social sin llegar a ser equivalente con sujeto político porque

⁷³ Ver: Ilustración 2. Concepciones históricas sobre la primera infancia en el presente informe.



no se reconoce que los niños inciden también en los otros (adultos y niños); es decir, en esta expresión, se reconoce que los niños son influenciados por su entorno y por los otros sujetos, pero no llega a reconocerles su capacidad de incidencia en la vida de los demás.

En conclusión, en este ejercicio de problematizar a Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significados *primera infancia*, *ciudadanía* y *formación ciudadana*, se hizo necesario presentar esa configuración discursiva como histórica y por lo tanto no esencialista, lo que implicó analizar cómo ha evolucionado esa articulación con el paso de los años, y la mejor manera de hacerlo, fue analizando la tríada en cada una de los documentos normativos estudiados. Por otro lado, se evidenció que este análisis posibilitó la emergencia de la categoría principal de esta investigación: el sujeto político de la primera infancia; con esto se quiere decir que el sujeto político de la primera infancia es una categoría de análisis que surge cuando se articulan las significaciones sobre *primera infancia*, *ciudadanía* y *formación ciudadana*.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS

El presente capítulo busca analizar la configuración discursiva de la triada *primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana* en los niños y niñas⁷⁴ del Jardín Infantil, para develar pistas acerca de los procesos de subjetivación política infantil que se evidenciaron en el trabajo de campo realizado en la investigación. Esta configuración se presentará en torno a dos ejes que articulan esos discursos: el sujeto de la primera infancia y el proceso formativo que se llevó a cabo en el Jardín Infantil durante el año 2015, presentando la tensión entre los discursos hegemónicos (el de los adultos) y el subordinado (el de los niños y niñas).

4.1 LOS SUJETOS DE LA PRIMERA INFANCIA

Frente a tres aspectos básicos de los sujetos infantiles, desde los discursos de los niños y niñas del Jardín se presenta la siguiente descripción: en un primer momento se describe la significación que ellos y ellas le dan a ser un niño y una niña de la primera infancia. En un segundo lugar se describe lo que para los niños y su experiencia -niñez- significa retar al adulto como parte de su proceso de desarrollo, de autonomía y de constitución como sujetos políticos. Por último, se desarrolla una de las categorías emergentes a la luz de los discursos infantiles: la participación.

4.1.1. LA PRIMERA INFANCIA NO ES UN ASUNTO DE EDAD

Al analizar las significaciones que los niños y niñas del Jardín Infantil elaboraron sobre primera infancia y sobre el sujeto de la primera infancia, se puede evidenciar que para ellos la edad no es un aspecto relevante para identificarse, pues ellos consideran

⁷⁴ Fueron los mismos niños y niñas del Jardín Infantil los que me enseñaron a hacer esta distinción porque para ellos es muy diferente ser niño y ser niña, la más visible de todas son los juegos entre unos y otras. Por eso, cuando al inicio de la investigación yo les hablaba de niños, ellos sólo se referían a los sujetos masculinos. De la misma manera, ellos no entienden con facilidad el significado de la palabra adulto, por ello, para referirme a las personas grandes debía decir hombre o mujer.



que hay dos elementos básicos que debe cumplir todo niño y niña de la primera infancia:

Es un niño como yo, o una niña como Sofía... Sí, es una niña que hable como yo, pero que es más grande que los bebés [...] pues porque los bebés no caminan, ni corren ni saltan como yo, ahhh y tampoco hablan como yo. (Taller grupal, dos participantes).

Acá vemos que el primer elemento característico son las habilidades comunicativas y físicas, aspecto que los diferencia de entrada con los niños más pequeños a ellos marcando una relación de distinción.

El otro elemento característico es su dependencia con el adulto al afirmar que



"siempre hay una persona grande cerca, yo creo que es para vigilarnos. Mi mamá siempre me dice lo que debo hacer, pero a Kevin [hermano mayor de 12 años] ya no le dice nada" (taller grupal). En esta afirmación podemos observar dos cosas interesantes: la primera es que los niños manifiestan con claridad la relación de heteronomía que sostienen con algunos adultos,

Fotografía 3. Yo y los demás
(fotografía tomada por los niños participantes).

pues es el adulto que los acompaña el que determina lo que debe hacer; en segundo lugar, este niño de la primera infancia considera, a partir de la comparación con los niños de la segunda infancia, que la autonomía que tienen estos últimos es un elemento diferenciador. Es decir, parece ser que los niños de la primera infancia se significan a partir de relaciones de equivalencia y diferencia que establecen con los otros niños de su entorno donde la edad no aparece como un asunto relevante.



4.1.2 LA NIÑEZ Y LA NECESIDAD DE RETAR AL ADULTO

Frente a la experiencia de ser niño y niña, en sus discursos se evidencia que a pesar de depender mucho de las orientaciones de los adultos, siempre están retándolo para ir tomando distancia de sus indicaciones. Expresiones como *“cuando la profe nos dice que hagamos la fila yo me quedo de últimas porque me gusta más jugar, aunque ella se enoje”* (taller grupal) ó como esta: *“mi mamá pone cara de tomate cuando no le hago caso y eso me da mucha risa (carcajadas)”* (taller grupal), nos demuestran que ellos son conscientes de los momentos en que desobedecen, de lo que se espera de ellos y que cuando deciden no seguir las indicaciones de los adultos lo hacen con plena intención.



Fotografía 4. Hacer y moverse en fila es una norma del Jardín (fotografías tomada por la investigadora).

En otras oportunidades, ellos actúan siguiendo, no las indicaciones de los adultos, sino de los niños y niñas que consideran líderes: *“a mí me gusta más jugar en el laberinto con Esteban⁷⁵ que quedarme en el baño... es que Esteban se inventa más juegos”* (taller grupal). De esta manera, se evidencian algunos indicios de la constitución de los sujetos políticos infantiles: *“cuando la profe dice que no sabe qué hacer conmigo, me voy a jugar a los piratas con Matías, José, Isabel y Sofía porque ellos hacen todo lo que yo me invento”* (Entrevista individual a Esteban), pues vemos que cuando actúan como líderes pueden influir en las decisiones de los demás (recordemos que algunos niños prefieren jugar con Esteban que obedecer a la profesora y quedarse en el baño esperando su turno para cepillarse los dientes). En otras ocasiones, los niños

⁷⁵ Por solicitud de los niños y niñas participantes, se usan sus nombres reales.



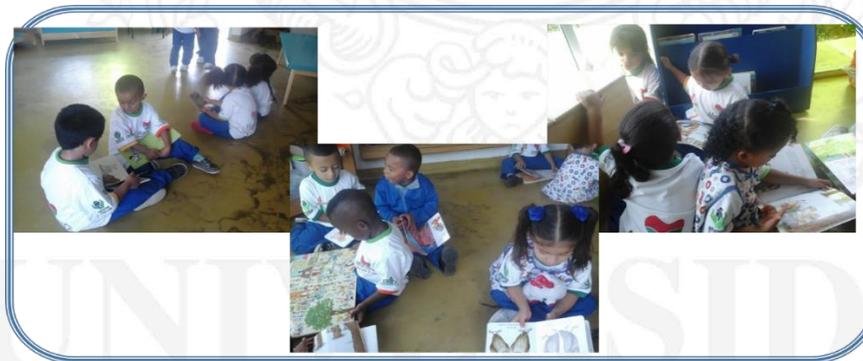
y niñas grandes están atentos a los más pequeños como es el caso de Brian que siempre está pendiente de ayudar a sentar, a levantar y tomar de la mano en las filas a las niñas más pequeñas y calladas (observación); o de Mélany, a quien le gusta los juegos físicos como a la mayoría de los niños pero que está siempre en defensa de los niños y niñas que resultan lastimados (observación).

4.1.3 LA PARTICIPACIÓN

De igual manera, los niños y niñas participan tanto en las actividades señaladas por los adultos:

A las profes les gusta hacer la fila... sí pero ellas no hacen la fila... es que la fila es para las niñas y también para los niños... pero yo no sé por qué les gusta, a mí no me gusta porque me demoro mucho en ir a comer y siempre tengo hambre, pero si no la hago la profe se enoja conmigo... también me gusta pintar con la profe pero siempre pintamos lo que ella quiere. (Taller grupal, cuatro participantes).

Me gusta cuando la profe nos lee cuentos o nos deja leer solos, pero a Yeison no le gusta porque la profe no le muestra los dibujos... pues sí, pero igual yo me quedo quieto porque ella se pone rabiosa. (Taller grupal, dos participantes).



Fotografía 5. La lectura de cuentos es un buen momento para participar y compartir
(fotografías tomada por la investigadora).

Vemos que en algunas actividades, a pesar de no entender el porqué se debe hacer, los niños deciden participar porque saben que si no obedecen habrá consecuencias con el adulto que los cuida; esto nos hace preguntar ¿cómo diferenciar una



participación producto de la coerción a una voluntaria por parte de los sujetos infantiles? Pero ellos también participan en las actividades que sus pares proponen: "es más divertido jugar con Juan José porque él nos lleva a buscar lombrices en la huerta... sí, y a la profe no le gusta untarse de tierra" (taller grupal, dos participantes); "a mí me gusta reirme con Mariana porque ella me hace cosquillas cuando llego triste, la profe sólo me carga" (taller grupal), "yo le digo a mis primos dónde sentarse en el comedor porque a ellos no les gusta sentarse con otros, y la profe me dice que le ayude por eso" (entrevista individual a Sofía). Expresiones como las anteriores nos muestran que ellos pueden llegar a proponer y participar en actividades con sus pares con mayor autonomía y libertad y algunas de estas acciones tienen el beneplácito del adulto.



Fotografía 6. El momento de la bienvenida es una oportunidad para que los niños hablen sobre sus experiencias (fotografías tomadas por la investigadora).

Frente a este aspecto de la participación infantil se puede decir que el primer grado de participación no llega a ser consultiva⁷⁶ porque la mayoría de las veces, los adultos

⁷⁶ De acuerdo a Lansdown 2005. Ver Ilustración 1: Grados de participación infantil para Lansdown en este mismo informe.



no piden⁷⁷, no escuchan o no reconocen las opiniones y experiencias de los niños⁷⁸ (salvo en el momento de la bienvenida donde la Madre Comunitaria siempre les pregunta: ¿Cómo les fue? ¿Cómo están hoy?). Pero la participación iniciada por ellos mismos corresponde más a la catalogada como procesos autónomos; este tipo de participación se evidencia no sólo en sus juegos⁷⁹, sino en los momentos de la alimentación⁸⁰, cuando el adulto no está cerca o en el momento de la bienvenida que es el espacio donde se presentan mayores conversaciones entre ellos o con la investigadora, otro lugar en el que les gusta conversar tranquilamente es en el comedor.

Sin embargo, la participación no trasciende a un plano político porque en el Jardín Infantil no hay escenarios donde la voz de los niños sea tomada en cuenta para la planeación de actividades pedagógicas, ni para la construcción ni seguimiento del Plan de Atención Integral a la Primera Infancia de Coomulsap:

Tenemos el PAIPI interno, en él participaron en enero los profesores, el personal psicosocial y de apoyo del Jardín; los niños no porque no habían entrado... tampoco hacemos elección de personero infantil y el Jardín no tiene ninguna representación en el Sistema Municipal de Primera Infancia, nos invitaron sólo el primer año, después de ese tema no nos volvieron a hablar, aunque nosotros

⁷⁷ Aunque las rutinas son las mismas todos los días, es la Madre Comunitaria la que les indica qué hacer en cada una de ellas: “juguemos en la ‘manga’, hagamos una fila (la fila es una norma para desplazarse de un lugar a otro dentro del Jardín Infantil), pongámonos de pie, jueguen un rato, etc.”, así como limita el uso de ciertos juguetes a la hora de sus juegos, pues los niños y niñas sólo tienen permitido jugar con lo que la Madre Comunitaria les facilita; esto a pesar de la variedad de juguetes y espacios de juego que tiene el Jardín Infantil.

⁷⁸ Es el caso del momento de la bienvenida, donde la Madre Comunitaria muy pocas veces les pregunta por la canción que quieren cantar y cuando lo hace pareciera que no los escuchara porque termina cantando una canción diferente a la que ellos solicitaban. Otro caso fue la selección del grupo de niños con los que se realizó la investigación, pues esta decisión la tomaron el coordinador y la pedagoga pensando más en una oportunidad para que la Madre Comunitaria estuviera acompañada y no fue consultada con los niños y niñas.

⁷⁹ En ocasiones los niños y niñas buscan a los adultos para iniciar juegos, pero estos no duran mucho porque el adulto debe ocuparse en otros asuntos. Sin embargo, la Madre Comunitaria siempre juega y es más cariñosa y permisiva con la niña que tiene dificultades de aprendizaje, con ella muestra un trato preferencial.

⁸⁰ En el comedor, durante las comidas, los niños y niñas se sientan en el lugar que desean sin la intervención del adulto. Para ellos esto significa una oportunidad de hacer lo que quieren y no lo que les dice que deben hacer.



sabemos que es necesario esos espacios de participación no nos han ayudado en ese sentido. (Entrevista al coordinador del Jardín Infantil).

Y en algunas ocasiones los niños parecen ser invisibles para los adultos, especialmente cuando hablan de sus comportamientos 'negativos' delante de ellos:

Cuando llegó al salón la otra Madre Comunitaria, Marcela le empezó a hablar de Juan José diciéndole que hoy estaba muy alborotado y agresivo. Estos comentarios los hizo delante de Juan José quien escuchó toda la conversación, parecía que las profesoras no se dieran cuenta de su presencia. (Observación).



Fotografía 7. Nótese al fondo a las Madres Comunitarias distraídas mientras sus dos grupos juegan en la plazoleta (fotografía tomada por los niños participantes).

Es importante mencionar que los niños y niñas no son autónomos en la resolución de sus conflictos⁸¹: *"hoy los niños estuvieron muy inquietos y un poco agresivos entre ellos. Se ha observado, de manera recurrente, que ellos siempre buscan a la Madre Comunitaria para que les ayude en estas situaciones y siempre esperan que ella intervenga"* (Observación). *"Hoy un reclamo recurrente por parte de las niñas fue 'Mariana no quiere ser mi amiga' y si la Madre Comunitaria no intervenía ellas no se hablaban entre sí"* (Observación). Se observó que siempre acuden al adulto para que medie entre ellos o esperan que el adulto reaccione frente a alguna agresión y si éste no lo hace ellos siguen jugando tranquilamente; aun así es necesario decir que durante el tiempo que duró el trabajo de campo no hubo una pelea entre ellos, a lo máximo que llegaban en sus desacuerdos era a darse un golpe. Algunos de estos golpes ellos lo entienden como una manera de hacer que el otro haga caso o también como una forma de hacer valer su opinión; expresiones como: *"pues porque*

⁸¹ Muchos de ellos ven como algo cotidiano el conflicto entre ellos y sólo le dan relevancia cuando el adulto interviene para llamar la atención.



no me estaba escuchando", "es que no quería darme el avión" ó "me empujó porque no quería correr con él"⁸² son manifestaciones de los niños que demuestran que la violencia física es una manera más de persuadir o hacerse escuchar.



Fotografía 8. En ocasiones acuden a la violencia física cuando llevan mucho tiempo en el momento del 'juego libre' (fotografías tomada por la investigadora).

Sobre la significación del sujeto infantil, hemos visto que para Buen Comienzo el propósito del proceso formativo es la formación de sujetos ajustados a las expectativas del programa: seres integrales, participativos y que respondan a lo que la sociedad necesita y espera de ellos. Aunque algunos agentes educativos del Jardín Infantil no concebían la posibilidad de este reconocimiento⁸³ y se limitaban a significar a los niños como "seres humanos en desarrollo que necesitan de la atención y cuidado constante del adulto para su protección" (entrevista a Pedagoga de la sala); en los talleres con ellos se sorprendieron al ver que aunque los niños y niñas no entienden algunos asuntos del mundo adulto:

⁸² Las anteriores citas fueron obtenidas en talleres grupales.

⁸³ Para el gerente de Coomulsap era posible que la investigación arrojara que los niños y niñas no son ciudadanos. El coordinador del Jardín Infantil consideraba que no era correcto hablar de ciudadanía en niños tan pequeños. Una madre de familia en la primera reunión con ellos consideraba que así como algunos adultos no entienden lo que significa ser ciudadano muchos menos lo sabrán los niños y niñas.



- ¿Qué es un ciudadano?
- El que vive en la ciudad [...]
- ¿Cuáles ciudadanos conocen?
- El Alcalde y el Presidente Uribe
- Entonces, ¿qué hace un ciudadano?
- Manda en la ciudad. (Taller grupal).



Fotografía 9. En ocasiones determinan roles para jugar y para cuidar a los más pequeños
(fotografía tomada por los niños participantes).

Pero sí se organizan, discuten y actúan en algunas ocasiones entendiendo lo que el adulto propone y en otras, por iniciativa propia especialmente en los momentos de organizar sus juegos: “cuando juegan de manera autónoma lo primero que hacen es distribuir los roles: quien corre, quien persigue, quien juega con aviones, quien lo hace con barcos, quien tiene las muñecas, quién es la doctora, etc.” (observación), y que las acciones de unos influyen en las de los otros: “cuando Bryan visita a los bebés yo lo acompaño a escondidas porque la profe me regaña” (Entrevista a Matías).

Ahora bien, si recopilamos las significaciones de infancia y especialmente sobre el sujeto de la primera infancia, podemos observar que la edad es un factor determinante en la normatividad de Buen Comienzo, mientras que para los niños y niñas sus características están demarcadas por las similitudes y diferencias que establecen con los otros niños de su entorno. A partir de esto, podemos pensar que de acuerdo a las significaciones brindadas por las profesoras Roldán, González y Vásquez, los discursos sobre primera infancia tanto para los niños y niñas como para Buen Comienzo se ubican de la siguiente manera:

Discurso/concepción	Buen Comienzo	Niños y niñas del Jardín Infantil
Prospectiva: Los niños se preparaban para el mañana	Resolución 501 de 2012. Las acciones de la Atención Integral son pensadas para el futuro de los niños.	



Adaptativa: Los niños son seres pasivos y el adulto decide por ellos		En la necesidad de los niños para que el adulto intervenga en la solución de los conflictos
Resolutiva: Los niños son considerados como sujetos carentes que necesitan programas paternalistas	El énfasis en la Movilización Social como factor clave y bien desarrollado que favorece la participación infantil	
Holística a integradora: Los niños como agentes de su propio mundo que necesitan orientación y acompañamiento de los adultos	Resolución 501 de 2012 y Acuerdo 333 de 2015 en sus significaciones sobre niño y niña	Cuando sus acciones influyen en los demás. Cuando toman decisiones con la mediación de los adultos pero sin una mayor influencia por parte de ellos

Cuadro 7. Relación entre las concepciones de primera infancia para Buen Comienzo y para los niños y niñas.

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, si señalamos que la participación infantil es uno de los elementos básicos en la niñez (entendida esta como la experiencia propia de niños y niñas), podemos observar que hay importantes distancias entre lo que Buen Comienzo plantea y el discurso de los niños y niñas. El siguiente cuadro puede ilustrar mejor lo afirmado:



Fotografía 10. Expresión y participación en las actividades planeadas (fotografía tomada por la investigadora).

Grados de participación/Discursos	Buen Comienzo	Niños y niñas del Jardín Infantil
<u>Procesos Consultivos:</u> Aquellos donde los	La participación infantil se promueve principalmente	En la bienvenida matutina cuando la Madre

<p>adultos reconocen las opiniones y experiencias de los niños y ponen a jugar todos los conocimientos en la toma de decisiones</p>	<p>por los procesos de Movilización Social.</p>	<p>Comunitaria les pregunta por la canción que quieren cantar y ella los escucha.</p>
<p><u>Procesos Participativos:</u> Donde los niños comparten el poder con los adultos</p>	<p>Resolución 501 de 2012: los niños junto con sus familias inciden en su desarrollo.</p>	<p>Cuando los niños y niñas formularon las preguntas para las entrevistas y talleres con adultos.</p>
<p><u>Procesos Autónomos:</u> En el que los mismos niños tienen el poder de emprender la acción y no se adaptan simplemente a un plan definido por los adultos, aunque estos los pueden acompañar en el proceso</p>	<p>No se observa</p>	<p>En el momento de juego 'libre' cuando ellos ponen las reglas, definen roles. El adulto los vigila. Cuando deciden hacer algo diferente a lo que la Madre Comunitaria les pidió hacer.</p>

Cuadro 8. Relación entre los grados de participación para Buen Comienzo y los niños y niñas.

Fuente: elaboración propia.



Fotografía 11. Los niños juegan en la plazoleta mientras las Madres Comunitarias desayunan (tomada por los niños participantes).

En el anterior cuadro se puede visibilizar que mientras Buen Comienzo enfatiza en los procesos consultivos mediante la Movilización Social, los niños y niñas vivencian los tres procesos pero se sienten más cómodos cuando son ellos los que emprenden las acciones: “me gusta más cuando jugamos solos y la profe desayuna” (taller grupal).



Por otro lado, a partir del trabajo de campo realizado se pueden ilustrar los momentos en que se identificaron los factores⁸⁴ que favorecen y dificultan la participación infantil:

CONDICIONES QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL	EJEMPLO
Relaciones de apego: ternura, amor, respeto	La Madre Comunitaria los trata con respeto pero su ternura se dirige más a la niña con dificultades cognitivas y motrices
Identidad – pertenencia	"el jardín es la sala de roles" (taller grupal)
Contar con una familia estable y permanente	Casi la mitad de las familias son extensas porque muchos niños y niñas viven con abuelos, tías, primos.
La construcción conjunta de la norma	Cuando los niños y niñas establecen las reglas de sus juegos.
Vinculación a espacios públicos	No se evidenciaron en el Jardín Infantil
Ambientes democráticos: libertad de expresión y de actuación	No se evidenciaron en el Jardín Infantil
Brindarles información	Cuando la pedagoga explica el propósito de las actividades pedagógicas.
Contar con su opinión, escucharlos	En el momento de la bienvenida matutina cuando les preguntas ¿cómo están? ¿Qué hicieron el fin de semana?
Favorecimiento de la creatividad y autonomía	La Madre Comunitaria direcciona la mayoría de las actividades y momentos de la jornada
El establecimiento de unas relaciones intersubjetivas en condiciones de simetría	En relación con el adulto no se evidenciaron
La construcción del Nosotros	Es muy débil el vínculo entre los niños y niñas

Cuadro 9. Ejemplos de condiciones facilitadoras de la participación infantil en el Jardín.

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente cuadro se pueden observar ejemplos en los que se dificulta la participación infantil en el Jardín Infantil:

CONDICIONES QUE DIFICULTAN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL	EJEMPLO
Condiciones de vulnerabilidad (el propio hecho de ser niño o niña es un obstáculo)	Sienten que no pueden hacer todo lo que hacen los adultos: "yo no conozco el centro porque mis tíos no me han llevado" (taller grupal)
Ver la infancia como una preparación para la adultez	"Nuestra tarea es prepararlos adecuadamente para la vida" (entrevista a Madre Comunitaria)
La imposición de la norma	"Es la Madre Comunitaria la que decide qué hacer, por cuánto tiempo y qué juguetes usar" (observación)
Relaciones basadas en la sumisión y subordinación	"la profesora que estaba en el otro extremo del corredor empezó a gritarle a Bryan cuando vio que el bebé se cayó cerca de él. No se detuvo a preguntar lo que había pasado" (observación)

⁸⁴ Factores tomados de la investigación de Giraldo y Román retomada en el apartado de los Antecedentes de Investigación.



Espacios cargados de dispositivos de vigilancia y control	Aunque no hay dispositivos tecnológicos, todos los adultos actúan de manera vigilante e intervienen en ocasiones interrumpiendo las actividades
Adultos interrumpiendo la resolución de conflictos entre los niños	La Madre Comunitaria interviene cuando los niños y niñas se lo solicitan, pero si siente un llanto interrumpe inmediatamente la actividad de los niños y niñas
Invalidarles sus ideas	<p>"- ¿Qué canción vamos a cantar?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - La del sol - No, esa no. Mejor la del señor pepino." <p>(Observación. Diálogo entre Madre Comunitaria y Matías).</p>
Entorno sobreprotector	Se observó preferentemente con la niña que tiene dificultades cognitivas y motrices
Programación episódica de las actividades en la educación inicial	La mayoría de las actividades pedagógicas no tienen un claro propósito formativo, pues se nota la improvisación de la Madre Comunitaria y ella nunca explicó el propósito de las actividades desarrolladas.
Sentimiento de infancia reduccionista	"No creo que duren mucho tiempo porque ellos no entienden esas actividades" (Observación. Afirmación de la Madre Comunitaria el primer día de los talleres grupales)

Cuadro 10. Ejemplos de condiciones que dificultan la participación infantil en el Jardín.

Fuente: elaboración propia.

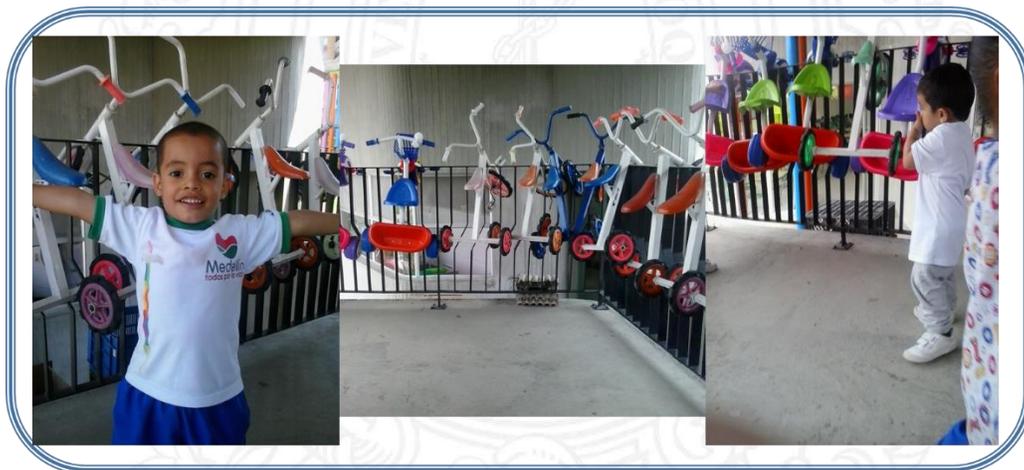
Por estas razones, se puede decir que la experiencia de los niños y niñas se acerca más a lo que se ha definido como subjetividad política que a la de ciudadanía, mientras que la propuesta de Buen Comienzo se acerca más a la de un ciudadano que a un sujeto político. En este sentido, es viable afirmar que en estas significaciones los niños establecen relaciones agonistas con los adultos, pues no los aíslan de su mundo ya que reconocen que son importantes para su vida: "pues si los grandes no existieran saldrían los monstruos por todas partes" (Taller grupal), mientras que Buen Comienzo propone un discurso hegemónico donde la voz y experiencia de los niños ocupan un lugar subordinado o son negados; lo que significa que Buen Comienzo en su significaciones de primera infancia, niñez y participación infantil establece una relación antagónica con los niños y niñas de la primera infancia, relación que parece extenderse a la que la Madre Comunitaria tiene con los niños y niñas.

4.2 EL PROCESO FORMATIVO: OPORTUNIDADES PARA LA DEMOCRACIA RADICAL

En el capítulo anterior vimos que desde su apuesta normativa, Buen Comienzo se piensa como un proceso de atención integral encaminado al desarrollo del ser humano como sujeto activo para la sociedad; apuesta que se replica en el discurso de los agentes educativos del Jardín Infantil que consideran que la educación inicial está para favorecer



las condiciones, necesidades y habilidades de los niños y niñas para que adquieran un desarrollo adecuado para una futura inserción en la vida social (taller grupal con agentes educativas). He acá la principal diferencia de estos discursos con los discursos de los niños y niñas, pues ellos consideran que en su vida familiar tienen más incidencia que en la cotidianidad del Jardín Infantil: “en mi casa mi mamá me deja jugar con lo que yo quiera”, “mi abuela deja que le ayude en la cocina”, “mi papá me lleva a ver a mi mamá cada vez que yo quiero” (talleres grupales), “me gustaría más jugar con los triciclos pero la profe no nos deja”, “le dije a la profe que quería jugar con tizas pero dijo que ahora no” (entrevistas individuales a Mariana y a Sofía), expresiones como estas nos muestran que ellos consideran que su participación es importante para las decisiones que toman los adultos de sus familias mientras que sienten que en el jardín sus deseos y opiniones tienen poca incidencia y son postergadas por los adultos.



Fotografía 12. Los triciclos son los juguetes más deseados por los niños, pero la mayoría del tiempo permanecen guardados (fotografías tomadas por los niños participantes).

Como ya se mencionó, los momentos pedagógicos orientados por la Madre Comunitaria en la sala 3-2 ó sala de roles son escasos, no hay actividades intencionadas, aunque existe una planeación mensual (que realizan junto con la pedagoga) ésta no se lleva a cabo:

La verdad es que sí planeamos cada mes pero como yo estoy sola en la sala me queda muy difícil ponerles atención y preparar las actividades, además, me gusta más que ellos jueguen libremente cada vez que quieran y así yo también aprovecho el tiempo para organizar la sala o cambiar la decoración. Pero eso sí, el día que me llega apoyo me gusta hacer una de las actividades planeadas. (Entrevista a Madre Comunitaria).



Cuando se llegaron a realizar actividades pedagógicas intencionadas, era la Madre Comunitaria la que daba las indicaciones y los organizaba por grupos o parejas; pero la pedagoga, cuando estaba presente intervenía explicándoles la actividad, el propósito y los animaba con más efusividad

La Madre Comunitaria empezó a llamar uno por uno a los niños y niñas para que pasaran e inflaran la bomba deseando algo positivo, como los niños se quedaban callados con algo de timidez, ella inflaba la bomba por ellos y les daba ideas de buenos deseos como 'portarse bien', 'hacer caso'. Luego intervino la pedagoga y les explicó qué tipos de deseos podían pedir y cómo se debía inflar la bomba con el aparato. A partir de este momento los niños participaron con más efusividad. (Observación).



Fotografía 13. En esta actividad la Madre Comunitaria direccionó las expresiones de los sentimientos de los niños (fotografías tomadas por los niños participantes).

En muchas ocasiones, el juego se convierte en un dispositivo de control que la Madre Comunitaria usa cuando observa que ya no le hacen caso o empiezan los juegos bruscos:

Coincidiendo con la distracción por parte de la Madre Comunitaria mientras esperaban la llegada de todos los niños y niñas, algunos de los que estaban presentes manifestaron aburrimiento y fue así como empezaron los juegos más físicos como saltar, correr, brincar y es allí cuando resultaron unos golpeados. La Madre Comunitaria se levanta enojada, saca unos juguetes de los estantes y les dice: 'jueguen con esto'. Algunos niños juegan con esos juguetes y la calma vuelve por un momento más. (Observación).



4.2.1 ASPECTOS DEL PROCESO FORMATIVO EN EL JARDÍN INFANTIL

Para entender mejor este proceso formativo, reflexionaremos brevemente sobre algunos de los aspectos de la atención integral presentados en la Resolución 501 de 2012 de acuerdo a los discursos de los niños y niñas y de los adultos de Jardín Infantil. Es necesario aclarar que en ninguno de los documentos estudiados para el capítulo anterior, se encontró una descripción de lo que implicaba cada uno de estos aspectos.

Autocuidado: El Jardín Infantil direcciona este aspecto en la prevención del abuso sexual, de manera que a los niños se les habla de la importancia de respetar su cuerpo y de no permitir que nadie lo toque. Para los niños, el autocuidado “es para brincar, saltar y correr con cuidado sin caerse” (taller grupal). Se observa que ellos no alcanzan a dimensionar la importancia del autocuidado tal como lo propone Buen Comienzo.



Fotografía 14. Para muchos niños el autocuidado está en saltar sin hacerse daño (fotografía tomada por la investigadora).



Recreación: Para las profesoras de Buen Comienzo la recreación son todas las actividades dirigidas por ellas y que sólo tienen un propósito lúdico, lo diferencian de las actividades pedagógicas en la medida en que la recreación no está incluida en la planeación semanal ni diaria (por ejemplo, son actividades recreativas las visitas a museos, parques recreativos, etc.). Para los niños y niñas las actividades recreativas tienen lugar *“cuando la profe nos dice que juguemos”* y su importancia se centra en *“divertirnos y aprender a hacer como los animales”* (talleres grupales). Se observa nuevamente incongruencia entre una significación y otra, posiblemente porque en el tiempo que duró el trabajo empírico los niños y niñas de la sala de roles no realizaron ninguna de las actividades que las profesoras consideran como recreativas.



Fotografía 15. Disfrazarse es una forma de recrearse para los niños y niñas (fotografías tomadas por los niños participantes).

Descanso: En los momentos establecidos desde la normatividad, en el Jardín Infantil se cuenta con 2,30 horas de siesta diaria, en las que los niños son **obligados** a dormir sin tener en cuenta, sus deseos: *“ellos tienen que dormir siempre para que descanse ellos y nosotras también, porque ese es el tiempo de nuestro almuerzo”* (taller grupal con agentes educativas). Los niños y niñas que no quieren dormir deben permanecer en silencio y quietos hasta que se contagian del sueño de sus compañeros. Para los niños y niñas, el momento del descanso es el momento en el que más se reta a la Madre Comunitaria y se pone a prueba su paciencia:

Se ha vuelto cotidiano que la gran mayoría antes de dormir decida hacer otras cosas por aburrimiento (hablar con el que esté cerca, jugar con algo o hacerles caras graciosas a sus compañeros) o para medir la atención que la Madre Comunitaria les presta (en ocasiones cuando se dan cuenta que la ella se acerca se hacen los dormidos y luego reanudan lo que estaban haciendo). (Observación).



Parece que los niños y niñas no llegaron a comprender el propósito de este momento. Sin embargo, para ellos el momento del descanso es el juego libre: *“descansamos cuando la profe nos dice que juguemos... allí todos descansamos, ¡hasta la profe!,* (taller grupal, dos participantes). El descanso es, entonces para ellos, esos 50 minutos donde son ellos los que ponen las reglas de juego, los que determinan con quién jugar y qué juegos realizar; lo que nos hace pensar que para ellos el descanso se relaciona cuando los adultos y niños no confluyen en las mismas actividades.

Hábitos de higiene: La Madre Comunitaria, por directriz de Buen Comienzo, debe lavarle los dientes a los niños y niñas todos los días después del desayuno. Para ella, este momento es uno de los que más estrés le genera porque ve que a los niños les resulta muy difícil quedarse quietos haciendo una fila mientras ella atiende a uno por uno (entrevista a Madre Comunitaria). Los niños y niñas ven esta actividad como otro de los momentos ideales para actuar sin la supervisión del adulto, *“jajajaja, como la profe no nos puede ver a todos yo siempre me hago de últimas para poder jugar a las carreras con ellos (señala a unos niños de la sala que están jugando en la zona verde)”* (entrevista a Danilo). Los niños y niñas no entienden la importancia de la higiene porque la Madre Comunitaria no les ha enseñado a hacerlo (observación) y en sus familias éste no es un hábito frecuente *“mi abuela me cepilla cuando vengo a estudiar”* (entrevista a Sofía). De igual manera, los niños y niñas saben que deben lavarse las manos antes de cada comida pero siempre esperan la indicación de la Madre Comunitaria para hacerlo (observación), pues expresan que cuando lo hicieron solos: *“la profe me regañó por ir al baño sin su permiso”* (Entrevista a Mélaney). Tal vez por todo lo anterior, ellos piensan que hábitos de higiene *“es como una sábana limpiecítica”* (taller grupal).



Fotografía 16. Cepillarse los dientes más que un hábito de higiene lo consideran una

oportunidad para retar a la Madre Comunitaria (fotografías tomadas por los niños participantes).

Hábitos de alimentación: Mientras que la mayoría de las agentes educativas del Jardín Infantil asumen un rol autoritario en los momentos de la alimentación, la Madre Comunitaria



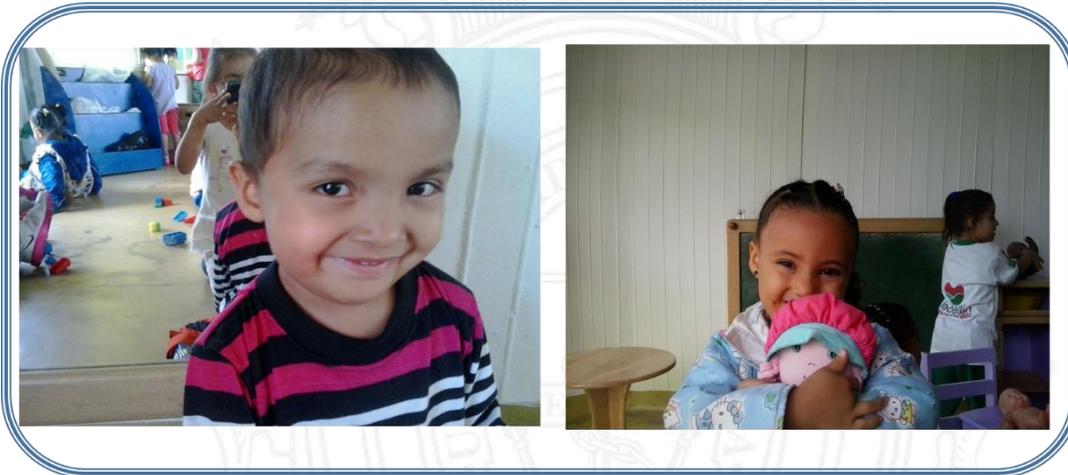
de la sala 3-2 respeta el deseo y curiosidad de los niños frente a los alimentos (observación). Ella conoce las condiciones económicas de los 25 niños que atiende y sabe a quién debe insistirle, amigablemente, porque reconoce que *“en sus casas la mayoría de las veces, no tienen nada que comer”* (entrevista a Madre Comunitaria). Los niños asocian la importancia de la alimentación balanceada *“para ser más fuertes y veloces”* (taller grupal); las niñas asocian el momento de la alimentación como la oportunidad *“para cuidar a mis primos y ayudarle a la profe.. “porque en mi casa yo le doy la comida a Karla (la hermana de 1 año)”* (taller grupal). Sin embargo, a ellos y ellas les resulta extraño que cuando les sirven fruta, no les colocan un cubierto y deben comérsela con las manos, por ello algunos niños y niñas manifiestan que: *“no me gusta comer la fruta de acá porque me ensucio las manos y mi tía se enoja”* (taller grupal). Estar en el comedor, escoger los lugares para sentarse, les representa no sólo la oportunidad de alimentarse, sino de estrechar lazos de amistad, pues a ellos les encanta sentarse cerca de sus amigos para conversar, contarse historias y reírse juntos (observación), esto contrasta con el afán que tienen algunas agentes educativas de que los niños terminen rápido todos sus alimentos, por ello, *“se presentan tantas tensiones a la hora de la comida”* (taller grupal con

Fotografía 17. Los momentos de alimentación son una buena oportunidad para compartir con sus amigos (fotografías tomadas por la investigadora).



agentes educativas). Para los niños y niñas los hábitos de alimentación “es comer cuando la profe me dice” (taller grupal), lo que significa que todavía no han interiorizado esto como una necesidad personal.

Las emociones y el afecto: Para los niños y niñas las emociones son “lo que siente en el corazón y en la boca como los besos” (taller grupal). En este sentido, manifiestan



Fotografía 18. Las emociones se sienten en el corazón (fotografías tomadas por los niños participantes).

y demuestran ser más felices cuando realizan actividades creadas por ellos mismos o cuando la “profe” los orienta con afecto: “me gustan más los juegos de nosotros que los de la profe... con ella me aburro porque son siempre los mismos juguetes... A ella no le gusta jugar con los niños, pero con las niñas un poquito más” (taller grupal, tres participantes).

Los lugares del Jardín Infantil que más alegría les produce son “la sala de roles,... la manga [zona verde],... y el laberinto” (taller grupal, tres participantes). La Madre Comunitaria asocia las emociones de los niños con las oportunidades que ellos tienen de actuar sin la intervención de ella o de otro adulto y considera que “el afecto es importante para el desarrollo de los pequeños pero reconozco que por la exigencia de mi trabajo no soy muy expresiva con ellos ya que mi trabajo se ha reducido a cumplir con ellos unas actividades que la pedagoga me plantea” (Entrevista a Madre Comunitaria)⁸⁵.

⁸⁵ Durante las observaciones realizadas, se evidenció que aunque la Madre Comunitaria es afectuosa con los niños y niñas, la mayoría de las veces su trato es bastante adultocentrista porque no les da explicaciones de sus decisiones o de la indicación que les da; mientras que se observó que la pedagoga casi siempre que les comunica algo lo hace explicándoles las razones de lo que les pide hacer. De esta manera, se evidencia que los niños y niñas obedecen con mayor facilidad a la pedagoga que a la Madre Comunitaria.



Fotografía 19. En el segundo recorrido asociaron emociones con los lugares del Jardín (fotografías tomadas por la investigadora).

De igual manera, las expresiones de afecto entre los niños y niñas son bastante escasas: no hay abrazos ni caricias, en ocasiones sí se dicen palabras cariñosas (observación), pero ellos no ven como algo común estas expresiones porque no tienen el ejemplo en casa, en el jardín o porque se les ha enseñado a ser reversados en este aspecto (taller grupal). Sin embargo, observé que eran cada vez más los que, al verme cuando ingresaban al jardín, me saludaban con efusividad y abrazos; esto tal vez se debió a que desde el inicio de las visitas me esforcé por establecer con ellos una relación no de autoridad sino de compañerismo⁸⁶. Para ellos, es motivo de tristeza el extrañar a la mamá y el ver que algún compañero 'no quiere ser su amigo o amiga' (taller grupal). Frente a esta situación, ellos manifiestan que hay días que no quieren ser amiguitos de alguien porque extrañan a la mamá o porque están enfermos (taller grupal); esto contrasta con la posición que siempre asume la Madre Comunitaria de obligarlos ser amigos de todos sin detenerse a preguntar si lo desean (observación).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

⁸⁶ Durante todo el trabajo de campo, les insistí en que no me llamaran profe, esta reiteración fue más constante durante las primeras semanas, posteriormente, todos y todas terminaron llamándome Tere, aunque en ocasiones se confundían pero entre ellos mismos se corregían.



Los lugares: Si recordamos que el lugar es el espacio más íntimo del ser humano donde entran en juego las emociones y sentimientos, no debe asombrarnos que para los niños y niñas el lugar más importante es el salón (o sala de roles) aun cuando lo asocien con la expresión 'jardín infantil' (taller grupal). Es claro que a pesar de que el Jardín Infantil (nombrado por los niños y niñas como la escuela) tiene unos espacios amplios, llamativos y asequibles para los niños, la circulación por ellos es limitada y requiere siempre la autorización de los adultos (observación). También se observó que los niños no habían



hecho un recorrido previo por el Jardín Infantil porque la mayoría no conocía las oficinas de las 'profes' o la huerta. Así lo manifestaron: "no quería entrar porque no sabía qué se hace ahí, me dio miedo al principio" (taller grupal).

Fotografía 20. **Reconocimiento de las emociones** (fotografía tomada por la investigadora).

Los lugares que más reconocen son el comedor y la sala de roles; los que más les gustan son el laberinto (queda en la plazoleta) y la 'manga' (la zona verde); el que los pone un poco tristes o aburridos es el baño (taller grupal). De igual manera, reconocen estos lugares en las fotografías y en los videos que revisamos juntos. Por último, para ellos un lugar es "un espacio que está lleno cosas" (taller grupal).



y ellas de

Fotografía 21. **Reconocimiento de y fotografías** (fotografía tomada por investigadora).

lugares la

Para identificar estos lugares se hicieron dos recorridos por el Jardín y un ejercicio lógico-espacial que consistió en una tabla de donde entrada. Este ejercicio iniciaba con la representación de algunas emociones en los rostros de los niños (fotografía 18), para luego un reconocimiento de las imágenes de los lugares y de ellos mismos (fotografía 19).



Fotografía 22. Asociación de lugares con emociones (fotografías tomada por la investigadora).

Posteriormente los niños y niñas escogían la imagen de una emoción y señalaban en la tabla de doble entrada el lugar que asociaban a esa emoción (fotografía 20) para luego pegar la imagen de dicha emoción en el lugar correspondiente (fotografía 21).



Fotografía 23. Ubicación de la imagen en el tablero de doble entrada (fotografías tomada por la investigadora).

Es importante señalar que esta actividad significó un gran descubrimiento sobre las capacidades cognitivas que alcanzaron los niños y niñas en un ejercicio más abstracto que los demás realizados.



Fotografía 24. Tabla de doble entrada sobre emociones, lugares por niño y niña (fotografía tomada por los niños participantes).

Autonomía: Un caso que llamó la atención en este aspecto fue el de Mélany y su insistencia en tener el consentimiento informado por parte de la mamá para que pudiera ser una investigadora como sus compañeros: su madre no asistió a la primera reunión y por ello no firmó el consentimiento. Pero Mélany (que ya me había otorgado su asentimiento) me pedía en cada visita una copia del consentimiento para llevárselo a la mamá; que devolvió firmado en la quinta visita. Al conversar con ella sobre esta situación me manifestó “*mi mamá llega muy tarde y yo le dejo la hoja todas las noches pero ella no la ve. Yo me puse a llorar y ella ya firmó el permiso para ser investigadora*” (entrevista a Mélany). Para ella la autonomía es “*ayudarle a los adultos a hacer cosas*” (entrevista a Mélany).

Fotografía 25. Gracias a su insistencia, Mélany logró el consentimiento informado de su



mamá (fotografía tomada por los niños participantes).

En ocasiones la Madre Comunitaria exige la participación de los niños en algunas actividades, como algunos se resisten a hacerlo, ella los regaña públicamente; sin embargo, no se detiene a preguntar y por ello no se entera de que no participan porque



están cansados, porque no les llama la atención el juego o actividad o porque simplemente no quieren hacer lo que los otros hacen⁸⁷ (observación).

Finalmente, si recapitulados estos aspectos del proceso formativo vivenciado durante el trabajo de campo realizado y los planteamos en términos de oportunidades de acuerdo a lo que se describió en el primer capítulo como ideales formativos de la democracia radical podemos ver en qué momento se potencia la democracia radical en el Jardín Infantil:

Ideal formativo/ Oportunidad - dificultad	Reconocimiento de los niños como ciudadanos	Reconocimiento de los niños como sujetos políticos	Creación de espacios de participación mediados por el respeto a las diferencias
Por parte de los adultos significativos	La Madre Comunitaria los reconoce como sujetos cuando se interesa por aspectos personales de ellos y ellas	Hay pocas oportunidades de acercamiento y reconocimiento en gran medida por el poco afecto que media en las relaciones adulto – niño.	Los pocos espacios participativos son los momentos de juego autónomo que se les permite, pero esos los limitan con la poca oferta de juguetes o espacios para jugar.
Por parte de los niños y niñas	Los derechos que reconocen como propios son los de la alimentación y la recreación (taller grupal)	Se interesan por las historias de los compañeros, así como por sus sentimientos. Con relación al adulto, reconocen su autoridad pero la retan para alcanzar metas propuestas.	Sus juegos aunque son organizados por reglas y roles, son segregados porque sólo permiten la intervención de sus amigos más cercanos (observación).

Cuadro 11. Realización de los ideales formativos democráticos en el Jardín Infantil

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si ponemos a prueba lo observado en este trabajo de campo con relación a los valores democráticos planteados también en el primer capítulo del presente informe podemos ver:

Oportunidad-dificultad/ valores democráticos	Por parte de los adultos significativos	Por parte de los niños y niñas
Libertad de elección	Se les permite elegir canciones, espacios para sentarse, comer lo que desee y hasta dónde deseen.	Eligen con quién jugar, hasta dónde comer.
Libertad de opinión	Se les permite hablar cuando la Madre Comunitaria señala que es el	Las conversaciones entre pares son abiertas y francas.

⁸⁷ Estas apreciaciones fueron recogidas después de conversaciones y talleres con los niños y niñas.



	momento, en caso de alguna agresión la escucha es limitada.	
Igualdad de oportunidades	Los niños y niñas que la Madre Comunitaria considera que son 'problemáticos' no gozan de las mismas oportunidades de juego y afecto que el resto del grupo.	La aceptación de alguien a un juego depende de la simpatía que tenga con el resto de los niños y esta simpatía en ocasiones, se valida con el reconocimiento que hace la Madre Comunitaria de ellos (un niño catalogado como problemático difícilmente tiene oportunidades de ser aceptado por la mayoría del grupo).
Pluralismo en las opciones	Las opciones para elegir son bastante limitados; los juguetes, los espacios, los materiales didácticos son facilitados a discreción del adulto cercano.	Sus opciones para elegir y opinar están limitadas a las decisiones de los adultos significativos. En términos generales no hay pluralidad que garantice unas elecciones autónomas.
Respeto a las posiciones y decisiones de los demás	La relación Madre Comunitaria – niño/niña es claramente vertical y autoritaria. Se percibe a los niños como seres carentes de criterio para hablar o actuar.	Las opiniones de los pares son respetadas y aunque la mayoría expresa sus opiniones de manera muy franca, muchos de ellos no se molestan por expresiones un poco fuertes como: “huelas feo” (observación)
Responsabilidad	El fomento de la responsabilidad se concentra en el cuidado de los juguetes y demás recursos del Jardín Infantil.	Para ellos la responsabilidad “es hacer las cosas bien para no ser castigado” (taller grupal)
Compromiso	No se observaron momentos donde se fomentara este valor.	Prometerse algo entre ellos tiene un gran valor.
Autonomía	La percepción que sobresale del sujeto infantil es la de seres necesitados de protección que deben obedecer permanentemente al adulto cercano.	Reconocen que depende de los adultos para ser protegidos y cuidados, pero valoran las oportunidades en que pueden tomar decisiones sin la dirección de ellos.

Cuadro 12. Valores democráticos en el Jardín Infantil.

Fuente: elaboración propia.

En las dos anteriores tablas informativas se puede observar que frente a algunos aspectos del proceso formativo, la mayoría de los discursos de los adultos son antagónicos a los de los niños y niñas del Jardín Infantil, especialmente en lo relacionado a las libertades y autonomía posibilitadas. Sin embargo, se encuentran algunas relaciones agonistas entre unos y otros cuando observamos el reconocimiento e importancia que le dan los niños a la presencia y cuidado por parte del adulto en sus vidas; esto contrasta con la posición de inferioridad que le otorga la Madre Comunitaria a los niños y niñas de la sala de roles.



4.3 CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo anteriormente descrito evidencia que hay una brecha entre la propuesta formativa de Buen Comienzo (que le apuesta al desarrollo integral de los niños) y la puesta en escena por parte de la Madre Comunitaria, que se acerca más a una transmisión de hábitos y de dispositivos para la vida y la cultura (Benjumea, Jaramillo, Gutiérrez, Mesa, & Pimienta, 2011). Pues en la mayoría de las actividades orientadas por ella no hay una explicación de la intencionalidad de la misma ni una participación de los niños y niñas en la planeación; lo que nos lleva a afirmar que por los aspectos administrativos, la planeación de las rutinas, la disposición espacial del Jardín Infantil y sus actividades pedagógicas; Buen Comienzo es “un sistema educativo institucionalizado, progresivo y jerárquico” (Benjumea, Jaramillo, Gutiérrez, Mesa, & Pimienta, 2011, pág. 213) propio de la educación formal.

Esta educación se acerca a la función socializadora que para Giroux cumple la escuela, es decir, se acerca a la transmisión de saberes tradicionales; pero el mismo Giroux acentúa fuertemente la necesidad de que la escuela no se quede allí sino que trascienda hacia la experimentación de la vida democrática pública (Giroux, 2012, pág. 14) o hacia la construcción de conocimiento que potencialice las habilidades críticas de manera que los niños y jóvenes estudiantes estén en la capacidad de dar su opción de vida de acuerdo a unos márgenes éticos (Giroux, 2012, pág. 28).

De otro lado, el proceso formativo de un ciudadano agonista, es decir, de un sujeto político debe estar mediado por las emociones y los afectos, pues estas emociones políticas, para Nussbaum (2001), se configuran desde la infancia y se presentan de manera visible y espontánea.

Las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño es más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida [...]. Las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y de su niñez (págs. 209 y 223).

De esta manera, el proceso formativo de los sujetos políticos infantiles debe adentrarse en la configuración de las emociones políticas a partir de la acción, la deliberación pública, el juego, el pensamiento crítico y creativo, teniendo como punto de partida las narrativas de los niños y niñas promoviendo el cultivo de emociones que propicien el reconocimiento del otro diferente, especialmente del otro estigmatizado, y la construcción de vínculos sociales, la solidaridad, y la imaginación narrativa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Por último, si se analiza la configuración discursiva de la triada *primera infancia, ciudadanía* y *formación ciudadana* en los discursos de los niños y niñas de la sala de roles del Jardín Infantil podemos ver que para ellos el adulto es reconocido por la importancia que tiene en su cuidado y desarrollo pero que en ocasiones es necesario desobedecer para alcanzar metas propias o colectivas más divertidas, que sus pares son reconocidos y respetados como portadores de voces que merecen ser escuchadas y de esta manera, se evidencian luces de constitución de un sujeto político de la primera infancia con deseos de avanzar en su propia autonomía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5. CONCLUSIONES

En los dos capítulos anteriores se han presentado los hallazgos del análisis de la configuración discursiva de la triada *primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana* desde los discursos de la política pública y programa Buen Comienzo y desde los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado. Ahora bien, a partir de estos hallazgos se comparten a continuación algunas conclusiones que articulan lo ya dicho; en un primer momento se hablará del discurso político en el programa y la política pública de Buen Comienzo para luego continuar con la configuración discursiva analizada en los discursos de los niños y niñas del Jardín infantil evidenciando las tensiones existentes entre estos discursos.

5.1. ¿RECONOCE BUEN COMIENZO AL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA?

Buen Comienzo asocia a la primera infancia con factores como la protección, la vulnerabilidad y al niño como sujeto de derechos y ciudadano. Sin embargo, esta ambigüedad en la significación de los niños como objetos de protección o como ciudadanos es uno de los factores que posiblemente ha dificultado el reconocimiento de los niños como sujetos políticos y con ellos, una propuesta de Formación Ciudadana. Pareciera que la apuesta de la política pública de Buen Comienzo es salvar y proteger a los niños aminorándolos, esto es, recudiéndolos a seres sin política, pues su carácter de seres con incidencia y oposición difícilmente se les reconoce; es decir, para Buen Comienzo, pareciera que los niños no son sujetos políticos pues presenta, la mayoría de las veces, a los niños como objetos de protección, dominados y subordinados por su condición de edad. Otro de los factores que posibilita esta significación es el papel que Buen Comienzo le otorga a la participación infantil.

En esta investigación se ha entendido a la participación infantil como un signifiante que toma fuerza y contenido de acuerdo al discurso en el que se sujeta provisionalmente y que al mismo tiempo construye; en este caso uno de esos discursos es limitarlo a un derecho y como tal es un performance sin efectos para el proceso de su constitución como sujeto; el otro discurso es como acto político, es decir hacer y ser parte de algo. Y es en este último donde se le hace énfasis en los análisis, pues se ha significado a la participación infantil como esos discursos que los niños y niñas establecen con sus pares y con los adultos en



espacios públicos; discursos que les permiten expresarse, ser y constituirse como sujetos políticos.

Por ello, en Buen Comienzo la participación infantil no se presenta como un elemento constitutivo de la subjetividad política porque los niños siempre aparecen acompañados de adultos que hablan por ellos, de ahí la relevancia que este aspecto tiene en el proceso que llaman Movilización Social: a los niños se les da la palabra pero no son sus palabras las que se leen en la política pública ni en las actividades pedagógicas planeadas, pues en los documentos normativos no se encontraron referencias a procesos vividos con ellos y en el Jardín Infantil, tal como lo afirmó el coordinador, sus voces no son escuchadas. Con lo anterior, podemos observar que tanto la política pública como el programa de Buen Comienzo son intentos de cierre sobre los temas de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana y que como discursos hegemónicos, las voces de los niños están silenciadas.

Entonces, se puede concluir que para Buen Comienzo, los niños de la primera infancia son ciudadanos porque son formados para actuar de acuerdo al proyecto político; son sujetos de derechos porque, de acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño, se promueve su protección para que puedan ser validados como seres capaces de interferir en su desarrollo, pero no son sujetos políticos porque no se les reconoce como interlocutores en la práctica, porque la mirada que se tiene de ellos es la de unos sujetos que necesitan constante protección y cuidado y esto impide colocarlos en un nivel adecuado para ser escuchados.

5.2. ¿QUÉ TENSIONES SE EVIDENCIARON ENTRE EL DISCURSO DE BUEN COMIENZO Y EL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS?

Una de las tensiones halladas en la investigación es frente a la diferencia que ambos discursos establecen para nombrar al sujeto infantil: para Buen Comienzo la edad es un factor importante así como su condición de vulnerabilidad; para los niños y niñas su significación como sujetos de la primera infancia la establecen en las relaciones que entablan con los demás niños de su contexto, en esta medida, ellos saben que necesitan adquirir nuevas facultades para ser vistos como niños grandes, pero también reconocen las que ya han adquirido y que los diferencia de los niños pequeños.

Una segunda tensión se halla en las relaciones de poder entre niños y adultos: para los adultos del Jardín y para Buen Comienzo éstos últimos los encargados de direccionar el



desarrollo de los niños determinando lo que deben hacer. Sin embargo, los niños, a pesar de reconocer la importancia del adulto en sus vidas, retan esporádicamente las órdenes e indicaciones que les dan y se toman un momento para experimentar por cuenta propia el mundo o simplemente para saber qué puede ocurrir cuando se desobedece. Es decir, mientras los adultos sostienen unas relaciones verticales con los niños, estos últimos procuran darle a esas relaciones un giro de 90 ó 180 grados que les permita tener cierta autonomía, pues no consideran como una posibilidad el vivir sin la cercanía de los adultos.

Una tercera tensión se relaciona con las significaciones y procesos de participación infantil. Mientras Buen Comienzo enfatiza el papel de los adultos en los procesos participativos, los niños consideran que la verdadera participación infantil se vive cuando son ellos los que se hacen cargo de las acciones aún con la mirada distante y atenta de los adultos.

De igual manera, la investigación halló que la principal tensión entre los discursos de Buen Comienzo y los discursos infantiles es la significación del sujeto infantil: como ya se mencionó en el capítulo anterior, mientras Buen Comienzo piensa en los niños como ciudadanos formados para actuar en la sociedad de acuerdo a las expectativas generadas; los niños, esporádicamente, traspasan ese molde y logran actuar como sujetos políticos que interrogan, retan e inciden en la vida de ellos, de sus pares y de los adultos cercanos.

Por último, en la investigación se evidenció que el discurso hegemónico frente al sujeto de la primera infancia y la ciudadanía es el adultocéntrico (representado por el programa, la política pública y los adultos de Buen Comienzo) y en contraposición a este discurso el de los niños y niñas no logra convertirse en antagonista porque los adultos no los reconocen como diferentes ni los niños oponen resistencia a la relación hegemónica (pues no son conscientes de ella). Sin embargo, son los autores de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia -NESI- los que reconocen esa relación de subordinación y sumisión que establece el discurso hegemónico y son sus voces las que se levantan en contra de él y en nombre de los niños, pero reconociéndolos como sujetos políticos que reproducen y transforman sus contextos: pero en Buen Comienzo las voces de los NESI todavía no tienen presencia.

5.3. EL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA

En el análisis del proceso formativo se concluye que lo llevado a cabo por parte de la Madre Comunitaria se acerca más a un proceso enmarcado en lo que las profesoras Ana Elsy Díaz y Ruth Quiroz (2005) llaman pedagogía activa pues pareciera que se busca la formación



de un sujeto que en el medio social establecido pueda vivir “con un sentido democrático, colaborador y de ayuda mutua” (pág. 41). Un ciudadano obediente de la norma, sumiso, temeroso, que reconozca y respete los límites establecidos. En pocas palabras, la apuesta ciudadana llevada a cabo por la Madre Comunitaria es de una Educación para la Ciudadanía que corresponde a los preceptos formulados por Buen Comienzo en los documentos analizados. Sin embargo, no debemos olvidar que la misma Madre Comunitaria reconoce que su desempeño no es el mejor, en gran medida, por la carga laboral que tiene, y si a esto le sumamos su poca preparación profesional para asumir este proceso formativo, lo que podemos concluir es que la Madre Comunitaria es un eslabón más en esta ilusión de enseñar para un mundo mejor cuando en realidad el sistema educativo es un instrumento irreflexivo del sistema capitalista; pues este mismo sistema capitalista de consumo impide que los actores del sistema educativo se cuestionen sobre sus limitaciones y potencialidades.

Ahora bien, reconocer a los niños de la primera infancia como sujetos políticos no implica una igualdad jurídica respecto a los derechos y deberes⁸⁸, por el contrario, este reconocimiento asume dos cosas: primero, reconocer que la subjetividad política es un proceso progresivo de aprendizaje de todo ser humano en el que se aprende a relacionarse con los otros y con su entorno; segundo, invita a establecer con los niños unas relaciones con un nuevo equilibrio entre la protección, la libertad y la autonomía. Entendiendo la autonomía como un proceso dialógico en el que se reconoce la heteronomía establecida por el adulto no como una imposición sino como un aspecto más para constituir sus procesos de identificación en el que se reconoce como diferente y complementario al adulto, donde ambos mundos hacen parte, junto con otros, del mundo social.

Se evidenció que los niños y niñas del Jardín Infantil toman distancia del adulto cuando reconocen como propias las emociones y deseos que no concuerdan con lo que el adulto les indica. Ellos y ellas interpretan su entorno cuando reconocen el propósito de las indicaciones que les brinda el adulto y modifican las pautas establecidas cuando su voz es escuchada y tenida en cuenta, cuando establecen con el adulto relaciones de simetría basadas en el respeto y en la pluralidad, tal como sucedió con el propio proceso investigativo que tuvo modificaciones sugeridas por los niños y niñas.

⁸⁸ Pues el radio de acción de un sujeto político en la primera infancia es reducido en comparación con el sujeto político adulto. En gran medida, porque las decisiones de los niños no inciden y repercuten con el mismo alcance que lo hacen las decisiones de los adultos.



Por ello, reconocer al niño como sujeto político de la primera infancia es devolverle “la autonomía y el contacto con la vida comunitaria” (Leopold Costábile, 2014, pág. 31) que los discursos del niño como sujetos de derechos y como objeto de protección le han hecho perder. Para los niños de la primera infancia ser autónomos no se trata de establecer unas relaciones antagónicas con el adulto, sino de un agonismo a través de la constitución de su propia identidad: descubrir qué le gusta y, no hacer lo que el adulto espera que haga. Por ello, se ha afirmado que el sujeto político de la primera infancia es una oportunidad para desnaturalizar los discursos hegemónicos sobre primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.

Con lo anterior no se trata de salvaguardar el mundo infantil, lo que se quiere afirmar es que para la constitución de los sujetos políticos en la primera infancia, sus voces deben ser tenidas en cuenta junto con las de los adultos, ese mundo adulto con el que se diferencian al tiempo que los influencia. Pues el otro, en nuestro caso el niño, no está tan lejos de nosotros (los adultos); el mundo infantil no es tan distante del mundo adulto como se piensa generalmente, pues algo en común que comparten ambos mundos es que sus sujetos son contingentes y están sujetos a condiciones de sumisión globales. Lo que plantea esta investigación es que el mundo infantil no puede existir sin el mundo adulto y el mundo adulto no tiene sentido sin el mundo infantil, por ello, la relación que se invita a re-establecer entre ambos es dialógica, agonista, pluralista, de adversarios. Una muestra de esto fue cuando el niño y la niña le enseñan a su 'profe' a tomar fotografías con los celulares que se usaron en la investigación.

Por último, el sujeto político en la primera infancia aparece en el Jardín Infantil donde se realizó esta investigación por momentos; es decir, el discurso que configuran los niños y niñas deja surgir al sujeto político en los momentos de desobediencia, autonomía y de reto. Esto, nos indica que el sujeto político sí se puede ir constituyendo desde la primera infancia aun cuando su permanencia no sea constante.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



6. RECOMENDACIONES

*Para que las mujeres incrementaran su poder político
haría falta que los hombres cedieran algo del suyo.
Chantal Mouffe (2012)*

*Para que los niños sean reconocidos como sujetos políticos
es necesario que los adultos cedan un poco de su poder político.*

Como se mencionó en las primeras páginas de este informe: desde el inicio de la investigación se planteó que la clave para analizar la triada analítica estaba en la participación infantil. Por ello, las primeras recomendaciones que se entregan en este capítulo están relacionadas con la participación como experiencia del sujeto político.

PARA EL QUEHACER DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LOS JARDINES

Entre los aspectos que favorecen la participación infantil al interior del Jardín se encontraron los sentimientos de identidad y pertenencia con relación al espacio que ellos viven y nombran como jardín infantil (es decir, la sala de roles), la información que en ocasiones le brinda la pedagoga, la escucha de sus historias por parte de la Madre Comunitaria en el momento de la bienvenida y por parte de sus pares en las conversaciones que sostienen de manera autónoma. Estos son elementos que en el Jardín Infantil se pueden seguir cultivando y que pueden trascender al programa de Buen Comienzo si las voces de los niños incidieran en la política pública.

Mientras que las condiciones que se deben superar para proporcionar unos mejores procesos de participación infantil son las relaciones de poco apego, la falta de normas construidas de manera conjunta, la poca libertad de expresión, de actuación y de escucha que tienen los niños y niñas; los pocos momentos para favorecer su creatividad, las relaciones asimétricas con los adultos y la concepción de la infancia como una preparación para la adultez y de los niños como sujetos con pocas libertades. Estos aspectos pueden ser objeto de problematización tanto en los espacios formativos que el Jardín Infantil tiene con los agentes educativos como en los espacios donde se discute y construye el programa y la política pública de Buen Comienzo.



PARA LA POLÍTICA PÚBLICA Y EL PROGRAMA DE BUEN COMIENZO

Por otro lado, podemos decir que a pesar de que Buen Comienzo, en su normatividad, nombra a los niños como ciudadanos y sujetos de derechos; esto se ha fijado en la práctica de una manera determinada que lo hace difícil de reconocer por tres razones básicas. Primero, el reconocimiento no es real, pues los espacios y formas de participación por parte de los niños no son claros, así como la limitada significación que le otorgan a la ciudadanía como una apuesta hacia el deber ser. Se recomienda que si desde sus planteamientos, Buen Comienzo presentara una apuesta más política sobre lo que es ser un sujeto infantil, se tendría más oportunidades para generar mejores espacios y condiciones que favorecieran la participación infantil como una expresión del sujeto político de la primera infancia.

Segundo, existe una brecha muy grande entre lo propuesto por Buen Comienzo en sus documentos y lo que los operadores⁸⁹ ejecutan en sus instituciones; si Buen Comienzo es consciente de esto, debería propiciar acciones de mejora para capacitar mejor a los agentes educativos, así como acciones de seguimiento y acompañamiento para que las propuestas filosóficas, pedagógicas y políticas vean la luz en los centros y jardines infantiles. De esta manera, retomamos una de las recomendaciones básicas: este proceso de Formación Ciudadana involucra a los adultos.

Tercero, a pesar de la majestuosidad de la infraestructura de los jardines infantiles de Buen Comienzo en la ciudad, existe una carencia de personal idóneo porque las Madres Comunitarias no están preparadas académicamente para reinventar la forma de brindar servicios de calidad a los niños en busca de una mejor atención y desarrollo integral; pues la mayoría de las Madres Comunitarias sólo tienen formación técnica en atención a la primera infancia o un tema similar. Por ello es necesario que Buen Comienzo en su pliego de contratación solicite profesionales con mejor y más experiencia y conocimientos (aspecto que va ligado a una mejor remuneración del personal contrato), así como una oferta permanente y de calidad de formación a los agentes educativos.

⁸⁹ Para el año 2015 se contó con una lista de 57 oferentes del programa Buen Comienzo que operan en centros infantiles, jardines infantiles, Unidades de Apoyo Comunitario –UPA- y en el entorno familiar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PARA LAS INVESTIGACIÓN CON LOS SUJETOS INFANTILES

Por último, la gran enseñanza que puede dejar esta investigación está relacionada con el reconocimiento y respeto de los niños como seres iguales, con potencial de criterio y autonomía, capaces de incidir en los demás y de ser reconocidos por los otros como sujetos importantes. Esto, se relaciona estrechamente con la perspectiva analítica de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, pues en toda investigación que involucre a niños, se pueden tener en cuenta las consideraciones y postulados metodológicos y éticos que se describieron en el primer capítulo de este informe; siendo el asentimiento informado y técnicas participativas las más sobresalientes. De igual manera, Buen Comienzo, como programa y política pública de atención integral a la primera infancia, debe articular a su discurso algunos postulados de esta perspectiva como la voz de los niños, y de esta manera, establecer con los pequeños relaciones agonistas basadas en el reconocimiento de la pluralidad, limitaciones y potencialidades de parte y parte.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, P. (2005). Documento Marco. Mesa de Trabajo 1. *Conferencia de Infancia. Derechos y libertades civiles y políticas. Participación y ciudadanía infantil*, (págs. 1-19). Toledo. Obtenido de http://www.enredalicante.org/documentos/participacion_ciudadaniainfantil.pdf

ACUDE. Hacia una Cultura Democrática. (2005). *La consulta como medio para elaborar diagnósticos*. México: ACUDE.

Aguilar, D. (24 de Octubre de 2014). Entrevista. (L. T. Barona Villamizar, Entrevistador)

Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2011). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del Movimiento Juvenil Alvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 55-76.

Amar, J. J. (2000). La participación de los niños. *Espacio para la infancia*. No. 14, 17-21.

Ávalos Lozano, M. D. (2002). *Identidad normalista: Antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la escuela nacional de maestros (1969-1997) (Tesis de Maestría)*. México D.F.: Centro de Investigación y de Estudios AVanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Barona Villamizar, L. T., Pimienta Betancur, A., & Barreto Mesa, M. (2014). La política y lo político de las políticas públicas de atención integral a la Infancia en Colombia. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes*. Manizales.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.

Benjumea, M., Jaramillo, O., Gutierrez, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas. Revista del Departamento de la Universidad Santo Tomás*, III(5), 211 - 226.

Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.

Brooker, L. (2001). Interviewing children. En G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford, *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (págs. 163-177). Philadelphia: Open University Press.

Buen Comienzo. (2012). Medellín reconoce a los niños y las niñas como ciudadanos desde la gestación. *Foro Educativo Nacional "Ciudadanía y Paz"* (págs. 1-67). Bogotá: Alcaldía de Medellín.



Buenfil Burgos, R. N. (2004). Imágenes de una trayectoria. En R. N. Buenfil Burgos, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (págs. 11-30). México D.F.: Plaza y Valdés.

Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*(35), 1-17. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165007>

Bustelo Graffigna, E. (Septiembre - Diciembre de 2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.

Carli, S. (. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli, (Comp.). *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Carmona G, D. E. (2008). *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia - Caldas (Tesis de Maestría)*. Sabaneta: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130322120628/TDianaCarmona.pdf>

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic approach* (2a. ed.). London: NCB.

Cole, M., & Cole, S. (2004). *The Development of Children*. New York: W.H. Freeman and Company.

Corona, Y. (2005). *La participación infantil. Aspectos metodológicos*. En: *Encuentro de promotores culturales*. Cd. Juárez: Alas y Raíces.

Corona, Y., & Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Autónoma de México.

Corsaro, W., & Molinari, L. (2000). Entering and Observing in Children's Worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. En P. Christensen, & A. James, *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Cusiánovich, A. (1994). *Niño y adolescente: enfoques y contexto*. Lima: Rádda Barnen.

Dagnino, E. (2006). Concepciones de ciudadanos en Brasil: proyectos políticos en disputa. En I. Cheresky, *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.



De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: PEDTG.

Delfos, M. (2000). *¿Me escuchas?* La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Documento Conpes Social 109*. Bogotá DC: DNP-DDS-SS.

Díaz Gómez, Á. (2000). La participación de las niñas y los niños y la formación ciudadana. *Revista SINCRONÍA*, 3(16), 34-45.

Díaz Monsalve, A. E., & Quiroz Posada, R. E. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*(36), 97-126. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413206>

Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's experiences*. New York: The Guilford Press.

Fuentes Amaya, S. (2006). Hacia la construcción de una categría intermedia: hegemonías regionales. En M. A. Jiménez García, *Los usos de la teoría en la investigación* (págs. 229-248). México D.F.: Plaza y Valdés.

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán Muñoz, L. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gaitán Muñoz, L., & Liebel, M. (2012). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.

Galeano Marín, M. E., & Aristizábal Salazar, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Revistas Estudios de Derecho*, 065(145), 161-187.

Gergen, K. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.

Giraldo Giraldo, Y., & Román Betancur, G. E. (2008). *La Biblioteca Pública como ambiente educativo para la promoción de la ciudadanía infantil*. Medellín: Mundo Libro.

Giroux, H. A. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. (M. M. Ubasart, Trad.) México D.F.: Siglo Veintiuno.

González Gil, M. E., & Vásquez Jaramillo, O. C. (2011). *La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia (Tesis de Maestría)*. Sabaneta: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Universidad de Manizalez - CINDE.

Greene, S., & Hogan, S. (2005). *Researching children's experience*. London: Sage.



- Greig, A., Taylor, J., & Mackay, T. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF (P.A.U.).
- Herrera, M. C., & Cárdenas Palermo, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 279-311.
- High Scope. (2000). *Interacción adulto-niño*. México D.F.: Instituto High Scope de México & Trillas.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*(8), 108-123. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Oxon: Roulledge.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lansdown, G. (Noviembre de 2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia. La participación de la primera infancia: ¿retórica o una creciente realidad?*(22), 4-14.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working Paper 36*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Leopold Costábile, S. (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Ediciones Universitarias. Universidad de la República.
- López Cabello, A. S. (2004). *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Pérez, A. (2003). *Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa triqui y los programas de educación cívica y ética en México (Tesis de Doctorado)*. México D.F.: Universidad nacional Autónoma de México.
- Magistris, G., & Llobet, V. (2014). Clase 8. Derechos Humanos e Infancia. *Documento inédito de clase*.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Medellín. (2009). Documento base para la implementación del Plan de Atención Integral para la Primera Infancia-PAIPI del Municipio de Medellín. Medellín.
- Medellín, M. C. (2015). *Acuerdo 333 de 2015*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2004). *Acuerdo 14 de 2004*. Medellín.



- Medellín. Concejo de Medellín. (2006). *Acuerdo 84 de 2006*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2011). *Resolución 802 de 2011*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2012). *Resolución 12760 de 2012*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2012). *Resolución 501 de 2012*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2013). *Decreto 1277 de 2013*. Medellín.
- Medellín. Concejo de Medellín. (2013). *Resolución 12250 de 2013*. Medellín: Gaceta Oficial N 4211.
- MEN. (2010). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. (M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Mouffe, C. (2004). Ciudadanía democrática y comunidad política. En R. N. Buenfil Burgos, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (págs. 127-142). Barcelona: Plaza y Valdés.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. (S. Laclau, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. (T. Fernández Aúz, & B. Eguibar, Trads.) Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente* (1a. ed.). (S. Laclau, Trad.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete Cazales, Z. (2007). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and Inclusion in the Early Years: Understanding and Responding to Children's Perspectives on "Belonging". *International Journal of Early Years*, 17(3), 191 - 206. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/09669760903424523>
- ONU. (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General No. 7*. Ginebra.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to Young Citizens: The Struggle to Make Real a Participatory Paradigm in Research with Young Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(27), 81-102.



Penn, H. (2004). ¿Qué pistas nos da el desarrollo infantil sobre programas de primera infancia y la participación infantil? *Espacio para la infancia*. No. 22, 15-20.

Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio (Tesis de Doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Pimienta Betancur, A. (2015). Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: Hacia la constitución de sujetos políticos. En R. E. Quiroz Posada, & M. R. Pulgarín Silva, (comps.) *Educación y Ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (págs. 41-84). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alfagrama (Biblioteca Alfagrama).

Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James, & A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (págs. 7-31). London: Falmer Press.

Quiroz Posada, R. E., & Mesa Arango, A. (Septiembre - Diciembre de 2011). Currículo Crítico en la formación ciudadana. *Educere. Artículos arbitrados*, 15(52), 621 - 628.

Quiroz Posada, R. E., & Mesa Arango, A. (2011). Currículo Crítico en la formación ciudadana. *Educere. Artículos arbitrados*, 15(52), 621 - 628.

Qvortrup, J. (1993). Nine theses about Childhood. En J. Qvortrup, *Childhood as a social Phenomenon : Lessons*. Viena: The European Center for Social Welfare Policy and Research.

Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 99-124.

Roldán Vargas, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política, (Tesis de Doctorado)*. Manizales: CINDE.

Rousseau, J.-J. (2002). *Emilio o la educación*. (F. L. Cardona, Trad.) Barcelona: Edicomunicaciones.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. (M. L. Silveira, Trad.) Barcelona: Ariel.

Saur, D. G. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. A. Jiménez García, *Los usos de la teoría en la investigación* (págs. 183-202). México D.F.: Plaza y Valdés.

Saur, D. G. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En E. Da Porta, & D. Saur, *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (págs. 63-72). Córdoba: Comunic-arte Editorial.

Southwell, M. (2013). Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En c. Tello (Ed.), *Epistemologías de la política Educativa* (págs. 349-382). Campinas SP, Brasil: Mercado de Letras.



Torring, J. (2004). Un repaso al análisis del discurso. En R. N. Buenfil Burgos, *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (págs. 31-54). México D.F.: Plaza y Valdés.

Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Uribe de Hincapié, M. T. (Julio - Diciembre de 2001). Esfera pública, acción política y ciudadanía. *Estudios Políticos*(19), 164-184.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-86.

Wasserman, T. (2001). ¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión "el niño como sujeto de derecho". *Ensayos y Experiencias*, 8(41), 60-69.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zapata Ospina, B. E., & Restrepo Mesa, J. H. (2009). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220541>

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

ANEXOS

ANEXO 1. LAS PIEZAS DEL MOSAICO

LAS PIEZAS DEL MOSAICO	
TÉCNICA	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS
OBSERVACION	<p>¿Qué hace un nyn⁹⁰ en el jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el jardín? ¿Qué no les gusta hacer? ¿Qué lugares les agrada más? ¿Qué uso le dan los nyn a los espacios del jardín? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿En qué momentos del día se les pregunta a los nyn por las opciones para realizar los momentos? Cuando se les pregunta, ¿sus opiniones son tenidas en cuenta? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta? ¿En qué momentos les gusta a los nyn participar de las actividades? ¿En qué momentos les gusta sólo observar mientras los compañeros hacen algo? ¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Cómo es el trato y la relación entre las profesoras y los nyn? ¿Cuáles son las actividades o juegos que más les gusta a los niños, por qué? ¿Cómo es el trato y la relación entre el resto del personal con los nyn? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nyn? ¿Las profesoras indagan por las necesidades y deseos de los niños? Frente a las actividades ¿en qué momento participan los niños diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación? ¿En qué momento se presentan los tres tipos de participación (consultivo, participativo y autónomo)? ¿Cómo establecen las reglas de juego? ¿Cómo toman decisiones cuando están jugando? ¿En qué momentos les gusta a los nyn participar de las actividades? ¿En qué momentos les gusta sólo observar mientras los compañeros hacen algo? Cuando no quieren hacer algo que se les pide, ¿qué hacen?</p>
TALLERES GRUPALES CON NIÑOS	<p>¿Por qué vienen al jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer? ¿Qué no te gusta hacer cuando estas acá? ¿Quiénes son tus personas favoritas? ¿Quiénes son las personas que menos te agradan? ¿Qué hacen los adultos en el jardín? ¿Qué hacen los nyn? ¿Qué otras cosas deberían hacer los adultos en el jardín? De las cosas que haces ¿cuáles son las más difíciles? ¿Qué te gusta comer en el jardín? ¿Qué es lo que más te gusta de lo que hacen tus profes? ¿Qué diferencias hay entre un nyn del jardín y uno del colegio? ¿Cómo es el barrio en el que viven? ¿Qué les gusta o disgusta del barrio? ¿Cómo es la casa en la que viven? ¿Qué les gusta o disgusta de esa casa? ¿Qué les gusta o disgusta del jardín? ¿Cuáles son las actividades o juegos que más les gusta a los niños, por qué? ¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nyn? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nyn si no existieran los adultos?</p>
CONVERSACIONES INDIVIDUALES CON LOS NIÑOS	<p>¿Cómo le dices a tus compañeros lo que te gusta hacer? ¿Cómo se lo dices a tus profes? ¿Cómo le dices a tus compañeros lo que no te gusta hacer? ¿Cómo se lo dices a tus profes? ¿Quiénes son tus amigos en el jardín? ¿Si los adultos son ciudadanos, los niños pequeños también lo pueden ser? De igual manera, se les preguntará por cómo se han sentido en el proceso, cómo creen que se sienten sus compañeros, qué actividad les ha gustado más, cuál no, y propuestas para mejorar y para qué creen que hacemos esta investigación.</p>

90 Abreviatura que se usó en el diario de campo y en las matrices para significar niños y niñas.



RECORRIDOS	¿Qué lugares les agrada más? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿Cuál es tu lugar favorito? ¿Qué lugares del jardín no te gustan? ¿Cómo se llama el jardín? ¿Qué es Buen Comienzo? Indagar por las emociones que se relacionan con los espacios que se visitan en los recorridos.
FOTOGRAFÍAS	¿Qué ven acá? ¿Qué significa esto? ¿Qué personas se ven? ¿Qué espacios del jardín se observan? ¿Cómo me hace sentir esta imagen? ¿Quién tomó esta fotografía? ¿Qué ven en la foto? ¿Qué sienten cuando ven la foto? ¿Qué foto les gustaría haber tomado? ¿Por qué se tomó esa foto?
CARTOGRAFÍA	En el recorrido, tomar la foto del nyn con la ficha de la carita que representa el sentimiento o emoción que le evoca ese lugar. Imprimir esas fotografías para que en el croquis las ubiquen y así, en el mapeo, revisar la relación entre lugar y emoción que se presenta de acuerdo a esta articulación.
ENTREVISTAS A FAMILIAS	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia? ¿Cuáles son las características sociales y económicas que comparten los nyn del jardín? ¿Qué hace un nyn en el jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el jardín? ¿Qué no les gusta hacer? ¿Qué lugares les agrada más? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿Qué consideran que saben los nyn sobre BC ⁹¹ ? ¿Qué es BC? ¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudia un ciudadano? ¿Cuáles son sus características? ¿Se pueden considerar a los nyn del jardín como ciudadanos? ¿Por qué? ¿Cómo se forma un ciudadano? ¿Desde cuándo se forma un ciudadano? ¿Cuándo se les pregunta a los nyn por sus opiniones, gustos, disgustos? ¿En qué momento se les tiene en cuenta su opinión? ¿Cómo pueden participar los nyn en el jardín? ¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nyn? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nyn si no existieran los adultos? si yo quiero que el nyn me haga caso, ¿cómo se lo hago saber? ¿Para qué necesitan a los adultos los nyn? ¿Qué significa ser nyn? ¿Qué rol tienen los nyn en las casas y en el jardín (derechos, obligaciones)? ¿Cómo se les posibilita participar en la vida cotidiana de la casa y del jardín?

⁹¹ Iniciales usadas en el diario de campo y en las matrices para significar al programa Buen Comienzo.



<p>ENTREVISTAS A DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO</p>	<p>¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia? ¿Cuáles son las características sociales y económicas que comparten los nyn del jardín? ¿Qué hace un nyn en el jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el jardín? ¿Qué no les gusta hacer? ¿Qué lugares les agrada más? ¿Cómo se planean las actividades en la sala? ¿Cómo se planea el menú de los nyn? ¿Qué uso le dan los nyn a los espacios del jardín? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿Qué consideran que saben los nyn sobre BC? ¿Qué es BC? ¿Cómo se piensa el espacio del jardín (usos, apropiaciones)? ¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudio un ciudadano? ¿Cuáles son sus características? ¿Se pueden considerar a los niños como ciudadanos? ¿Por qué? ¿Se pueden considerar a los nyn del jardín como ciudadanos? ¿Por qué? ¿Cuándo se les pregunta a los nyn por sus gustos, deseos o inquietudes? ¿Cuándo se les pregunta a los nyn por sus opiniones, gustos, disgustos? ¿En qué momento se les tiene en cuenta su opinión? ¿Cómo pueden participar los nyn en el jardín? ¿Cómo se evidencia en la cotidianidad el reconocimiento del otro en los nyn? ¿Cómo se dificulta ese reconocimiento? ¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Cómo es el trato y la relación entre las profesoras y los nyn? Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC? ¿Cuál es la apuesta institucional del jardín para la formación de los nyn? ¿Cuándo se les pregunta a los nyn por sus gustos, deseos o inquietudes? Cuando se les pregunta, ¿sus opiniones son tenidas en cuenta? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta? ¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nyn? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nyn si no existieran los adultos? Algunos teóricos hablan de participación infantil, ¿qué significa para usted este concepto?</p>
<p>ENTREVISTAS A FUNCIONARIOS DE BUEN COMIENZO</p>	<p>¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia? ¿Cómo se piensa el espacio del jardín (usos, apropiaciones)? ¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudio un ciudadano? ¿Cuáles son sus características? ¿Se pueden considerar a los niños como ciudadanos? ¿Por qué? ¿Se pueden considerar a los nyn del jardín como ciudadanos? ¿Por qué? ¿Cómo pueden participar los nyn en el jardín? ¿Qué se entiende por participación infantil? ¿Cómo se evidencia en la cotidianidad el reconocimiento del otro en los nyn? ¿Cómo se dificulta ese reconocimiento? ¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Qué propósito formativo frente al ser nyn tienen esas prácticas educativas? Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC? ¿Cómo pueden participar los nyn en el jardín? ¿Pueden ser los nyn seres autónomos, en qué momentos los son?</p>

ANEXO 2. MATRIZ DE CAMPO

OBJETIVOS	CATEGORÍAS SUSTANTIVAS	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TIPOS DE DATOS				FUENTES/ PREGUNTAS				INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS							
				TESTIMONIALES	DOCUMENTALES	IMAGENES	NÚMERICOS	NIÑOS	ADULTOS	FUNCIONARIO	DOCUMENTOS	OBSERVACION	ENTREV. INDIVIDUALES	FOTOGRAFÍAS	TALLERES	RECORRIDOS	CARTOGRAFÍA	REV. DOCUMENTAL	ENTREV. ADULTOS
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Primera Infancia	Discursos sobre primera infancia	¿Con qué relacionan los niños, los adultos y Buen Comienzo a la primera infancia?	X	X	X		¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué hace un nym en el jardín o en la casa? ¿Qué diferencias hay entre un nym del Jardín y uno del colegio?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	X		X	X	X	X	X	X
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Primera Infancia	Infancias	¿Qué significaciones se configuran sobre las infancias en los niños, adultos y Buen Comienzo?	X	X	X		¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué hace un nym en el jardín o en la casa? ¿Qué diferencias hay entre un nym del jardín y uno del colegio?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	X		X	X	X	X	X	X
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Ciudadanía	Lugar	¿Cómo se relacionan los niños y niñas con el espacio del Jardín Infantil?	X		X		¿Qué lugares les agrada más? ¿Qué uso le dan los nym a los espacios del Jardín? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿Cómo se llama el Jardín? ¿Qué es Buen Comienzo? ¿Cómo se evidencian las relaciones n-n, nym-adulto?	¿Qué lugares les agrada más? ¿Qué uso le dan los nym a los espacios del Jardín? ¿En qué lugares se sienten más cómodos, intimidados, felices? ¿Qué consideran que saben los nym sobre BC? ¿Qué es BC?	¿Cómo se piensa el espacio del Jardín (usos, apropiaciones)? ¿Qué es BC? ¿Qué elementos diferencian y asemejan a BC de otros programas de atención?	¿Cómo se piensa el espacio del Jardín (usos, apropiaciones)? ¿Qué es BC? ¿Qué elementos diferencian y asemejan a BC de otros programas de atención?	X		X	X	X	X	X	X
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Formación ciudadana	Discursos que posibilitan y que dificultan la FC relaciona con la democracia radical	¿Qué hacen los adultos que pueda posibilitar o dificultar un proceso de FC en el Jardín Infantil? ¿Qué hacen los niños? Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC?	X	X	X		¿Cómo es el trato y la relación entre las profesoras y demás personal con los nym?	Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC? ¿Cuál es la apuesta institucional del Jardín para la formación de los nym?	Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC?	Desde lo que ofrece Buen Comienzo, ¿cómo se posibilita, cómo se dificulta la FC?	X		X	X	X	X	X	X
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Formación ciudadana	Autonomía de los niños y niñas en la toma de decisiones	¿Cómo se toman las decisiones cuando se trata de los niños y las niñas? ¿Ellos participan en esa toma de decisiones? ¿Cómo lo hacen?	X	X	X		¿Cuándo se les pregunta a los nym por sus gustos, deseos o inquietudes? ¿En qué momentos del día se les pregunta a los nym por las opciones para realizar los momentos? ¿Cuándo se les pregunta, sus opiniones son tenidas en cuenta? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta? Cuando no quieren hacer algo que se les pide, ¿qué hacen?	¿Cuándo se les pregunta a los nym por sus gustos, deseos o inquietudes? ¿En qué momentos del día se les pregunta a los nym por las opciones para realizar los momentos? Cuando se les pregunta, ¿sus opiniones son tenidas en cuenta? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta?	¿Cómo pueden participar los nym en el Jardín? ¿Pueden ser los nym seres autónomos, en qué momentos los son?	¿Cómo pueden participar los nym en el Jardín? ¿Pueden ser los nym seres autónomos, en qué momentos los son?	X		X	X	X	X	X	X

ANEXO 2. MATRIZ DE CAMPO

OBJETIVOS	CATEGORÍAS SUSTANTIVAS	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TIPOS DE DATOS				FUENTES/ PREGUNTAS				INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS							
				TESTIMONIALES	DOCUMENTALES	IMAGEN	NUMÉRICOS	NIÑOS	ADULTOS	FUNCIONARIO	DOCUMENTOS	OBSERVACION	ENTREV. INDIVIDUALES	FOTOGRAFÍAS	TALLERES	RECORRIDOS	CARTOGRAFÍA	REV. DOCUMENTAL	ENTREV. ADULTOS
1. Problematizar al Programa Buen Comienzo como un discurso político que se configura a partir de la articulación de los significantes de primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana.	Formación ciudadana	Prácticas educativas	¿Las prácticas educativas del Jardín Infantil favorecen la EpC o la FC?	X	X	X	X	¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Cómo es el trato y la relación entre las profesoras y los nym? ¿Cuáles son las actividades o juegos que más les gusta a los niños, por qué?	¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Cómo es el trato y la relación entre las profesoras y los nym?	¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Qué propósito formativo frente al ser nym tienen esas prácticas educativas?	¿Cómo son las prácticas educativas de la sala? ¿Qué propósito formativo frente al ser nym tienen esas prácticas educativas?	X		X	X	X	X	X	X
2. Analizar con los niños, las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana.	Formación ciudadana	Reconocimiento de la diversidad	¿Qué sería del mundo sin los adultos? ¿Para qué sirven los niños? ¿En qué les ayudan a los adultos?	X		X		¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nym? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nym si no existieran los adultos?	¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nym? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nym si no existieran los adultos?			X		X	X	X	X		X
2. Analizar con los niños, las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana.	Primera Infancia	Ser niño y ser niña	¿Qué significa ser niño o niña? ¿Cómo vive/qué hace un niño y una niña?	X				¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué hace un nym en el jardín o en la casa? ¿Qué diferencias hay entre un nym del Jardín y uno del colegio?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia? ¿Cuáles son las características sociales y económicas que comparten los nym del Jardín?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia?	¿Qué es ser niño o niña? ¿Qué es la primera infancia? ¿Cuáles son las características que comparten los nym del Jardín?	X		X	X	X	X	X	X
2. Analizar con los niños, las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana.	Primera Infancia	Características del mundo infantil	¿Cómo son los días en el centro infantil para los niños y niñas?	X	X	X	X	¿Qué hace un nym en el Jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el Jardín? ¿Qué no les gusta hacer?	¿Qué hace un nym en el Jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el Jardín? ¿Qué no les gusta hacer? ¿Cómo se planean las actividades en la sala? ¿Cómo se planea el menú de los nym?	¿Qué hace un nym en el Jardín? ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el Jardín? ¿Qué no les gusta hacer? ¿Cómo se planean las actividades en la sala? ¿Qué lugares les agrada más?	¿Cuáles son las actividades que propone BC? ¿Cómo se planean las actividades en la sala? ¿Cómo se planea el menú de los nym?	X		X	X	X	X	X	X
2. Analizar con los niños, las niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo de San Antonio de Prado su configuración discursiva de la triada primera infancia, de ciudadanía y de formación ciudadana.	Ciudadanía	La participación infantil	¿Cuándo participan como actores? ¿Cuándo como espectadores? ¿Cómo se da esa participación?	X		X		¿En qué momentos del día se les pregunta a los nym por las opciones para realizar los momentos? ¿Cuándo se les pregunta, sus opiniones son tenidas en cuenta? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta? ¿En qué momentos les gusta a los nym participar de las actividades? ¿En qué momentos les gusta sólo observar mientras los compañeros hacen algo?	¿Cuándo se les pregunta a los nym por sus opiniones, gustos, disgustos? ¿En qué momento se les tiene en cuenta su opinión? ¿Cómo pueden participar los nym en el Jardín?	¿Cómo pueden participar los nym en el Jardín? ¿Qué se entiende por participación infantil?	¿Qué se entiende por participación infantil? ¿Cómo se posibilita? ¿Cómo se dificulta?	X		X	X	X	X	X	X

OBJETIVOS	CATEGORÍAS SUSTANTIVAS	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TIPOS DE DATOS				FUENTES/ PREGUNTAS				INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS								
				TESTIMONIALES	DOCUMENTALES	IMAGEN	NÚMERICOS	NIÑOS	ADULTOS	FUNCIONARIO	DOCUMENTOS	OBSERVACION	ENTREV. INDIVIDUALES	FOTOGRAFÍAS	TALLERES	RECORRIDOS	CARTOGRAFÍA	REV. DOCUMENTAL	ENTREV. ADULTOS	
3. Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.	Ciudadanía	Ciudadanía infantil	¿Qué es ser un ciudadano?	X	X	X		¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudio un ciudadano?	¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudio un ciudadano? ¿Cuáles son sus características?	¿Quién es un ciudadano? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Dónde vive un ciudadano? ¿Dónde estudio un ciudadano? ¿Cuáles son sus características?	¿Qué es un ciudadano? ¿Cuáles son sus características?	X		X	X	X	X	X	X	X
3. Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.	Ciudadanía	Subjetividad política	¿Cómo significan los niños, adultos y Buen Comienzo la subjetividad política?	X	X				¿Se pueden considerar a los niños como ciudadanos? ¿Por qué?	¿Se pueden considerar a los niños como ciudadanos? ¿Por qué?	¿BC considera a los nym como ciudadanos? ¿Por qué?	X		X	X	X	X	X	X	X
3. Establecer las tensiones entre ambas configuraciones discursivas para que emerja el carácter hegemónico de la relación y su incidencia en formación de las identidades que como ciudadanos desarrollan los niños y niñas.	Ciudadanía	Identificación como ciudadanos infantiles	¿Se consideran los niños y niñas ciudadanos?	X	X			¿Si los adultos son ciudadanos, los niños pequeños también lo pueden ser?	¿Se pueden considerar a los nym del jardín como ciudadanos? ¿Por qué?	¿Se pueden considerar a los nym del jardín como ciudadanos? ¿Por qué?	¿BC considera a los nym de la primera infancia como ciudadanos? ¿Por qué?	X		X	X	X	X			
4. Aportar criterios pedagógicos y políticos de formación ciudadana para la educación de la primera infancia, a partir de los resultados encontrados.	Ciudadanía	El niño y la niña como sujetos políticos	¿Son los niños y niñas sujetos con conciencia del mundo en el que viven?	X		X		¿Cómo se evidencia en la cotidianidad el reconocimiento del otro en los nym? ¿Cómo se dificulta ese reconocimiento? ¿Cómo es el barrio en el que viven? ¿Qué les gusta o disgusta del barrio? ¿Cómo es la casa en la que viven? ¿Qué les gusta o disgusta de esa casa? ¿Qué les gusta o disgusta del jardín?	¿Cómo se evidencia en la cotidianidad el reconocimiento del otro en los nym? ¿Cómo se dificulta ese reconocimiento?	¿Cómo se evidencia en la cotidianidad el reconocimiento del otro en los nym? ¿Cómo se dificulta ese reconocimiento?	¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas del barrio y de los hogares de los nym?	X		X	X	X	X	X	X	X
4. Aportar criterios pedagógicos y políticos de formación ciudadana para la educación de la primera infancia, a partir de los resultados encontrados.	Formación ciudadana	El papel del adulto en la vida del niño	¿Para qué sirven los adultos? ¿En qué ayudan?	X		X		¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nym? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nym si no existieran los adultos?	¿Para qué sirven los adultos? ¿Qué sucede cuando un adulto no está cerca de los nym? ¿Cómo es la relación entre niños y adultos? ¿Qué pasaría con los nym si no existieran los adultos?			X		X	X	X	X	X	X	X



ANEXO 3. UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA				
TÍTULO: Yo, los otros y el espacio				
OBJETIVO GENERAL: La siguiente unidad didáctica está pensada para desarrollar actividades que buscan indagar por las relaciones de los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado consigo mismo, con los pares, con los adultos y con el espacio.				
No. ENCUESTRO	OBJETIVO	MODULOS/ACTIVIDAD	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS
1	Indagar por la percepción que tienen los niños sobre sí mismos y sobre sus compañeros.	<p>Conversaciones grupales: Técnica mediadora: <i>Dibujo Hablado</i>: Rompehielo y ubicación: canción "Mi Carita".</p> <p>Recordarles el tema de la investigación. Proponer y concertar reglas de juego: preguntas, tiempo, deseo de retirarse, rotación de grupos, relatoría, fotografías, grabación de audio, lugar de los talleres, discreción de la información. Empezar con una breve anécdota relacionada al tema para que iniciarlos en la conversación.</p> <p>Empiezo el taller con el dibujo de un círculo grande en un papel bond donde los niños me ayudarán a dibujar mi rostro. Mientras lo hacen, indago por las partes del cuerpo y voy contando las cosas que me gusta hacer, oler, comer, pensar, tocar y ver; así como las cosas que me gustan y no me gustan que me digan, hagan, den de comer, etc.</p> <p>Una vez terminamos mi dibujo, les doy a cada uno de los niños y niñas una hoja preparada para que ellos se dibujen y en grupo vamos respondiendo las siguientes preguntas: Me gusta mi nombre? Cómo me gustaría llamarme? Qué me gusta hacer, tocar, comer, oler, ver, jugar? Qué es lo que más me gusta de mi rostro/cuerpo? Qué es lo que menos me gusta de mi rostro/cuerpo? Qué no me gusta hacer, jugar, comer, oler, ver, tocar, jugar? Qué hago cuando alguien me pide hacer algo que no quiero? Qué hago cuando alguien me da de comer, oler, tocar, ver algo que no me gusta?. Luego, preguntarles qué otras cosas les gustaría que les preguntaran sobre ellos mismos para conocerlos mejor.</p> <p>Cantamos nuevamente la canción "Mi Carita". Todos contamos lo que hicimos hoy en el taller investigativo. Terminar la actividad con el relator (cuaderno).</p>	<p>Los niños y niñas aprenderán a reconocer su rostro, el rostro de los demás, para establecer relaciones y diferencias entre las personas.</p> <p>Reconocer los gustos y diferencias propias, de los demás y de las relaciones que los niños y niñas establecen con los sujetos que los rodean.</p>	<p>Fichas de dibujo hablado.</p> <p>Aportes a la relatoría de la investigación.</p> <p>Fotografías tomadas por la investigadora y por algunos niños y niñas.</p> <p>Grabación de audio.</p> <p>Notas en el diario de campo.</p> <p>Significaciones de palabras relacionadas con la investigación para el diccionario</p>
2	Indagar por las relaciones con los pares y con los adultos	<p>Entrevistas grupales: Técnica mediadora: <i>Plastilina</i>. Se iniciará la actividad repasando los acuerdos (escucharnos, divertirnos, respetarnos, retirarse cuando se desee) así como los propósitos de la investigación, pero esta vez preguntando por lo que piensan que se está haciendo tratando de indagar por nuevas ideas para realizarla. La actividad rompehielo será rotarnos un poco de plastilina primero haciendo bolitas y luego palitos para pegarlas en la tabla.</p> <p>Empezar con una breve anécdota relacionada al tema para que iniciarlos en la conversación. Luego los niños le tomarán fotos a lo realizado. Las preguntas orientadoras son: ¿Qué es ser niño? ¿En qué se diferencian los niños de los adultos? ¿Cuáles son las diferencias entre un niño y una niña? ¿Qué cosas hace un niño en la casa, en el Jardín? ¿Qué cosas hace un adulto en la casa, en el Jardín? ¿Qué es ser una buena persona? ¿En qué nos parecemos los niños y los adultos? ¿En qué se parecen los niños y las niñas? ¿Qué cosas que hacen los adultos les gustaría hacer a los niños? ¿Qué cosas que hacen los niños les gustaría que hicieran los adultos? ¿Cómo se sería el mundo sin los adultos, sin los niños? ¿En qué cosas los niños les ayudan a los adultos y viceversa?</p> <p>Al final, a los niños les preguntaré cómo creen que lo hicimos, qué les gustaría cambiar para los siguientes talleres; así como se pedirá el voluntario para que dibuje en el cuaderno lo que hicimos y conversamos hoy y los voluntarios para las fotografías.</p>	<p>Los niños y las niñas reconocerán la importancia de ellos y de los adultos como sujetos importantes en sus mundos.</p>	<p>Figuras hechas en plastilina.</p> <p>Fotografías tomadas por la investigadora y por algunos niños y niñas.</p> <p>Grabación de audio.</p> <p>Notas en el diario de campo.</p> <p>Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.</p>



No. ENCUESTRO	OBJETIVO	MODULOS/ACTIVIDAD	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS
3	Permitir que los niños y niñas expresen sus relaciones con el espacio físico y social del Jardín Infantil	<p>Recorridos por el Jardín: Se les explicará el propósito del taller, se acordarán las reglas de la actividad (tiempo, deseo de retirarse, registro de la información, discreción de la información, comportamiento esperado durante la actividad). Como actividad inicial, haremos unos ejercicios de estiramiento y calentamiento físico. Se les propondrá que se imaginen como guías del jardín que desean mostrarme los lugares que más emociones les provoca. Se les preguntará por dónde quieren iniciar, qué les interesa mostrar, hablar de su Jardín, qué son las emociones, de la posibilidad de actuar como investigadores conversando con las personas que se encuentren en el recorrido sobre lo que hacen y cómo lo hacen (esto me permitirá conocer más sobre las relaciones adultos-niños). Se hará el recorrido de acuerdo al deseo de los niños y niñas, haciendo estaciones para conversar sobre: las actividades que allí realizan, los sentimientos que les evocan, las personas que con las que se relacionan allí, etc. De acuerdo a las emociones manifestadas en cada lugar escogido, les dibujaré una carita en una ficha con la respectiva palabra para que ellos posen para una foto que tomará uno de los compañeros.</p> <p>Se termina la actividad conversando sobre lo que les gustó y viendo las fotos que se tomaron en el recorrido. Indagar por las técnicas que les gustaría realizar en los próximos talleres, darles unas opciones (ver libro de expresiones artísticas: siluetas, collage con revistas, dibujo, plastilina.</p>	Los niños y niñas reconocerán los lugares del jardín que les despierta emociones fuertes.	Fotografías tomadas por los niños que describen su relación con el espacio físico y social del Jardín. Fotografías tomadas por la investigadora. Grabación de audio. Notas en el diario de campo. Video que sirve como recurso a la cartografía social. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.
4	Realizar un balance de lo que se ha hecho hasta el momento en la investigación.	<p>Conversaciones grupales: Técnica mediadora: <i>Mapeo</i>. Se repasarán los acuerdos y el propósito de la investigación así como el de este taller. Se les mostrará las fichas de las emociones que se usaron en los recorridos para indagar por los lugares que les despiertan esos sentimientos. Por otro lado, Se llevará una tabla de doble entrada con fotos de los lugares del jardín y de los niños y niñas investigadores, la idea es que ellos relacionen espacialmente los lugares con las emociones. En la sala, al grupo completo, se le mostrarán las fotografías tomadas hasta el momento, se formularán las preguntas orientadoras como: ¿Quién tomó esta fotografía? (si el niño que la tomó la reconoce, se le pedirá que se la explique a los compañeros. ¿Qué ven acá? ¿Qué significa esto? ¿Qué personas se ven? ¿Qué espacios del jardín se observan? ¿Cómo me hace sentir esta imagen? ¿Qué sienten cuando ven la foto? ¿Qué foto les gustaría haber tomado?</p>	Los niños y niñas reforzarán comportamientos adecuados para trabajar en equipo, así como categorías como: cerca, lejos, arriba, abajo, izquierda, derecha. Los niños y niñas relacionarán una tabla de doble entrada los lugares del jardín con las emociones que despiertan.	Video como recurso para la cartografía social, fotografías, Mapa dibujado. Diario de campo. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.
5	Indagar por la percepción que tienen los niños sobre sí mismos y sobre sus compañeros.	<p>Conversaciones grupales: Técnica mediadora: (escogida por los niños y niñas). Se repasarán los acuerdos y los propósitos tanto de la investigación como del taller. Empezar con una breve anécdota relacionada al tema para iniciarlos en la conversación. Las preguntas se tendrán escritas previamente y guardadas en un sombrero, a cada niño se le pedirá que saque un papelito y se le propone responder esa pregunta. De esa manera se espera lograr un mayor nivel de escucha. ¿Cuando no quiero hacer caso, qué hago? ¿Qué hago cuando no quiero comer algo? ¿Por qué vengo al jardín? ¿Me gusta venir al jardín? ¿Quiénes son mis amigos? ¿Con quién me gusta jugar? ¿Con quién me gusta sentarte en el comedor? ¿Con quién no? ¿Por qué? ¿De qué me gusta hablar con mis amigos? ¿En qué se diferencia un niño del jardín y uno del colegio? ¿Qué es una persona? ¿Qué es un sujeto? ¿Qué cosas hace un ciudadano? ¿Quiénes son personas, sujetos o ciudadanos? ¿Los niños pueden ser ciudadanos? ¿Sobre qué les gustaría que les preguntara para la investigación? ¿Por qué peleo con mis compañeros?</p>	Los niños y las niñas reconocerán que cada uno es único e importante para los demás. Los niños y niñas aprenderán la importancia de la escucha para trabajar en equipo.	Diario de campo. Fotografías tomadas por los niños y niñas. Grabación de audio. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.



No. ENCUESTRO	OBJETIVO	MODULOS/ACTIVIDAD	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS
6	Indagar por las relaciones con los pares y con los adultos	Talleres grupales: Técnica mediadora: (escogida por los niños y niñas). Se repasarán los acuerdos y los propósitos tanto de la investigación como del taller. Empezar con una breve anécdota relacionada al tema para que iniciarlos en la conversación. Las preguntas se tendrán escritas previamente a manera de oración inconclusa y guardadas en un sombrero, a cada niño se le pedirá que saque un papelito y se le propone termine esa oración, una vez brinde su aporte se abrirá la conversación sobre ese tema. Lo que más me gusta de la profe Isolda es.... Lo que más me gusta de la profe Marcela es... Lo que más me gusta del coordinador es... Lo que más me gusta de las señoras de la cocina es... Lo que más me gusta del señor vigilante es.... Lo que más me gusta de mis amigos es... Lo que menos me gusta es... Cuando la profe no está cerca de mí, me gusta hacer (me siento).... A la profe Marcela le gusta... Me gustaría que mis compañeros fueran.... Me gustaría que la profe Marcela fuera... Me gustaría que mi familia fuera....	Los niños y niñas reconocerán la importancia de los adultos en sus vidas. (El aprendizaje cognitivo dependerá de la técnica escogida).	Diario de campo. Fotografías tomadas por los niños y niñas. Grabación de audio. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.
7	Permitir que los niños y niñas expresen sus relaciones con el espacio físico y social del Jardín Infantil	Recorridos por el Jardín: Se les explicará el propósito del taller y se repasarán los acuerdos pactados. Como actividad inicial, haremos unos ejercicios de estiramiento y calentamiento físico. Iniciaremos recorriéndolos lugares de acuerdo a la rutina diaria en el jardín. De igual manera, se les permitirá conversar con las personas que se encuentran en el recorrido indagando por lo que hacen, cómo lo hace (esto me permitirá conocer más sobre las relaciones adultos-niños).En cada lugar señalado por los niños y niñas, se les preguntará por cómo los hace sentir este espacio y de acuerdo a ello se hace una ficha con un emoticon el niño posa para la foto y uno de sus compañeros se la toma. Algunas preguntas que se formularán son: ¿Cómo se llama el jardín? ¿Qué es Buen Comienzo? ¿Cómo les gustaría que fuera el jardín (qué les gustaría que haya, qué le quitaría, moverían, etc)? Se termina la actividad conversando sobre lo que les gustó y mostrando las fotos que se tomaron haciendo énfasis en las emociones que señalaron los compañeros.	Los niños y niñas relacionarán los lugares del jardín con sus emociones.	Diario de campo. Fotografías tomadas por los niños y niñas. Grabación de audio. Video del recorrido como recurso para la cartografía social. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.
8	Preparar con los niños las entrevistas con docentes y familias	Conversaciones grupales: Técnica mediadora: (escogida por los niños y niñas). Se les explicará el propósito de este taller así como se recordarán las reglas pactadas. Empezar con una breve anécdota relacionada al tema para que iniciarlos en la conversación. Se llevarán las preguntas o frases en papeles guardados en un sombrero, la idea es que cada niño y niña saque un papel a la vez y nos hable de lo que allí está escrito. Algunas de las preguntas o frases son: ¿Cómo me gustaría que fuera mi casa? Me gustaría vivir con... ¿Me gusta mucho cuando mis papás? ¿Cómo me gustaría que fuera tu barrio? ¿Cómo te gustaría que fuera el jardín? Luego se les preguntará qué cosas les gustaría preguntar a los papás y a las profes así como qué les gustaría saber de ellos. Las preguntas que de este taller surjan se combinarán con las que la investigadora tenga formuladas para los talleres con familias y docentes.	Los niños y niñas lograrán adquirirán mayor confianza para proponer temas de conversación con los adultos, al tiempo que reflexionan por sus vidas por fuera del jardín.	Diario de campo. Fotografías tomadas por los niños y niñas. Grabación de audio. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.
9	Realizar un balance de lo que se ha hecho hasta el momento en la investigación.	Conversaciones grupales: Técnica mediadora: <i>Mapeo</i> . Se repasarán los acuerdos y el propósito de la investigación así como el de este taller. Esta actividad se debe filmar como recurso de la cartografía social. Se les mostrará las fichas de las emociones que se usaron en los recorridos para indagar por los lugares que les despertan esos sentimientos. Por otro lado, Se llevará un croquis del jardín ubicando con fotografías las emociones que ellos asocian a los lugares visitados en los recorridos; la idea es que ellos relacionen espacialmente los lugares con las emociones. En la sala, al grupo completo, se le mostrarán las fotografías tomadas hasta el momento, se formularán las preguntas orientadoras como: ¿Quién tomó esta fotografía? (si el nyn que la tomó la reconoce, se le pedirá que se la explique a los compañeros.¿Qué ven acá? ¿Qué significa esto? ¿Qué personas se ven? ¿Qué espacios del jardín se observan? ¿Cómo me hace sentir esta imagen? ¿Qué sienten cuando ven la foto? ¿Qué foto les gustaría haber tomado?	Los niños y niñas reforzarán compartimientos adecuados para trabajar en equipo, así como categorías como: cerca, lejos, arriba, abajo, izquierda, derecha. De igual manera, relacionarán en un croquis los lugares más cercanos para ellos del Jardín.	Video como recurso para la cartografía social, fotografías, Mapa dibujado. Diario de campo. Significaciones de palabras relacionadas con la investigación como recurso para el diccionario.

ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudadanía y formación ciudadana en los niños y niñas de la primera infancia

Buen día!!!

Les damos la bienvenida al proyecto de investigación "Ciudadanía y formación ciudadana en los niños y niñas de la primera infancia. Análisis de los discursos de los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado", dónde se pretende analizar, desde las prácticas y voces de los niños y niñas, los significados que le dan a ser un ciudadano.

Para vincularse, es importante que lea con mucho cuidado este documento y si comprende y está de acuerdo con las condiciones en las que se desarrollará el proyecto acepte o no la participación de su hijo, hija, niño o niña a su cuidado en la investigación.

Acerca de la investigación

Esta investigación está diseñada para estudiar las maneras como los niños y niñas se identifican como ciudadano y cómo contribuye a esta identificación el Jardín Infantil y los adultos que los rodean. Esta investigación estará guiada por Luz Teresila Barona Villamizar, profesora y estudiante de la Universidad de Antioquia.

Este proyecto se desarrollará en las actividades cotidianas que realizan los niños y niñas en el Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado y por lo tanto, no representará ningún riesgo para los niños y niñas.

Como participantes de la investigación, los niños se vincularán a talleres, serán observados y algunos actuarán como pequeños investigadores tomando fotografías, realizando recorridos o haciendo entrevistas. La mayoría de las actividades serán fotografiadas y algunas serán filmadas.

Toda la información que se obtenga en la investigación será estudiada con confidencialidad por la investigadora y sólo se usará con fines académicos, previa socialización con los niños y niñas participantes.

Como la vinculación a la investigación es voluntaria, la negativa a tomar parte del estudio no implica ninguna sanción ni pérdida de derechos de los niños y sus familias en el Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado. De igual manera, cualquier participante puede retirarse en cualquier momento sin ningún perjuicio.

Si los adultos tienen preguntas sobre esta investigación o alguna queja, se pueden poner en contacto con Luz Teresila Barona Villamizar, al correo luz.barona@udea.edu.co.



FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Finalmente, entiendo que la investigación consiste en analizar los significados que los niños y niñas le dan a la ciudadanía, y que para ello se tomarán notas, fotografías y filmaciones con cámara de video.

Yo, (Nombre y apellidos) _____

_____, doy mi autorización para que mi (parentesco) _____ participe en esta investigación.

Nombre del niño: (Nombre y apellidos) _____

_____.

Firma del responsable legal: _____

Relación del adulto que firma con el niño: _____

Dirección: _____

Teléfonos: _____

Fecha: _____

.....
.....

Confirmando que he explicado toda la información necesaria del proyecto de investigación

Nombre: LUZ TERESILA BARONA VILLAMIZAR

Firma: _____

Cargo: INVESTIGADORA

Fecha: _____



ANEXO 5. ASENTIMIENTO

ASENTIMIENTO INFORMADO

Parte I: Información
Mi nombre es Luz Teresita Barona Villamizar y mi trabajo consiste en investigar el significado que niños y adultos le dan a ser ciudadano. Quiero saber si quieres participar en este proyecto, en total vamos a trabajar en tu salón de clase del Jardín Infantil por 5 meses.

He pedido autorización a tu maestra y ella sabe que te estoy preguntando. Si decides aceptar, tu mamá, papá o acudiente también tiene que aceptar. Pero si no deseas, no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado.

Parte II: Formato de asentimiento
"Yo deseo participar en la investigación que realizarán en mi salón de clase y por eso firmo este documento"

.....

Solo si el niño/a asiente:
Nombre del niño/a Mayerly Atehortúa Castellón
Fecha: Mayo 13-2015
Día/mes/año _____

[Firma]
Firma del niño/a

[Índice]
Índice derecho niño/a

.....

ESPACIO PARA QUE EL NIÑO EXPRESE DE MANERA LIBRE Y CREATIVA SU ASENTIMIENTO