

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL

TODOOS PONEMOS

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA

Primer Congreso Internacional Todos Ponemos. Aportes a la Construcción social de la Infancia

Ponencias

Octubre 5, 6 y 7 de 2015

Fundación Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia



Primer Congreso Internacional Todos Ponemos. Aportes a la Construcción Social de la Infancia

Barranquilla, octubre 5, 6 y 7 de 2015

Jesús Ferro Bayona
Rector
Fundación Universidad del Norte

Leonor Jaramillo Certain
Directora
Instituto de Estudios en Educación

Elisama Dugarte Coll
Directora
Centro de Educación Continuada

Compiladores
Andrea Lafaurie Molina
Valmiro Narváez Goenaga

Comité científico
Leonor Jaramillo
Andrea Lafaurie
Valmiro Narváez
Rocío López
Silvia Pinedo
Harold Ospina
Adelaida Trujillo
Jair Vega

Evaluadores
Mónica Borjas
Carmen Ricardo
Mauricio Herrón
Fernando Iriarte
Margarita Osorio
José Aparicio
Francisco Del Pozo
Eliana Peñaloza
Liliana Mendoza
Liliana Castro
Silvia Flórez
Jesús Arroyave

Carmen Viveros
Jorge Palacios
Fabián Amaya
Nelly Lecompte
Hernando Vaquero
Mónica Vásquez
Virginia Quintero

Corrección
Karen Adrians

Fundación Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

ISBN 978-958-714-634-3

Primer Congreso Internacional
Todos Ponemos. Aportes a la construcción social
de la infancia

<http://www.uninorte.edu.co/todosponemos>

Contenido

Apuestas por la Infancia. Apostar, no aportar	2
Infancia, medios y familia	7
<i>¿Puede una familia enseñar a hacer lectura crítica de medios? Una propuesta metodológica para formarse en la cotidianidad.....</i>	<i>8</i>
<i>“El niño conectado”. Pensar la metodología y sus desafíos en el estudio de las audiencias infantiles y su participación en los contenidos multiplataforma.</i>	<i>14</i>
<i>Re-imaginando el laboratorio: una propuesta de investigación basada en las artes como facilitadora del diseño de recursos educativos para la primera infancia desde los museos</i>	<i>24</i>
Infancia y Ciudad.....	34
<i>Cada rincón de la ciudad para el juego y las artes. Academia de Formación Artística, camino de arcoíris.....</i>	<i>35</i>
<i>Inicio de un tejido: semillero de investigación infancia, desarrollo y educación –IDE-. Una iniciativa por y para la infancia del municipio de Caucasia.</i>	<i>42</i>
<i>Filosofía para niños, un programa que integra el arte como estrategia de aprendizaje en el Zoológico de Barranquilla</i>	<i>50</i>
<i>MAPUKA: Un viaje al pasado del Caribe.....</i>	<i>62</i>
<i>Percepción de la calidad de vida de los niños y niñas en la ciudad de Santa Marta DTCH.....</i>	<i>65</i>
<i>Programa de Desarrollo Infantil Maríamulata</i>	<i>76</i>
<i>Niños, niñas y adolescentes trabajadores en el mercado de Sincelejo.....</i>	<i>79</i>
<i>Desafíos de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo: una red que se compromete con convertir en realidad los sueños infantiles de los habitantes.....</i>	<i>89</i>
<i>YAMARÓ</i>	<i>97</i>
<i>Educación y Desarrollo Psicoafectivo, una Experiencia Vincular de Transformación para la Primera Infancia</i>	<i>112</i>
<i>Vivo mi cuento.....</i>	<i>121</i>
<i>Rueda, el heraldito: Pedagogía para el consumo responsable y la cultura ciudadana.....</i>	<i>130</i>
Infancia y Educación	139
<i>Identidad y saberes pedagógicos de los docentes de educación inicial en Colombia</i>	<i>140</i>

<i>Identidad social y profesional del educador infantil bonaaventuriano</i>	149
<i>Experiencia pedagógicas y de formación a agentes educativos en la implementación de la modalidad familiar para la garantía de los derechos de niños y niñas en el Departamento del Magdalena</i>	158
<i>Aportes del estudiante en formación del programa de licenciatura en educación física en el desarrollo integral de la niñez en el municipio de San Juan de Pasto, Nariño-Colombia</i>	166
<i>La fábula como estrategia didáctica para animar la lectura en los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Los Pinos, sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá</i>	172
<i>Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludoevaluativas mediadas por TIC</i>	180
<i>Conversaciones en el aula: análisis de sesiones del programa la Aventura de la Vida</i>	190
<i>Las prácticas pedagógicas y la formación integral en el contexto de una institución educativa pública rural</i>	208
<i>Niñez y legalidad: repensando los abordajes de la conflictividad penal juvenil, desde la intervención socioeducativa</i>	218
<i>Infancia: Modelo de atención a la primera infancia con base en el uso de las TIC</i>	230
<i>El arte en la primera infancia ¿una deuda pendiente con la niñez?</i>	250
<i>Prácticas de crianza en preescolares: Urgencia de diálogos de saberes con los niños y las familias afrodescendientes</i>	263
<i>Filosofía para niños: una posibilidad que invita a la indagación y a la reflexión</i>	271
<i>Sendero lúdico pedagógico para la atención psicosocial y jurídica de niños, niñas y adolescentes en la Casa de Justicia del municipio de San Onofre, Sucre (Colombia)</i>	277
<i>Educación e inclusión de la familia y la comunidad: una ruta hacia la garantía de derechos de la primera infancia</i>	287
<i>La praxis despertar creativo: Una herramienta educativa para el desarrollo de la creatividad verbal</i>	295
<i>Conciencia fonológica: una respuesta al desafío de la lectura para maestros y niños</i>	307
<i>Educación para la paz: una estrategia para la prevención de la delincuencia juvenil</i>	315
<i>Análisis de las comprensiones sobre infancia como sujeto social y educativo enunciadas en su política pública, 1968-2014</i>	328
<i>MamaQuilla, red de mujeres en crecimiento</i>	340
<i>Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia</i>	348
<i>Cultura de investigación en la escuela</i>	351

Infancia y Salud.....364

De la semilla al plato: generando conciencia alimenticia desde la primera infancia..... 365

Desarrollo psicomotor según la escala abreviada del desarrollo de niños de estratos bajos en la ciudad de Barranquilla, año 2013 370

AIMI “Aula interactiva materno infantil” 381

Comprensión de la representación social de la parcialidad indígena Embera flor del Monte referente a la primera infancia que permita la construcción de un modelo de atención diferencial con los niños y niñas 389

Apuestas por la Infancia. Apostar, no aportar

Mg. Kelly Pozo García
Profesora.
Dpto. Comunicación social y periodismo
Universidad del Norte
kpozo@uninorte.edu.co

La cuestión que nos convoca hoy, es la pregunta acerca de qué aportamos a la construcción social de la infancia. Y nosotros no tenemos una respuesta, tenemos otra lista de preguntas que nos han acompañado en todo este camino, así como cientos de historias en las que probablemente estén las respuestas. Lo que está claro es que esta es una asignatura pendiente de nuestras instituciones, organizaciones o colectivos, más aún para una ciudad como Barranquilla que se erige como polo de desarrollo. Esta es una necesidad fundamental no solo para la ciudad sino para la región, determinar qué lugar y bajo qué condiciones estamos asumiendo la infancia, qué le posibilitamos los adultos y cuáles son esas miradas que corresponden a sus necesidades.

Lo cierto es, que hablar de construcción social es hablar de la realidad que compartimos, de los hechos cotidianos que nos acompañan o que aisladamente escuchamos de los pueblos, las ciudades o el país. Sin embargo, la realidad de la infancia como un hecho ha venido cobrando importancia en Colombia desde hace unos años, tanto así, que dedicamos jornadas completas a reflexionar sobre este tema tan determinante para construcción del tejido humano y social del país. Si antes el más débil moría por falta de capacidades para la sobrevivencia, hoy el foco está en proteger sus derechos y garantizarlos, estamos en el tiempo del reconocimiento y habrá mucho camino por recorrer.

Históricamente la infancia ha sido excluida de los espacios públicos y políticos, desde la Antigua Grecia hasta el hecho mismo de poder vivir en la contemporaneidad. Sin embargo,

parece que todo indica que aquel que aún mira al mundo en contrapicado, que gatea, que da sus primeros pasos o que no supera el metro de estatura, el mundo le es tan suyo como nuestro y que de las garantías de su vida dependerá la continuidad de la historia humana.

Hoy en la agenda pública del país, en los programas y en la sensibilidad de los individuos está la elevada ponderación de los niños, su prioridad ante los derechos, los espacios para el libre desarrollo de su personalidad, al mismo tiempo que todos los riesgos que la misma sociedad genera.

Nosotros estamos convencidos que la realidad es un texto, y que todo cuando hay colgado, dispuesto, sembrado, iluminado, pintado, gesticulado es susceptible de leer. Sino que alguien me explique aquí cómo sabía cuándo la mamá estaba molesta y no se podía pedir permiso o cómo sospechaba que lo que antecede un buen regaño es la correcta pronunciación de nuestros dos nombres, si los tenemos.

Por eso, juntar fonemas con grafemas es apenas un comienzo, nadie se escapa aquí de haber deletreado desde la ventana del carro familiar, el bus o yendo por la calle sujeto de la mano de un adulto las palabras de los almacenes DRO-GUE-RIA: DROGUERIA, ESTU-FAS: ESTUFAS, E-LEC-TRI-COS: ELECTRICOS.

Esa experiencia fue maravillosa, accedimos al mundo de las letras con gran emoción y cada letrero leído fue una victoria porque nadie podía negar que lo dicho no correspondía con la realidad y aquel sistema de letras que corresponde a cosas en el mundo finalmente encajaba en un sonido. En cuanto aprendemos a leer nada se nos escapa. Devoramos carteles, anuncios, avisos, cartas, periódicos, programas, videos. Entonces llegamos a la Escuela y nos encontramos adultos llenos de adultez; una especie de estado de vida lleno de temas, títulos, tareas y un discurso con un alto matiz de monologo lleno de incomprendiones, falacias, imprecisiones, sesgos, nada divertidos o creativos, con una mirada siempre apocalíptica de las tecnologías y con una resistencia al cambio pero con un alto índice de crítica que no llega a la autocrítica. Maestros llenos de compromisos

económicos, agobiados por el sistema, amargados, frustrados, deprimidos, queriendo salir de las escuelas en cuanto llegan o sumisos a las directrices de una estructura institucional que no le ofrece oportunidades ni estímulos, ni a él ni a sus estudiantes. Así como ellos, también existen maestros que salvan vidas, que alimentan el espíritu de sus estudiantes y son guerreros de la esperanza, que ponen en el corazón de sus alumnos la posibilidad de contar el mundo, descubrirlo, cantarlo. Y seguimos quejándonos de la educación y su sistema.

La construcción social comienza en el reconocimiento de las diferencias pero sobre todo en la elevación de lo humano que nos constituye y de su frágil condición. Sería una estupenda oportunidad que estas memorias recogieran la importancia de la educación para la libertad y el humanismo por encima de las exigencias selectivas, economicistas y productiva con las cuales se ha venido comprometiendo el sistema de educativo, ese afán por la formación para el trabajo. Así entonces, la educación y la tarea desde todos los escenarios, porque la vida es un constante aprendizaje, sería una construcción social diversa, incluyente, sensible, pertinente.

Proyectos como la *Biblioteca Infantil Piloto del Caribe*, se han propuesto ser divertidos, abiertos, afectivos, con los niños y niñas de 0 a 12 años. Porque están convencidos, por literatura leída y por la vivencia cotidiana, que estos son los años de vida de permanente maduración, donde no hay recesos, no hay pausas, eso quiere decir que es en esta etapa de la vida donde la transformación es permanente. Todo el cerebro es un circuito en continua conexión, las cuales serán exitosas de acuerdo a las experiencias que ellos vayan viviendo.

Todo esto, significa que los actores sociales que estamos alrededor tenemos una inmensa responsabilidad. No solo significa que los niños y niñas están ávidos de experiencias significativas sino que disponemos de todo un potencial cognitivo que está esperando calidad, oportunidades, espacios para alcanzar el nivel de desarrollo humano que merece.

Los cuentos por ejemplo, tienen el valor de llamar las cosas por su nombre y de paso las decimos en las canciones, los juegos, las adivinanzas, las letanías, los coros, las historias

orales, así todos los miedos se amansan, todo los monstruos se miran a los ojos sin temor, las noches son más tranquilas y los sueños se levantan como posibilidad. Entonces no estamos solo entreteniendo, estamos construyendo, haciendo de cada signo una huella psíquica para toda la vida.

El ejercicio de construir implica en todo caso, elegir un terreno, tomar medidas, llamar expertos, visionar, tener el tacto para que cada cosa allí dispuesta tome una parte del todo y la constituya en su especificidad de manera que se armonicen los colores, las texturas, los tamaños y que finalmente tenga sentido y cobre vida. Entonces habrá que creer, persistir, sonreír, esperar, tolerar, volver a esperar, confiar, seguir esperando, animar, acompañar, abrazar, perdonar, ceder, hasta que la esperanza se vuelva realidad.

Debemos reflexionar profundamente sobre lo que nuestro sistema educativo entiende por alfabetización, un concepto a veces reducido y estéril que se queda corto para las expectativas que se plantea en los niveles más elevados del discurso político. Debemos elegir bien a quienes nos asesoran dichos procesos de manera que haya calidad en los que escriben, los que ilustran y los que financian. El Estado debe promover condiciones de igualdad, equidad, inclusión de los niños y niñas. Así, cada niño y cada familia pueden transformar desde la lectura sus experiencias cotidianas de vida, porque detrás de un país que levanta el discurso de la educación hay adultos, jóvenes, instituciones, bibliotecas y espacios que posibilitan el ingreso a la maravillosa experiencia de la lectura de la realidad, no de las letras únicamente.

Invertir hoy en promover lectura para la infancia o cualquier edad, es un ejercicio que implica ponernos las manos en la razón, el bolsillo y el corazón. Capitalizar nuestra infancia en experiencias significativas y valiosas nos garantiza una ciudadanía más empoderada, autónoma y participativa. Así el desarrollo, que tanto anhelamos, buscamos y apostamos a todo precio, nos costará menos en sentido económico y social, pues un niño que lee hoy será un adulto capitalizado cultural, social y académicamente.

Atrevámonos a pensar que entre un niño, un libro y un adulto, el libro es el pretexto del afecto. Volvamos nuestra mirada a la infancia con el ánimo de construir una sociedad mejor. No aportemos, apostemos porque el que apuesta pone no solo el dinero sino que se involucra con todo, el que aporta se aparta y toma distancia. Esto es de todos!

Para terminar, el poema corto de Jairo Aníbal Niño:

Usted

Usted, Que es una persona adulta

-y por lo tanto-

Sensata, madura, razonable,

Con una gran experiencia

Y que sabe muchas cosas,

¿Qué quiere ser cuando sea niño?

Infancia, medios y familia

¿Puede una familia enseñar a hacer lectura crítica de medios? Una propuesta metodológica para formarse en la cotidianidad

Edna Manotas

ednam@uninorte.edu.co

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

Desde la academia surgen propuestas alrededor de la lectura crítica de medios. La información básicamente sobre cómo hacerlo y por qué es necesaria, se queda en esferas netamente académicas y en círculos especializados de investigación.

En esta ponencia se hace una reflexión sobre cómo se puede proponer al interior de la familia, la enseñanza de la lectura crítica de medios de comunicación y cómo establecer distintos caminos metodológicos para que desde lo cotidiano, un ciudadano que no tiene acceso a la educación formal, adquiera herramientas de fácil aplicación en su contexto familiar.

Palabras clave: Alfabetización mediática; Lectura crítica de medios; Pensamiento crítico; Educación y medios de comunicación.

From academy, is possible to know proposals about Media Literacy. The information about this subject is on purely academic fields and in specialized research circles.

This paper opens the discussion about how a family can learn media literacy and development critical thinking about the mass media. We need to different methodological approaches for the citizen who does not have access to formal education and get easy applications tools within the family context.

Keywords: Media literacy; Critical thinking; Mass media and education

Planteamiento

Replican los padres y abuelos de mis estudiantes sobre el tiempo que dedican a las redes sociales, ver series en internet y hablar por el Whatsapp. Hablan con entereza sobre las repercusiones de estos comportamientos para su desempeño social y académico y esperan que estos nuevos “zombies” (miran pantallas, mientras caminan) salgan de su letargo algún día. La mirada es apocalíptica. Sin embargo, muchos de esos padres y abuelos, pasan horas viendo telenovelas, programas de concurso y noticieros, ya sea en internet a la hora del almuerzo para seguir el capítulo que se perdieron, o simplemente desde el televisor de su casa.

Estás limpiando tu sala, no sabes nada sobre teorías de la comunicación, pero pasas unas 8 horas con la atención puesta en lo que pasa en la novela colombiana y coreana de turno, pero te parece que las generaciones más jóvenes están realmente mal por dedicar el mismo número de horas a ver otros contenidos, en otros formatos.

Aunque parecería menos peligroso, estamos hablando de casi lo mismo, solo que el consumo de medios se ha diversificado, lo que le abona a lo audiovisual el premio mayor de la tajada publicitaria –franjas por formatos con productos específicos – pero a la final, los mismos contenidos, con lenguajes diversos, empaquetados en capsulas portátiles para garantizar que en medio de la atención dividida, se siga vendiendo y comprando (temas, ideas, productos). De ahí la importancia de tener elementos de juicio para asumir posturas críticas frente a lo que consumimos.

No es tarea fácil. Si no se ha estudiado comunicación, o algo cercano a la disciplina, aprender a leer medios masivos, puede convertirse en una tortura si el acercamiento es dado por los grandes teóricos que distan bastante de lo cotidiano. Parecen alejarse de aquella ama de casa que ve novela coreana y se traga cientos de comerciales de caldo de costilla con marcados estereotipos de lo femenino y de lo costeño. O de aquel estudiante que ve muchas series en su celular.

Se necesitan, sin duda, elementos que en la cotidianidad le permitan a cualquier ciudadano, educar su mirada y su construcción frente a los mensajes que reciben de los medios.

Desde la asignatura electiva “Cómo leer medios masivos” en la Universidad del Norte, se está intentando. Tengo estudiantes de distintas disciplinas (ingenierías, diseño, arquitectura) y es todo un reto poder facilitar temas y aproximaciones que les permitan desarrollar posturas y pensamiento crítico frente a lo que consumen a diario, especialmente, porque los llamados “nativos digitales” tienen gran habilidad para ver, seguir, compartir e interactuar con grandes cantidades de contenido, (son buenos consumiendo) pero no para producir contenido de calidad (selfies, experiencias personales como videotubers o blogs) ¿Qué tanto producen?

No asignar las tareas académicas en sus espacios de esparcimiento pareciera ser la clave, sin embargo, pese a poseer, supuestamente grandes habilidades para lo tecnológico, muestran poca empatía para escribir, contar historias, analizar o realizar propuestas. Lo mismo pasa con sus padres y abuelos: solo consumen medios en otras instancias, con otros dispositivos, pero a la final, se genera el mismo efecto.

Tal vez, estos estudiantes, puedan en algún momento proponerles a sus padres y abuelos, una nueva forma de ver la tan amada novela coreana, el canal telenovelas, el reality de moda, las noticias de las 7 p.m, mientras se quejan que han dejado de verles la cara por mirar la pantalla de su celular.

Pero, ¿cómo hacer el puente entre la teoría sobre la lectura crítica de medios y la cotidianidad? ¿Puede una familia enseñar a hacer lectura crítica de medios? En esta ponencia se trazan algunas ideas de cómo hacerlo, una metodología que podría probarse y en la que caben muchas instancias. Se trata de abrir la discusión a encontrar nuevos caminos de apropiación de algo que parece alejado del contexto, pero en el que estamos inmersos la mayor parte del día: los medios. “Los mensajes mediáticos son artefactos que gobiernan nuestra sensibilidad, nuestros saberes, nuestras emociones. Son mediadores entre personas humanas y están ahí para modelarlas y provocar tareas conjuntas. La educación sobre el

consumo de medios tiene que partir de este principio. Se convierte, entonces, en una tarea de hondo calado: hacer más humana la existencia”. Esta frase de José Manuel Pérez Tornero, uno de los investigadores más destacados en el tema de usos educativos de los medios y lectura crítica, aparece en uno de sus textos de lectura obligada sobre el tema titulado: “¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión”. Difícilmente una familia con poco acceso a educación, en nuestro país, podrá leerlo y conocer el modelo que plantea. Sin embargo, cada miembro de esa familia, es un sujeto mediático “Basta con mirar unos minutos un programa de noticias con amigos o junto a la familia para que se inicie una discusión precipitada por los mensajes vistos en la pantalla, que luego se extravíe por caminos completamente diferentes” (Morley, 1996, p. 2) .

Desde los Estudios Culturales, tal como lo plantea Morley, se habla de audiencias activas, un concepto que explica, entre otras cosas que el público responde activamente y con argumentos, a los mensajes mediáticos. La cotidianidad es un enjambre de conexiones que parecen mezclarse con los inter-discursos culturales, marcos referenciales como nivel educativo, religión y nivel socioeconómico y todo lo que esto implica.

Sin embargo, si bien se habla de una política para trabajar la educación en medios en la escuela, de la teoría a la práctica hay una gran distancia. La literatura sobre planes para trabajar en la escuela, con maestros y con familias es bastante vasta, hay guías de trabajo y ejercicios en distintos idiomas y se parte lo planteado por la UNESCO en su plan de educación, que ofrece orientaciones sobre cómo gestionar el conocimiento para generar pensamiento crítico alrededor de los medios masivos de comunicación. También se difunden en esferas académicas las teorías de la comunicación asociadas al fenómeno y se realizan congresos y disertaciones sobre la necesidad y el deber ser.

Todos estamos de acuerdo en qué debe hacerse, pero no todos, podemos decir exactamente cómo hacerlo, especialmente cuando ese sujeto mediático no tiene acceso a la educación formal. La cotidianidad si bien está permeada por la televisión, la radio, el internet, la prensa escrita, las redes sociales virtuales, entre otros, está limitada en acceso a la educación.

Ahora, ¿cómo llegar a esa ama de casa que ve «¿Quién tiene la Razón?» -Un talk show de referencia obligada para los que siguen el canal *Ver más tv* - o cómo explicarle un poco de Habermas, Chomsky, Said, Hall, entre otros, a un seguidor de telenovelas?

A continuación, se plantean algunas ideas de cómo hacerlo. Es un planteamiento abierto, una construcción que apenas comienza, que merece un debate de distintos sectores y que implica la participación de varios actores.

Al interior de una familia

Generalmente los planes sobre lectura crítica de medios son dirigidos a estudiantes de colegios y en algunos casos de universidades. Los niños y las niñas participan de programas especiales con profesores que han sido formados para liderar las iniciativas. Algunos padres de familia reciben herramientas para que se sienta a “ver tv” con sus hijos y se dan pautas de cómo hacerlo, pero, ¿quién se sienta con el padre y la madre? ¿Pueden sus hijos plantear un debate sobre lo que están consumiendo sus mayores? En la mayoría de los casos es una relación unilateral. El padre o la madre tienen la misión de “proteger” a sus hijos de lo que ven, leen y escuchan, pero en un discurso, con tono, más bien moral, se blindan de sus propias apropiaciones mediáticas y no participan de una auto-reflexión. “Está mal que veas cierta novela, porque es violenta” parecen decir algunos padres, pero, ellos si pueden verla ¿Quién reflexiona con esos padres? ¿Quién les plantea un debate sobre lo que ven? La escuela sería el principal agente. Desde las escuelas de padres o desde los mismos cursos que toman sus hijos, los planes de alfabetización de medios, también deberían orientarse sobre lo que ellos consumen y no centrarse en ser censuradores de sus hijos porque los docentes así lo indican. Los espacios de formación pueden incluir sus procesos de deconstrucción y sus representaciones a partir de su rol como sujetos mediáticos. Los ejercicios pueden ser variados, desde cómo deciden qué comprar, hasta por quién votan y cómo reciben la publicidad política.

Fuera del hogar

Los medios de comunicación pueden ser de gran aporte, sin embargo, se lavan las manos con segmentos sobre la defensoría del televidente. Programas donde se mezclan lecciones sobre el lenguaje audiovisuales con denuncias del público sobre contenido inadecuado. Además de emitirse en franjas de horario con poca audiencia, no se conciben para el público masivo, ni para que éste desarrolle una mirada crítica de lo que producen. Es comprensible, una audiencia activa con herramientas de análisis podría desembocar en una sensible baja en los rating que se abonan a la publicidad. Es necesario construir redes sociales virtuales y canales alternativos, a través, por ejemplo, de periódicos gratuitos, para contarles de manera cotidiana lo que ven y lo que están haciendo con estos mensajes.

¿Es posible hacerlo? ¿Cuál sería el mejor espacio social para llegar a un entorno no escolarizado? ¿Es necesario? ¿Qué retos conlleva salir de la academia y llegar a la cotidianidad? ¿Qué canales se requieren para que eso pase?

Bibliografía

- Curran, J. y otros (1996). *Cultural Studies and Communications*. Londres, Arnold.
- Chomsky, N (2004). *Fabricando el consenso: el control de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires.
- Meenakshi G, Durham, D. (2012) *Media and cultural studies :keywords /editors*
- Morley, D. (1996) *Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide*. Televisión, audiencia y estudios culturales, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 111.-147
- Tornero, J (1996). ¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión. *Revista Comunicar*. Volumen 7.
- Silverstone, R (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

“El niño conectado”. Pensar la metodología y sus desafíos en el estudio de las audiencias infantiles y su participación en los contenidos multiplataforma.

Rocío López Ordostoitia

rocio.lopezordosgoitia@etu.univ-lille3.fr

Geriiico, Universidad de Lilie 3 / Lilie, Francia

La presente comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre el diseño metodológico en el estudio de las audiencias infantiles y las transformaciones en los procesos de producción y recepción de los contenidos multiplataforma. A partir del estudio de caso “Mi Señal”, la franja infantil del canal público de televisión Señal Colombia, se analiza la oferta y la respuesta de participación transmediática dirigida al público infantil.

Las audiencias infantiles como objeto de estudio han sido fuente de diferentes cuestionamientos en cuanto a enfoques metodológicos posibles, construidos progresivamente a partir de diferentes constataciones y confrontaciones en el trabajo de campo. Livingstone (2009) advierte que en torno a los estudios sobre infancia y medios es posible observar que los niños son asumidos, bien sea como vulnerables ante los riesgos de las nuevas tecnologías, o como expertos y pioneros en su uso. Una discusión que se ve permeada por diagnósticos basados en representaciones desde una perspectiva adulta, que parece no tener términos medios.

Así, la investigación busca acercarse a la perspectiva del niño en su experiencia cotidiana como espectador, consumidor y usuario en un ambiente mediático afectado por la conectividad y la ubicuidad y compuesto ya no por una, sino por varias pantallas a la vez. Partiendo del enfoque de la “Nueva sociología de la infancia” (James & Prout, 1997), así como los estudios de recepción de audiencias infantiles (Buckingham, 2000), se reflexiona sobre el papel que los niños tienen en establecer las prácticas emergentes relacionadas con las nuevas tecnologías y su participación en los procesos de investigación científica.

Palabras clave: Nueva sociología de la infancia; transmedia; participación; audiencias infantiles; diseño metodológico

The conference paper focuses on methodological aspects of researching young audiences as well as on changes of production and reception in multiplatform content. Based on the study of *Mi Señal*, the TV time slot for children broadcast by the Colombian Public TV Channel, *Señal Colombia*, we will analyze media engagement in *transmedia* content addressed to Colombian children.

Young audiences as an object of study has been the source of various questions in terms of possible methodological approaches, which have been progressively constructed from different findings and confrontations in the fieldwork. Livingstone (2009) observes that in media and childhood studies, children are assumed either as vulnerable to the risks of new technologies, or as experts and pioneers in new media use. A discussion permeated by diagnostics based on representations of adult perspectives that seems to have no middle ground.

Hence, the study seeks to approach children perspective through their lived experiences as viewers, consumers and users in a media environment altered by connectivity, ubiquity and multiplatform navigation. The *new sociology of childhood* (James & Prout, 1997) and *audience reception theory* has provided a theoretical framework to analyze children role in establishing emerging practices regarding new technologies as well as in their participation in childhood and media research.

Keywords: New sociology of childhood; Transmedia; Participation; Young audience; Methodological design

Planteamiento

Las audiencias infantiles han sido objeto de un gran número de investigaciones, debates y reflexiones por parte de la comunidad académica, profesionales de medios, asociaciones de padres, entre otros. Con el despliegue de las plataformas digitales, el público infantil pasó a interactuar con dispositivos tecnológicos, los cuales ofrecen nuevas posibilidades de interacción y conexión entre usuarios y pantallas. Los niños y niñas dejaron entonces de sólo ser vistos como audiencias y comenzaron a ser estudiados también como usuarios, prosumidores, *emirecs*, consumidores en la era digital. Rótulos que se popularizaron, como

el de “nativos digitales”, “generación interactiva” y “*media savvy*”, entre otros, han sido más que cuestionados en la última década, apuntando a la desmitificación del “niño conectado” e invitando al uso de metodologías de investigación, que consideren las voces de los niños y niñas en los procesos de investigación científica.

La revisión de la literatura sobre el tema, nos permite dar cuenta de dos situaciones recurrentes en el debate científico en las ciencias sociales. Por un lado, sobresale una polarización en los discursos frente a la manera cómo los niños y niñas se relacionan con las nuevas tecnologías. Tal como lo afirma Livingstone (2009), en torno a los estudios sobre infancia y medios es posible observar que los niños y niñas son asumidos, bien sea como vulnerables ante los riesgos de las nuevas tecnologías, o como expertos y pioneros en su uso. Una discusión que se ve permeada por diagnósticos basados en representaciones desde una perspectiva adulta, que parece no tener términos medios. Lo que nos lleva a enunciar la segunda situación presente en la literatura analizada, la ausencia de la mirada infantil en el estudio de los fenómenos en cuestión. En referencia a lo cual James & Prout (1997) señalan que la historia de la infancia en las ciencias sociales ha estado marcada, no por la falta de interés en los niños, sino por su silencio.

La presente comunicación apunta a repensar el papel que los niños y niñas tienen en establecer las prácticas emergentes en relación a los medios digitales y cómo su perspectiva puede acercarnos al estudio de este fenómeno. Esta reflexión metodológica se presenta en el contexto de una tesis doctoral sobre los procesos de producción y recepción en las estrategias transmedia dirigidas al público infantil. Tomando como caso de estudio la franja infantil *Mi Señal*, del canal público *Señal Colombia*, se reflexiona sobre el diseño metodológico en el estudio de las audiencias-usuarios infantiles en las edades de 9 a 12 años y las transformaciones en los procesos de producción y recepción de los contenidos multiplataforma.

De esta manera, se indaga en el marco del proceso de construcción del diseño metodológico, tres aspectos que consideramos fundamentales: (1) el lugar del niño en la

investigación científica; (2) la participación del niño frente a la oferta mediática; (3) el niño como audiencia y como usuario.

Fundamentación teórica/conceptual

(1) El lugar del niño en la investigación científica.

La entrada de los niños como unidad de análisis o como foco de problemáticas específicas en los estudios sobre la sociedad de la información, no ha sido ajena al avance de los estudios inspirados en el nuevo paradigma sociológico de la infancia (Prout, 2005, citado por Nunes de Almeida et al., 2010). Este paradigma tiene como principio la idea de que la infancia no es una realidad natural, sino una construcción social, contingente, producto del tiempo y del espacio. A esto se suma, la heterogeneidad interna de las experiencias y condiciones infantiles, la defensa de que las relaciones entre los niños merecen ser estudiadas por derecho propio, a partir de su campo, independiente de la mirada adulta. Bajo los presupuestos metodológicos de este paradigma, los niños son sujetos competentes, coautores de su socialización, capaces de dar información creíble y válida sobre su cotidianidad, por lo que darle la voz es uno de sus principios. En este sentido, el peso de grupos de población más jóvenes entre los usuarios de Internet, el innegable protagonismo y liderazgo de los niños entre los *early adopters*, encuentra una notable ilustración en los principios de la nueva sociología de la infancia, que reclama la historicidad, especificidad y autonomía de este grupo poblacional.

Amador (2012) explica que los estudios sobre la infancia en América Latina y el Caribe han tenido un despliegue considerable durante las últimas dos décadas. Con una amplia variedad de enfoques, referentes teóricos y metodológicos, estos abordajes ofrecen aportes en la comprensión de las transformaciones de los niños y niñas en el tiempo, interpelando las prácticas *adultocéntricas* convencionales y fomentando los debates en relación a la Convención de los Derechos de los Niños (1989).

Amador (2012) propone el concepto de *infancias contemporáneas*, en el cual apoyamos nuestra comprensión de la misma para efectos de esta investigación doctoral. Según el

autor, el concepto de *infancias* se remite a una categoría analítica que reconoce diversas formas de “*transitar la niñez*” así como al conjunto de experiencias que le dan sentido a etapa de la vida: “Se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de *experiencias* que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en concomitancia con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura. El planteamiento invita a superar su anclaje naturalizado a la escuela y la familia como únicos escenarios en los que es posible gestionar la vida y construir las subjetividades” (80).

En lo que respecta a la investigación sobre los usos sociales y el impacto de los medios digitales, la literatura muestra la ausencia de los niños y niñas en las discusiones de la población, en las que son los padres y cuidadores quienes aportan información sobre el consumo mediático de los niños y niñas (Livingstone, 2002). La autora plantea que los estudios que no abordan específicamente la perspectiva infantil y juvenil en cuanto a sus comportamientos en línea, pueden dar una mirada distorsionada sobre las relaciones existentes entre los sujetos en cuestión y las nuevas tecnologías.

Así también, Livingstone resalta la importancia de acercarse a este grupo etario independientemente de los adultos utilizando metodologías que permitan obtener un mejor acercamiento a las complejas relaciones entre los jóvenes y las nuevas tecnologías, desde la perspectiva de los jóvenes como actores sociales. Lo que también contribuiría a disminuir la brecha donde la escuela planeada y dirigida desde la perspectiva adulta, se acerque a las prácticas, percepciones y usos que los niños hacen de la tecnología en sus espacios privados. De la misma forma que esto puede contribuir a que los productores de medios, orienten el diseño de estrategias mediáticas a un público que conocen mejor.

Partiendo del enfoque de la nueva sociología de la infancia, así como de la tradición de los estudios de audiencias, se argumenta entonces que los niños tienen un papel central en establecer las prácticas emergentes relacionadas con los medios digitales y los entornos multiplataformas. No viendo al niño como un sujeto pasivo o incompleto, sino como interlocutores válidos en este debate, activos intérpretes del contenido en línea. Un enfoque

centrado en el niño nos invita a conocer su propio entendimiento del entorno mediático, desde una mirada de agentes activos, motivados e imaginativos que moldean los significados y consecuencias de su interrelación con los medios digitales, a través de diferentes prácticas sociales (Livingstone & Haddon, 2009).

(2) La participación del niño frente a la oferta mediática

¿Qué tanto participan los niños colombianos frente a la oferta mediática? La encuesta de Consumo Cultural realizada en el 2014 por el DANE, con el objetivo de caracterizar las prácticas culturales asociadas al consumo cultural de la población de 5 años en adelante, nos ofrece algunos datos reveladores con relación al consumo de medios. El 97,1% de la población de 5 a 11 años vio televisión en la última semana, el 43,7% escuchó radio y el 54,7% escuchó música grabada y el 60,9% utilizó el Internet en los últimos 3 meses. En relación a los videos, el 66,6% ha consumido videos en el último mes, de los cuales el 48,3% lo ha hecho varias veces por semana y el 27,9 una vez a la semana. En cuanto a los videojuegos, el 58,8% lo ha consumido en el último mes, de los cuales 24,9% lo ha hecho todo los días y el 43,1% varias veces a la semana.

Cifras como las que nos ofrece el estudio del DANE, muestra que los niños y niñas están accediendo desde edades cada vez más tempranas a la oferta mediática. El televisor aún sigue ocupando el primer lugar y las plataformas digitales comienzan a ocupar un lugar importante en el ecosistema mediático infantil, lo que puede dar muchas luces a quienes producen y diseñan contenidos infantiles en los canales de televisión, así como a las familias y a la escuela. Asimismo, estas cifras, generan diferentes tipos de discursos, que a veces parece no tener términos medios.

Buckingham (2002) plantea que el análisis de las consecuencias de las TIC en la vida de los niños oscila entre dos posiciones opuestas: por un lado aquellos que exponen un tono perjudicial para los niños significando “la muerte de la infancia”, donde esta población se ve como una audiencia inmadura y acrítica, dotada de un elevado grado de influencia; y por

otro, aquellos que ven la tecnología una salvación a todos los problemas, que automáticamente traerá un mundo mejor para los niños, incorporándose de manera automática y espontánea.

Frente a este panorama donde la visión de la infancia es vista bajo términos únicos en su relación con las nuevas tecnologías se puede discutir si no existe una sobredeterminación sobre los peligros y amenazas, a la vez que una sobreestimación de sus capacidades. La hipótesis planteada por Rodríguez Pascual (2006) es que este discurso es producto de la representación adulta de la infancia, más que un reflejo de la realidad social. Además argumenta que la pobreza de los diseños experimentales con los cuales se analiza la cuestión no alcanzan a recoger la complejidad de la cultura infantil, ni reconocen su papel activo como constructor de su relación con la tecnología.

Lo anterior lleva entonces a preguntarnos ¿de qué manera desde nuestra labor como investigadores podemos superar la dualidad en los discursos?, ¿de qué tipo de herramientas discursivas y metodológicas debemos servirnos para incluir la perspectiva del niños y niñas en los estudios sobre medios e infancia?

(3) El niño como audiencia y como usuario.

En este apartado, el cual contiene más preguntas que respuestas, analizaremos la figura del niño como audiencia y como usuario, tal como ha sido concebido en la estrategia mediática por la casa productora o el canal, la representación e identificación que el niño puede encontrar al interpretar el contenido transmediático, así como los desafíos metodológicos frente a las transformaciones en las prácticas mediáticas actuales.

En lo que tiene que ver con la metodología, algunos han identificado recursos en la tradición de los estudios de audiencias para los estudios actuales relacionado con las prácticas convergentes y multiplataforma (Press & Livingstone, 2006); otros adoptan métodos no convencionales (ver Wood, 2007); otros proponen el uso de métodos visuales

(ver Gauntlett & Holzwarth, 2006); mientras otros cuestionan la eficacia de los métodos no verbales a pesar de sus evidentes promesas (ver Buckingham, 2009). Y hay muchos más elementos a considerar. Por ejemplo, Livingstone (2004) se refiere al problema metodológico al escribir sobre algunos detalles prácticos como el hecho de que el uso mediático actual es, en la mayoría de los casos, privado y mucho más complicado de investigar que el visionado televisivo. Además, es móvil y no es posible almacenar tan fácilmente los registros de interacciones en Internet, como antes podían almacenarse archivos de video. Igualmente, Ranjana Das (2011) citando a Markham & Baym (2008) se plantea algunas cuestiones adicionales en referencia a la ética, confianza, privacidad, lo *online* vs. lo *offline*, lo real y lo virtual que suponen nuevas preguntas en el estudio de las audiencias y los usuarios.

Un elemento clave en el paisaje mediático actual es que el consumo mediático (que va de la radio y la televisión a los teléfonos inteligentes y las aplicaciones web) es cada vez más personalizado, fragmentado y conectado. ¿Cuál sería entonces la diferencia entre leer y buscar en un navegador? ¿Acaso la lectura (en el sentido amplio de la palabra) es cada vez más (o menos) social, colectiva o colaborativa que en el pasado?

Otro elemento a tener en cuenta en nuestro estudio es el análisis del “usuario implícito” (Scolari, 2009) o “lector modelo” que se ve reflejado en la estrategia transmediática producida por el canal. ¿Cuál es la idea de público compartida por los productores?, ¿Es el niño un espectador y usuario activo capaz de establecer un diálogo productor-receptor?, o ¿es el niño concebido como un único modelo ideal del cual se espera qué tipo de respuesta?, ¿Es el concepto de “infancias” el que prima en el diseño de las estrategias de interactividad? Teniendo en cuenta que Señal Colombia es un canal de televisión pública, cabe también preguntarnos ¿Para qué niño está pensada la televisión pública nacional? ¿Cuáles aspectos relacionados con la experiencia infantil son más o menos llamativos para la televisión nacional?

Conclusiones

Se dice que la rapidez con la que los niños están accediendo a las nuevas tecnologías digitales carece de precedentes en la historia de la innovación tecnológica, con lo cual la preocupación es mayor. Puede que sea entonces, la idea compartida de infancia, la que se encuentra en el foco de estas preocupaciones (Buckingham, 2009).

Bibliografía

- Amador, JC (2012) Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. In: *Pedagogía y Saberes* No. 37, pp. 73-87
- Amador, JC (2010) Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. En: *Signo y Pensamiento*, 57, pp 142-161
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. Keynote presentation at the Second European Congress on Media Literacy, Bellaria. Cambridge/Oxford: Autor.
- Buckingham, D. (2009). 'Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media Culture & Society*, 31(4), p. 633
- Das, R. (2011) *Intepretation.From audience to users*. Tesis. London School of Economics. Londres (Reino Unido)
- Dane (2014) Encuesta de consumo cultural. Recuperada el 01/09/2015 de: <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-gobierno-alias/consumo-cultural>
- Gauntlett, D. and Holzwarth, P. (2006) Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies* 21 (1), 82-91.
- James, A.; Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed). New York: Falmer Press.
- Livingstone, S. (2004) The challenge of changing audiences: Or, what is the audience researcher to do in the internet age? *European Journal of Communication* 19 (1), 75-86.

- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Livingstone, S. (2009). *Enabling media literacy for digital natives – a contradiction in terms?* In: 'Digital Natives': A Myth? A report of the panel held at the London School of Economics and Political Science, on 24th November 2009. London.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online.
- Nunes de Almedia, A. (2009). *Para Uma Sociologia da Infância Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais
- Nunes de Almeida, A., Delicado, A. e Nuno de Almeida, A. (2010). Children and the Internet in Portugal: A Diversified Portrait. In M. Janusz e L. Katarzyna (eds.), *Society, Culture and Technology at Dawn of the 21st Century* (143-157). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Press, A.L. and Livingstone, S. (2006) Taking audience research into the age of new media: Old problems and new challenges. In M. White and J. Schwoch (Eds) *Questions of Method in Cultural Studies* (pp. 175-200). Oxford: Blackwell.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), 139-157.
- Wood, H. (2007). The mediated conversational floor: An interactive approach to reception analysis. *Media, Culture and Society*, 29(1), 75-103.

Re-imaginando el laboratorio: una propuesta de investigación basada en las artes como facilitadora del diseño de recursos educativos para la primera infancia desde los museos

Diana Casalins Petro, M.A

dcasalins@culturacaribe.org

Parque Cultural del Caribe – Museo del Caribe / Barranquilla, Colombia

Cada vez son más los museos que deciden asumir el reto de diseñar experiencias educativas para la primera infancia. Entre los problemas que enfrentan está la falta de diálogo con las escuelas y los niños, de espacios adaptados para las necesidades de esta etapa y la participación de las familias. Con el fin de diseñar un portafolio de actividades para primera infancia, el Museo del Caribe implementó un proceso que al monitoreo de la oferta actual de 63 museos, sumó espacios de participación de 33 padres, maestras, diseñadores y artistas que trabajan con primera infancia.

A través de una metodología de investigación basada en las artes se generó un espacio de creación participativa desde el que se evidenciaron diferentes concepciones sobre los niños y sus necesidades, así como sirvió para generar unos lineamientos que han permitido diseñar los primeros prototipos de recursos que serían usados por los niños. El proceso sirvió para afinar un esquema de trabajo que permite la participación de diferentes actores, el diálogo entre diferentes posiciones, retar las ideas tradicionales de diseño educativo desde los museos y la utilización de metodologías basadas en artes para explorar las concepciones de diferentes grupos en contacto con los niños.

Palabras clave: Educación; Museos; Primera infancia; Investigación basada en las artes (IBA)

Contexto y descripción de la experiencia

El Parque Cultural del Caribe es un complejo cultural dedicado a promover el patrimonio histórico, natural y cultural del Caribe colombiano. Ubicado en el Centro Histórico de Barranquilla, ofrece un espacio para el fortalecimiento de la identidad y la reconstrucción de un imaginario de región (s.f. PCC). El Museo del Caribe es uno de sus componentes,

convoca anualmente a miles de visitantes a través de su exhibición permanente y las actividades de su agenda académica y cultural.

La vocación educativa del museo le ha llevado a plantear diferentes esquemas con el fin de diseñar actividades educativas y recursos propios para crear espacios que permitan el diálogo en torno a la historia, tradiciones, recursos y demás elementos de la identidad regional. Es así como se hizo evidente la necesidad de tener una oferta educativa para niños y niñas de primera infancia, que permitiera articular los contenidos del Museo, las necesidades de los niños y las expectativas de padres y docentes.

En el pasado, el desarrollo de actividades que no se encontraban alineadas con las expectativas de los maestros había supuesto el poco uso de recursos y experiencias elaboradas por un equipo de diseñadores, psicólogos, pedagogos y museógrafos.

Para el diseño de las actividades y recursos para primera infancia, el equipo de educación del museo, decidió consultar varias fuentes de información, para lo cual se estructuró un plan de trabajo que integraba diferentes actores y niveles de participación.

Fundamentación

¿Investigación Educativa basada en las artes?

El uso de investigación basada en las artes en el campo pedagógico ha tomado mayor fuerza con el afianzamiento de diferentes propuestas que buscan utilizar estrategias y herramientas artísticas en espacios educativos.

Existen espacios dentro del ámbito escolar en el que los artistas han sido invitados sin limitarles a ejercer el papel de profesores. Una de esas posibilidades es la propuesta pedagógica de la Reggio Emilia, en ella el artista entra al ecosistema escolar a través del *atelier*, que según Malaguzzi, ha probado ser un elemento subversivo, generando complejidad y nuevas herramientas de pensamiento (Reggio Children, s.f.). En la filosofía Reggio, surge el *atelierista*, un agente proveniente del campo de las artes y reside en las

escuelas no como docente, sino algo diferente. De acuerdo a Hoyuelos (2006) nace para entorpecer, en el sistema-escuela, la “normalizante” rutina educativa. Pero es muy importante entender que el *atelier* y el *atelierista* no quedan reclusos en un ámbito concreto para hacer educación artística, sino que contaminan cualquier rincón de la escuela para “escandalizarla”.

Otra propuesta aún más reciente es aquella del artista que encarna roles simultáneos como investigador y maestro. La *A/r/tografía*, engloba prácticas en las que las identidades, roles y comprensión del artista/investigador/educador están entrelazadas en un acercamiento a la investigación en ciencias sociales que está dedicado a percibir el mundo tanto artística como educacionalmente (Springgay, Irwin, Kind, 2008).

A finales de la década de los 60 surge en Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia la figura del “community arts worker”, este rol se puede definir como un artista que colabora con una amplia variedad de grupos locales, promoviendo la realización de actividades artísticas para apoyar su desarrollo y mejora de calidad de vida. Generalmente trabajan en áreas en con problemáticas sociales, culturales o ambientales necesitan ser atendidas (Prospects, s.f.).

Todas las prácticas mencionadas: docentes de artes, artistas educadores que trabajan en asocio con áreas de ciencias (STEAM), que participan en proyectos gubernamentales (Embedded Artist project), atelieristas (Reggio Emilia), a/r/tógrafos y community arts workers, son propuestas híbridas con características peculiares que tienen en común transitar por roles de bordes difusos entre arte y educación. Cada una de acuerdo al contexto en que se genera asume esas intersecciones de diversas maneras e incluye implícita o explícitamente la indagación o investigación de los entornos educativos.

Lo que la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) puede enseñarle a un equipo de educación el museo

Sanchez de Serdio (2014) dice que una operación que puede resultar fructífera, al explorar las relaciones existentes entre las esferas del arte y la educación, puede ser precisamente mantenerlos abiertos y en tensión, sin fusionarlos prematuramente.

Para el Museo del Caribe, reconocer otras posibilidades de investigación con una comunidad de práctica constituyó un primer acercamiento a conocer y reconocer diferentes concepciones de infancia que conviven en la realidad local. En este sentido, optar por métodos basados en las artes permitió navegar esas ideas construidas alrededor de lo que debería ser un espacio para los niños y niñas, desde las necesidades de la comunidad. Para Barone (citado en Kawka M. 2013), en contraste a la investigación en ciencias sociales, que busca reducir la incertidumbre, la investigación basada en las artes intenta incrementarla. El mismo Barone (1995) afirma que el propósito del arte es promover la duda acerca de la conveniencia de que los valores y los intereses asociados con el conocimiento en un paradigma, marco, o concepción del mundo, por ello, no deberíamos referirnos a los proyectos educativos (capaces de promover la incertidumbre) como ciencias sociales, sino como arte. La participación en este tipo de proyectos estimula la reflexión acerca de las problemáticas educativas y le apunta a desafiar las concepciones del mundo, posiblemente no cuestionadas del “lector” (Kawka M., 2013).

En este sentido, la implementación de métodos alternativos basados en las artes, nos permitió, desde el museo, retar nuestras propias concepciones y abrir un espacio de construcción participativa de un modelo educativo orientado a la primera infancia y su comunidad de apoyo.

Metodología

El proyecto fue concebido desde un enfoque de investigación cualitativa en el campo educativo. Las estrategias implementadas incluyeron algunos métodos tradicionales de revisión bibliográfica y sondeo para establecer una línea base de prácticas y expectativas. Por otro lado, el Parque Cultural del Caribe trabaja desde un enfoque de innovación y apropiación social del conocimiento, entendiendo que, tal como lo plantea Colciencias

(2010), la innovación comprende la efectiva incorporación social del conocimiento en la solución de problemas, o en el establecimiento de nuevas relaciones; en este sentido, la innovación a través de la apropiación no es más que la interacción entre grupos, artefactos, culturas sociales de expertos y no expertos.

Para la primera fase del proyecto, se utilizaron las estrategias basadas en artes, con el fin de generar diálogos que permitieran además explorar concepciones y expectativas que no suelen hacerse explícitas fácilmente a través de otras herramientas. Esta forma de trabajo permitió establecer un espacio de experimentación a través de sesiones que fueron denominadas “laboratorios de creación” en un intento de revelar su doble función de espacio de investigación y creación plástica.

El proyecto “Diseño de actividades y recursos de primera infancia para un portafolio educativo concertado” comprendió dos etapas de desarrollo (como se explica en Casalins & Miranda, 2012):

- 1 *“Encuentro: Durante esta etapa se hicieron avances en la indagación sobre dos fuentes de referencia en torno a las actividades de primera infancia que incluyen: una exploración de la oferta en primera infancia ofrecida por museos relevantes de distintos campos (arte, historia, ciencia y juego) con el fin de detectar algunas tendencias por la frecuencia con la que se presentan, los recursos que utilizan y estrategias de mediación propuestas; además, una exploración alrededor de las expectativas de padres y profesionales de educación para la primera infancia. Este “encuentro” supuso compartir con padres, profesores, psicólogos y otros profesionales participantes, los hallazgos sobre el estado del arte en oferta educativa para primera infancia, de manera que el diálogo en torno a unas posibles actividades, se enriqueciera con este nuevo insumo.*
- 2 *Creación: Una vez se llevaron a cabo las consultas y exploraciones, se continuó hacia a una fase de diseño, en la cual se invitó a participar profesionales en diseño gráfico, diseño industrial, psicólogos y el equipo de intérpretes y profesionales del Área educativa del Museo del Caribe. El objetivo durante esta etapa fue convocar el apoyo de otras disciplinas para diseñar material educativo. Con unos lineamientos derivados de los análisis realizados en la etapa anterior, los equipos de diseñadores tuvieron en sus manos convocatorias puntuales para diseñar material que tenía como meta satisfacer las necesidades manifestadas por padres y profesionales, a la vez que enmarcarse en la filosofía educativa del Museo del Caribe y añadir valor a las tendencias detectadas en otros museos alrededor del mundo. Con los lineamientos traducidos en diseño y prototipos funcionales se da paso a la producción de material inédito, producido a la medida del contexto.”*

En la primera fase, el uso del arte como herramienta facilitadora del trabajo con madres, docentes y artistas, permitió construir unos prototipos a partir de los cuales se develaron las ideas que los participantes tenían acerca de las necesidades de este grupo etario. Concepciones y necesidades que no coincidían necesariamente con los lineamientos de los museos, y pudieron ser contrastadas con los otros métodos y fuentes consultadas.

Resultados obtenidos

A partir de las sesiones desarrolladas se analizaron los artefactos y prototipos creados por los participantes, con quienes posteriormente se realizó una puesta en común al final de cada sesión. De este trabajo, se extrajeron los siguientes lineamientos:

- **Trabajo a partir de cuentos:** apareció con frecuencia la expectativa de desarrollar en las que los cuentos son el pretexto que conduce la actividad; cuentos narrados, juegos de rol en torno a cuentos, espacios que se configuren de acuerdo a las narraciones y otras actividades derivadas de las historias de tradición escrita u oral.
- **Elementos lúdicos:** A diferencia de los maestros y padres de niños de grados escolares, los adultos vinculados a la primera infancia dieron menor relevancia a los contenidos desarrollados en las actividades y privilegiaron las actividades que facilitan la exploración, el disfrute, el juego y el contacto con las artes.
- **Producción:** El énfasis en el hacer fue evidente en la preocupación de padres y maestros por la producción, el uso de materiales como pinturas, papeles, hilos, cartón, plastilina y otros, que fueran puestos a disposición de los niños.
- **Multisensorial:** Si bien los contenidos no fueron una prioridad, sí lo fueron la activación de los sentidos y la exploración. Actividades que permitan juegos con luces, sonidos, olores y texturas merecen ser destacadas para esta etapa del desarrollo.
- **Espacio de trabajo:** Si bien padres y maestros consideran que es natural una oferta de actividades desde el Museo, también es cierto que esperan la materialización de un espacio diseñado a la medida de este público, que permita la inmersión a través de la instalación de una infraestructura específica para los niños menores de 5 años.
- **Actividades cortas:** Con respecto al tiempo de duración, madres, padres y maestros manifestaron en su mayoría, que las actividades para estos chicos deberían tener una duración entre 15 y 30 minutos, lo suficiente para desarrollar la actividad y mantenerlos atentos e implicados. (Casalins & Miranda, 2012).

Estos lineamientos fueron contrastados con las condiciones existentes del Museo y con la oferta de otros museos para el mismo tipo de público.

Durante la segunda fase se trabajó con equipos interdisciplinarios para la traducción de esos lineamientos en actividades concretas que fueron producidas desde el Museo con la participación de grupos de investigación y diseñadores gráficos.



Mapa Lineamientos de diseño para primera Infancia obtenido en el Laboratorio de diseño de materiales educativos. Corporación Parque Cultural del Caribe. 2012.

Proyección

Cada vez más los museos desarrollan actividades y recursos diseñados a la medida de sus grupos de interés. La primera infancia ha sido tal vez uno de los grupos más desatendidos y durante este proyecto pudimos consultar la oferta actual de los museos para descubrir que existen unos patrones en las actividades ofrecidas, que no siempre responden a las necesidades y expectativas de los niños y sus padres y docentes. Las tendencias de diseño que se han seguido y la oferta específica para los niños más pequeños, muchas veces reflejan la falta de escrutinio y el uso de elementos culturales contextuales que potencien las experiencias. Se entiende que un espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea, problema o práctica cultural que les brinda la oportunidad de aprender, movilizar sus competencias y que realmente les exija “pensar” (MEN, 2009).

Para Van Manen (1990) la pedagogía puede definirse como la actividad de enseñar, ser padres, educar o en general, vivir con niños, que requiere una actuación práctica y constante en situaciones y relaciones concretas. La participación de padres, docentes y cuidadores, durante este proyecto, supuso un intercambio de conocimiento importante, no sólo desde la teoría sobre la educación y la infancia, sino desde la experiencia y el contexto cultural en el que se desenvuelven la institución y sus grupos de interés.

El uso de métodos basados en arte, permitió establecer esa conversación desde un trabajo de creación conjunta y concreta. La perspectiva de apropiación social del conocimiento que se mantuvo durante el proyecto también fue importante desde facilitar la participación de actores desde diferentes disciplinas pero también, desde diferentes escenarios de necesidades y conocimiento, que rara vez interactúan en discusiones alrededor del diseño de actividades educativas.

Como resultado del proyecto no sólo se establecieron unos lineamientos de diseño claves para las actividades educativas del museo, sino que se seguirán utilizando elementos de los métodos utilizados para proyectos futuros, consolidando un mecanismo de trabajo que facilite la creación participativa, crítica y multidisciplinar; así como el uso de las artes como vehículo de indagación en torno a la realidad de los usuarios del Museo del Caribe.

Agradecimientos

Este proyecto fue posible bajo la dirección del Parque Cultural del Caribe, cofinanciado por el Ministerio de Cultura. Contó con el apoyo de diferentes profesionales que participaron en la revisión, diseño y ejecución de las sesiones de trabajo. Ellos son: Reinaldo Niebles De la Torre, Ernesto Monroy, Leonardo Infante Sánchez, Kárem Fábregas, Will Zambrano y Ketty Miranda. También fue importante la participación de instituciones aliadas a través de sus equipos de docentes y profesionales: Universidad Autónoma del Caribe, Fundación Casa Creativa, Maestros de Fundación Carulla AEIOTú. Igualmente agradecemos la

participación de todos los maestros, niños y niñas que asistieron a las actividades programadas y ofrecieron retroalimentación de las mismas.

Bibliografía

- Barone, T. (1995). The purposes of arts-based educational research. *International Journal of Educational Research*, 23(2), 169-180.
- Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research Then, Now, and Later. Studies. In *Art Education*, 48(1), 4-9.
- Casalins D., Miranda K., Miranda T. (2014). Get on board! Educational design as interdisciplinary participation. *9th International Conference. Design and Emotion Society. Colors of Care*. Ediciones Uniandes. Bogotá.
- Casalins D., Miranda T. (2012). El Museo del Caribe, un laboratorio de diseño para la primera infancia. *ARTE & DISEÑO. Vol. 10* Núm. 2, Julio - Diciembre de 2012. págs. 53 – 60. Consultado en: http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/arteydiseno/volumen-10-no-2/art_10.pdf
- Hoyuelos, A. (2006). El taller de expresión y Loris Malaguzzi . Reflexiones sobre la relación. In *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat. Consultado en <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf>
- Kawka M. (2013) Abstracting Children: Rendering Pedagogy in a Digital Art/Research/Text. UNESCO *Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts. Volume 3. Issue 1*. Melbourne.
- PCC (s.f.) Consultado en: www.culturacaribe.org en septiembre 2015
- Prospects (s.f.) *Community Arts Worker*. Consultado en http://www.prospects.ac.uk/community_arts_worker_job_description.htm
- REGGIO Children. (n.d.). *Atelier*. Consultado en: <http://www.reggiochildren.it/activities/atelier/?lang=en>

- Sánchez de Serdio Martín, A. (2014, November 3). *Arte y educación: diálogos y antagonismos*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59348>
- Springgay, S., Irwin, R., Kind, S. A/r/tografers and Living inquiry. En Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. *Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE publications. doi:10.4135/9781452226545
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Arthouse Press.

Infancia y Ciudad

Cada rincón de la ciudad para el juego y las artes. Academia de Formación Artística, camino de arcoíris

Mónica Fernanda Chiquillo

caminodearcoiris@gmail.com

Corporación artística y cultural Camino de arcoíris / Barranquilla, Colombia

La propuesta Academia de Formación Artística Camino de Arcoíris nace hace 4 años como alternativa para que al sur de la ciudad de Barranquilla hubiese un espacio de formación como propuesta pedagógica y metodológica que permitiera formar, de manera permanente y oportuna, a los niños y niñas no solo como un componente para desarrollar eventos artísticos puntuales, sino como un proceso de carácter continuo y como medio para fortalecer valores como la autoestima, el trabajo en equipo, la responsabilidad y las disciplina. Nos identificamos por rescatar la lúdica: el juego mediante el cual se crea escenarios en donde también se recrea otros tipo espacio para exaltar los sentidos y la creatividad como la cocina mágica, el salón música el salón de danza, el rincón del juego. Buscando así resaltar que cada clase formativa sea la esencia como elemento pedagógico, lo lúdico como elemento bandera para el desarrollo creativo, cognitivo emocional y social; el juego como potenciador del aprendizaje significativo pequeños que pareciese encerraran y acortaran más.

Otro elemento que se rescata es formar un espacio de concertación, escenarios de juegos compartidos, en particular para los hijos únicos que se encuentran solos y su habilidad se da de igual manera en apartamentos o espacio reducidos para innovar juegos de grandes formatos, propios de la infancia y que se circunscribire hacia la tecnología o hacia el sedentarismo. Se busca crear espacio diferentes más allá del colegio y del hogar, un espacio para divertirse aprendiendo, jugando y compartiendo con Otros que tiene similares condiciones de vida Finalmente, otro de los aspectos relevantes de este espacio es ofrecerlo como una alternativa para los padres que por labores de trabajo deben ausentarse más de 8 horas al día y no tienen una ayuda cercana y confiable que cuide del bienestar de su hijo o hija.

Palabras clave: Desarrollo integral; arte; infancia; oportunidades al sur; hijos únicos

Planteamiento y contexto de la experiencia

La Academia de Formación Artística Camino de Arcoíris es una propuesta que surge de un grupo de tres mujeres artistas, docentes y madres de familia, preocupadas por la niñez en la ciudad de Barranquilla. Hemos cumplido cuatro años de trabajo continuo en los cuales nos proyectamos como una alternativa de sensibilización artística al sur de la ciudad; generalmente al nombrar el sur, a la mente del oyente llegan imaginarios como sectores de estrato uno, niños descalzos, calles polvorosas, drogadicción y entre otros. En nuestro caso no aplican estas descripciones, estamos ubicados en el barrio Las Palmas, un sector estrato tres; la mayoría de nuestras familias llegan en carro, algunos niños cuentan con una empleada que ayuda con los oficios del hogar y sus padres están interesados en que sus hijos ocupen su tiempo libre. Somos un espacio artístico que atiende a las familias que forman el sándwich de la población, es decir, aquellos que no están en situación de extrema de pobreza, pero tampoco hacen parte del pequeño grupo adinerado de nuestra ciudad. Son las familias de padres jóvenes y profesionales que trabajan duro para mantener cierto nivel de vida.

Fundamentación

Hemos focalizado nuestro trabajo al sur de la ciudad, ya que ciertos sectores carecen de espacios adecuados en los cuales se ofrezcan alternativas lúdicas y creativas para la niñez, y desafortunadamente, este tipo de lugares se encuentran ubicados al norte de la ciudad, por tanto inaccesibles para niños y familias por sus distancias y recursos económicos.

Concebimos nuestro quehacer dentro de un espacio de arte - juego y fortalecimiento de valores para la población vulnerable, es decir, aquella que es trabajadora y que se encuentra en el rango de clase media. Lo anterior se da porque nosotros partimos del postulado de que todos los niños y niñas –sin excepción- están en situación de riesgo, pues viven día a día escenarios y situaciones que los hacen muy vulnerables en concordancia con el cambio que está teniendo la sociedad contemporánea.

Los medios de comunicación bombardean con mensajes violentos, sexistas, discriminatorios. Los colegios hacen énfasis en los contenidos más que en la vivencia y la

experiencia del niño (a), por su lado, los padres y madres deben trabajar más horas, para ganar más dinero y gastar más, y por ende, pasan menos tiempo con sus hijos. Sumado a ello, parece existir una tendencia del momento: tener hijos únicos. Lo que conlleva a la desaparición del hermano, lo que imposibilita el aprender de manera natural a concertar, perdonar, compartir, reconciliarse.

Va en aumento la tendencia a vivir en espacios pequeños, aquellas casas de patio en las cuales se tomaba el fresco y los niños jugaban a la sombra del árbol están en peligro de extinción, en su lugar aparecen apartamentos pequeños con televisores gigantes. Además, el uso excesivo e inadecuado de la tecnología está convirtiendo a los niños en seres sedentarios.

Este es el panorama para niños y niñas sin discriminación de estrato social. ¿Acaso se puede ser más vulnerable? Por lo anterior no aceptamos la vulnerabilidad únicamente como ausencia económica, partimos de que todo niño y niña es vulnerable y por ello necesita espacios de atención como el que ofrecemos en Camino de Arcoíris. La sociedad ha entregado la responsabilidad del tiempo libre y la recreación a los colegios. Aumentando la jornada escolar se pretende solucionar un problema social de atención que debe ser responsabilidad de todas las instituciones del país.

La educación de nuestros niños y niñas no se puede limitar a los muros de la escuela. La vida es multifacética y así debe ser el aprendizaje. Es necesario disponer la ciudad al servicio de los niños, ampliar el número de parques, bibliotecas, espacios culturales como teatros, escuelas de arte con infraestructura adecuada, ludotecas, centros de juego, ciencia y deporte. Por otro lado, se hace necesario el compartir con niños diferentes a los compañeros de clase, ya que ello le facilita al niño y a la niña encontrarse desde las diferencias; ampliar las vivencias es también aumentar las posibilidades creativas.

Metodología

Como alternativa a estas problemáticas, las fundadoras de la Corporación Artística Y Cultural Camino De Arcoíris, decidimos transformar una casa tradicional en un espacio en el cual los niños y niñas tienen la posibilidad de jugar y aprender. Lugares cotidianos para ellos pasaron a convertirse en espacios que invitan a la lúdica y a aprender. Por ejemplo, lugares como la cocina mágica, el rincón del juego, salón de movimiento, y salón de música, están al servicio de infantes a partir de los dos años de edad.

Para nosotros el juego es la línea que atraviesa nuestro trabajo: niños y niñas aprenden arte pero sobre todo juegan; los temas de las clases de ballet, danza y música son adaptadas con componentes lúdicos; sabemos que el niño que juega aprende a respetar normas, a perder, a conciliar, a escuchar, a compartir, a empezar de nuevo, desarrolla habilidades corporales y de atención para su desarrollo integral. Por ello un gran porcentaje de la clase se realiza jugando, igualmente se ha adaptado un espacio llamado el “rincón del juego” en donde se encuentran juguetes didácticos dirigidos a niños de acuerdo a sus edades.

La experiencia de este componente lúdico ha sido satisfactoria, la mayoría de nuestros estudiantes son hijos únicos, por tanto, la academia se ha convertido en un lugar de encuentro en donde el compañero de juego no es la Tablet o computadora y le permite hacerse amigo de otros y jugar a la manera tradicional es una opción posible y divertida. Igualmente hemos transformado la cocina de la casa en un club de lectura, tenemos 100 cuentos a disposición de niños y niñas, es un lugar en el cual los cuentos se guardan en el horno y la nevera, y en lugar de platos hay libros, las ollas esconden hojas para pintar, esta ha sido una experiencia gratificante sobretodo porque dos de nuestras estudiantes más grandes son las encargadas de este club. Para los niños y niñas de la academia y del barrio, entrar a la “cocina mágica” es divertido pues sienten que están en un espacio que tradicionalmente está vetado para los niños. Les gusta jugar a que cocinan, leer y pintar.

A través del arte buscamos el fortalecimiento de valores, reflexionamos permanentemente sobre la responsabilidad, disciplina, autoestima, y trabajo en equipo, valores que si se

potencializan formaran mejores ciudadanos. Trabajar arte, juego y valores con niños es totalmente intangible, los resultados sólo se visualizan a través del tiempo ¿cómo hacer que el padre de familia note la labor que estamos realizando? ¿Cómo explicarle que el fin de la academia no son las presentaciones de danza en carnavales? Pensando en esto hemos tomado la herramienta del boletín o informe utilizada en los colegios, pero nosotros lo titulamos: informe de proceso. En este informe no se evalúa numéricamente, es una especie de carta en donde la profesora le cuenta a los padres los avances y dificultades que los niños y niñas presentan en la clase, asimismo cuál es su relación con los temas artísticos y su relación con el entorno en general.

Resultados obtenidos

Los informes de proceso han permitido que la visión de los padres cambie; nuestro espacio ahora lo asocian con la seriedad del colegio; les gusta leer los avances que tienen sus hijos, las sugerencias y los elogios de los profesores. Por otro lado, la evidencia nos ha arrojado que los niños y niñas que hacen parte de nuestra comunidad también les gusta tener conocimiento de los reportes, ya que les gusta saber que escriben sobre ellos sus compañeros, ello les permite sentirse importantes.

De igual manera, reflexionar con los padres sobre la importancia de la lúdica y que los niños reclamen su derecho al juego es un resultado maravilloso. Los niños reclaman su deseo de asistir a la academia, y la metodología que implementamos. Al final de las clases hablamos sobre el desarrollo de la misma, se hacen reflexiones sobre la diferencia, y el trabajo en equipo. En clase de danza las niñas más antiguas son madrinas de las nuevas, por tanto vamos desarrollando el liderazgo y la tolerancia frente a los diferentes ritmos de aprendizaje. Se ha evidenciado que este ejercicio aumenta la autoestima y cohesionan el grupo.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se hace evidente también que trabajar los valores desde la práctica, ha permitido que los niños piensen permanentemente en el sentido de la responsabilidad; el arte es un actividad colectiva por lo tanto este valor afecta

directamente los resultados del equipo, ello procuran asistir a clases puntualmente para que los resultados artísticos sean satisfactorios.

Por último, nos gustaría manifestar que evidenciar los resultados, tanto en la realidad como en los registros, son nuestra mayor satisfacción: observar los avances artísticos y humanos, nos dan fuerza para seguir el camino.

Proyección

Como parte de nuestro proceso de crecimiento, hemos trazado un plan que – esperamos- con el tiempo se pueda lograr tener una sede propia en la que podamos atender a un mayor número de niños. Ello sugiere un espacio más amplio al que podamos instalar muchas plantas, árboles y un parque en el cual podamos contrarrestar un poco el ahogo de la arquitectura actual. Queremos tener un auditorio en el que podamos presentar semanalmente funciones artísticas para la familia; asimismo, nos gustaría crear varias sucursales de cocinas mágicas en los barrios más apartados de barranquilla, con alianzas internacionales que permitan hacer nuestro proyecto sostenible a largo plazo. Nuestra experiencia con este proyectos nos ha permitido creer que si replican espacios como el nuestro y si se crean mayores programas en favor de los niños tendremos mejores ciudadanos, seres humanos más sensibles y amables con la vida.

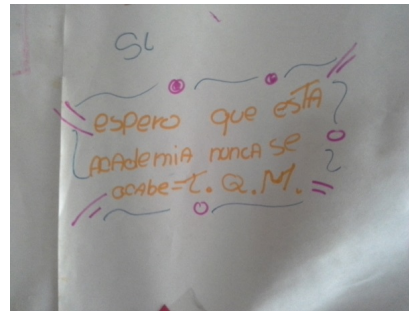
Anexo



Salón de música.
Clase de teclado



Clase de
percusión



Muro de
expresión en la

Bibliografía

Fundación Camino de Arcoíris. (2015). *Informes y Narrativas, una mirada de construcción colectiva 2011-2015* [Documento sin publicar]

Inicio de un tejido: semillero de investigación infancia, desarrollo y educación –IDE-. Una iniciativa por y para la infancia del municipio de Caucasia.

Carolina Marín Romero y otros¹

carolina.marin@udea.edu.co

Semillero de Investigación de la facultad de Educación. Seccional Bajo Cauca. Universidad de Antioquia. / Antioquia, Colombia

El municipio de Caucasia está situado al nororiente de Antioquia. Su ubicación geoestratégica favorece el ecoturismo, el agroturismo y el acuaturismo. Es un territorio rico étnica y culturalmente, como consecuencia de procesos migratorios. Sus habitantes se caracterizan por ser alegres, trabajadores y perseverantes, a pesar de las problemáticas que acompañan su vivir diario, entre las que se encuentran: alto porcentaje de necesidades básicas insatisfechas; violencia, embarazo juvenil; desnutrición y maltrato infantil; deserción escolar, deficiente calidad educativa.

Por el análisis de esta realidad y el deseo de contribuir a la solución de sus problemáticas, nace el Semillero de Investigación IDE. Si bien en el municipio hay organizaciones que realizan diferente tipo de gestión en favor de la infancia, la multiplicidad de problemas hace pertinente aunarse a estos esfuerzos. A la fecha las acciones gruesas del Semillero podrían resumirse en dos: a) El desarrollo de una intervención pedagógica en la invasión Villa Uribe², que además de hacer una lectura del contexto, trabajó los lenguajes artísticos como mediadores de la expresión de niños de 1 a 12 años; y b) El programa Herramientas para vivir mejor, que tiene como finalidad reducir las manifestaciones de violencia de los niños menores de 6 años, enseñándoles estrategias socioemocionales a ellos y a sus agentes educativos. Los participantes son aproximadamente 120 niños y 80 adultos.

A pesar de su corta creación, el Semillero se ha ido convertido en un espacio académico que promueve el debate, la reflexión, el análisis y el estudio de los asuntos que impactan a la infancia caucasiana. Su prospectiva es convertirse en un colectivo académico reconocido por sus reflexiones y

¹ Adriana Díaz Uribe, Jhonaris Vega Romero, Jhon González Pineda, Karen Agamez Varilla y María Vergara

estudios con pertinencia académica y social, que aportan a la cualificación de procesos educativos y pedagógicos de la subregión.

Palabras clave: Problemáticas sociales; Intervención educativa y pedagógica; Experiencia de formación; Subregión del Bajo Cauca antioqueño

The municipality of Caucasia is located in the northeast of Antioquia. Its geostrategic location makes ecotourism, agrotourism and aquatic tourism and water activities. It is ethnically and culturally, as a result of migration processes rich territory. Its inhabitants are characterized by cheerful, hardworking and persevering, despite the problems that accompany their daily living, among which are: high percentage of unsatisfied basic needs; violence, teen pregnancy; malnutrition and child abuse; dropout, poor educational quality.

IDE Research incubator began as the analysis of this reality and the desire to contribute to the solution of their problems. While there's organizations that perform different kind of management for children in the municipality, the multiplicity of problems becomes relevant to these efforts come together. To the date the most important research hub actions could be summarized in two: a) The development of an educational intervention in the invasion Villa Uribe, who in addition to a reading of the context, artistic languages worked as mediators of expression of children 1 to 12 years; b) The tools for better living program, which aims to reduce the manifestations of violence of children under 6 years, teaching strategies socio them and their educators. Participants are approximately 120 children and 80 adults.

Despite how Young is the project, the Research incubator has been converted into a space that promotes academic debate, reflection, analysis and study of the issues impacting the Caucasian children. His foresight is to become a recognized for his reflections and studies with academic and social relevance, contributing to the qualification of educational and pedagogical processes in the subregion academic group.

Keywords: Social issues; educational and pedagogical intervention; training experience; subregion of Bajo Cauca – Antioquia.

Planteamiento

El Semillero IDE se encuentra adscrito al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se inició en agosto de 2014, dado el interés de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil por fortalecer su formación investigativa y aportar soluciones a las problemáticas de la subregión. En la actualidad el semillero está integrado por estudiantes de los niveles V y VI de dicha licenciatura.

El semillero busca constituirse en un espacio académico promotor del debate, la reflexión, el análisis y el estudio de los asuntos que impactan a la infancia. Pretende, además, convertirse en un colectivo académico reconocido por sus reflexiones y estudios con pertinencia académica y social, que aportan a la cualificación de procesos educativos y pedagógicos de la subregión.

A continuación se presenta una breve contextualización de la subregión. El Bajo Cauca antioqueño está situado en el nororiente de Antioquia; la integran seis municipios: Caucasia, El Bagre, Nechí, Cáceres, Zaragoza y Tarazá, localizados “entre las serranías de Ayapel y San Lucas, sobre la cuenca baja del sistema fluvial Cauca-Nechí” (INER, 2003, p. 34). Su ubicación y características físico-geográficas la configuran como una subregión rica en sistemas naturales de acuíferos y humedales; biodiversidad de fauna y flora; gran proporción de áreas boscosas, “varios ecosistemas estratégicos y áreas protegidas, entre las que se encuentran la reserva Bajo Cauca- Nechí, la reserva forestal de la Ley 2ª de 1959 y la reserva natural de la zona ribereña del río Cauca” (Arcila, Vargas y Arias, 2009, p. 47).

Unido a este patrimonio natural, el Bajo Cauca es un territorio rico étnica y culturalmente, como consecuencia de procesos migratorios, originados por diferentes causas, entre ellas, la atracción por su riqueza aurífera y el establecimiento de empresas mineras extranjeras, la búsqueda de mejores condiciones de vida y el desplazamiento por el fenómeno de la violencia (INER, 2003; Arcila et al., 2007; Plan de Desarrollo Municipal [PDM] 2012-

2015 Cáceres). Estos hechos han generado la configuración de un territorio constituido por blanco-mestizos, afrocolombianos e indígenas.

Desde el punto de vista económico la subregión se ha caracterizado por “su tradicional riqueza aurífera y la explotación ganadera. Estas dos actividades constituyen los ejes prioritarios alrededor de los cuales se ha desarrollado su economía, con actividades complementarias como la agricultura, la pesca y el comercio” (INER, 2003, p. 33).

En contraste, pero como derivación de lo previamente descrito, encontramos un territorio con múltiples problemáticas; una subregión con un alto porcentaje de pobladores con necesidades básicas insatisfechas, que vive en condiciones de pobreza y de miseria. La revisión de los Planes de Desarrollo de los seis municipios de la subregión revela que, en esencia, presentan problemáticas homólogas; se presentan algunas de ellas: embarazo adolescente; altos índices de desnutrición en niños menores de 7 años; morbilidad por nutrición, encadenada a enfermedades parasitarias e infecciosas, malos hábitos higiénicos alimentarios; maltrato infantil; baja calidad educativa y deserción escolar; bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación básica y media; violencia; destrucción ambiental; inadecuado uso del espacio público y demás bienes de servicio común (parques, escenarios deportivos, entre otros); insuficientes oportunidades para el desarrollo de prácticas culturales, recreativas, artísticas y de formación personal; incremento de las infecciones de transmisión sexual; farmacodependencia y alcoholismo en población joven; analfabetismo y bajo nivel de escolaridad; alto índice de promiscuidad y prostitución; vinculación voluntaria o reclutamiento forzado de jóvenes y adolescentes a grupos irregulares; necesidad de programas de etnoeducación que atiendan a necesidades e intereses de grupos indígenas y afro.

Producto del análisis de la situación del municipio de Caucasia surgen las dos experiencias que hasta el momento ha llevado a cabo el semillero con la comunidad. La primera de ellas nombrada *Nuestro paso por la invasión Villa Uribe: Sistematización de una experiencia en el municipio de Caucasia*. Ésta se desarrolló en una de las invasiones del municipio, y tenía entre sus propósitos conocer de primera mano las condiciones de vida de los habitantes y

desarrollar con los niños una propuesta pedagógica fundamentada en los lenguajes expresivos, entre ellos, la danza, la música, el teatro y la expresión gráfico plástica. El trabajo estuvo constituido por tres fases: De planeación, de trabajo de campo y de cierre. En la primera fase se diseñaron los procedimientos para el levantamiento de la información del contexto y el establecimiento de contactos, así mismo, se organizó la estructuración general de la propuesta y de la campaña de expectativa. En la segunda fase llevaron a cabo la lectura de contexto, la campaña de expectativa y la propuesta pedagógica. En la última fase se evaluó la experiencia.

La intervención con los niños tuvo una duración de dos meses, con una intensidad semanal de tres horas y medias y se ejecutó con niños de una franja de edad amplia de 1 a 12 años -aproximadamente- en consideración se trabajó con todos los niños que llegaron al encuentro. Como el sector no contaba con una infraestructura amplia para desarrollar la intervención, ésta se realizó a la intemperie, en un potrero que la comunidad adecuó como cancha.

Aunque el paso por la invasión fue una experiencia que aportó a los integrantes del semillero de investigación múltiples aprendizajes para su cualificación personal y profesional, se destacan de este ejercicio que tejer con los niños(as) un escenario pedagógico con los recursos que el mismo contexto ofrece muestra que son diversas las posibilidades para construir saberes. Por otro lado, se pudo apreciar que adultos y niños están anhelantes de experiencias educativas que atiendan sus expectativas y necesidades.

Es de observar que como esta experiencia se origina en el escenario curricular, en todas sus fases, desde el diseño hasta la evaluación, participan otros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil³, que tuvieron un papel determinante en el desarrollo de la propuesta.

³ Duvis Esther Pacheco Basilio, Miguel Darío Pérez Guisao, Gina Magali Castillo Hernández, Diana Lobo Romero, Nini Johana Zapata Ospina, Michelle Pérez, Janeth Agudelo Lagos, Erika Johana %%.

En la actualidad se está desarrollando la segunda experiencia, el proyecto de extensión *Herramientas para vivir mejor*: programa para niños(as), agentes educativas(os) y progenitores(as) para el fortalecimiento de las competencias socio emocionales de los niños y las niñas del municipio de Caucasia, que se presentó en la décima convocatoria de proyectos de extensión de la Universidad de Antioquia en las regiones, año 2014 y fue aprobado.

Este proyecto nace de las observaciones efectuadas a los niños del municipio en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de los análisis a los *Planes de Desarrollo Municipal de Caucasia* 2008-2011 y 2012-2015, lo que hace que se focalice la mirada sobre la situación de la infancia en el municipio, encontrando diferentes problemáticas, entre ellas: la violencia física y psicológica infringida a los niños, expresada en actos como maltrato, explotación laboral y sexual, abandono, entre otras. Un corolario más, y que llamó de manera especial su atención, es que un número significativo de niños exhiben conductas agresivas con sus pares, entre ellas, insultos y golpes. Se puede establecer la directa relación que hay entre el comportamiento agresivo que ostentan los niños y las situaciones de violencia intrafamiliar por las que pasan y/o presencian. En esta dirección, un diagnóstico llevado a cabo por el programa *Trabajo Social de la UDEA* (citado en Plan de desarrollo municipal Caucasia 2008-2011), revela que algunas familias “utilizan en primera instancia la violencia para solucionar cualquier tipo de situación que se presente y el maltrato físico como el único medio para corregir los niños y niñas” (p. 33).

El Programa tiene como finalidad reducir las manifestaciones de violencia de los niños menores de 6 años del municipio que participan de éste, enseñándoles estrategias socio emocionales que les permitan ser más hábiles en las relaciones que establecen consigo mismos y con los demás, además, se formarán a adultos significativos en la vida de los niños (madres comunitarias, maestras y progenitoras-es) en el manejo de estas estrategias, de tal suerte que las continúen afianzando en los niños del Programa y demás niños que están o estarán a cargo. La población objeto son aproximadamente 120 niños menores de seis años, y 80 agentes educativos (50 madres comunitarias, maestras jardineras y 30 progenitoras-es).

Para el semillero de investigación, las competencias socio emocionales son el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos de los sujetos, que les posibilita reconocer, comprender, regular y expresar sus sentimientos y emociones y, a la vez, reconocer y comprender las emociones y sentimientos de los demás (Salovey y Mayer, 1990 citados en Villanova y Clemente, 2005).

El programa se fundamenta en principios didácticos y pedagógicos que medien y movilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias y técnicas que emplea el programa son variadas: charlas con los niños, trabajo individual, puestas en común, ejemplificación, análisis de situaciones, autoevaluaciones y auto observaciones, entre otras estrategias y técnicas que se enriquecen con los lenguajes expresivos (literario, dramático, corporal, plástico) y el apoyo de multimedios. Asimismo, el proyecto se está desarrollando con las siguientes instituciones: Fundación Amor y Vida por los Niños, Normal Superior del Bajo Cauca y la Cooperativa Multiactiva de Madres Comunitarias COOMACO.

El semillero, adicionalmente, participa vía Skype en el *II Encuentro de Semilleros de Investigación - Facultad de Educación*, que se realizó el 22 de abril del 2015, y en el *XIV Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación Nudo Antioquia*, que se desarrolló en la ciudad de Medellín el 8 y 9 de mayo del 2015, en la modalidad de participación Experiencias de Formación.

Para finalizar, se constituyen en prospectivas del Semillero:

- Continuar con la formación investigativa
- Continuar con el diseño y ejecución de proyectos de extensión y de investigación.
- Diseñar y ejecutar proyectos de extensión y de investigación para otros municipios de la subregión del Bajo Cauca; no obstante, dados los compromisos de los integrantes del Semillero (trabajo y estudio) hay que analizar con detenimiento cómo se puede viabilizar esta pretensión.

- Constituirse paulatinamente en un Observatorio de la Infancia de Cauca y demás municipios que integran la subregión.
- Gestionar la divulgación de los logros del Semillero en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Bibliografía

- Arcila, L., Vargas, J. y Arias, G. (2009). Perfil de la subregión del Bajo Cauca. Dirección de Planeación Estratégica Integral. Recuperado de http://antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/descargas/perfiles/perfilsubregional_bajo%20cauca.pdf
- INER (2003). Bajo Cauca. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/ElementosDiseno/Regionalizacion/er-caucap.pdf>
- Plan de Desarrollo Municipal Cáceres 2012-2015.
- Plan de Desarrollo Municipal Cauca 2008-2011.
- Plan de Desarrollo Municipal Cauca 2012-2015.
- Plan de Desarrollo Municipal El Bagre 2012-2015.
- Plan de Desarrollo Municipal Nechí 2012-2015.
- Plan de Desarrollo Municipal Tarazá 2012-2015.
- Plan de Desarrollo Municipal Zaragoza 2012-2015.
- Villanova, J.S. y Clemente, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretario e publicaciones e intercambio editorial.

Filosofía para niños, un programa que integra el arte como estrategia de aprendizaje en el Zoológico de Barranquilla

Eve Tatiana Calvo

e.calvo@zoobaq.org

Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla / Barranquilla, Colombia

Durante los años 2012 y 2013 la Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla, con el apoyo de la Universidad del Norte, desarrolló un proyecto de investigación educativa financiado por el Programa Joven Investigador de COLCIENCIAS; así, el proyecto Infancia científica: diseño de un club de ciencias basado en el Programa de Filosofía para Niños en el Zoológico de Barranquilla fue seleccionado para ser realizado en 12 meses.

El proyecto se concentró en el desarrollo de competencias científicas, comunicativas y ciudadanas a través del arte como estrategia de aprendizaje. La metodología integró expresiones artísticas y culturales (literatura, escénicas, plásticas y el juego) a los ambientes de aprendizaje de un programa de educación ambiental con niños y niñas de 7 a 10 años. Durante ocho (8) sesiones, que incluyeron horas de trabajo en casa, los participantes estimularon sus habilidades del pensamiento a través de discusiones en comunidad, lectura y construcción de cuentos temáticos, dibujos, textos escritos, manualidades, entre otras actividades.

Palabras clave: Ciencia; Arte; Filosofía; Infancia y Ciudad

During the years 2012 and 2013 the Barranquilla Zoo, with the support of the Universidad del Norte, developed an educational research project funded by the programa de Joven Investigador de COLCIENCIAS named: Scientific infancy: design of a science club based on the Program of Philosophy for Children in Barranquilla Zoo. The programme was selected to be realized within 12 months.

The project focused on the development of scientific, communication and citizens through art and learning strategy skills. The methodology integrated artistic and cultural knowledge (literature, performing arts, visual and game) to facilitate the learning environment of a program of

environmental education with children of 7-10 years. The programme was designed for eight (8) sessions, which included hours of work at home. Participants stimulated their thinking skills through community discussions, reading and construction of stories, drawings, texts and crafts, among other activities

Keywords: Science; Art; Philosophy; Childhood and City

Planteamiento

La ciencia es considerada uno de los mayores logros de nuestra cultura, por consiguiente a todos les correspondería tener la capacidad de comprenderla y usarla, es decir, que se debería concebir como un producto cultural y social, ya que si no se hace de esta manera seguramente en un tiempo encontraremos por un lado los científicos quienes buscan la evolución del mundo a través de sus teoría e inventos y por otro los ciudadanos ciegos consumidores de sus creaciones (Blanco, 2004).

Por lo tanto lograr ciudadanos científicamente ilustrados requiere grandes esfuerzos educativos que suponen la formación en ciencias desde edades tempranas, los docentes tienen la tarea de avivar en los niños, niñas y jóvenes la curiosidad por conocer, aprender y hacer ciencia; interesándose por su entorno, realizando preguntas, formulando hipótesis, llevando a cabo experimentos que les permita luego comprobarlas y obtener respuesta a lo largo de su aprendizaje (Vega, 2011).

No obstante la escuela y sus actores no son los únicos que pueden incentivar en el infancia el deseo por la ciencia. Los centros de educación informal como los museos, los jardines botánicos, los zoológicos, los acuarios y centros de ciencia son espacios idóneos para promover la curiosidad infantil y juvenil, y orientarlos en su exploración en busca de respuestas a sus inquietudes. Ellos proveen una experiencia rica, con un ambiente políticamente neutral en el contexto social de amigos o familiares. Su reto es utilizar esos atributos para crear experiencias significativas que se traduzcan en mejor comprensión de las ciencias (Purrington, 2005).

En coherencia con lo anterior, el zoológico se considera un espacio propicio para generar acciones que desarrollen habilidades y destrezas para la investigación y el conocimiento científico, de acuerdo con Menegazzi (2000) estas instituciones representan una valiosa oportunidad de aprendizaje, porque favorecen significativamente al desarrollo de la educación científica por medio del intercambio de ideas y de la socialización de información a través de colecciones en un contexto altamente social.

De cara a lo descrito anteriormente, y pensando en el Zoológico de Barranquilla como lugar enriquecedor para fortalecer habilidades cognitivas, sociales y científicas en los niños, niñas y jóvenes, se ha considerado la implementación de un programa de educación para el desarrollo de competencias investigativas, aplicando las herramientas de aprestamiento del programa de Filosofía para Niños, desarrollado por Matthew Lipman y Ana Sharp (1978) citado por Jubiz & Londoño (2003).

El programa desarrolló una serie de habilidades básicas de pensamiento justificando que su aplicación permite fortalecer el aprendizaje y el rendimiento académico en sus diversas áreas curriculares, las habilidades que se pretenden potencializar en FpN están orientadas a que el joven desarrolle un pensamiento crítico y creativo, es decir, un nivel de pensamiento complejo. Por lo anterior, el programa se consideró propicio para estimular en la población infantil las destrezas de pensamiento que un futuro le permitirán ser un individuo racional, preparado para analizar aquellos acontecimientos que suceden a su alrededor, porque su realidad siempre será una relación directa entre el pensamiento y la acción acertada. En el marco de la propuesta, se planteó la siguiente pregunta problema: ¿Cómo aplicar el programa de Filosofía para Niños en un club de ciencias dirigido a niños y niñas de 7 a 10 años liderado por el Zoológico de Barranquilla?

Filosofía para niños: la comunidad de indagación y herramientas de aprestamiento.

El programa de Filosofía para Niños (FpN) creado por Mathew Lipman y contextualizado para Colombia por Diego Pineda, fue concebido como una de una estrategia educativa y pedagógica que le permite a los niños, las niñas y los jóvenes familiarizarse con la actividad

del filosofar a partir de la postura que van construyendo acerca de sus concepciones del mundo, de la verdad, de la ética, de la sociedad, de la política, de la lógica y de la naturaleza. Se trata de generar mecanismos de pensamientos adecuados para que ellos, a través de su interacción en compañía de un tutor, puedan aprender a partir de su interacción social y de lo que la naturaleza y su entorno puedan enseñarles. Según Pineda (2004) la mejor manera para denominar la actividad de este programa es “filosofar con los niños”, ya que FpN busca ejercitar en los niños y las niñas desde los primeros años la indagación de los conceptos básicos (verdad, realidad, justicia, belleza, buenas razones, entre otros) por medio de expresiones que dan cuenta de su realidad. No se trata de una filosofía diseñada para los niños, se trata de un ejercicio dinamizado por su forma de pensamiento traducida en sus preguntas, intereses, inquietudes y modos de pensar que ellos hacen filosofía. FpN no es un programa para enseñar filosofía porque está pensado con el propósito de potencializar las actitudes filosóficas, estimulando en el infante y el joven su capacidad crítica, democrática y de razón, de tal manera que sean ellos mismos quienes aprendan a pensar, pensando (Secretaría de educación de Bogotá, 2010).

Desarrollo de Competencias Científicas

Antes de definir que son competencias científicas o como se pueden desarrollar, se hace necesario en el marco de la presente investigación reconocer en qué consiste el quehacer científico, ya que en la actualidad la actividad científica representa una acción realizada con metodologías no sujetas a pautas establecidas, ni organizadas, ni universales, sino procesos de investigación más flexibles y reflexivos que llevan a cabo los individuos que se encuentran sumergidos en una realidad cultural, social, política y económica (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Por lo tanto, esta concepción del quehacer científico, puede dar cuenta de los cambios que ha sufrido la ciencia y también permite reconocer la necesidad de asumirla como el resultado de las reflexiones que hace el ser humano acerca del mundo que lo rodea.

Educación Informal

Reconociendo el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, es preciso definir qué es la educación informal y cuál es su propósito, así mismo tener claro cuáles son los

escenarios en donde ésta se da y hacer un contraste o comparación con la educación formal y no formal; esto con el fin de entender el zoológico como escenario de formación informal y como espacio privilegiado para el desarrollo de competencias científicas

Una de las definiciones más generales de aprendizaje informal hace referencia a toda forma de aprendizaje en que el proceso no se determina o diseña por alguna organización, o bien sea cualquier tipo de aprendizaje que se de en lugares distintos a los típicos salones de clases, es decir lugares donde se difunde la ciencia o la cultura como museos y zoológicos o también por medio de programas educativos de televisión, o en escenarios de la vida cotidiana (Mejía, 2006). En otras palabras se puede decir que el aprendizaje informal es una acción no planificada en la que agentes tales como la familia, el trabajo y los medios de comunicación son los más influyentes en el proceso de aprendizaje. Entendiéndose entonces como educación informal a todo proceso de aprendizaje en el cual, el conocimiento se adquiere de manera libre y espontánea y el cual se lleva a cabo en la cotidianidad de la vida social.

Club de Ciencias

Un club de ciencia es una asociación de jóvenes, orientados por docentes, que busca realizar actividades de educación y divulgación, con el propósito de despertar o incrementar el interés por la ciencia y la tecnología (Bazo, 2011).

Otro concepto indica que los clubes de Ciencia son escenarios de Educación No Formal en el que niños, jóvenes y adultos, pueden potenciar sus ideas y su creatividad a través de una investigación, desde las ciencias naturales a las ciencias sociales, o bien a través de proyectos técnico-tecnológicos. Los grupos de ciencias “están conformados por un grupo de personas (niños, jóvenes o adultos) quienes con un orientador y una organización establecida, desarrollan actividades que contribuyen a la alfabetización científica y tecnológica del grupo y de la comunidad (Sosa,2010,p.3). ”Esto último indica que, en la medida en que los resultados de investigaciones son publicados, se logra ampliar el radio de acción de un club de ciencia pues esto permite generar interés sobre el tema a personas que puedan o no ser

del medio científico (Sosa 2010). Esto deja claro que el objetivo de un club de ciencia es promover la educación científica no solo desarrollando en sus miembros el interés por la ciencia sino actualizando y mejorando sus conocimientos científicos y técnicas de investigación. Además busca proporcionar un ámbito de enseñanza más flexible, complementario de la educación formal mientras reduce la brecha entre la institución educativa y el entorno, empoderando a niños y adolescentes y habilitándolos a decidir las problemáticas a abordar para desplegar una educación problematizadora y dialógica, que posibilite la objetivación y apropiación de la realidad, tornándola histórica y transformable (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, s.d.)

Metodología

La perspectiva epistemológica desde la que se realizó el presente proyecto es de tipo cualitativo, por cuanto este enfoque permitió la implementación de estrategias de investigación que ayudaron a comprender las acciones humanas en contextos reales, de esta forma quien investigó interactuó con los participantes de manera natural, logrando vivenciar las realidades tal como se experimentaron (Nani, 2012).

Lo anterior está estrechamente ligado con lo que se hizo en la presente investigación porque se buscó implementar un club de ciencias basado en el programa de Filosofía para Niños y Niñas en la Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla, para lo cual la recolección de información fue de relevancia ya que ésto fue lo que determinó el diseño y la evaluación adecuada para adaptar los principios de FpN en el club de ciencias.

La investigación incluyó una intervención aplicando y evaluando las actividades correspondientes a la construcción de habilidades de aprestamiento y la conformación de la comunidad de indagación, para luego describir la relación que existe entre las habilidades de aprestamiento y las habilidades del pensamiento orientadas a la formación de competencias científicas.

El análisis de contenido se realizó a través de la codificación o creación de categorías, porque se llevó a cabo un proceso en donde las características principales del contenido se convierten en unidades que permitieron la descripción y análisis puntual de la información recolectada (Hernández et al., 2006).

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases:

- Fase exploratoria: Se realizó una revisión documental que permitió conocer información relacionada con modelos pedagógicos y estructuración de clubes de ciencia existentes alrededor del mundo, así como los conceptos, propósitos y aplicación del programa FpN en diferentes contextos; lo anterior con el propósito de establecer los antecedentes, fundamentos teóricos y las condiciones y elementos necesarios para diseñar el programa del Club de Ciencias del Zoológico de Barranquilla.
- Fase de intervención: diseño, validación y aplicación de las sesiones: Se diseñaron una serie de sesiones orientadas a la construcción de habilidades de aprestamiento para conformar una comunidad de indagación; posteriormente se realizaron sesiones piloto para validar el modelo de la estructura inicial. Esta fase se desarrolló en cuatro momentos así: 1) diseño inicial: se realizó una adaptación del modelo de aprestamiento a utilizar, para lo cual se tomó como base el modelo desarrollado por Acorinti (1995); 2) validación: se realizaron sesiones piloto en el Zoológico con niños y niñas que participaron en las *Zoo Vacaciones* del mes de octubre del año 2012, de esta manera se validó el modelo de aprestamiento elegido; 3) Ajustes: se mejoraron las actividades diseñadas reestructurando los diseños, gracias a los resultados de la evaluación de las sesiones piloto, para luego proceder a la aplicación del programa en el *Club de Ciencias del Zoológico*, 4) Aplicación de las sesiones diseñadas para el Zoo Club: el proceso consistió en realizar la intervención del programa diseñado para el Zoo Club, Club de Ciencias del Zoológico de Barranquilla.

- Fase de resultados y discusiones: se analizaron las sesiones de la intervención y, a partir de ese estudio, se describió la relación que existe entre las habilidades de aprestamiento y las habilidades orientadas a la formación de competencias científicas.
- Fase evaluación e informe final: La última fase consistió en el análisis de la experiencia desarrollada y los resultados obtenidos en la investigación, con base a las sesiones realizadas en el Club de Ciencias del Zoológico de Barranquilla.

Resultados y discusión

Resultados por Objetivos:

Objetivo No 1

- *Diseñar y validar un programa para el Club de Ciencias de la Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla, basándose en los principios metodológicos del programa FpN:*

En la investigación se diseñó un programa de educación informal basado en los principios metodológicos de FpN, lo cual se puede destacar como un acontecimiento pertinente, porque aún no se encuentra material bibliográfico que registre el desarrollo de un programa de este tipo. Se logró realizar una adaptación del programa FpN para ser desarrollado en un escenario diferente de educación informal como el Zoológico de Barraquilla. Los registros encontrados en el análisis documental, mostraron su implementación en contextos de educación formal, mas no en contextos informales de educación. Por lo tanto se hizo necesario realizar adaptaciones pedagógicas acordes con el contexto en el cual se desarrolló el programa, además se requirió del diseño especial de actividades adicionales que ayudaran a dinamizar las sesiones, creando ambientes de aprendizaje enriquecidos.

A través de la implementación del proyecto se evidenció que es posible diseñar programas de educación para la conservación de la biodiversidad dirigidos a público infantil, a partir de principios de la FpN y de la construcción de ambientes de aprendizaje con enfoque por

competencias, pues durante el desarrollo del Zoo Club los participantes desarrollaron competencias orientadas al cuidado de los animales y su hábitat.

Objetivo No. 2.

- *Aplicar las actividades correspondientes a la construcción de habilidades de aprestamiento y la conformación de la comunidad de indagación.*

Por medio de las sesiones en las cuales se implementó el programa, se logró la conformación de una comunidad de indagación en el marco del Zoo Club, ya que la adecuada aplicación de las herramientas de aprestamiento y demás actividades relacionadas con el programa FpN lograron materializar y evidenciar los principios necesarios para consolidar una comunidad de indagación. De igual manera, se evidenció que durante el desarrollo de las actividades, el diálogo y las discusiones fueron claves para la conformación de la comunidad de indagación. Los miembros del Zoo Club demostraron sus habilidades para desarrollar procesos de pensamiento autónomo que los llevaron a participar sin restricciones y formular preguntas con seguridad.

Los niños y las niñas que conformaron la comunidad de indagación, actuaron como investigadores reflexivos y críticos que respetaban las ideas de sus compañeros logrando comprender que no todos pensamos de la misma forma pero que a través de sus aportes pueden complementar las ideas de otros. De esta experiencia se destaca el papel que tuvo el mediador en el desarrollo de las actividades, porque su apoyo en el proceso permitió crear en la comunidad de indagación un ambiente de confianza y empatía con los miembros. Se muestra que ciertas herramientas de aprestamiento como haciendo un círculo resultan fundamentales para el desarrollo ordenado de las sesiones, pues gracias a esta herramienta se hizo evidente el principio de respeto en la comunidad de indagación.

Objetivo No. 3

- *Describir la relación que existe entre los principios que definen la comunidad de indagación y las habilidades del pensamiento orientadas a la formación de competencias científicas.*

Durante la implementación del programa se hicieron evidentes los principios que definen la comunidad de indagación y en la medida que estos se desarrollaban también se evidenciaron las habilidades del pensamiento científico, ya que los indicadores de desempeño que caracterizan los principios de razonabilidad, confianza, diálogo y respeto, se manifestaron en los criterios que definen los indicadores de desempeño propuestos para las habilidades de pensamiento científico de analizar, preguntar, resolver problemas y la expresión de ideas en forma oral.

Por otro lado, la relación establecida entre las habilidades del pensamiento científico y los principios de la comunidad de indagación, permiten afirmar que el programa de FpN desarrolla determinadas destrezas que sirven como base para desarrollar las competencias científicas necesarias para entender el mundo y diversas situaciones de la realidad

Conclusiones

Se determinó que es posible diseñar programas de educación para la conservación de la biodiversidad dirigidos a público infantil, a partir de principios de la FpN y de la construcción de ambientes de aprendizaje. También, se evidenció que durante el desarrollo de las actividades, el diálogo y las discusiones fueron claves para la conformación de la comunidad de indagación.

El programa de FpN desarrolla determinadas destrezas que sirven como base para desarrollar las competencias científicas necesarias para entender el mundo y diversas situaciones de la realidad.

Otro punto clave, que la investigación arrojó, es que los niños y las niñas que conformaron la comunidad de indagación, actuaron como investigadores reflexivos y críticos que respetaban las ideas de sus compañeros logrando comprender que no todos pensamos de la misma forma pero que a través de sus aportes pueden complementar las ideas de otros.

Por lo anterior, se considera que las herramientas del programa FpN son pertinentes para el desarrollo de competencias científicas en ambientes educativos informales y formales, por cuanto los participantes estuvieron motivados a proponer argumentos, situaciones, ejemplos, preguntas, ideas vinculadas con la construcción de razonamientos pertinentes, lógicos y cuidadosos.

Bibliografía

Accorinti, Sharp & Kohan. (1999) En *Filosofía para niños el ABC*, Pineda, D. (2004). Bogotá: Beta

Blanco, A. (2004). *Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia*. Eureka, 1(2), 6-8. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/920/92040208.pdf>

Bazo, R. (2011) *El Club de Ciencias y la indagación escolar*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva. Buenos aires. Consultado en: http://www.edusalta.gov.ar/portaltv2.22/dmdocuments/El_Club_de_Ciencias_y_la_indagaci%C3%B3n_escolar.pdf

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación. Colciencias Republica de Colombia. (s.f.). Recuperado el 28 de Septiembre de 2012, de http://www.colciencias.gov.co/sobre_colciencias

Hernandez, Fernandez & Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, Mc graw hill. Mexico.

Jubiz, N & Londoño (2003) *Revisión Bibliográfica-Analítica acerca del programa educativo: "Filosofía para niños", fundamentado en el autor Matthew Lipman*. [Tesis inédita de pregrado]. Barranquilla: Universidad del Norte.

Mejía, R (2006) Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica* (26) p. 5-8. Consultado en :

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores06/026/26%20Rebeca%20Mejia-Mapas.pdf

Nani, F. (2012). La investigación- Acción: cartografía de su epistemología y científicidad cualitativas. *Revista de ciencias sociales*, (53), pp.1-23. Consultado en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/nanialva1.pdf>

Purrington, C.B. (2005) The conservation of evolution education at zoos. *Journal of the International Zoo Educators Association*, (41) páginas 16-19. Consultado en: <http://www.izea.net/education/Journal%202005%20%20The%20Conservation%20of%20Evolution%20Education%20in%20Zoos.pdf>

Pineda, D & Kohan, W. (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de "filosofía para niños"*. Bogotá, D.C; Editora Beta.

Pineda, D (2004) *Filosofía para niños: ABC*. Bogotá, D.C.: Editora Beta.

Pineda, D. (2004) *¿Qué es propiamente filosofía para niños?*. Bogotá, Editorial Beta. P.

Secretaría de Educación de Bogotá, (2010). Consultado en:

<http://www.ethosbuinaima.org/sedbogota/index.php?id=58>

Vega, S. (2012) *Ciencia 3-6. Laboratorios de ciencias de ciencia en la escuela infantil*. Barcelona. [Versión en Español] Consultado en : http://books.google.com.co/books?id=VpC6PIdq9UwC&printsec=frontcover&dq=Escuela%2Bciencia&source=bl&ots=szZL2XBehz&sig=m719M48Wyc7K6uWcf7Ps1qMytk&hl=es&sa=X&ei=rh0bUJrDJ6_R6gGBuIGIBQ&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q=Escuela%2Bciencia&f=false

MAPUKA: Un viaje al pasado del Caribe

Juliana Campuzano Botero

campuzanoj@uninorte.edu.co

MAPUKA. Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

Hace dos años se inauguró un nuevo espacio, abierto a la ciudad, dentro de la Universidad del Norte: el Museo Arqueológico de Pueblos Karib – MAPUKA. Este escenario tiene como principal objetivo fortalecer la identidad Caribe desde el reconocimiento, aprendizaje y apreciación de los diversos procesos sociales que han tenido lugar en este amplio territorio, a todo tipo de públicos.

Para lograrlo, desde el área de educación del museo se han diseñado distintas estrategias pedagógicas, que permiten establecer un vínculo entre el objetivo del museo y el visitante. Sin embargo, los públicos son diversos, por ello las actividades están planeadas para cada uno de ellos, tal es el caso de las dinámicas implementadas para la población infantil. Para los niños y niñas, el museo se propone como lugar de sensaciones y juego, un espacio, que no en todas las ocasiones, está diseñado para este tipo de públicos. MAPUKA promueve romper con el paradigma que cargan los museos arqueológicos: sitios de cosas viejas y aburridas, a espacios recreación y descubrimiento.

Esto ha sido posible a través de una propuesta que permite, dentro del museo, crear y reinterpretar el pasado a partir del presente.

Palabras clave: Museo; Infancia; Arqueología

Planteamiento

MAPUKA cuenta con diversas actividades diseñadas para dinamizar la visita al museo, reseñaremos tres:

- Historias de MAPUKA –construir e imaginar una historia con pinturas y recortes de lo visto en el museo.
- Animando el pasado. Desarrollo de videos con la técnica de *stop motion* de historias del museo, es una manera de reinterpretar el pasado usando nuevas tecnologías.

- Alfareros del Caribe. Desde la creación y sensibilidad con arcilla realizamos objetos de alfarería. (*anexo video*)

Metodología

- Introducción: antes del ingreso al museo se hace una introducción con los niños y niñas, sobre ¿qué es la arqueología? ¿El pasado? ¿Qué no dicen los objetos? Y se observa (algunas veces) un video.
- Ingreso al museo. De manera libre los niños y las niñas ingresan al museo, buscando un objetivo (decidido en la introducción), lo que más les gusta o llama la atención. En este momento la visita al museo es libre.
- Recorrido dirigido por los niños y las niñas. Luego que cada visitante encuentra “su” pieza se establece una conversación dirigida por el mediador de MAPUKA con el resto de visitantes, los niños y niñas exponen lo que más les gustó, sus dudas, el mediador complementa la información con alguna nota o explicación del pasado.
- Taller (historias en MAPUKA , Alfareros del Caribe o Animando el pasado)

Resultados obtenidos

- Apropiación del patrimonio
- Cambio de idea sobre el museo
- Reconocimiento del pasado y la identidad del Caribe
- Participación infantil en espacios novedosos
- Ejercicio de Ciudadanía
- Construcción de una cultura museo en la infancia

Proyección

Convertir estas experiencias y el museo MAPUKA en un espacio referente en el cual los niños y niñas deseen regresar, el cual fortalezca la investigación, la curiosidad el descubrimiento del presente en los elementos del pasado.

Bibliografía

- Bragança Fernando. (2002) Museos Universitarios. *Revista Museológica. Revista digital del museo de la ciencia y el juego*. Universidad Nacional de Colombia.
- Camarena, Cuathemoc & Morales, Teresa. (2009) *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo. Washington. D.C.
- Díaz, M & Morentin, M (2006) Museos y centros de ciencia: un recurso didáctico para la Educación Primaria. En *Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias*. Colección Aulas de Verano. MEC- Secretaría General de Educación. España
- Garrigan, Shelley. (2003) Museos, monumentos y ciudadanía en México. En *Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, Número 22/23. P. 343-360.
- Morenti, Maite & Guíasasola, Jenaro. (2014) La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. UCA. España.
- Zabala, Lauro. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. En *Revista Opción*. Número 22. Universidad de Zulia: Venezuela.

Percepción de la calidad de vida de los niños y niñas en la ciudad de Santa Marta DTCH

María Mieles Barrera

Berenice Villalba Pereira

mariadilia61@gmail.com / bvillalba@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena / Santa Marta, Colombia

La siguiente investigación da cuenta de la complejidad y vigencia que ha adquirido el concepto calidad de vida en los últimos años. Responde a la necesidad de investigar a niños y niñas de sectores vulnerables de la segunda infancia, tradicionalmente invisibilizados en el plano de las políticas públicas, y atiende a su necesario posicionamiento como sujetos titulares de derechos en ejercicio.

Se configuró como un estudio de caso para abordar con profundidad la vida de los niños y niñas participantes, en la articulación de las dimensiones objetivas y subjetivas de existencia presentes en la vida cotidiana. Se utilizaron como técnicas el taller lúdico-reflexivo, la mesa redonda, el diario personal, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, que posibilitaron la recolección de una rica y diversa información sobre las dimensiones y aspectos relacionados con la calidad de vida, que se constituyeron en una oportunidad para reflexionar sobre el papel de los niños y niñas en la investigación en Ciencias Sociales y para potenciar su participación en la perspectiva del sentido político del concepto y del empoderamiento como sujetos de investigación *per se*.

También se estableció que los niños y niñas participantes asocian su calidad de vida con vivencias tanto positivas como negativas derivadas de sus condiciones materiales de existencia, el entorno familiar, las amistades, la vida escolar, el reconocimiento público, el ejercicio de derechos, el uso de tecnologías y la satisfacción global.

Palabras clave: Niñez; Calidad de vida; Derechos; Desarrollo humano; Capacidades

With this research we want to make the reader realizes the complexity and relevance that has acquired the quality of life concept, it responds to the need for research to children of middle sectors of second childhood, who traditionally have been invisible in terms of public policy, the research serves as its necessary positioning as rights holders on exercise.

It was set up as a case study to address in depth the life of the children participating in the articulation of the objective and subjective dimensions of existence present in everyday life. It was used as techniques the playful-thoughtful workshop, roundtable, personal diary, semi-structured interviews and focus groups, which allowed the collection of a rich and diverse information on the dimensions and aspects related with quality of life and that aspects were set up as an opportunity to reflect on the role of children in social science research and to enhance their participation in the political sense of perspective and the empowerment concept as research subjects *per se*.

It was established that the participating children associate quality of life with both positive and negative experiences resulting from their material conditions of existence, the family environment, such as: friends, school life, public recognition, the exercise of rights, the use of technologies and overall satisfaction

Keywords: Childhood; Quality of life; Human rights; Human development; Capabilities

Planteamiento.

La pertinencia y justificación de la investigación se deriva de:

- La importancia que tiene el sentido político del concepto calidad de vida, en cuanto implica la participación de los involucrados en la evaluación de sus condiciones de vida objetivas y subjetivas, para este caso niños y niñas residentes en Santa Marta Distrito Turístico, Cultural e Histórico, (Colombia).
- La necesidad de visibilizar a los niños y niñas de sectores medios de la sociedad del grupo etario de la segunda infancia, que no son tenidos en cuenta en las políticas públicas.
- El desafío de buscar nuevas alternativas de investigación desde la perspectiva cualitativa en los estudios sobre calidad de vida.
- La incipiente investigación en calidad de vida en Colombia y la inexistencia de estudios sobre este tema en la ciudad de Santa Marta.

- La necesidad de generar conocimiento y experiencias que hagan posible los aportes y presencia de los niños y niñas en la comprensión de la calidad de vida y la formulación de políticas públicas de desarrollo local en el tema de la niñez.
- La consideración de la infancia como punto de partida para construir una buena calidad de vida en la que se hagan efectivos los derechos y responsabilidades crecientes de los niños y niñas en la vía de erigir una ciudadanía activa

Fundamentación teórica/conceptual.

Considerando que la complejidad de vida de los niños y niñas requiere expandir los enfoques mediante los cuales se comprenden e interpretan sus vivencias, y a la vez para responder a una concepción más holística de las personas y sus contextos (asunto clave en los estudios sobre calidad de vida –CDV–), se consideraron las perspectivas de derechos, de desarrollo humano y capacidades.

La perspectiva de derechos es relevante en cuanto se convierte en un paradigma para analizar, interpretar y dar respuesta a las condiciones y circunstancias en que transcurre la vida de niños y niñas; contribuye a su reconocimiento como actores sociales y a la consideración de la infancia como elemento permanente de la estructura social que debe ser atendida en el presente (Pilotti, 2001; Baratta, 2007; Gaitán, 2006; Galvis, 2006).

El enfoque de desarrollo humano (Sen, 1999; Sen, 2000) permite comprender el desarrollo de cada persona como el objetivo final de cualquier sociedad, al tener en cuenta que en cualquier cálculo social, las ventajas individuales son esencialmente importantes. Sen (2000) propone un marco para evaluar el desarrollo humano en relación con la calidad de vida, a través de conceptos claves como: funcionamientos, lo que una persona es capaz de ser o hacer al vivir; capacidad, las combinaciones alternativas de funcionamientos valiosos que constituyen la base para elegir y actuar, ligados a la libertad y autodeterminación de las personas; oportunidades, la combinación entre habilidades propias de las personas y factores del entorno familiar, social, político, educativo, económico, disponibles para cada ser

humano; libertad, la posibilidad de ser agentes activos de su propio desarrollo y escoger el tipo de vida que quieren vivir; y agencia, la posibilidad que tiene una persona de conseguir metas y encarnar valores que tiene razón para elegir en el curso de su proyecto de vida.

Nussbaum (2005; 2012) plantea el enfoque de capacidades como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y una teorización sobre la justicia social básica. Destaca la complementariedad entre el enfoque de capacidades y el enfoque de derechos, en cuanto los derechos sólo pueden ser garantizados a las personas si están presentes en ellas las capacidades relevantes para funcionar. La CDV se define por las capacidades que pueden desarrollar y ejercer efectivamente en su vida cotidiana las personas en una situación política, social y económica concreta y se funda en la dignidad del ser humano y la vida digna que debe llevar. Para evaluar la calidad de vida, Nussbaum (2012) propone una lista de diez capacidades: 1) vida, 2) salud corporal o física, 3) integridad corporal o física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego, 10) control sobre el propio entorno.

Metodología

La investigación se desarrolló desde la perspectiva epistemológica cualitativa (Guardián-Fernández, 2007; Creswell, 1998; Guba y Lincoln, 1985). Como tipo de investigación se seleccionó el estudio de caso (Stake, 1998), destacando el carácter participativo, que permite la interacción con un grupo delimitado de niños y niñas. Ello posibilitó utilizar distintas formas de enunciación para relatar experiencias, develar percepciones, vivencias y significados construidos por los participantes en torno a su CDV. La investigación se desarrolló en tres fases:

Fase 1: constitución del caso con una muestra intencionada de doce niños (6 niñas y 6 niños) entre 7 y 10 años, escolarizados y pertenecientes a estratos socioeconómicos 3 y 4⁴, seleccionados por su interés en participar. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y la autorización de las instituciones educativas.

⁴ Se constató su pertenencia a estos estratos con la presentación de recibos de servicios públicos. Los estratos socioeconómicos en Colombia se establecen mediante Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que establecen seis

- Fase 2: Trabajo de campo y sistematización de información. Durante 6 meses se desarrollaron talleres lúdico-reflexivos, mesas redondas, entrevistas semi-estructuradas y diligenciamiento de un diario personal. Simultáneamente se sistematizaba la información y definían las temáticas emergentes a abordar y la forma de hacerlo.
- Fase 3: Desarrollo de tres grupos focales con nuevos niños y niñas seleccionados de acuerdo con las características del grupo inicial (15 niños y 15 niñas), con los cuales se socializó, discutió y complementó la información obtenida durante el proceso de investigación con el fin de triangular y dar mayor solidez a la información obtenida.

Se sistematizó la información utilizando como estrategia metodológica el Análisis Temático (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). Para la validación del conocimiento construido se utilizaron criterios propios de la investigación cualitativa: credibilidad, posibilidades de confirmación, saturación, significado en contexto, patrones recurrentes y posibilidades de transferencia a casos similares (Leininger, 2003).

Resultados y discusión

Durante todo el proceso de investigación se animó al máximo la participación de los niños y niñas, respetando las formas enunciativas de sus percepciones, asumiéndolos como interlocutores válidos desde sus propios lenguajes plenos de sentido, sus mundos y biografías. Los resultados se resumen a continuación:

Emerge de esta investigación que los niños y niñas relacionan su calidad de vida con: las condiciones de vida, la familia, los amigos, la escuela, la vida pública, los derechos, el uso de las tecnologías y la satisfacción global. Estas temáticas aluden a las dos dimensiones mediante las cuales se puede estudiar el concepto: la objetiva y la subjetiva, que aunque se pueden escindir para facilitar la comprensión, están articuladas en las vivencias cotidianas.

La dimensión objetiva, que ha sido tradicionalmente la más estudiada en las evaluaciones sobre calidad de vida, se refiere a los bienes materiales y los servicios a los que puede acceder una persona. Al apuntar hacia esta dimensión, los niños y niñas demostraron una

comprensión clara de la situación económica y laboral de sus padres, en cuanto la asumen como determinante de sus condiciones de vida (alimentación, vivienda, salud, educación, recreación, entre otros) y condicionante para construir su proyección al futuro.

Aunque es evidente la preocupación de los sectores medios por garantizar condiciones de existencia digna para su familia y dedican grandes esfuerzos a cubrir las necesidades básicas, las situaciones de vulnerabilidad e inestabilidad laboral, presente en más de la mitad de los padres y madres de los niños y niñas participantes, inciden en la persistencia de problemas asociados a la salud (enfermedades comunes recurrentes, poco acceso a servicios básicos o especializados), la nutrición (menús poco saludables, consumo frecuente de comidas chatarra o rápida), la vivienda (no contar con casa propia), la calidad de educación que reciben (considerada baja, en términos generales para la ciudad, de acuerdo con las pruebas de Estado) y las oportunidades de recreación (poco tiempo, espacios inexistentes o en mal estado e inseguridad). Lo anterior genera en los niños y niñas, que viven estas situaciones, desigualdades e incertidumbres con consecuencias negativas para su desarrollo humano y la percepción de bienestar. Situación más alentadora experimentan, en algunos de estos aspectos, aquellos cuyos padres han logrado ubicarse con mayor seguridad en el mundo del trabajo y cuentan con ingresos estables.

Es igualmente preocupante en este sentido, que las condiciones que deben ser garantizadas por el Estado, como son la seguridad, el disfrute de espacios para la recreación, el juego y la interacción con otros niños, las condiciones de salubridad y medio ambiente, presenten serias deficiencias en la ciudad, circunstancias que perciben niños y niñas como adversas.

La dimensión subjetiva, poco abordada en los estudios sobre calidad de vida, y aspecto explorado con amplitud en este estudio, se entiende como el resultado del balance global que la persona hace de sus oportunidades vitales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrenta y de la experiencia emocional derivada de ello; por estas particularidades incide de manera fundamental en el bienestar o malestar experimentado en la vida cotidiana y en el significado que las personas le asignan a su propia vida y al entorno en que se desarrollan.

Sin que la lista desarrollada a continuación signifique un orden o jerarquización, en general, niños y niñas participantes perciben su bienestar y malestar relacionado con:

VIVENCIAS ASOCIADAS CON EL BIENESTAR	
El amor, el cuidado, la atención, la compañía que les brindan sus padres y demás miembros de la familia.	Recibir apoyo de sus padres u otras personas para cumplir con sus obligaciones escolares.
La estabilidad económica y laboral de sus padres.	Las oportunidades de jugar y compartir con sus amigos/amigas.
Ser tenidos en cuenta en la familia, la escuela y la ciudad.	Sacar buenas calificaciones y participar en actividades culturales, deportivas o artísticas en la escuela.
Tener buenas relaciones con sus maestros y recibir trato justo.	Llevarse bien con sus compañeros/compañeras del colegio.
Contar con bienes materiales como ropa, juguetes, útiles escolares, etc.	Salir de paseo, ya sea a centros comerciales, a visitar a la familia o algún lugar de recreación y contacto con la naturaleza
Disfrutar del recreo en la escuela.	No estar enfermos.
Tener casa propia y un espacio personal en ella.	Tener acceso a tecnologías (televisión, computador, internet, videojuegos).
Sentirse bien con su apariencia física, peso y talla.	La vivencia de valores como el respeto, el compartir, la responsabilidad y ayudar a los demás.
Tener alguien a quien confiar sus vivencias más íntimas.	

VIVENCIAS ASOCIADAS CON EL MALESTAR	
Las disputas de sus padres por asuntos relacionados con su manutención o por problemas de otra índole.	No contar con la presencia y el apoyo cercano del padre no conviviente.
La falta de espacios públicos para la recreación, la práctica de deportes y actividades culturales.	Las condiciones de inseguridad, suciedad, desorden y problemas de movilidad de la ciudad.
Los castigos o maltrato que reciben de sus padres o maestros.	Las situaciones problemáticas que viven los niños y niñas en la ciudad.
Las dificultades económicas y laborales de los padres.	Tener conflictos con sus compañeros(as) de clase o ser avasallados por éstos(as).
Ser ignorados por las autoridades locales o por otros adultos significativos como los políticos o maestros.	No contar con una casa propia.
La falta de participación en decisiones que tienen relación con su vida en la familia, la escuela y la ciudad.	Tener pocas oportunidades para recrearse, jugar o participar en actividades de su interés.
No poder participar en grupos o actividades comunitarias.	Las condiciones desfavorables de la escuela, suciedad, espacios reducidos, poco tiempo para disfrutar del recreo.
La soledad que experimentan en algunos momentos de su vida diaria.	El aburrimiento que les produce no tener nada que hacer y pasar mucho tiempo encerrados en la casa.
Contar con pocos amigos (as) y tener escaso tiempo para compartir con	La mala calidad de la educación que reciben y las estrategias poco

ellos(as).	dinámicas e interesantes que utilizan los maestros.
La muerte de un ser querido.	Sentirse enfermos.

Esta serie de aspectos considerados por los niños y niñas como indicadores de bienestar y malestar engloban valores, aspiraciones, evaluaciones, preferencias y necesidades que se relacionan especialmente con la familia, la escuela y el entorno social y físico. De igual manera, los niños y niñas manifestaron, a lo largo de la investigación, que así como viven experiencias positivas y satisfactorias en algunos campos de su vida, tanto en la familia como en la escuela y con sus amigos, también experimentan con frecuencia limitaciones y problemáticas que obstaculizan el desarrollo de su agencia, el despliegue de sus capacidades, el acceso a oportunidades, la formación como ciudadanos y ciudadanas deliberantes, la encarnación de sus derechos, el goce y expansión de la autonomía y las libertades fundamentales (Sen, 2000, Nussbaum, 2012).

En concordancia con lo anterior, también aparecen situaciones restrictivas como las escasas posibilidades de disfrutar de su infancia a través del juego con sus pares, el poco contacto con la naturaleza y la restringida utilización de los espacios públicos de la ciudad. Precisan también fortalecer las relaciones afectivas y de confianza con sus padres/madres y maestros, contar con una buena salud, alimentación y medio ambiente sano, sentirse seguros y protegidos ante los peligros que perciben. Todas estas situaciones afectan de manera significativa la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas.

Conclusiones

Abordar la calidad de vida, tal como se ha hecho en esta investigación, significa incorporar una mirada más integral y compleja sobre la niñez. Los resultados arrojados en esta investigación desvirtúan creencias erróneas: se evidenció el enorme potencial que tienen los niños y niñas para ocuparse de su vida, reflexionarla y producir conocimiento que apunte a mejorar las condiciones en que construyen sus biografías.

Desarrollar estudios de esta índole con niños y niñas contribuye a empoderarlos como sujetos de investigación *per se*, en la perspectiva de superar vacíos teóricos y metodológicos que se evidencian en las ciencias sociales cuando se trata del colectivo infantil, teniendo en cuenta que muchos aspectos relacionados con su vida se estudian desde la perspectiva de los adultos.

El conocimiento logrado en esta investigación permite centrar la atención tanto en lo que les genera bienestar como en lo que les produce malestar. Ello proporciona importantes pistas que pueden dar origen a políticas públicas más globales de promoción y prevención que puedan hacerse efectivas desde los gobiernos locales, las familias, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, atendiendo al principio de que es precisamente en la niñez donde se construyen las bases para una buena CDV.

La calidad de vida, el bienestar de los niños y niñas, no puede seguir considerándose como un objetivo a futuro o una concesión altruista de los adultos, sino que constituye un derecho que les asiste como seres humanos, un desafío que debe ser contemplado en el plano familiar, escolar y comunitario más cercano y de manera prioritaria en el campo de las políticas públicas que deben estar orientadas a tratar con mayor justicia y equidad a la niñez.

Bibliografía

- Baratta, A. (2007). Democracia y derechos del niño. *Justicia y derechos del Niño*. (9), p.17-25. Santiago de Chile: UNICEF.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage publications.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.

- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, CR: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, Agencia Española de Cooperación Internacional AECI.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (E. Zimmerman, Trad.).Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mieles MD, Tonon, G y Alvarado SV. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanistica* No. 74, julio-diciembre. Pp. 195-225. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. División de desarrollo social, CEPAL-ECLAC.
- Sen, A. (1999). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. [Conferencias magistrales]. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Desarrollo Social. Consultado en: http://www.oei.es/inicial/articulos/invertir_infancia.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, CT: Editorial Planeta.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, M: Ediciones Morata, S.L.

Programa de Desarrollo Infantil Maríamulata

Katerin Julio Berrío

Carmen Pacheco Caballero

anjheloco@gmail.com / karmaniaca@gmail.com / biblioteca_mariamulata@yahoo.es

Corporación Maríamulata / Sucre, Colombia

El Programa de Desarrollo Infantil de la Corporación Maríamulata se adelanta a través de tres principales procesos experimentados hasta hoy: en primer lugar, con un grupo de madres gestantes y lactantes: “*Maternidad Consciente*”, aquí se realizan encuentros para intercambiar información y realizar prácticas saludables durante el embarazo, parto y crianza de los hijos, buscando generar ambientes más armoniosos en las familias.

Por otro lado, se realiza un acompañamiento a tres Hogares Infantiles Comunitarios del ICBF, donde se hace intercambio metodológico con las agentes educativas y se comparte con los primeros infantes momentos significativos, con el apoyo de recursos pedagógicos como libros, juegos, instrumentos musicales y otras herramientas debidamente seleccionados en maletas temáticas (el cuerpo, los sentidos, animales y convivencia).

Finalmente, se cuenta con una Ludoteca que los niños llaman “*Casa de Juguetes*”, donde se realizan actividades lúdicas para el desarrollo motor, social y afectivo de usuarios entre los 5 y 10 años.

Palabras clave: Primera infancia; Maternidad consciente; Desarrollo local; Saberes tradicionales

Contexto y descripción de la experiencia

La Biblioteca Maríamulata Lectora es un centro de formación para el desarrollo humano, dedicado a generar y acompañar dinámicas de participación comunitaria dirigidas, principalmente, a la población infantil y juvenil, que por iniciativa comunitaria surgió hace 13 años en Rincón del Mar, un pueblo de pescadores afrodescendientes del Caribe Colombiano, en San Onofre –Sucre.

Entre sus múltiples prácticas ambientales, culturales y artísticas, la Corporación Maríamulata presenta el Programa de Desarrollo Infantil, conformado conjuntamente con profesionales de la infancia y madres comunitarias desde 2013, quienes creando, adaptando

y replicando –más intuitiva que estructuradamente- metodologías sensibles, lúdicas y de creación, han ido estableciendo este proceso que contribuye a un mejor desarrollo de la población infantil, en el contexto local.

Fundamentación

El Programa concibe un enfoque integral del ser humano como individuo diverso, ubicando el amor como motor de todo conocimiento e involucrando la participación de la familia y todas las instituciones sociales en el compromiso con la educación inicial, como fundamento de desarrollo social.

Metodología

El Programa se lleva a cabo en encuentros donde todos los participantes del proceso: niños y niñas, facilitadores, madres comunitarias, madres y padres de familia, son considerados sabedores y sus intereses y habilidades son tenidos en cuenta para el desarrollo del proceso. Se trazan entornos afectivos, donde el arte y la lúdica marcan la pauta de las diversas actividades tales como: yoga, pintura, siembra de plantas, lectura, manualidades, culinaria, juego libre, salidas de campo, charlas con expertos, encuentros familiares, entre otros.

Resultados obtenidos

En los dos años del proceso se han beneficiado 9 madres comunitarias, unos 350 niños y niñas (aproximadamente 126 primeros infantes), 25 madres gestantes/lactantes y sus bebés, integrando en el programa un 15% de población masculina, lo que consideramos un gran logro en un contexto considerablemente machista, donde por lo general los padres no participan en la educación de sus hijos.

Proyección

El Programa se proyecta como un modelo pedagógico participativo y holístico para la educación inicial, donde la afectividad, la creación artística y la lúdica sean los pilares motivadores de un despliegue del desarrollo integral del ser humano, potenciando desde la infancia sus múltiples posibilidades corporales, cognitivas y emocionales.

La corporación Mariamulata pretende involucrar los 10 hogares infantiles comunitarios del ICBF en Rincón del Mar en los próximos dos años. Así como avanzar en el involucramiento de la familia y otras instituciones sociales de la comunidad para que sean modelo para otros contextos poblacionales afines.

Niños, niñas y adolescentes trabajadores en el mercado de Sincelejo

Marío Andrés Candelas

Lérida Romero Fuenmayor

mario.andres@cecar.edu.co

Corporación Universitaria del Caribe-CECAR / Sincelejo, Colombia

Existe una gran falta de información pertinente sobre la realidad que viven los niños, niñas y adolescentes que acuden a diario a trabajar al Nuevo Mercado de Sincelejo. Para abordar esta situación, es necesario huir de explicaciones reduccionistas, adultocéntricas y que suelen caer en excesivas generalizaciones sobre una realidad tan compleja como es el trabajo infantil. Desde este punto de vista crítico se plantea que esta investigación, actualmente en curso, pretende realizar una caracterización de la infancia trabajadora en el contexto de Nuevo Mercado de Sincelejo para poder comprender mejor esta realidad y contribuir, de este modo, a unas acciones más apropiadas que lleven al alcance efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

La metodología propuesta reconoce el protagonismo de la infancia, tanto en sus propias vidas, como en la sociedad, así como en la investigación, tanto por una cuestión de reconocimiento de sus derechos, como para garantizar el éxito de la misma. Esta metodología, enmarcada epistemológicamente dentro del enfoque cualitativo, combina herramientas cuantitativas, como cuestionarios semiestructurados y, sobre todo, cualitativas como entrevistas en profundidad e informales, actividades lúdicas con los niños y niñas y observación participante.

En los dos meses de trabajo de campo (restan seis más) se ha realizado un acercamiento cartográfico al mercado que ha permitido reconocer los principales trabajos que realizan los niños, niñas y adolescentes, así como comprobar la gran diversidad en cuanto a las condiciones de trabajo y las situaciones que viven. A pesar de que la investigación apenas está comenzando, se puede afirmar que en un mismo espacio físico, se ponen de manifiesto muy diferentes realidades para las cuales se deben accionar muy diversas propuestas, huyendo de acciones generalistas represivas que no ayudan a la restitución de aquellos derechos vulnerados.

Palabras clave: Trabajo infantil; Protagonismo infantil; Derechos de la infancia

There is a lack of relevant information about children whom work daily on the “New Market of Sincelejo”. To tackle this situation it is necessary to avoid reductionist and adult-centered explanations which often fall into generalizations about such a complex reality as child labor. This research, currently ongoing, starts from this critical view and aims to determine the characteristics of working children in the “New Market of Sincelejo” in order to provide a better understanding of this reality thus helping to carry out actions better adjusted to the needs of the children.

The methodology recognizes the child protagonism in their own lives, in the society and also in the research. We propose the use of quantitative tools, as questionnaire, but mostly we opted for qualitative tools as interviews, observation and recreational activities with children.

During the two months of fieldwork (six months remaining), we performed a cartographic approach to the market which it has allowed us to recognize the main work performed by children and noticed the great diversity in working conditions and living conditions. Although we are just starting with the research, we can firmly say that in the same physical space there are very different realities for which different kind of actions must be proposed, forgetting general repressive actions that do not help to restore the rights of the children.

Keywords: Child Labor; Child protagonism; Children’s rights

Planteamiento

Todos los días podemos encontrar niños, niñas y adolescentes⁵ entre las más de 20.000⁶ personas que acuden al Nuevo Mercado de Sincelejo. Entre estos niños y niñas se encuentran aquellos que van al mercado a realizar algún tipo de trabajo, ya sea ayudar a su familia, a realizar mandados o a trabajar en alguno de los más de 1.200 depósitos existentes. Ante esta realidad cotidiana, no existen fuentes fiables de información que nos permitan saber cuántos son esos niños, niñas y adolescentes, ni mucho menos conocer cuál es su situación socioeducativa. La caracterización de esta realidad es completamente necesaria para estar en condiciones de saber cuántos de estos niños y niñas están viviendo en

⁵ Cuando en esta ponencia señalamos niños, niñas y adolescentes estamos haciendo referencia a las personas de menos de 18 años, tal y como se reconoce en el primer artículo de la Convención sobre los Derechos del Niño.

⁶ Información proporcionada por el actual Gerente del Nuevo Mercado Municipal, D. Simón Támara

situaciones de exclusión o vulnerabilidad, y cuáles son los problemas concretos que tienen debido a la explotación laboral que sufren o a otras circunstancias adversas.

El trabajo de investigación y caracterización es totalmente ineludible, para no caer en simplificaciones a la hora de abordar, un hecho tan complejo como es el trabajo infantil. La propia Organización Internacional del Trabajo reconoce (OIT, 2003) que no todos los trabajos son perjudiciales para los niños y niñas, ya que en ocasiones éstos pueden ser positivos para su educación, formación y desarrollo. En este sentido se hace necesario realizar análisis profundos de cada situación concreta, contando con la opinión de los niños, niñas y adolescentes implicados, para poder generar acciones efectivas y positivas. El contexto que nos proponemos investigar es de una complejidad evidente, ya que coexisten realidades diferentes en un mismo espacio, no es posible hablar de una infancia homogénea, sino que existen muchas infancias (Pávez Soto, 2012).

Esta falta de datos y de información no es sinónimo de que la infancia y la adolescencia del Nuevo Mercado no hayan sido objeto de preocupación por parte de las autoridades del municipio. En diversas ocasiones se han realizado, sin mucho éxito teniendo en cuenta la situación actual, acciones orientadas a intentar frenar el trabajo infantil⁷. La ineficacia de estas acciones, así como el perjuicio que generan en la imagen pública del Mercado, hace que el ambiente que se ha generado no sea de máxima colaboración con las autoridades municipales.

Esta investigación pretende dar un primer paso, adentrándose en esta realidad tan compleja, aportando información de calidad sobre la situación socioeducativa de la infancia que trabaja en el Nuevo Mercado de Sincelejo para, a partir de esta caracterización, estar en condiciones de realizar propuestas concretas, junto a los niños, niñas y adolescentes implicados, orientadas a mejorar su calidad de vida y restaurar sus derechos.

⁷ La policía de familia ha realizado continuas intervenciones, como la que se puede leer aquí: <http://www.eluniversal.com.co/monteria-y-sincelejo/local/operativo-en-el-mercado-para-frenar-el-trabajo-infantil>. También el ICBF, en colaboración con el CETI, intentó desarrollar un proyecto para censar a los niños y niñas y colaborar con ellos a través de unas becas de estudios, pero ese proyecto se abandonó sin mostrar resultados públicos.

Fundamentación teórica/conceptual

Esta investigación se enmarca dentro de la nueva sociología de la infancia que considera a ésta como un espacio construido socialmente (Gaitán, 2006), un componente estable de cualquier estructura social, que presenta variaciones históricas y culturales (Gaitán, 2014) y no simplemente como una etapa del desarrollo evolutivo. Desde este enfoque, los niños y niñas son reconocidos por los sujetos de derechos que son en el presente y no exclusivamente como lo que serán en el futuro, como el “aún-no” con el que habitualmente son representados desde el mundo adulto (Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

En cuanto al trabajo infantil se refiere, se hace inevitable mencionar a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que se ha convertido en una de las entidades de referencia a nivel internacional. Para esta organización el trabajo infantil es “aquel que por su naturaleza o intensidad es perjudicial para la escolarización de los niños o perjudica a su salud o desarrollo” (2003, p.3). La visión de la OIT y de otras organizaciones internacionales como UNICEF, pasa por erradicar el trabajo infantil, poniendo especial énfasis en sus “peores formas”. Las categorías estancas y los diferentes conceptos que se han generado alrededor del trabajo infantil son las primeras cuestiones a considerar.

En este sentido para la OIT (2008), que sirve como referente a nivel internacional, separa por grupos de edad y tipos de trabajo, de tal forma que el trabajo infantil a eliminar es: (1) todo aquel que realicen niños y niñas menores de 11 años; (2) el trabajo peligroso y las “peores formas de trabajo infantil”, así como todo trabajo que suponga más de 14 horas semanales, en el caso de los niños y niñas de 12 a 14 años; (3) trabajo peligroso y “peores formas de trabajo infantil” para los adolescentes de 15 a 17 años. A pesar de estas categorizaciones, el trabajo infantil no se puede representar de forma homogénea, sino más bien como un fenómeno de una gran complejidad (Padrón y Román, 2013), para cuyo análisis e investigación es necesario huir de prejuicios y estereotipos, ayudando a emerger de la invisibilidad clandestina y peligrosa en la que viven los niños, niñas y adolescentes trabajadores (Cussiánovich, 2003). Esta heterogeneidad no se reconoce desde los diferentes tratados de la OIT que optan por la uniformidad, la cuantificación –de lo que es

difícilmente cuantificable (Schibotto, 2014)—, el dogmatismo y la promesa de la erradicación (Schibotto, 2010), en una suerte de triunfo de una razón total, única e incuestionable, una razón metonímica (De Sousa Santos, 2009).

Esta homogeneidad también está presente en el marco legislativo colombiano, influido por la OIT. El artículo 20 del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) resalta que *“los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra: el trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación y serán protegidos contra las peores formas de trabajo infantil, conforme al convenio 182 de la OIT”*; también el artículo 35 establece que *“la edad mínima de admisión al trabajo es los quince (15) años. Para trabajar, los adolescentes entre 15 y 17 años requieren de la respectiva autorización expedida por el Inspector de Trabajo”*. Evidentemente, esta legislación está lejos de cumplirse, y menos en Sincelejo, que se encuentra entre las ciudades con las tasas de trabajo infantil más elevadas de Colombia, según el DANE⁸.

De esta realidad nace la necesidad de realizar investigaciones desde aproximaciones críticas al trabajo infantil que se alejen de ofrecer meras protecciones asistencialistas y adultocéntricas (Bárcenas, 2014).

Metodología

En esta investigación los aportes teóricos y también metodológicos relacionados con el protagonismo infantil realizados por algunos autores como Boyden y Ennew (1997), Fernades (2006) o Liebel (2007) toman gran relevancia. La cuestión es ir más allá de investigar “sobre niños y niñas” y alcanzar la meta de investigar “con niños y niñas”. Para la elaboración de esta metodología se han tenido en cuenta otras investigaciones realizadas en contextos similares, y en especial, las realizadas por Leyra (2012) y Bárcenas (2014) en México y Perú respectivamente.

⁸ Los últimos datos pueden descargarse de:
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/Anexo2_TI_2012-2014.xls

Para el desarrollo de esta investigación se desarrollará un trabajo de campo de ocho meses de duración. El tiempo es importante en el sentido de que se pretende realizar un acercamiento paulatino y poco invasivo tanto al entorno físico del mercado, como con los propios niños, niñas y adolescentes. La metodología que se desarrollará en este tiempo será principalmente cualitativa orientada a descubrir los matices y las heterogeneidades propias del contexto.

En esta primera etapa de la investigación nos hemos centrado en mapear o cartografiar el espacio a través de la observación participante y de la realización de entrevistas y mantener conversaciones informales con propietarios de depósitos, niños, niñas, adolescentes y con algunas autoridades del mercado. La intención no es representar lo que ya existe, sino más bien dar nuevas interpretaciones, generar nuevos discursos, accionar y posibilitar transformaciones (Deleuze y Guattari, 2004). Para este trabajo el equipo ha realizado durante los meses de junio y julio alrededor de 30 visitas al mercado en diferentes horarios, tanto en días de semana como sábados, días en los que hay gran actividad. Esta actividad se ha venido documentando con cuadernos de campo y la toma de imágenes y audios, con la intención de recoger toda la información de la forma más fidedigna posible. En las próximas etapas de la investigación continuaremos alimentando esta cartografía con la información que nos aportarán los propios protagonistas: niñas, niños y adolescentes, a través de diferentes herramientas como cuestionarios, entrevistas en profundidad, o las imágenes, con fotos y dibujos. El propósito es construir una producción colectiva de lo que viven diariamente los niños, niñas y adolescentes.

Resultados y discusión

El movimiento que existe en el Nuevo Mercado de Sincelejo es bastante grande, ya que es un centro de abastecimiento para Sucre y para los departamentos cercanos. Es un lugar que encierra muchas zonas, ya que dependiendo de las horas y los días, el escenario cambia. El Mercado está constituido por seis bloques mayoristas y tres bloques minoristas. Además de esto existe venta de pescado en las calles del mercado y una zona que fue invadida y en la

actualidad cuenta con algunos depósitos ilegales, lo que ocasiona algunos problemas con los propietarios de los depósitos legales.

Es muy difícil aproximar el número de niños, niñas y adolescentes que trabajan en el mercado, ya que los trabajos son informales - en su mayoría- y existe un gran movimiento dentro del propio mercado y en los alrededores. En nuestras visitas al mercado hemos visto entre 60 y 70 niños, niñas y adolescentes diferentes realizando algún tipo de trabajo, en diferentes días y horas, pero esto no significa ninguna cantidad definitiva. Sin lugar a dudas, las horas con más movimiento son las de la primera hora de la mañana (entre las 5 a.m y las 7 a.m), también las madrugadas presentan cierta actividad, sobre todo cuando las mulas vienen a descargar o cargar mercancías. En este contexto general, los principales trabajos que realizan los niños y niñas son los siguientes:

- **Cotero** (carga y descarga de mulas): enclavados en el sector mayorista encontramos a adolescentes varones de entre 15 y 18 años. Las jornadas van desde las horas de la noche (8-9 p.m.) hasta la mañana del día siguiente (7-8 a.m.). El pago se produce por tonelada cargada o descargada y varía entre los 8.000 y 10.000 pesos, dependiendo del tipo de producto.
- **Limpiadores de verduras:** mayoritariamente en el sector minorista y en la zona invadida. En este trabajo están empleados niños y niñas de entre 10 y 14 años, el pago por esta actividad se efectúa teniendo en cuenta la cantidad de cajas de verduras que limpien, cada una se paga a 3.000 pesos. Esta actividad inicia a partir de las tres de la mañana hasta las ocho, ya que después de limpiar las distribuyen al centro de la ciudad o las venden dentro del propio mercado.
- **Vendedores ambulantes** (agua, frutas, café, comidas, bolsas): este trabajo es realizado por niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 15 años, que no tienen un lugar fijo, se mueven por todo el mercado desde las 5 de la mañana hasta el mediodía o hasta que terminan su venta. Estos niños también pueden hacer otros trabajos eventualmente como portar bultos, vigilar los parqueaderos u otras actividades que surjan en el contexto del mercado.

- **Vendedores fijos en depósitos:** adolescentes entre 15 y 18 años que permanecen estables en un depósito, con horario fijo y condiciones laborales más o menos estables. El salario depende mucho del depósito y de la relación con el empleador, así como con las ventas del día. Es el empleo que los niños, niñas y adolescentes del mercado quieren tener, los ambulantes y los coteros quieren poder trabajar fijos en un depósito, es el empleo mejor valorado en la jerarquía del mercado.

En general la organización en el mercado es escasa, no existen gremios o sindicatos de ningún tipo, tampoco grupos de niños, niñas y adolescentes organizados. Los propietarios de depósitos si están organizados y existe un gerente y junta directiva, quienes desde un primer momento se mostraron dispuestos a colaborar con la investigación.

Reflexiones finales

Aunque la investigación está dando sus primeros pasos, estamos en condiciones de afirmar que existe una gran diversidad dentro de los niños, niñas y adolescentes que trabajan en el mercado. Las diferencias se pueden apreciar en horarios, condiciones de trabajo, empleos, familia, escolarización, etc. Si bien es cierto que existe un ambiente no demasiado propicio para el desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes debido a la exposición a violencia física y verbal y a otros peligros para su salud, se debe continuar investigando profundamente para estar en condiciones de ofrecer soluciones a los problemas concretos que se van descubriendo. También se puede decir que existen diferencias evidentes en cuanto al género y la edad, cuestiones en las que se debe profundizar. En cuanto a la escolarización, la gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes están escolarizados y acuden a instituciones educativas normalmente. Esta es otra de las cuestiones en las que se va a profundizar próximamente, ya que es de gran importancia indagar en las propuestas que los centros educativos tienen para estos niños y niñas.

En estos meses se ha podido comprobar la ineficacia de las acciones realizadas por las instituciones como la policía y el ICBF que cada cierto tiempo se llevan a algunos niños, niñas y adolescentes del mercado, para que pasados unos días, vuelvan a retomar sus

actividades laborales cotidianas. Este tipo de medidas represivas, sólo **invisibilizan** y hacen ocultarse a los niños y niñas, sometiéndolos a un mayor peligro. Por ello se hace necesario construir junto con los niños, niñas y adolescentes trabajadores, propuestas y alternativas que mejoren sus condiciones de vida y que permitan el alcance real de sus derechos

Bibliografía

- Bárceñas, A. (2014). El trabajo infantil en el mercado de Vinocanchón y en la Feria sabatina de Huancaro de la Provincia de Cusco. En *Verdades no resueltas. Protección infantil y Derechos Humanos*. Lima: Save the Children.
- Boyden, J. y Ennew, J. (1997). *Children in Focus. A manual for Participatory Research with Children*. Sweden: Save the Children.
- Cussiánovich, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales universidad de San Marcos.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Fernandes Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Esquizofrenia y capitalismo*. Valencia: Pre-textos.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gatián, L. (2014). Ciudadanos en la escuela, o la participación de los niños en el proceso educativo. Una visión sociológica. *Revista Escenarios*, 15, 75-102.
- Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. En M.I. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, (pp. 9-36). Madrid: Los libros de la catarata.
- Ley 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia de 2006. Congreso de la República de Colombia.
- Leyra, B. (2012). *Las niñas trabajadoras. El caso de México*. Madrid: Catarata.

- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona Caraveo y M.E. Linares Pontón (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, pp. 113-146. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Combatiendo las peores formas de trabajo infantil: Manual para inspectores*. San José: Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo (2008). *Resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil*. Ginebra: OIT.
- Padrón Innamorato, M. y Román Reyes, P. (2013). Particularidades y complejidades del trabajo infantil: Aspectos conceptuales y aproximación empírica a un fenómeno oculto con dimensiones diversas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXI (1), 25-42.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: los niños y las niñas como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Schibotto, G. (2010). El informe global OIT 2010: El triunfo de la razón metonímica. *NAT's: revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 19, 53-74.
- Schibotto, G. (2014). *Sobre las estadísticas de infancia y trabajo en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones Sobre Dinámica Social-Universidad del Externado

Desafíos de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo: una red que se compromete con convertir en realidad los sueños infantiles de los habitantes

Julia Escobar Londoño

juescobar@lasallistadocentes.edu.co

Corporación Universitaria Lasallista / Medellín, Colombia

Este texto busca compartir los desafíos de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo como una oportunidad para hacer realidad el compromiso de la ciudad de Medellín, y de su área metropolitana, con promover condiciones que favorezcan el Desarrollo y la Atención Integral a la Primera Infancia a través un esfuerzo colaborativo de las organizaciones que tiene integrantes en los diferentes nodos de la misma. Tal trabajo pretende apoyar la generación, difusión y apropiación social de conocimiento, y posicionamiento en la ciudad, no sólo de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia sino de un compromiso responsable para su aplicación en pro de altos niveles de Desarrollo Integral. Lo anterior en clave de los derechos de los niños y las niñas de nuestra ciudad y del país.

La Red Inter Universitaria Buen Comienzo, propone entre otros objetivos:

- a. Consolidar el trabajo en red para la gestión, dinamización y visibilización de los proyectos y actividades que realizan las Instituciones de Educación Superior y organizaciones afines que ofrecen formación técnica, continua o posgraduada, en convenio con universidades y la Alcaldía de Medellín, en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia; desde acciones que permitan la formalización, proyección, seguimiento y evaluación de los nodos que la Red ha constituido.*
- b. Generar procesos investigativos...*
- c. Generar espacios académicos de ciudad que posibiliten la reflexión, formación, actualización y cualificación permanente de los agentes corresponsables de la atención integral y el desarrollo de la primera infancia,...*
- d. Establecer relaciones permanentes, directas y recíprocas con la sociedad, dando respuesta efectiva y oportuna a algunas las necesidades propias.*

Palabras clave: Trabajo en red; Infancias; Ciudad; Derechos y deberes

The purpose of this text it is seeks to share the challenges of the Inter-University Network Good Start as an opportunity to make the commitment of the city of Medellin and its metropolitan area to promote conditions conducive Integral Development and Early Childhood Care reality through a collaborative effort of organizations that have members in different nodes of itself. Such work aims to support the generation, dissemination and social appropriation of knowledge, and positioning the city, not only of the Public Policy on Comprehensive Early Childhood Care but a responsible commitment for implementation towards high levels of Integral Development. This code of the rights of children in our city and country.

The InterUniversity Network Buen Comienzo, proposes inter related " a. *Consolidate networking for the management, promotion and visibility of projects and activities undertaken by higher education institutions and related organizations that offer technical, ongoing or postgraduate training, in partnership with universities and the Mayor of Medellin, in the framework of public policy of comprehensive early childhood care; from actions to formalize, projection, monitoring and evaluation of the network nodes has been.* b. ... C *generate investigative processes. City generate academic spaces that allow reflection, training, qualifications and lifelong stewards agents comprehensive care and early childhood development, ... d. Establish permanent, direct and reciprocal relationship with society, providing effective and timely response to their own needs some ...*⁹

Keywords: Networking; Childhood; City; Human's rights and duties

Planteamiento

Socializar las experiencias de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo en su corta trayectoria, desde el 2010, es una oportunidad para compartir un esfuerzo colectivo, expresado a través de la firma y puesta en marcha del acuerdo de voluntades firmado por los representantes legales de cada una de las catorce instituciones que la integran, actualmente están activas: La Corporación Universitaria Lasallista¹⁰, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Corporación Universitaria Adventista, la Institución Universitaria María Cano, la Universidad CES, , la Corporación Universitaria Remington, el Tecnológico de Antioquia, la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Universidad

⁹ Red Inter Universitaria Buen Comienzo (2014). Acuerdo de Voluntades. Artículo tercero. Estructura y funciones. Medellín

¹⁰ Gestor Técnico de la Red Inter Universitaria Buen Comienzo para el periodo 2015-2017. Selección realizada en plenaria de octubre de 2014- Medellín.

Cooperativa de Colombia, la Universidad San Buenaventura, la Universidad Autónoma Latinoamericana, la Universidad Autónoma de las Américas y la Alcaldía de Medellín y su Programa Buen Comienzo. A través de este acuerdo de voluntades se busca “apoyo y cooperación recíproca de las partes, en la Atención Integral a la Primera Infancia del Municipio de Medellín a través esfuerzos mancomunados para la generación de conocimiento y posicionamiento en la ciudad de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia” (Red Inter Universitaria Buen Comienzo, 2011). Los integrantes de la red ratifican su compromiso, la voluntad política y administrativa para la generación de conocimiento y posicionamiento en la ciudad como espacio integral de protección.

Fundamentación teórica/conceptual

Acerca de una Red

Parte de las exigencias propias de un contexto científico cada vez más competitivo, el desarrollo de procesos de intervención, inversión e investigación pasa inevitablemente por la participación activa y comprometida en redes temáticas. Esta dinámica es una realidad tanto a nivel local, nacional como internacional. Para el caso que nos compromete el propósito central está en promover condiciones que favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia. Las redes permiten, entre otros asuntos, conectar los esfuerzos, optimizar recursos y talento humano, asimismo permiten desarrollo de los agentes sociales y educativos como fundaciones, alcaldías, grupos y centros de investigación, empresas organizaciones no gubernamentales, entre otras, que comparten intereses comunes para el diseño, aplicación, evaluación, interpretación y la resolución de problemas científicos, socialmente pertinentes en torno a la infancia, y de manera particular en clave de la garantía de los derechos de los niños y niñas colombianos y antioqueños.

La Red Interuniversitaria Buen Comienzo del municipio de Medellín ha motivado dinámicas de interacción y cooperación con comunidades académicas locales, y está en la tarea de ampliar este proceso a nivel nacional e internacional.

Entre acuerdos y procesos

En la actualidad, existe consenso –en el mundo y en Colombia- en que la educación para los más pequeños va más allá de la preparación para la escolaridad y debe proporcionar a niños y niñas experiencias significativas para su desarrollo presente. La educación inicial debe brindar a los niños ambientes de interacción social seguros, sanos y de calidad, en donde todo niño o niña pueda encontrar las mejores posibilidades para el desarrollo de su potencial y en los cuales se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil (CONPES, 2007).

Algunos de los esfuerzos que se realizan en la ciudad de Medellín están alineados con la política pública nacional de la Primera Infancia Colombiana, en la cual se busca garantizar: cuidado y acompañamiento del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Así, se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (CONPES, 2007). En Medellín se logra liderar grandes esfuerzos para un trabajo asociativo considerando, por un lado, organizaciones como universidades, centros de investigación, fundaciones, alcaldías y por otro lado, el aporte de sujetos expertos en Primera Infancia tales como investigadores, estudiantes y docentes de las organizaciones socias.

Así entonces, la Alcaldía y sus respectivas secretarías, empresas y otras fuerzas vivas de la ciudad reconocen en la atención integral a la primera infancia la mejor de las alternativas para una ciudad que desea transformarse en un lugar para la vida en donde cómo producto de este compromiso convierte sueños infantiles en realidades de ciudad. Para ello la red ha definido líneas estratégicas: Formación, Proyección Social, Investigación y Gestión con sus

respectivos nodos. Para su funcionamiento se han organizado cuatro nodos a saber: estratégico, académico, de investigación y de interacción social.

La Red Interuniversitaria Buen Comienzo tiene como objetivos centrales:

1. Consolidar el trabajo en red para la gestión, dinamización y visibilización de los proyectos y actividades que realizan en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia; desde acciones que permitan la formalización, proyección, seguimiento y evaluación de los nodos que la Red ha constituido.
2. Generar procesos investigativos que permitan la construcción de conocimiento y la reflexión de temáticas relacionadas con la Atención Integral y el desarrollo de la Primera infancia, a través de estrategias como: proyectos de investigación, publicaciones, sistematización de experiencias significativas y transferencia del conocimiento.
3. Generar espacios académicos de ciudad que posibiliten la reflexión, formación, actualización y cualificación permanente de los agentes corresponsables de la atención integral y el desarrollo de la primera infancia, a través de acciones educativas.
4. Establecer relaciones permanentes, directas y recíprocas con la sociedad, dando respuesta efectiva y oportuna a algunas las necesidades propias del entorno, mejorando la calidad, continuidad y universalidad de la atención integral de los niños y las niñas, mediante acciones de servicio social, prácticas, intervenciones, jornadas, consultorías y otras acciones de proyección con el entorno (Medellín, 2014).

La experiencia de trabajo colaborativo en red ha sido un camino de aprendizaje con grandes lecciones, frustraciones, alianzas, vínculos y distancias que ha permitido avanzar en pro de darle vida a la responsabilidad y al compromiso social de las organizaciones que declaran su interés en el desarrollo y atención integral a la primera infancia. Esta experiencia ha enriquecido con procesos de cualificación a agentes educativos, procesos investigativos y apoyo en la definición de políticas y reglamentaciones que permitan darle vida a esta opción

que apuesta por el trabajo colaborativo apoyado en el reconocimiento de la pluralidad, la equidad y la inclusión.

Metodología

La metodología se centra en trabajo colaborativo caracterizado por ser voluntario, democrático y participativo, así como también por las relaciones horizontales, en donde todos sus integrantes tienen iguales derechos y deberes. La comunicación directa y respetuosa son de igual forma ejes de conducta que los participantes mantendrán en todo momento. Para garantizar la gestión de la Red, la Asamblea es quien direcciona, apoyada por el Gestor Técnico, quién dinamiza las acciones, finalmente son los nodos quienes materializan los objetivos de la Red, a través de la ejecución de sus planes operativos.(Acuerdo de voluntades, 2014).

Resultados y discusión

Entre los resultados tangibles de este proceso destacan: cualificación y actualización a través de talleres, conferencias, cursos, diplomaturas, seminarios, entre otros; con el apoyo de grupos de investigación y equipos de académicos reconocidos como expertos en temáticas tales como educación para el desarrollo integral de los niños y las niñas, lúdica, desarrollo psicolingüístico, comunidades protectoras. Lo anterior promovido con el apoyo logístico representado en auditorios, personal de servicios generales, medios de comunicación, recursos técnicos y tecnológicos, documentos impresos, convocatoria. Además se realiza rotación de la sede de cada evento y de los responsables del mismo. Se logra llegar a más de 2000 agentes educativos participantes directos en procesos de información y formación a través de diplomados y seminarios.

Se ha realizado una actualización y renovación del acuerdo de voluntades, firmado en evento simbólico, el 24 abril de 2014 en el auditorio del Parque Biblioteca de Belén. Y con ello se avanza en la redacción de la política de investigación de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo; Aprobación, desarrollo, evaluación y publicación de los resultados del

proyecto de investigación “Perfil profesional, ocupacional y de inteligencia emocional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la ciudad de Medellín”.

Así mismo, se han realizado la publicación de piezas publicitarias con propósitos de divulgar la alianza, sus compromisos y alcances, por ejemplo el “Decálogo de Comunidades Protectoras” como resultado del apoyo de instituciones comprometidas con los procesos de generación, difusión y apropiación social de conocimiento. Se resalta el apoyo en el diseño y puesta en marcha del Centro de Documentación en Primera Infancia Buen Comienzo y las acciones que desarrolla en el marco de apoyo a la investigación y divulgación académica.

También se destaca la participación, desde el 2011, en la preparación, diseño, ejecución y evaluación de la agenda académica y del componente interactivo de las versiones II, III, IV y V del Festival Buen Comienzo. En este proceso se resalta la participación multidisciplinar e inter estamental de las diferentes organizaciones como manifestación de una gran fiesta de ciudad pensada para, con y en pro de la infancia de la ciudad de Medellín y de su área metropolitana.

En 2015 se realizó el *Primer Coloquio de Investigación en Educación Infantil*, programación y desarrollo de Cátedras en Primera Infancia, diez sesiones programadas e iniciativas de Movilización Social en tres lugares estratégicos de la ciudad de Medellín.

Conclusiones

La RED INTERUNIVERSITARIA BUEN COMIENZO, se constituye como un grupo interinstitucional, integrado libremente por las Instituciones de Educación Superior (IES) y organizaciones afines que ofrecen formación técnica, continua o posgraduada, en convenio con universidades y la Alcaldía de Medellín, para articular saberes, acciones y recursos con el propósito de consolidar alternativas que permitan apoyar el proceso de Atención Integral a la Primera Infancia.

Bibliografía

- CONPES 109. (2007). *Colombia por la Primera Infancia, Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá D.C,
- Red Inter Universitaria Buen Comienzo. (2011). *Acuerdo de voluntades*. Versión inicial. Medellín.
- Red Inter Universitaria Buen Comienzo (2014). *Acuerdo de voluntades*. Versión ampliada.
- República de Colombia. Política de Primera Infancia. (2006). *Programa de apoyo para la construcción de la Política de Primera Infancia*. Consultado en [http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20\(v.%2011%20nov%2006\).pdf](http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20(v.%2011%20nov%2006).pdf)
- Toro, B., Rodriguez, G., & Martha, C. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Unicef. (2002). *Comunicación para el Desarrollo. Movilización Social*. Consultado de: http://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html
- Unicef. (2006). *Cuadernillo 6: Abogacía en medios y movilización social*. Consultado en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/cuadernillo-6.pdf>
- Ángel, G. (2003). *Comunicación, espacios y ciudad*. Medellín. Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación. Medellín.

YAMARÓ

Alfredo Cohen

Alejandro Navia

alfredo@elparlante.es / alejandro@elparlante.es¹¹

Fundación El Parlante (Barranquilla, Colombia) y Asociación Cultural El Parlante (Barcelona, España)

Esta experiencia de intervención social, inspirada en las bases teóricas de la comunicación para el cambio social, utiliza estrategias de educomunicación participativa para la cohesión social, la convivencia y la valoración de la identidad cultural en relación con el territorio del municipio de Sabanalarga. Se escogieron 25 adolescentes entre los 14 y los 16 años de edad, procedentes de dos colegios privados y dos públicos, y del Albergue Santa Rosa, ubicado en la periferia del municipio de Sabanalarga, que desde 2009 concentra 73 familias que resultaron damnificadas por la ruptura del Canal del Dique. Se trabajaron 60 horas de talleres, al final de los cuales se produjeron de manera participativa 5 piezas audiovisuales que involucraron historias propias del municipio, narradas desde la perspectiva de los chicos y chicas. Se capacitaron a 8 docentes de los colegios participantes y se involucraron a tres colectivos de comunicación del municipio. Este triángulo de capacitación potenció la capacidad de multiplicación de la intervención al permitir su replicación orientada por los actores participantes desde el interior de las instituciones educativas involucradas. En efecto, los profesores y estudiantes continuaron elaborando historias audiovisuales de temáticas de Sabanalarga con la participación de nuevos estudiantes, ampliando la cobertura del proyecto. Al final, la experiencia generó procesos de apropiación y construcción simbólica de la identidad cultural y fortaleció el vínculo con el territorio de Sabanalarga

Palabras clave: Educomunicación; Comunicación para el Cambio Social; Realización audiovisual; Jóvenes; Identidad Cultural

Contexto y descripción de la experiencia

Fundada por estudiantes colombianos en Barcelona, la Asociación Cultural elParlante se define a sí misma, como “un emprendimiento social y un colectivo de trabajo especializado en el diseño e implementación de estrategias de Comunicación y Educación para el Cambio Social, el diálogo intercultural y la promoción de la ciudadanía activa.”

¹¹ <http://yamaro.elparlante.es>

La Asociación nació en el año 2009 y se estima que, desde entonces, ha beneficiado de manera directa e indirecta a más de 8.000 personas con sus programas y proyectos. La mayoría de los beneficiados son jóvenes, con los que se ha trabajado en distintos barrios de Barcelona, así como en otros municipios de Cataluña. En 2012, elParlante nace jurídicamente en Colombia, como una proyección de su casa matriz en Barcelona en razón de la nacionalidad de su fundador y en 2013 ejecuta su primer proyecto en este país: Yamaró. Adicionalmente, en 2014 se ejecuta el proyecto *Ñañ@s* en Ecuador.

Todos los proyectos se pueden conocer con más detalle en la web de la entidad (www.elparlante.es), donde están distribuidos de acuerdo con las líneas estratégicas de acción: a) talleres de sensibilización, b) proyectos de co-creación audiovisual, c) formación y d) producción propia.

En la historia de elParlante existen dos proyectos de intervención que son precursores metodológicos de El Yamaró: se trata de *La Cruïlla Comuna* y *Desmuntamites*. El primero, se traduciría al castellano como *El Cruce Común*. Los orígenes del proyecto se remontan al año 2009, el mismo año de nacimiento de la fundación. Han participado en él -hasta finales de 2014- unos 1.700 jóvenes aproximadamente en 13 ediciones, en escuelas y centros cívicos de los distritos de l'Eixample, Sarria Sant-Gervasi, Nou Barris y Horta Guinardó en Barcelona y en ciudades cercanas como L'Hospitalet de Llobregat, Sabadell y Rubí.

Hasta la fecha, el proyecto de La Cruïlla Comuna se ha realizado en 14 ocasiones (actualmente hay una nueva versión en curso) con la misma metodología que se utilizó para implementar El Yamaró. Cabe mencionar, que los contenidos trabajados durante los talleres con esta metodología, también han servido para ejecutar otros proyectos de la asociación que vinculan la crítica y la reflexión sobre los medios con la interculturalidad, en otros contextos y con otro tipo de público, como comunidades de vecinos y personas mayores, por lo que esta es una metodología reiterativamente probada.

DESMUNTAMITES es una palabra compuesta, inventada por el propio equipo de elParlante. Desmunta -de desmontar- y mites, -que significa mitos-, en Catalán. Los “desmonta-mitos” son piezas audiovisuales creadas de modo participativo por un grupo de entre 10 y 15 jóvenes que buscan precisamente poner en discusión, y en la medida de lo posible contrarrestar con datos objetivos, mitos que circulan alrededor de las personas y/o comunidades de origen diverso. Hasta el momento han participado del proyecto un grupo de 15 jóvenes en el mes de Julio de 2014 y al escribirse este documento, se espera que participen 15 jóvenes más en Julio de 2015. Ambas experiencias desarrolladas en el IES Menéndez i Pelayo, donde se han realizado proyectos de LA CRUILLA COMUNA durante los años 2012, 2013 y 2014.

Con estos antecedentes y experiencia, la Secretaría del Interior de la Gobernación del Atlántico, por intermedio del Parque Cultural del Caribe, decidió financiar la realización del Proyecto El Yamaró en el municipio de Sabanalarga.

Sabíamos que para llevar a cabo una intervención social desde la comunicación participativa, se requería un diseño ajustado a la realidad de la población objetivo de este municipio, porque la historia de las relaciones que las personas establecen con un determinado territorio configuran significados y también construyen comunidades de sentido que enmarcan la relación entre acción y representación.

Esta última relación entre acción y representación es fundamental en la comunicación participativa. Conocer de cerca los sistemas de sentidos y significados que la comunidad atribuye a sus redes de interpretación es acceder a la matriz simbólica que otorga la particularidad de la relación entre sociedad y territorio.

Para lograr esto, la primera etapa de la implementación del proyecto se dedicó a realizar 14 visitas de campo al municipio de Sabanalarga. A continuación presentaremos diferentes aspectos de estas relaciones en función de la ejecución del Proyecto Yamaró y con base en las visitas realizadas.

Por tratarse justamente de una estrategia de comunicación participativa, la intervención debía contemplar a los diferentes actores estratégicos y sus interrelaciones. En el caso de Sabanalarga, se identificó que el Estado desde la Alcaldía y la Casa de la Cultura podrían resultar aliados valiosos para la ejecución de El Yamaró. Del mismo modo, la Policía Nacional, las instituciones educativas oficiales y privadas. También, indagando en diferentes puntos de la localidad, descubrimos que existían tres colectivos de realización audiovisual asociados a la producción de cortometrajes: Tres Líneas, bajo la dirección de Gabriel Alonso Ariza; Zona Creativa, dirigido por José Ricardo Maestro y Rubén Torres (individual).

Sabanalarga, al igual que otros pueblos, tiene su referente geográfico central en la plaza, en la que convergen la sede de la Alcaldía Municipal, la iglesia, la Casa de la Cultura, algunos bancos y un nutrido comercio, así como una cantidad importante de motos, que sin duda constituye el medio de transporte imperante en la localidad.

Localizada en la plaza de Sabanalarga, la Casa de la Cultura es una de las edificaciones más importantes en esta localidad, está compuesta de dos pisos y cuenta con un auditorio para 200 a 300 personas sentadas y una tarima de cemento. Esta casa se encuentra bajo la dirección de Wilson Blanco; tiene biblioteca, auditorio y el resto de los espacios están desocupados.

Existe un operador de cable: Global Televisión y posee un canal interno para Sabanalarga. También existen dos periódicos locales: La Línea y La Opinión de la Provincia. Un canal comunitario de radio con tres programas: El Despertar Costeño, dirigido por Pedro Marchena Angulo, un noticiero local, dirigido por Antonio Cervantes, y *La Verdad de los Servicios Públicos*, dirigido por Edgardo Castro Salas.

A lo largo de la visita de campo se le preguntó a diferentes actores de la sociedad civil acerca de su percepción sobre las problemáticas de relevancia social en Sabanalarga. Las respuestas

más recurrentes fueron: desempleo, violencia intrafamiliar, delincuencia, sobre oferta de mototaxis. Existe en la opinión pública la sensación que el albergue Santa Rosa está relacionado con el aumento de la delincuencia en la localidad.

El albergue al que se refería el sondeo de opinión agrupa 73 familias y una población de 307 personas¹². Reciben atención y seguimiento por parte de la Policía Nacional y una ONG llamada Organización Internacional para la Migraciones (*ver página web*). La representante de esta ONG se llama Ana Victoria. Este albergue se originó por la recepción de damnificados que perdieron sus casas y predios por las inundaciones producidas por la ruptura del Canal del Dique en 2010.

La infraestructura del albergue está compuesta por estructuras de aluminio cubiertas de láminas de Eternit del tipo cielo raso (este material está diseñado para interiores y al ser utilizado a la intemperie presenta un grado de deterioro significativo). Los módulos están dispuestos a manera de barracas de alojamiento colectivo y por no tener pisos las casas están montadas sobre la tierra.

Teniendo en cuenta lo anterior, se dispuso la selección de cinco jóvenes del Albergue Santa Rosa cubriendo sus gastos de transporte y alimentación para que participen de nuestras actividades. Del mismo modo se proyectó la selección de cinco jóvenes por cada uno de los cuatro colegios escogidos al consultar los resultados de las Pruebas Saber realizadas por el ICFES en 2012 y se escogieron los puntajes más altos en las áreas de Sociales y Lenguaje:

- Escuela Normal Santa Teresita 50,74 46,39
- Institución Educativa Aspros 48,70 45,58
- Institución Educativa De Sabanalarga Fernando Hoyos Ripoll 44,67 43,89
- Colegio De Bachillerato De Sabanalarga 42,68 40,63

De esta selección dos son privados y dos públicos. Los colegios fueron visitados y tras exponer el proyecto, las directivas aprobaron la participación de los jóvenes.

¹² Dato suministrado por la Policía Nacional

Teniendo en cuenta la información recolectada y anteriormente expuesta se identificaron dos núcleos adicionales de capacitación. Es decir, la población objetivo se centra en los cuatro colegios (dos públicos y dos privados) más el albergue Santa Rosa a razón de cinco jóvenes por cada uno, para un total de 25 jóvenes.

Sin embargo, con el ánimo de incrementar el impacto del Proyecto y generar una dinámica con autonomía e independencia que tenga continuidad en el tiempo, se hizo necesario incluir a los tres colectivos de comunicación y algunos de los docentes de los colegios.

De tal forma que se construyó un triángulo de capacitación con un factor de multiplicación y permanencia en el proceso, además de una puesta en común de los actores estratégicos de la comunicación participativa de la localidad.

Fundamentación

En el concepto edu-comunicación englobamos los aportes críticos y participativos desde la alfabetización en medios (media literacy), la pedagogía de la comunicación o de los medios, la comunicación educativa, la educación para los medios o para la recepción, las mediaciones educativas. Sin duda alguna, todos son conceptos entrelazados que ayudan a comprender los encuentros de las dos áreas de conocimiento y el trabajo de sus convergencias.

Más allá de querer conectar los conceptos de Educación y Comunicación en abstracto, resultó importante para esta experiencia pensar en cómo la educación puede ser conectada con la Comunicación para el Cambio Social. Y es que, después de una década de pensar en términos de Comunicación para el Cambio Social, aparecen nuevos conceptos como el de transformación social o justicia social. Cuando nos preguntamos ¿a qué cambio nos referimos y hacia dónde debería apuntar? valdría la pena introducir la idea de justicia social, ya que ésta se refiere a las ideas básicas de igualdad de oportunidades, de derechos humanos y está basada en la equidad, siendo imprescindible para que las personas puedan desarrollar su máximo potencial, generando prosperidad e instaurando una paz duradera.

En este sentido, si continuamos profundizando, encontramos que otro de los retos de la disciplina sería trazar puentes que puedan conectar la Comunicación para el Cambio Social con campos aún más específicos, como la Economía Política de la Comunicación y la Cultura, la Comunicación Intercultural, la Comunicación para la Paz, la Comunicación Ambiental y para el Cambio Climático, la Comunicación para la Salud, la Comunicación para la cohesión social, o la que directamente, en este momento nos ocupa: la Educación/Comunicación o Edu-comunicación.

Una obra de Paulo Freire, titulada *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural* (1969/1988), es el único libro que el pedagogo brasileño dedicó específicamente a la comunicación. En este libro, ya se hablaba de la importancia de comprender la educación, comunicación y cambio social como parte de un mismo campo en el que se interrelacionan tanto los proyectos prácticos como la teoría. Se trata para Freire, de que para cambiar el status quo, es necesario que el comunicador, también educador, tome conciencia del carácter “domesticador” o “emancipador” de su propia práctica.

La participación es tan importante para la comunicación transformadora, como para una educación dialógica, es imposible separar dichos conceptos. ¿Cómo pensar una educación que no es comunicación o una comunicación que no es educación? ¿En qué sentido y de qué manera se pueden pensar cómo no discurrir estos conceptos como indisolubles y necesarios para la búsqueda de la transformación social? Podríamos hacernos muchas más preguntas a la hora de evaluar propuestas que han intentado trabajar lo edu-comunicativo en el aula: ¿se repiten las palabras o se enuncian nuevas? ¿Hablan “los que saben” o hablamos todos y todas? ¿Se genera diálogo real y horizontal o sigue siendo vertical y unidireccional? ¿De qué educación hablamos, de qué comunicación hablamos?

Si la Comunicación es para el Cambio Social, la Educación sería también para el Cambio Social, entendiéndolo como explicábamos antes, un cambio hacia la equidad y la justicia, hacia el respeto de los derechos humanos.

Lo que Freire explicaba era un modelo de enseñanza/aprendizaje que sitúa en el centro, la capacidad autónoma de las personas para tomar conciencia crítica de sí mismos y de los problemas de su entorno, a partir de un proceso dialógico que contribuye a la construcción de vías de salida para los problemas sociales.

Proyectos como LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES justamente buscan reflexionar sobre los discursos de los medios masivos de comunicación para comprender las relaciones históricas de opresión, los mecanismos desde dónde se reproduce el poder y además, compartir otras expresiones y maneras de contar la historia, desde la base, desde los medios ciudadanos, desde lo alternativo, lo participativo, lo global.

Justamente en el YAMARÓ, lo que se busca con la revisión de materiales audiovisuales producidos desde los medios de información y en especial programas de televisión como telenovelas, reportajes, telediarios, videoclips o *reality-shows*, es precisamente reflexionar con los y las participantes sobre, ¿desde qué lógicas se producen los mensajes? ¿Quiénes están detrás de ellos? ¿Cuáles son las estructuras de poder que les gobiernan y cuáles las técnicas y elementos expresivos que manejan? Todo con el fin de fomentar en los y las estudiantes participantes el espíritu crítico, minimizando las posibilidades de manipulación.

Se trata entonces, y así lo entendemos en esta experiencia, de rescatar a la comunicación y a la educación, más allá de los aparatos tecnológicos o la institución formal, es decir, pensarlas más como espacio que como instrumento, como lugar de encuentro, diálogo y negociación, donde se dan tensiones políticas hegemónicas y contra hegemónicas, donde se puede cambiar el mundo o al menos la vida cotidiana, a partir de la definición y circulación de nuevos sentidos.

Después de todo, Freire advertía hace 40 años que “sería una actitud ingenua pensar que las clases dominantes van a desarrollar una forma de educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.”

Metodología

El proceso de capacitación estuvo diseñado desde una perspectiva fundamentalmente práctica y vivencial. En efecto, a lo largo de las sesiones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a equipos profesionales de realización audiovisual, interactuar con ellos y poner en práctica los conocimientos técnicos desarrollados en los talleres.

Teniendo en cuenta la diversidad de los perfiles socioeconómicos de cada uno de los participantes, en la medida en que vienen de colegios públicos y privados, así como del albergue Santa Rosa, durante todas las sesiones se trabajaron dinámicas de integración social con énfasis en establecer un tejido horizontal de relaciones. Los talleres se desarrollaron durante tres semanas, al finalizar los cuales se iniciaron las grabaciones de cada uno de las cinco piezas audiovisuales. Durante esa semana de grabación, los participantes tuvieron la oportunidad de vivir durante un rodaje real todas las funciones propias y visualizar la realización de la historia previamente elaborada.

Durante los talleres se desarrollaron los siguientes temas: Imaginación y Creación, Percepción Consciente, Imaginar no cuesta nada, Orígenes hasta la actualidad, Cuerpo y Autoimagen, ¿Qué dice la Tele?, Lenguajes, Idiomas y Géneros, Representación de sí mismo, ¿Qué dice la gente?, El Guión, Minutos Lumiere - Espacio, ¿Qué queremos decir nosotros?, La cámara, la luz y el encuadre, Entrevista – Perfil.

La estructura del proceso se centró en tres aspectos: fortalecer la capacidad de elaboración de relatos, puesta en escena visual del relato concebido y conocimiento del lenguaje audiovisual. Por supuesto que lo anterior es solamente una plataforma sobre la cual se trabajaron temas relacionados con la equidad de género, el respeto por la diferencia, la igualdad social, los derechos humanos, sentido crítico frente a los medios de comunicación, autonomía de pensamiento, memoria, identidad cultural, gastronomía, música.

Cada sesión alternó dinámicas de integración y sensibilización, contenidos conceptuales técnicos y narrativos con ejercicios prácticos. A continuación presentamos los tres ejes de desarrollo que se implementaron.

El diseño del proceso enseñanza-aprendizaje tuvo un eje didáctico que aglutinó las diversas acciones pedagógicas en función de la lúdica. En efecto, el juego es fundamental para facilitar el aprendizaje, en especial porque la población objetivo se encontraba entre los 14 y 16 años.

El objetivo central de las dinámicas fue preparar la mente del participante, mejorando su disposición y propiciando una actitud receptiva antes de entrar a un tema nuevo. En este sentido se tuvieron en cuenta tres tipos de dinámicas: de Sensibilización Social, de Sensibilización Visual y de Sensibilización Narrativa.

La primera categoría reúne aquellas dinámicas orientadas a generar acercamientos entre los participantes, “aceitar” el tejido social llevando las reacciones y respuestas de los asistentes a la espontaneidad y reduciendo sus prejuicios y predisposiciones. El segundo grupo de dinámicas estuvo diseñado para estimular los centros visuales del cerebro, facilitando el proceso de creación y narración visual. Finalmente, la tercera categoría agrupó dinámicas que estimulan y fortalecen la capacidad de narrar historias, identificando la introducción, el conflicto, el desenlace, los conflictos, los personajes, las locaciones, entre otros elementos.

Una vez realizadas las dinámicas de sensibilización y los talleres que buscaban y de hecho lograr, generar cohesión social y respeto por la diferencia en el grupo, se pasó a desarrollar de manera participativa los ejes temáticos previamente propuestos y coherentes con el programa Atlántico: Cultura para la Convivencia, los cuales son: Memoria, Comercio y artesanías, Gastronomía, Amor y sexualidad y Música.

Todos estos temas componen la identidad cultural de Sabanalarga, que es el marco en medio del cual se insertan los objetivos del proyecto, tal como consta en la propuesta.

El tercer componente se refiere a los aprendizajes técnicos del lenguaje audiovisual, desde las partes de la cámara y el micrófono hasta los planos, pasando por los diferentes movimientos y sus significados en la gramática audiovisual.

Resultados obtenidos

Como resulta lógico, la formación técnica en narración audiovisual es ámbito muy amplio y en este caso se han ajustado los contenidos a esquemas precisos para que los participantes tengan lo necesario para grabar sus historias. Se entrevistaron algunos jóvenes que han estado participando en los talleres y en general se encontró una expresión de entusiasmo en sus opiniones acerca de las actividades. De manera más específica, los participantes destacaron la inclusión social como característica, así como la fuerte integración con sus compañeros. De igual modo, declararon haber aprendido “muchas cosas” y describieron la experiencia como “satisfactoria”.

Otros jóvenes destacaron el valor de las investigaciones adelantadas para elaborar las historias, así como la posibilidad de conocer de primera mano a personas procedentes de Europa y comparar sus problemáticas.

Se dictaron 60 horas de taller a los que asistieron en promedio 23 jóvenes, que produjeron de manera participativa 5 ejercicios audiovisuales. Se llevaron a cabo, 12 dinámicas de integración y 8 de expresión. Se produjeron 5 historias que involucran a más de 10 personalidades del municipio, entre líderes comunales, profesores, policías, historiadores, artesanos, etc.

Así mismo, se han acercado a los talleres miembros de la Casa de la Cultura, miembros de colectivos de comunicación, padres de familia y funcionarios tanto del Parque Cultural del Caribe como de la Secretaría de Interior de la Gobernación del Atlántico.

Acercamiento y sensibilización de los jóvenes de Sabanalarga con los del Albergue Santa Rosa.

Tal como se expuso en el aparte correspondiente al Contexto de la Experiencia sobre Sabanalarga, la situación del Albergue Santa Rosa había generado una tensión social importante, afectando a los jóvenes al someterlos al aislamiento social y la estigmatización. El Proyecto Yamaró propició un acercamiento en ambos sentidos, tal como se puede apreciar en las entrevistas adjuntas a este informe.

Fortalecimiento de competencias técnicas de los docentes de medios audiovisuales

Se identificaron un grupo de ocho docentes de las cuatro instituciones participantes que imparten asignaturas relacionadas con medios audiovisuales. Con este grupo se llevaron a cabo varias reuniones para identificar sus necesidades de capacitación, llegando a la conclusión que requerían contenidos técnicos de manejo de cámara y edición.

La capacitación de los docentes generó una apropiación técnica y un acercamiento práctico a la realización audiovisual, lo que sumado a los talleres impartidos con los jóvenes de los colegios generó una sinergia espontánea. En efecto, algunos docentes asignaron grupos de seis estudiantes bajo la dirección de los jóvenes Yamaró y realizaron 4 nuevos documentales, multiplicando así el aprendizaje.

Mejoramiento de la imagen de la Gobernación del Atlántico y reconocimiento a la gestión de la Secretaría del Interior.

El deterioro en la imagen de la Gobernación resultó más evidente entre los habitantes del Albergue Santa Rosa, al finalizar el proyecto varios de los jóvenes participantes manifestaron un sentido agradecimiento a la Gobernación, en especial a la Secretaría del Interior, por haber implementado Yamaró.

Integración juvenil y estimulación del potencial de liderazgo.

Los jóvenes participantes construyeron una visión de sí mismos basada en el empoderamiento y la conciencia de ser capaces de investigar y narrar historias sobre su identidad local. Los directivos de sus respectivas instituciones educativas han valorado estas

capacidades y los han escogido como líderes de otros grupos de estudiantes para replicar la experiencia vivida.

Proyección

Este proyecto fue el piloto para alcanzar el diseño de una intervención en todos los municipios del departamento del Atlántico que articulen distintos colectivos de comunicación locales, docentes de colegios y directivos, funcionarios de las respectivas secretarías de educación y, por supuesto jóvenes de cada uno de los municipios.

Bibliografía

- Bañón, A.M. (1996). *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*. Almería. Universidad de Almería.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Berger, P. & Luckmann, 1993. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BLAS (De) GUERRERO, A. (1994). "A vueltas con el principio de las nacionalidades y el derecho de autodeterminación". *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3; mayo, p. 60- 80.
- Bryant, J. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Montserrat Baste- Kraan [Traductor]. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castells, M.(2000). *La era de la información*. 3 vol. Barcelona. Alianza Editorial.
- Curran J., Morley D. & V. Walkerdine (Comp.). (1998). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- De Fleur M.L. & S. J. Ball- Rokeach. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona Paídos.
- Fernández Lagunilla, M. (1994). Mecanismos de inclusión y exclusión en el discurso periodístico: sobre la Ley de Extranjería. *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobi)*.

- Gabilondo Pujol A. et ál (Eds.). p. 45-61. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Fontana, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gellner, E.(1989). *Cultura, identidad y política*. Barcelona: Gedisa.
- Granados Martínez, A. (1998). *La imagen del inmigrante extranjero en la prensa española. ABC, Diario 16, El Mundo y El País: 1985-1992*. [Tesis Doctoral]. Granada: Departamento de Sociología. Universidad de Granada.
- HOBBSAWN E. J. (1994). "Identidad". *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, mayo, p. 5-17.
- Jensen K. B. & N. Jankowski (Eds.). (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Ed. Bosch/Comunicación.
- Keating, M. (1994). "Naciones, nacionalismos y Estados". *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, mayo, 39- 59.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona. Paidós.
- Martin, S. (1993). Las figuras de la alteridad en el discurso de la prensa. *Archipiélago*, 14, p. 79- 80.
- Mcquail, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Mcquail, D. (1998). *La acción de los medios: los medios de comunicación y el interés público*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreno Lorite, C. (1997). *¿Racismo en las imágenes? Un método para el análisis de imágenes fotográficas*. Barcelona: SODEPAZ.
- Muñoz, B. (1989). *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona. Barcanova.
- Navarro P. & Díaz, C. (1994). *Análisis de contenido. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. En Delgado J. M. y J. Gutiérrez. Madrid: Síntesis.
- Núñez ladevéze, L. (1995). *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- San Román, T. (1993). Retomando marginación y racismo: hipótesis sobre el discurso y su génesis. *Perspectiva Social*, 33, p. 27-41.
- Sebreli, J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Barcelona: Ariel.

- Stolke, V. (1993). El problema de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión. *Mientras tanto*, 55.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Mendizabal, I & Cucurella, L. (2001). *Comunicación en el tercer milenio*. Quito: Abya Yala, ediciones.
- Feldmann, E. (1977). *Teoría de los medios masivos de comunicación*. Juan Jorge Thomas [Traductor]. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- De Fleur, M. (1982). *Teorías de la Comunicación de Masas*. Homero Alsina Thevenet [Traductor]. Barcelona: Editorial Piados.
- Mcquail, D. (1983). *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. Antonio J. Desmots [Traductor]. Barcelona: Editorial Piados.
- Lozano Rendón, José Carlos. (1996). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. Mexico: Editorial Alambra Mexicana
- Mattelart, A. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Antonio López Ruíz. [Traductor]. Barcelona: Editorial piados.
- Grimson, A. (2000). Interculturalidad y Comunicación. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Colombia: Editorial Norma.

Educación y Desarrollo Psicoafectivo, una Experiencia Vincular de Transformación para la Primera Infancia

Ana Rita Russo de Sánchez

Jorge Iván Galindo Madero

arusso@uninorte.edu.co / jorgeivan.1973@gmail.com

Programa PISOTÓN de la Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

El reconocimiento del componente psicoafectivo como un aspecto esencial de la práctica pedagógica en la búsqueda de una atención integral de calidad para los niños y niñas, se convierte en tema de interés no solo por parte del gobierno Colombiano, sino que hace parte de una tendencia global en la comprensión del acto educativo. Las reflexiones y acciones en este campo impactan en las prácticas pedagógicas de los agentes educativos y docentes, desde la interacción de éstos con los infantes y en el mejoramiento de la calidad educativa. El Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional: PISOTÓN, evidencia en sus resultados cómo los agentes educativos en primera infancia y los maestros que participan de la implementación del mismo generan importantes movilizaciones en su práctica pedagógica, estableciendo nuevas formas de comprender la relación entre el educador con los niños y las niñas; en el reconocimiento de sus crisis evolutivas y aquellas que propician condiciones de riesgo para su sano desarrollo psicoafectivo; en la forma como se comprende la lúdica como una vía para que los niños y niñas logren la expresión de emociones y encuentren en compañía del educador y la familia herramientas que propician en el infante la maduración emocional y la adecuada resolución de conflictos.

Palabras clave: Desarrollo psicoafectivo; Educación emocional

The recognition of the psychoaffective component as an essential aspect of the pedagogical practice in the pursuit of a quality integral attention for children, has become a subject of interest not only for the Colombian Government, but also as a global trend to understand the educational act. The reflections and actions in this area are impacting the pedagogical practices of educational agents and teachers, from their interaction with students and in the improvement of the quality of education. The emotional education and psychoaffective development program PISOTÓN, show in its results how the early childhood educators and teachers that participate in its implementation generates

important mobilizations in their teaching practice, establishing new ways of understanding the relationship between educator and children; in the recognition of their evolutionary crisis and those that encourage unsafe conditions for their healthy psychoaffective development; in the way they understand playful activities as a manner to achieve the expression of emotions in children and to find together with teachers and family the tools to promote the child's emotional maturation and appropriate conflict resolution.

Keywords: Psychoaffective development; Emotional education

Planteamiento

En las últimas décadas Latino América ha desarrollado acciones cada vez más claras de cuidado y protección para los niños y niñas, la creación de políticas para la infancia en la mayoría de los países latino americanos es una prueba de esto. Éstas ya no son sólo modelos asistencialistas, sino que pasan al reconocimiento de la importancia de fortalecer la educación desde la primera infancia, para que los niños y niñas gocen de entornos enriquecidos que les permita el desarrollo de sus potenciales.

El interés creciente por reconocer la importancia de una educación para el desarrollo psicoafectivo es una respuesta a múltiples factores de vulnerabilidad que presentan los niños y niñas en el contexto moderno: las transformaciones en las familias, pasando de modelos tradicionales extensos a nuevas formas de familias modernas cada vez con menos miembros y con poco tiempo real para atender a las necesidades del infante; el nuevo papel de la mujer ya no sólo como la base del cuidado y la protección, ella también desempeña en la sociedad moderna un rol laboral; el nuevo lugar para los niños y niñas quienes transitan desde los primeros años de vida en centros de desarrollo infantil mientras los padres y otros familiares, que anteriormente dedicaban un extenso tiempo en educarlos, ahora trabajan. La comprensión sensible de las diferentes formas del maltrato infantil y diversos escenarios en los cuales los niños y niñas se encuentran en alto riesgo para su sano desarrollo psicoafectivo como la guerra, la violencia política y la violencia intrafamiliar.

Así mismo, está cada vez más claro que en los primeros años de vida se generan los cimientos del desarrollo humano en los más diversos aspectos, desde lo biológico, lo

cognitivo como lo social y vincular. Esto replantea la forma como se comprende la educación en la infancia y el lugar que los maestros y otros cuidadores tienen en el desarrollo infantil, tal como lo plantea Rosa Langer:

El aprendizaje inicia en lo íntimo del vínculo primario” la educación anudada al vínculo afectivo que se produce en la relación entre el niño y el adulto, nos permite comprender que esta inicia en lo íntimo del hogar, el sujeto aprende a aprender en el contexto de su grupo familiar y el psicopedagogo lo espera luego como representante del mundo adulto.

En el contexto moderno con la crisis que ha implicado para la familia, los Centros de Desarrollo Infantil se han convertido en una compensación de faltas y desigualdades que viven muchos niños y niñas en su experiencia primaria, como también una extensión parcial de los padres quienes, ofreciendo un trasfondo estable donde el niño o la niña puedan desarrollarse.

Por lo anteriormente mencionado, se evidencia la necesidad de agentes educativos y maestros altamente cualificados que den respuesta adecuada, oportuna y pertinente a las necesidades de los niños, niñas y sus familias, estos educadores deben articular desde una práctica pedagógica que comprende la importancia de la comprensión relacional del evento pedagógico, educadores que propician un ambiente escolar cálido, alentador, en el marco de la seguridad y confianza, motivando a los niños y niñas al camino de la auto regulación, de mayor confianza en sí mismos, con habilidades para resolver problemas y tomar decisiones de acuerdo a las posibilidades de su momento evolutivo.

La respuesta a estas necesidades y urgencias, que se presentan en la escuela contemporánea, ha implicado hacer su búsqueda desde la educación psicoafectiva que permita la integración de los diferentes actores de la comunidad educativa en torno al sano desarrollo psicoafectivo de niños y niñas. Esto permite que los maestros y agentes educativos cuenten con herramientas desde una práctica pedagógica que integra lo afectivo con el acto pedagógico; los padres de familia aprendan a comprender los diferentes momentos del desarrollo infantil,

logrando dar cuenta de su importante lugar en el acompañamiento de sus hijos en el tránsito de la vida, y los niños y niñas como actores activos de la construcción de una escuela que se construye articulando práctica pedagógica y vínculo afectivo, cuenten con herramientas psico-educativas que les permita superar las crisis evolutivas y desarrollen sus potenciales.

PISOTÓN es un Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional de la Universidad de Norte que de manera lúdica busca promocionar la salud emocional y el desarrollo integral de la infancia, el principal propósito del Programa PISOTÓN ha sido propiciar en los niños y niñas, la expresión de emociones y la resolución de los conflictos que son propios de su momento evolutivo como también otros propiciados por interferencias desarrollo. Esto se logra por medio de la utilización de las técnicas lúdicas educativas del programa: el cuento, el psicodrama, el juego y el relato vivencial, las cuales se vivencian en compañía de las figuras representativas del niño y la niña en su transitar evolutivo.

Mediante la participación en el programa los agentes educativos y maestros construyen herramientas desde la teoría del desarrollo psicoafectivo como en técnicas lúdico educativas, que le permite al educador: Una mejor comprensión del comportamiento infantil; una mayor sensibilidad frente a las situaciones que viven los niños y niñas; mayor comprensión de la importancia que tiene la expresión de sentimientos para el desarrollo infantil: una valoración de la lúdica en el contexto de que la práctica pedagógica que posibilita que se enriquezcan las interacciones entre el educador y los niños y niñas.

Fundamentación teórica/conceptual

La propuesta de una educación psicoafectiva como el camino para un sano desarrollo de niños y niñas inicio en los años 30's en Estados Unidos, pero en su antesala podemos resaltar los aportes desde la línea de trabajo psicodinámica. Aquí una serie de autores hacen una propuesta desde la educación para propiciar un sano desarrollo psíquico para los niños y niñas por medio del hacer consciente tanto en el infante como en sus padres los diferentes

conflictos evolutivos que los niños y niñas presentan, para de esta forma guiarlos a una adecuada resolución, es así como se resaltan los trabajos de Anna Freud (1895-1982) quien propone un encuentro entre el saber propio del psicoanálisis con los conocimientos y experiencias que tienen los padres y sobre las cuales organizan las prácticas de crianza, en la medida que los adultos reconocen cuales son los momentos del desarrollo psicoafectivo que pueden propiciar una educación basada en el afecto y no la repetición de sus propias historias. El trabajo de Françoise Dolto (1908-1988) es importante en esta línea también porque éste señala que se debe educar al niño y la niña para que reconozcan sus propios conflictos como normales, de esta forma serán capaces de reconocer y asumir sus deseos como signos de una vitalidad sana, logrando de esta forma un equilibrio entre la satisfacción de necesidades y la adaptación a la realidad.

Asimismo, la educación psicoafectiva es coherente con el interés de Donald Winnicott (1896 – 1971) de llevar a los padres y maestros las enseñanzas que ofrecen las teorías del desarrollo infantil como un medio de prevenir alteraciones en el desarrollo infantil y promover la calidad de vida para niños y niñas.

Fue solo en las últimas décadas que se han presentado una serie de variables que han permitido el fortalecimiento de esta propuesta: en primera medida los vertiginosos cambios sociales que se vienen presentando, afectan claramente a la familia como núcleo de la sociedad y lugar donde se generan los cimientos de la educación y su desarrollo afectivo; la necesidad que existe de preguntarse desde la pedagogía cuál es la respuesta que puede darse en la escuela a los retos que implican estos tiempos cuando se piensa en educar, de esta forma se reflexiona sobre el campo afectivo en la acción pedagógica; el interés cada vez más claro desde el discurso político de los gobiernos de apuntar hacia la infancia al reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, reconocer sus factores de riesgo y encontrar en la inversión en la infancia una posibilidad clara de construcción de un país sano y encaminado hacia el desarrollo social; cambios en las concepciones en el discurso científico con relación a lo que se entiende por ciencia, flexibilizando enfoques rígidos del pasado que no permitían reconocer el afecto que al estudiarlo puede escapar de medidas estadísticas.

La discusión contemporánea sobre la educación emocional surgió del concepto de la inteligencia emocional, articulado por primera vez por Salovey y Mayer en 1990. Estos autores definen inteligencia emocional como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (p, 198). A finales de los años 90's el concepto se comenzó a difundir a través del libro "Emotional Intelligence" escrito por Daniel Goleman, quien definió la misma como una serie de habilidades, capacidades y competencias (Goleman 1998); dicha definición fue la que se introdujo en el ámbito de la educación. Asimismo, el contexto de los múltiples problemas sociales generados durante el siglo XX y de los retos planteados para el nuevo milenio, lleva a Delors (1996) formular un concepto de educación que incluye no sólo la formación académica sino también la formación humana:

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (Delors 1996, 15).

Por otra parte, en la primera década del siglo XXI la educación enfocada en las dimensiones emocionales y sociales se hizo significativa en el área de prevención de violencia escolar. Se relacionó con la prevención de comportamientos de riesgos (ej. abuso de sustancias, violencia en los colegios, discriminación etc.) y con la creación de una sociedad que permite la convivencia entre diferente culturas, religiones y etnias (Greenberg et al. 2003). En la actualidad, se reconoce además la relación entre la educación emocional y el éxito académico de los estudiantes (Zins et. al. 2004).

La organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) define el aprendizaje social y emocional (*SEL, Social and Emotional Learning*) como un proceso en el cuál el niño adquiere conocimientos, actitudes y aptitudes para entender y manejar

emociones, plantear y lograr metas positivas, empatizar con otros, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables. CASEL identificó cinco grupos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales: autoconcienciación, autogestión, concienciación social, habilidades relacionales y adopción responsable de decisiones. Hoy en día la SEL se articula a través de múltiples programas escolares en diferentes partes del mundo. Durlak et al. (2011) realizaron un estudio evaluando estudiantes que participaron en programas SEL. Los resultados indican efectos positivos relacionados tanto con competencias sociales y emocionales como también con actitudes relacionadas con ellos mismos, los demás y la escuela.

Metodología

La investigación es evaluativa, en la cual los participantes valoran el impacto del programa (niños y niñas, agentes educativos en primera infancia, maestros, padres de familia y otros cuidadores), con relación a: los cambios o transformaciones que los niños y niñas presentan en su desarrollo psicoafectivo; la forma como el educador se relaciona y comprende las necesidades del infante; los cambios que se producen en la práctica pedagógica, son categorías de indagación que permiten dar cuenta de los efectos que genera el programa. Las voces de los participantes se recopilan mediante entrevistas y en diferentes momentos de la formación en el diplomado del programa y en especial en la culminación del mismo en el espacio de las tutorías.

Resultados y discusión

Después de haber participado en la experiencia de la aplicación del programa PISOTÓN, Se evidencian cambios en el discurso y la práctica pedagógica de los educadores. Ellos han adquirido nuevo conocimiento lo cual llevó a una sensibilización hacia las situaciones de los niños y niña, el transito pro el programa PISOTÓN posibilita que ellos reconozcan los diferentes momentos del desarrollo psicoafectivo y de esta forma orienten tanto a los niños y niñas como a sus padres y otros cuidadores en la forma de solucionar los conflictos evolutivos que se presenten. Los agentes educativos y maestros participantes de la implementación del programa lograron identificar la importancia de una educación

psicoafectiva en el contexto de su práctica pedagógica, esto fortaleció las acciones que se realizan en la construcción de una educación integral de calidad. El educador que transita por la experiencia de la aplicación del programa PISOTÓN logra responder adecuada y oportunamente a las necesidades de los niños y niñas y a las inquietudes de los padres y potencializar el desarrollo infantil, comprendiendo los temores, las frustraciones, las ansiedades y en general las expresiones afectivas de los niños y las niñas en diversas situaciones incluidas aquellas que interfieran en su desarrollo y por supuesto en su proceso de aprendizaje.

El efecto que ésto generó en los niños y niñas implicó la posibilidad de que ellos contaran con herramientas y acompañamiento para superar las crisis evolutivas que caracterizan la infancia, colocar en palabras y caminar en la resignificación de experiencias de dolor; fortalecer el autoconocimiento y la socialización adecuada con sus pares, familiares y otros cuidadores.

Conclusiones

Muchos niños y niñas en Latinoamérica viven en contextos vulnerables que dificultan su sano desarrollo psicoafectivo: la crisis de la familia, el nuevo lugar de la mujer en lo social y el exceso laboral de los padres, pone a los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad frente a la negligencia, el abandono y otras formas del maltrato infantil. El centro de desarrollo Infantil y la escuela se convierten en espacios en los cuales algunos niños y niñas buscan en el agente educativo y el maestro una figura de afecto y acompañamiento. Todo esto se perfila, en el momento en el que se reconoce, con mayor claridad la importancia del desarrollo psicoafectivo como un componente esencial para reflexionar sobre una educación integral de calidad para niños y niñas. El Programa De Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional PISOTÓN, hace una apuesta a la formación del educador como una segunda oportunidad para que los niños y niñas encuentren un adulto que desde las interacciones diarias, propicie y acompañe a los niños y niñas en la expresión de sus emociones, en su autoconocimiento y en la resolución de sus conflictos. Los resultados del impacto del programa señalan que los educadores pueden lograr convertirse en promotores del sano desarrollo los niños y niñas y guiar a las familias de estos, en consolidar el hogar

como un espacio en el cual el infante encuentre la posibilidad de crecer en medio del cuidado y la protección que requiere.

Bibliografía

Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro Informe la Unesco de comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Compendio UNESCO.

Durlak (2010) *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*.

Dolto, F. (2010) *La causa de los niños*. México: Ediorial Paidós.

Freud, Anna. (2004). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Goleman, David. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books

Winnicott, Donald. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Paidós.

Vivo mi cuento

Julie Sarmiento López

Alejandro Gómez Martínez

jsarmiento@comfamiliar.com / agomez@comfamiliar.com

Caja de compensación familiar de Risaralda, COMFAMILIAR. Programa de Atención Integral a la Niñez. / Pereira, Colombia

Vivo mi cuento es una experiencia desarrollada por el programa Atención Integral a la Niñez de la Caja de Compensación Familiar de Risaralda. Ésta ha contribuido a generar espacios de construcción y resignificación del mundo, en el marco de la educación inicial; permitiendo el reconocimiento y fortalecimiento de habilidades y capacidades de los niños, las niñas y sus familias. Tomando como referente las actividades rectoras de la Primera Infancia, donde se propone trabajar desde la literatura y las artes, como áreas articuladas que promuevan el desarrollo de los niños y niñas.

Este proyecto es una posibilidad de transformación y un medio oportuno para que las familias, los niños y niñas beneficiarios del programa Atención Integral a la niñez sean agentes activos en la producción de textos, resignificando el mundo por medio del dibujo, representaciones artísticas y creación musical, teniendo como principio sus conocimientos previos, las construcciones sociales y culturales por las que se ve permeado el niño y la niña.

De esta manera se aporta a la generación de aprendizaje significativo, desde el hacer, involucrando los ámbitos culturales y sociales, desarrollando acciones permanentes de acompañamiento y construcción colectiva, lo que ha permitido fortalecer vínculos afectivos entre la familia y el niño, para la generación de productos artísticos que trasciendan de su contexto inmediato comunitario inmediato a la ciudad, que garantizarían la visibilización del niño y la niña.

Palabras clave: Aprendizaje; Ciudad; Participación; Reconocimiento

Vivo mi Cuento it's an experience made for the Attention Integral Program to the childhood of Comfamiliar (Risaralda). This program has contributed to generate places to build and change the world in starting education. Allowing the recognition of families and children's abilities and capacities. Taking as a reference the guiding activities of the first childhood, coming up from literature work, arts and music as joint areas that will promote the children's development.

This project is a possibility to transform and a timely way for families and kids who has been benefited for Attention Integral Program to the childhood of been active agents in the production of texts, changing the world through drawing, artistic representation and music creation, having as a value their previous knowledge, the social structure and culture in which the kid has been permeate. Therefore it contributes to generate a significant learning, from experience, taking both parts, culture and social. Developing permanent actions of accompaniment and a collective construction which allowed an effective bond between the family and the child. Generating artistic products that will surpass in their immediate context to the city, letting to show up the children.

Keywords: City; Learning; Participation; Recognition

Planteamiento

A través de la historia, el imaginario y la concepción de niño, el aislamiento y poco reconocimiento, han sido factores determinantes para la invisibilización, desconociendo del niño y la niña como agente activo, constructor de su propio aprendizaje y sujeto de derechos, inmerso en la sociedad y la cultura la cual transforma y resignifica de acuerdo a sus necesidades y particularidades. La Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia en los *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*, es precisa al señalar que los niños y niñas son agentes activos participativos, que ejercen la ciudadanía desde la primera infancia, puesto que el medio les permite crecer con la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, sentir un interés genuino por las demás personas, reconocer y disfrutar las diferencias y la diversidad multicultural, racial, de género, ideologías, etc. Construir el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo.

En concordancia con lo anterior, surge la necesidad de explorar y conocer contextos donde se ha llegado al niño y la niña desde su singularidad, exaltando el acompañamiento de las familias y los procesos de comunicación que se gestan. Esta fue una de las principales ideas de “Vivo mi Cuento”, incorporar a las familias en los procesos de construcción del niño y la niña, partiendo de la capacidad creadora, códigos y símbolos culturales que constantemente el niño y la niña transforma y adecua a sus posibilidades y necesidades “en nuestra especie los niños muestran una predisposición a la cultura asombrosamente fuerte”. (Jerome Bruner

1997), Bruner asegura que los niños y las niñas son sensibles a su entorno lo cual lleva a que constantemente repliquen lo que ven en los adultos, demostrando interés y curiosidad por las actividades de los mismos; hilando esta idea la elaboración de las mantas de las historias desde el ámbito artístico, las lecturas y el encuentro con el mundo de los símbolos y sus significados, la música acompañada de historias que fortalecen al niño, la niña y su familia desde su interior, son la muestra tangible de un trabajo conjunto en el cual el acompañamiento de la familia juega un papel primordial.

Es pertinente citar los documentos que orientan las acciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, “Es importante mantener abiertas las fronteras de las artes y favorecer los tránsitos naturales entre unas y otras”. Durante la elaboración y desarrollo de la estrategia “Vivo mi Cuento” una de las grandes pretensiones del programa era la articulación de áreas (literatura, música y artes) con el propósito que los niños y niñas representen su realidad y construyan su propio mundo con sus pares, familia y contexto en general.

Fundamentación teórica/conceptual

Un paso importante y estrechamente relacionado con la aceptación del otro es reconocer al niño y la niña como un sujeto de derechos donde se visibilice como un ser completo en constante cambio, el cual debe ser acompañado y motivado por las personas que lo rodean. Es importante reconocer su individualidad, su forma de pensar, sus gustos y su forma de percibir el mundo.

Desde la experiencia exitosa se propiciaron espacios no solo familiares, también se logró que el niño y la niña se relacionara con sus pares y con las personas que lo rodean (comunidad – vecinos), actores importantes para su desarrollo social. De allí la importancia del trabajo de creación donde se está reconociendo y valorando capacidad creativa del niño y la niña para expresar lo que sienten y lo que piensan, acompañándolos en el proceso de dotar de sentido a su vida y lo que los rodea mediante la lectura, la música y el arte como lenguajes que los acercan a ambientes culturales dotados de significados.

Ya se ha mencionado la importancia del desarrollo social del niño, ahora cabe resaltar que durante el proceso de vivo mi cuento se dio relevancia a los conocimientos previos de los participantes de la estrategia, partiendo de las premisas de David Ausubel quien menciona que el aprendizaje consiste en atribuir significados personales a los nuevos conocimientos adquiridos, de acuerdo a esto los niños en el trascurso de vivo mi cuento vivieron un proceso de aprendizaje, en el cual hicieron sus propias inferencias y representaciones mentales de las temáticas encontradas en los diversos libros leídos, lo que los llevó a la apropiación de nuevo conocimiento.

Una de las metas planteadas en la estrategia “Vivo mi Cuento” es que los niños y las niñas se asuman como sujetos activos y a partir del reconocimiento personal tengan una mirada amplia de los entornos que hacen parte de su contexto inmediato, motivando la participación, interacción y la apropiación de espacios públicos como la posibilidad que el acto creativo no solo trascienda en cada niño y niña en el marco de su proceso de desarrollo si no también que sea visibilizado en espacios donde convergen diversos actores sociales, en este contexto se considera oportuno tomar como referente a Donald Winnicott (1972) quien desde su noción resalta la trascendencia que genera la relación entre el individuo y el ambiente, en este sentido los niños y niñas participes de esta experiencia proyectan en sus creaciones, diálogos e interacciones con sus pares y familia los aprendizajes significativos adquiridos por medio de un proceso que busca que las creaciones mágicas desde la formación literaria y los productos artísticos, los cuales son la posibilidad que sean agentes activos, que además de participar en espacios de ciudad aportan al crecimiento de la oferta cultural.

Metodología

Una de las motivaciones del programa Atención Integral a La Niñez es crear una estrategia que permita al niño y la niña desarrollar y fortalecer sus habilidades cognitivas, comunicativas, corporales y socio afectivas, a través de un trabajo transversal, vinculando la lectura de cuentos infantiles y la creación a través la música y el arte.

La estrategia “Vivo mi Cuento” parte de la propuesta del hogar infantil caleñitos de la ciudad de Cali Valle “**la manta de las historias**” socializada en el diplomado “**Leer es mi cuento, ¿cuál es el tuyo?**” dirigido por la psicóloga Luz Gabriela Puerta, a partir de este referente se identifica que la manta de las historias es un medio ideal para que los niños, las niñas y sus familias puedan crear y representar por medio del arte y la literatura como punto de partida.

Para dar marcha a la estrategia se identifican libros infantiles seleccionados por los facilitadores del programa Licenciados en Pedagogía y Literatura: los cuentos son escogidos con una variedad amplia de temáticas que permitieran a los lectores identificarse con las historias.

Los facilitadores leen diversos cuentos con los niños y niñas, los cuales empiezan a interactuar con los cuentos y sus personajes, cambiando historias y finales a partir de sus interpretaciones, escogiendo sus personajes e historias favoritas, aquellas con las cuales se han identificado. Luego de reconocer los cuentos preferidos de los niños y niñas de las diferentes comunidades se vuelve a leer, pero esta vez en compañía de mamá, papá o cuidador; la lectura es diferente ahora, es un tiempo de compartir con su unidad de cuidado próxima y de crear alrededor del cuento.

Los niños, las niñas y el adulto inician el camino de la resignificación de las historias y plasman en papel un primer esbozo de su interpretación del cuento leído ahora por los dos, siendo este el espacio para la transformación de las historias con el fin de dotarlas de una nueva naturaleza, donde las pinturas, los pinceles y nuevas formas son la herramienta para la creación.

Los facilitadores en artes apoyan esta etapa, donde el cuento pasa de ser un texto escrito a convertirse en una expresión del arte, donde el niño y el adulto convergen, negocian y se comunican, siendo el niño y la niña el protagonista que se deja llevar por su imaginación; los personajes ahora plasmados en tela han cambiado y surgen del imaginario otros nuevos,

con formas variadas y de mil colores. La familia apoyo a los niños en los trazos y en la utilización de nuevos colores, la imaginación del niño se puede desenvolver pues para su obra puede utilizar diferentes tipos de materiales que le permiten que su creación sea única, autentica y llena de magia.

De forma simultánea, un proceso de creación se realiza con los niños y las niñas de las comunidades de la mano de los facilitadores en música, donde recoge el cuento leído y la historia transformada, se vuelve a contar mediante un ejercicio de improvisación los niños y niñas crean una canción.

La música que arrulla al niño y la niña desde que nace lo acompaña en todos sus juegos y en su desarrollo, ahora en esta fase de la estrategia los niños reinventan las historias a través de la música. Un proceso donde se hace y se vuelve a construir al igual que con la historia leída vuelta a contar, con el acto creador a través de las pinturas y los materiales donde el color y las formas cambian una y otra vez, la letra de las canciones cuentan historias diversas, personajes que entran y salen de aquella canción que se teje con la idea de cada niño y niña. Mientras que los niños unen sus frases para crear una canción, sus padres y/o cuidadores tejen las mantas compuestas por cada una de las representaciones, mantas de retazos de distintas historias fantásticas y a la vez tan reales, tan individuales y tan colectivas.

Con “Vivo mi Cuento” se busca impactar los diversos ambientes, donde el niño y la niña habitan y se desarrollan, su hogar y comunidad. Pero de igual forma la estrategia lleva al niño a lugares y espacios fundamentales para su desarrollo cultural y es así, como el producto terminado impacta diferentes escenarios públicos y privados de la ciudad; mediante exposiciones artísticas en lugares de peso cultural en la ciudad, como el instituto de cultura Lucy Tejada, donde no sólo se hace la exposición las mantas sino que los niños y niñas cantan con sus padres y/o cuidadores las canciones compuestas por ellos.

Las mantas llegan a exposiciones itinerantes como el espacio de ciudad que se realiza cada mes en la ciudad de Pereira Corto Circuito, también tienen representación en el festival de

poesía luna de locos y en la cuadra infantil, escenario donde se exponen diferentes trabajos artísticos y musicales realizados con la primera infancia. Allí los jóvenes universitarios, académicos y de diferentes gremios de la ciudad conocen y disfrutan de las canciones compuestas y cantadas por los niños y niñas pertenecientes al programa.

El proceso metodológico de la Experiencia “Vivo mi Cuento” se aborda en los siguientes momentos

- Diseño de plan de trabajo y articulación entre áreas.
- Identificación de literatura infantil.
- Acercamiento y sensibilización.
- Lectura de los textos en sesiones de comunidad y en contexto hogar.
- Composiciones y creaciones artísticas.
- Exposición de producto final en diversos espacios de ciudad.

Los espacios generados con los niños y niñas durante el proceso de creación literaria y artística se abordaron implementando estrategias didácticas donde se incorporaron técnicas de trabajo que permitieran que los beneficiarios aprendieran desde el hacer construyendo de manera colectiva.

Resultados y discusión

Con la implementación de la estrategia se logró que los niños y niñas manifestaran, crearan e innovaran desde su contexto real.

- Se contribuyó al desarrollo de la capacidad creadora y la libertad de expresión de los niños, las niñas y sus familias.
- Se involucró a la familia en el proceso de construcción, permitiendo fortalecer aspectos intrapersonales e interpersonales, que favorecieran el vínculo entre el niño y su cuidador.
- La Construcción de aprendizaje significativo y trabajo colaborativo basado en hechos reales a través de la elaboración, resignificación, e interpretación de sus estructuras mentales.

- Se permite la apropiación de espacios públicos como escenarios de reconocimiento del niño y la niña.

Conclusiones

- La experiencia contribuye al reconocimiento de capacidades individuales permitiendo que los niños y niñas imaginen y construyan mediante lenguajes artísticos, estimulando sus procesos de desarrollo.
- La generación de espacios donde los niños y niñas asuman el rol de ciudadanos y participen activamente en eventos que promuevan las diferentes expresiones artísticas, permiten la participación y el reconocimiento de diferentes espacios públicos.
- Es fundamental la participación de la familia y/o cuidadores en la experiencia, porque se promueve el fortalecimiento del vínculo y el reconocimiento del otro (niño- adulto); de igual forma los resultados son más rápidos cuando el niño y la niña son acompañados y juntos realizan el descubrimiento de las potencialidades.
- El proceso de “Vivo mi Cuento” en su desarrollo generó la necesidad de consolidarse como estrategia que busca la sostenibilidad en el tiempo. Desde esta perspectiva se vienen desarrollando los Pic Nic Literarios, donde los niños y niñas con sus padres y/o cuidadores realizan actividades de lectura libre compartiendo cuentos infantiles en parques y espacios públicos de la ciudad.
- El desarrollo de la experiencia en el área metropolitana centro-occidente de la ciudad de Pereira ha generado interés por parte de otros programas e instituciones, considerándolo pertinente y aplicable a sus programas e intervenciones en comunidad.

Bibliografía

- UNICEF. (2008). *Arte y ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires.
- Reyes, Yolanda. (2014) *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, panamericana*. Bogotá, Colombia.

BRUNER Jerome. (1997). Pedagogía Popular. *La educación, puerta de la cultura*. Edit. Visor.

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Imprenta nacional.

Rueda, el heraldito: Pedagogía para el consumo responsable y la cultura ciudadana

María Mercedes Botero

Eva María Méndez

Julieth Díaz

mendez.e2512@gmail.com

Inpsicon Ltda. Proyecto Ciudadano de Honor / Barranquilla, Colombia

Rueda, El Heraldito es una estrategia transversal a la escuela asociada al proyecto *Ciudadano de Honor*, dirigido a estudiantes entre 5 y 12 años y fundamentada teóricamente desde el aprendizaje significativo y el cambio actitudinal a través de técnicas lúdicas y artísticas desde el modelo de las cuatro R's (Reducir, Reciclar, Reutilizar y Responsabilizarse). Gracias a la prueba piloto-realizada con cinco colegios de la ciudad - durante el primer semestre del 2014- *Rueda el heraldito*, se posiciona como una estrategia pedagógica, innovadora, creativa y de alto impacto.

A partir de las actividades de *Rueda, El Heraldito* se pretende lograr una integración, entre el trabajo de los docentes al interior de las aulas y los padres de los niños participantes de cada colegio, que fomente la reflexión en torno a las prácticas que promueven conductas y hábitos coherentes con el consumo responsable y la cultura ciudadana. El programa *Rueda, El Heraldito* tiene un alcance regional; ha sido ejecutado dos veces al año, durante el periodo 2014 y 2015 - IV fase en curso-. Actualmente, son 40 las instituciones educativas (públicas y privadas) vinculadas al programa, ubicadas en las todas las localidades de la ciudad y municipios aledaños de la región (soledad, repelón, puerto colombia).

Palabras clave: Consumo responsable; Cultura ciudadana; Lúdica; Pedagogía

Contexto y descripción de la experiencia

El proyecto *Ciudadano de Honor*, actúa como promotor del consumo responsable y la cultura ciudadana en la ciudad de Barranquilla. El proyecto se encuentra liderado por **Inpsicon Ltda** y **El Heraldito**, en alianza con otras empresas pública y privadas de la ciudad (CiudadanodeHonor, 2014). En este sentido, *Ciudadano de Honor* cuenta con un modelo pedagógico propio, diseñado y desarrollado por Inpsicon Ltda.- investigación en psicología

del consumidor- Basado en el modelo de las 4R's: Reciclar, Reducir, Reutilizar y Responsabilizarse (CiudadanodeHonor, 2014).

Desde *Ciudadano de Honor*, se resalta la necesidad de maximizar la cobertura a públicos de todas las edades. De esta manera, el programa *Rueda El Heraldito* se plantea como una estrategia pedagógica, en el marco del proyecto, guiada a la formación en consumo responsable y cultura ciudadana, de las comunidades educativas (profesores, padres y estudiantes).

Los colegios se convierten en un público esencial para el cambio actitudinal en materia de consumo responsable, así como para el fomento de la enseñanza hacia conductas y hábitos ecoamigables y de ciudadanía responsable. Es claro que, desde la infancia se pueden generar impactos a largo plazo que garanticen comunidades más responsables e informadas (Begley, 1996; Ramírez-Abrahams, Patiño-Mora y Gamboa-Vásquez, 2014).

Fundamentación

Durante el pilotaje de *Rueda el Heraldito*, realizado el primer semestre del año 2014, se encontró que las actividades lúdicas y artísticas, no solo reforzaban las habilidades de lectoescritura, sino que además fomentaban el involucramiento de los demás miembros del núcleo familiar, promoviendo el cambio actitudinal hacia conductas coherentes con el consumo responsable y la cultura ciudadana, en los colegios y al interior de las familias. En este sentido, es importante señalar que el programa *Rueda el Heraldito*, se encuentra estructurado desde una lógica de aprendizaje significativo y participativo; desde el cual se valora tanto la acción del niño como la de su talento.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, deben propiciar que a través de los contenidos curriculares y las prácticas cotidianas en la escuela, se constituya el desarrollo de habilidades y actitudes útiles en todos los ámbitos de la vida (Díaz-Monsalve & Quiroz-Posada, 2013). Asimismo, Coll (1992) sustenta que al interior de las reformas curriculares se deben tener en cuenta, como contenidos susceptibles de aprender; las actitudes, valores y normas sociales, siendo estos saberes específicos posibles.

A continuación se presenta la conceptualización de las variables:

- **Consumo Responsable (CR):** Se entiende el consumo responsable como los comportamientos y las decisiones que toman los consumidores, teniendo en cuenta los problemas ambientales y los recursos que disponen, guiados no sólo por la satisfacción de las necesidades sino también las posibles consecuencias adversas (Antil, 1984; Villegas y López, 2006). En este sentido, se entiende el consumo responsable en relación con el medio ambiente y las personas; desde el modelo de las 4Rs: Reciclar, Reducir, Reutilizar y Responzabilizarse.
- **Cultura Ciudadana (CC):** Se refiere a “un trasfondo de sentido que regula los comportamientos de los ciudadanos” (Illera, 2005, pp.246), desde esta perspectiva, la cultura ciudadana establece reglas mínimas colectivas que posibilitan la convivencia en comunidad. Asimismo, la cultura ciudadana pretende aumentar la autorregulación personal y la mutua regulación interpersonal (Mockus, 2003), para comportarse de forma adecuada en los diferentes entornos. Igualmente, se entiende la cultura ciudadana desde dos componentes fundamentales; por un lado, la comprensión de la ciudad como espacio público, ligado al cuidado del entorno como factor de la calidad de vida; y por otra parte, la civilidad; asociada a la urbanidad y formas de comportamiento (Gómez, 2013).

Metodología

El programa *Rueda el Heraldito* se desarrolla por fases; ejecutadas una vez cada semestre, con una duración de dos meses (8 semanas). Actualmente, está en curso la fase IV.

Las actividades pedagógica son de carácter lúdico, con el fin que sean realizadas en familia y articuladas a las asignaturas del currículo escolar, según la consideración de los docentes. A través de las actividades pedagógica del programa, se pretende observar e identificar las prácticas coherentes el consumo responsable y la cultura ciudadana, desde dentro de las familias hacia afuera de las mismas.

La logística de las intervenciones se divide de la siguiente manera:

- **Actividades Cerradas:** mínimo una R (Reciclar, Reducir, Reutilizar, Responsabilizar) asociada por actividad. Este tipo buscan ser realizadas al interior del hogar y la escuela, con el fin de generar reflexión hacia adentro, de las realidades cercanas de los niños y la comunidad educativa.
- **Actividades Abiertas:** Este tipo de actividades enfocan a ser realizadas en conjunto, con los colegios de honor participantes de Rueda El Heraldito, en un punto central de la ciudad de Barranquilla. Tienen como finalidad fomentar la participación masiva e integración entre los diferentes colegios.

Resultados obtenidos

I fase: Piloto

de colegios: 5

Componentes temáticos trabajados:

1. Estimular la reducción del gasto familiar.
2. Generación de propósitos colectivos en torno a los hábitos de ahorro familiar.
3. Actividades familiares destinadas al ahorro colectivo.
4. Actividades generadoras de sentimientos positivos al compartir tiempo en familia.
5. Actividades realizadas con mayor frecuencia por las familias barranquilleras durante la época de carnaval.
6. Impulsar la creación de ideas propias y novedosas para la separación de basuras.
7. Promover la expresión de sentimientos positivos hacia la figura materna.
8. Indagar acerca de los hábitos de reutilización y reciclaje de objetos y materiales en el hogar.

Indicador de participación (hojas de actividades): **1060**

II Fase

de colegios: 28

Componentes temáticos trabajados:

1. Identificación de Hábitos/ costumbres en la casa.

2. Identificación de prácticas de cultura ciudadana a partir de la figura del abuelo.
3. Reflexión en torno al cuidado de la ciudad -como constructo de la cultura ciudadana.
4. Observación de la práctica de conductas coherentes con el modelo de las 4Rs (Reducir y reutilizar)
5. Identificación de espacios para la práctica coherentes con el consumo responsable, desde el reciclaje y la reutilización.
6. Observación de Prácticas y costumbres de intercambio y compartir.
7. Identificación de prácticas para la reducción de gastos.
8. Evaluación del programa según la percepción de los participantes.

Indicador de participación (hojas de actividades): **3776**

Composición del programa por R

RECICLAR: 12,1%

REDUCIR: 18,7%

REUTILIZAR: 21,0%

RESPONSABILIZAR: 60,3%

Porcentaje de incremento/ decremento: **72%**

III Fase

de colegios: 38

Componentes temáticos trabajados:

1. Valor y respeto de la figura femenina.
2. Sentido de pertenencia y cuidado del recurso hídrico regional (Río Magdalena)
3. Tips para ahorro de agua.
4. Buen uso del lenguaje Español.
5. Buenos Hábitos alimenticios.
6. Estilo de vida saludable (deporte)

7. Cuidado y mantenimiento de espacios públicos.
8. Conductas para reciclar (separación de residuos)
9. Identificación y reconocimiento de lo regional.
10. Conductas y hábitos de intercambio y reutilización de objetos.

Indicador de participación (hojas de actividades): 3758

Composición del programa por R

RECICLAR: 4,3%

REDUCIR: 23,3%

REUTILIZAR: 3,6%

RESPONSABILIZAR: 68,%

Porcentaje de incremento/ decremento: -0,5%

IV Fase: en curso

de colegios: 44

Componentes temáticos:

1. Conductas para la reducción del gasto de servicios públicos (luz y agua)
2. Buenos hábitos alimenticios, a partir de alternativas saludables.
3. Hábitos de buena convivencia, urbanidad y cuidado del medio ambiente.
4. Trueque y reutilización de objetos.
5. Separación y transformación de Residuos.
6. Sentido de pertenencia e identidad por las costumbres y raíces familiares.
7. sentido de pertenencia, conocimiento y cuidado de los espacios públicos, culturales e históricos de la ciudad.
8. espacios de esparcimiento, en torno a actividades que representan baja inversión económica.

Proyección

Rueda El Heraldito, en palabras de sus usuarios, es una estrategia pedagógica innovadora y creativa, en la cual se da valor no solo a los contenidos básicos del consumo responsable y la

cultura ciudadana, sino que también, se aterrizan los mismos en actividades pedagógicas lúdicas y divertidas que generan empatía hacia el programa. Proyectamos, continuar estudios empíricos para verificar si a través del programa es posible lograr los primeros pasos hacia un cambio educativo y social en la ciudad de Barranquilla, municipios aledaños-tal vez el país-, al generar en los participantes una mayor conciencia y preocupación, en cuanto al reconocimiento de la importancia de las prácticas de cultura ciudadana e implementación de las 4Rs en los entornos directos; a través de los significados que adquiere cada R según el contexto.

A largo plazo, y con el debido seguimiento, sería interesante verificar el proceso de *Rueda el Heraldito* como estrategia pedagógica de alto impacto educativo y social hasta convertirlo en el programa bandera de educación ciudadana en los colegios. Sin embargo, resulta primordial un mayor involucramiento de las comunidades educativas de los colegios.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *La teoría del Aprendizaje significativo*. [Acrobat Reader]. Consultado en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Avendaño, C., & William, R. (2012). Educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista Luna Azul* (35), 94-115.
- Begley, S. (1996). "Your child brain". New York. Newsweek, CXXVII (8).
- Bermúdez, M. (1982). Análisis de Contenido Procedimientos y Aplicaciones. *Ciencias Sociales*, 24, pp 71-80. Consultado en: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/24/bermudez.pdf>.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe*. UNESCO: Santiago
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de Actitudes Implícitas. *Psicothema*, 14 (4), 771-775.

- Cabrera, J y Martínez, J. (2007). La lectura y la escritura potencializan cambios actitudinales en los niños. *Universidad de la Salle. Facultad de educación*. Cundinamarca: Bogotá. Pp 1-29. Consultado en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7987/26011010.pdf;jsessionid=AC818649B0EA386A69E84F584279581D?sequence=1>
- Calderón, R., Sulmarán , R., Chumpitaz, J., & Campos, J. (2010). *Educación ambiental: Aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible. Sitematización del I congreso regional de educación ambiental*. Huánuco.
- Chávez, J. (1998). *Introducción a la Pedagogía General*. Manuscrito inédito.
- Coll, C. Et al, (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Bs. As., Santillana.
- Corpovisionarios. (SF). *Cultura Ciudadana*. Bogotá. Recuperado de <http://corpovisionarios.org/index.php/es/corpovisionarios/culturaciudadana>
- Díaz Monsalve, A., & Quiroz posada, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29.
- ElHeraldo.com. (2014). ¡422 Barranquilleros se autoevaluaron como vecinos!. *Periodico El Heraldo*. [Versión digital] Disponible en: <http://ciudadano.elheraldo.co/422-barranquilleros-se-autoevaluaron-como-vecinos/>
- Fazio, R.H., Sanbonmatsu, D.M., Powell, M.C. y Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 229-238.
- Inpsicon (s.f). *¿Quiénes somos?* [Entrada de página web]. Disponible en <http://inpsicon.com/iquienes-somos/quienes-somos.html>
- Jiménez, C. (2003). Lúdica- Caos y Creatividad. *Revista de educación, cultura y sociedad*, III(4), 149-157.
- López de Maturana L., D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(37) 85-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531107005>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>

- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Domen Ediciones S.A.
- Messina, G. (2002). *Análisis de las tendencias de las reformas educativas en américa latina: avances y limitaciones*. Ciudad de México.
- Osorio, M., & Jaramillo, C. (2006). Utilización de la lúdica para la enseñanza del M.R.P.I. *Scientia Et Technica*, XII(32), 301-306.
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. & Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3) 67-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745005>
- Rodríguez, A. (2003). La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de tercer grado, de la escuela bolivariana Ambrosio Plaza. Sapiens. *Revista universitaria de investigación*, 4(2).
- Tobón, Gaviria y Ramírez. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: Una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en psicología latinoamericana*, 30 (1), 81-92.
- Santos, M. (2005). *Talleres pedagógicos: Arte y magia de las manualidades infantiles*. Sao Paulo, Brasil: Narce S.A ediciones.
- UNESCO- PNUMA *Programa internacional de educación ambiental*. (1997). *Actividades de educación ambiental para las escuelas primarias: Sugerencia para confeccionar y usar equipo de bajo costo*. En Serie educación ambiental. Santiago, Chile: UNESCO
- Vosniadou, S. (2000). Cómo Aprenden los niños. En *I. A. Education* (Ed.), Serie prácticas educativas (págs. 1- 36).
- Villegas, G. & López, M. (2006). EL INTERÉS ECOLÓGICO Y EL CONSUMO SOCIALMENTE RESPONSABLE: Dos Conceptos para la Gestión Ambiental del Empresario. *Luna Azul Journal*. Recuperado de http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=58

Infancia y Educación

Identidad y saberes pedagógicos de los docentes de educación inicial en Colombia

Adriana Pineda Robayo

adripineda10@hotmail.com

Universidad del Atlántico / Barranquilla, Colombia

La movilización que valora la importancia de atender integralmente desde una perspectiva de derechos a los niños y niñas en Primera Infancia, como una posibilidad de generar procesos de transformación social, económica y cultural en Colombia, plantea la necesidad a la investigación de pensar cómo está siendo cimentado lo educativo en el marco de la política de atención integral a la infancia, teniendo en cuenta que estos cambios se dan en el escenario de los maestros y maestras de educación inicial, actores encargados de posibilitar innovaciones desde la perspectiva de la educación inicial.

El objetivo del estudio es develar los elementos epistémicos y éticos que desde la pedagogía de la educación inicial, favorecen el desarrollo integral de la primera infancia en Colombia. La metodología usada fue cualitativa, de carácter explicativo y el procedimiento de estudio del corpus documental es el análisis textual discursivo. Este propició la identificación de aspectos fundamentales que determinan y contribuyen a la configuración de la realidad de los docentes en relación con su postura pedagógica, su identidad, saberes pedagógicos y su participación social. Los resultados revelan la necesidad de valorar la práctica discursiva del maestro como productora de saberes, que se materializan en un entorno específico y que dan vida a un sujeto social; el docente de educación inicial, en quien se ha depositado la responsabilidad de construir y utilizar ese saber en beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia en todo el país.

Palabras clave: Docentes de educación inicial; Identidad; Saberes pedagógicos; Primera Infancia

The mobilization that values the importance of an integrated care to children in early childhood from a perspective of human rights, as a possibility to generate processes of social, economic and cultural transformation in Colombia, raises the need to consider how this research is being built the education in the framework of the transformations proposed by the integral child care policy, taking into account that these changes occur in the stage of teaching educational agents, actors responsible for enabling these variations from the perception of the initial education.

When we asked, what is an educational agent? it is possible to respond from the experience and the position of the different institutional documents, that she is a professional whose knowledge has been accepted and legitimized as appropriate and necessary to develop qualified processes of service and care to childhood, i.e. those who wield this work have more or less specialized knowledge that allows them to play this role.

From this research it is possible to understand the educational agent as an autonomous subject that has knowledge and wisdom is applied in their daily work, able to mobilize, transforming or producing new knowledge and communicate them through the discourse and to establish the necessary interactions to understand and play their daily lives as a social backdrop.

Keywords: Educational agent; Identity; Pedagogical knowledge; Early Childhood

Planteamiento

El sector de la población más afectado y vulnerado frente a las situación de desigualdad y cambio social que vive el país son los niños y niñas, escenario que en la actualidad está impactando en los imaginarios que los adultos progresivamente construyen acerca de su propio rol frente a esta situación, así como en sus discursos y en los procesos de formación de quienes se encargan de atender integralmente a la infancia, es decir, los maestros y maestras de educación inicial.

Desde la investigación se considera de gran importancia, realizar un análisis crítico y reflexivo, orientado a la comprensión de la realidad educativa generada por las transformaciones provocadas por la política de infancia, desde la perspectiva del docente de educación inicial, desde su ser y saber, para pensar su labor no desde la perspectiva de lo que debería hacer o no, sino desde lo que hacen, y como su trabajo debe configurarse como espacio educativo capaz de ubicarlos como sujetos desde su dimensión política, a través de la cual pueden expresar lo que son, sus ideales, lo que aceptan o lo que excluyen de la realidad a la que se enfrentan.

Fundamentación teórica/conceptual

La realidad de la educación inicial en Colombia permite evidenciar una sobrevaloración de los saberes prácticos, instrumentales, pero no como objeto de análisis sino como la acumulación de estrategias para la acción, que el docente debe asimilar en un procesos rápido de cualificación que no da tiempo al establecimiento del diálogo entre su realidad, lo que se les plantea en la cualificación y las teorías pedagógicas que subyacen a estos dos elementos, situación que, como lo plantea Zuluaga (1999) progresivamente genera en los docentes la percepción de que “le ha sido robada su palabra y su saber pedagógico ha sido asociado a un saber instrumental, haciendo desaparecer otros elementos fundamentales asociados al complejo saber de la pedagogía” (p.12).

Al hablar del saber del docente se hace referencia desde la construcción realizada en la investigación no solo a los conocimientos teóricos o a los prácticos, sino a las habilidades actitudes y aptitudes desplegados por el maestro en su trabajo con los niños; con los padres y con la comunidad, saberes experienciales, gestión del trabajo con los niños y niñas, así como sus propias habilidades, actitudes y aptitudes para resolver las tensiones que diariamente le presenta en su labor, lo que Tardif (2010, p. 60) menciona en su obra como “el saber ser y saber hacer”.

De la misma manera, hacen parte de los saberes docentes aquellos conocimientos teóricos que le ofrecen a éste la posibilidad de establecer un diálogo reflexivo y crítico entre su práctica y la teoría que en ella se hace presente o que la fortalece (Pimenta, 2008). La perspectiva desde la cual se estructura esta investigación, asume el saber cómo una actividad discursiva que procura validar, desde la racionalidad, un argumento acerca de una situación; tiene en cuenta la dimensión racional intersubjetiva y social del saber, desde la cual los actores, en este caso los docentes de educación inicial, serán capaces de aportar las razones por las cuales hace o dice las cosas de determinada manera: “El saber cómo discurso implica una dimensión social fundamental en la medida en que el saber es una construcción colectiva, de naturaleza lingüística que procede de intercambios discursivos entre seres sociales” (Tardif, 2010, p. 60).

La valoración de la perspectiva del ser del docente de educación inicial, su subjetividad, remite también a la necesidad de entender su identidad como sujeto que hace parte de un grupo, de un colectivo socialmente reconocido y caracterizado como poseedor de unos valores, prácticas y rasgos culturales específicos, a través de los cuales le es posible configurar los elementos que desde su propia experiencia hacen parte del rol del docente de educación inicial, del significado que socialmente tiene su profesión y de la importancia que se le otorga a sus saberes experienciales, “la identidad del docente se construye en relación con la diversidad de relaciones que establece con su grupo” (Moreira, 2012 p. 201).

En este sentido, si bien es cierto que desde muchos sectores se valoran profundamente los saberes de los docentes y su enfrentamiento con la responsabilidad social, es posible evidenciar situaciones asociadas como lo menciona Alves-Mazzotti (2007) a la imagen de un docente cuya identidad se encuentra “fragilizada por el desprestigio de su profesión y por la creciente precarización de su trabajo” (p. 581). Por su lado, Sáez (2003) aborda el tema de la desprofesionalización de la labor del docente evidenciado en el divorcio entre la práctica y la formación académica, la desconexión entre el campo académico y el campo profesional y advierte que el camino para superar esta situación está dado por la posibilidad de investigar y valorar los saberes de los docentes, como lo menciona Moyano (2012) aleja las consecuencias de la “operativización del educador, que lo convierte en aplicador de técnicas, en operario sin sustrato crítico” (p. 52).

En este sentido es importante resaltar que la identidad del saber docente está dada por su carácter pedagógico, lo que implica para la investigación, valorar desde la pedagogía los saberes de los maestros y maestras, definiendo la búsqueda en relación con los discursos desarrollados por ellos en torno a su quehacer, a su práctica, a su ser y a su saber hacer, desde la perspectiva de comprender el significado y sentido que le atribuyen. “El análisis del trabajo docente permite esclarecer de modo fecundo y pertinente la pregunta acerca de la pedagogía” (Tardif, 2010, p. 115). Desde esta perspectiva, Van Manen (2003), plantea la importancia de encontrar la relación entre la vida y experiencia cotidiana de los maestros y maestras de educación inicial y el significado pedagógico que le atribuyen, en el entendido de que el modo como ellos entienden el mundo de la vida de los niños y niñas depende de

su propia posición en el mundo y el significado que para los docentes tiene su rol, lo que incide directamente en la manera como éste establece la conexión entre la vida cotidiana y el interés pedagógico.

Metodología

Conceptualmente el estudio cualitativo, desde los intereses interpretativo y comprensivo, busca, a través del análisis textual discursivo (Moraes & Galiazzi, 2007) de los saberes de los maestros y maestras de educación inicial, develar los elementos epistémicos y éticos presentes en los diversos aspectos que configuran la pedagogía de la educación inicial, y que favorecen el desarrollo integral de la Primera Infancia en Colombia, para lo cual se desarrollaron las siguientes fases:

Definición de la situación problema alrededor de los Saberes de los docentes de Educación Inicial, trabajo de campo, para lo cual se procedió a la elección de los participantes de acuerdo con los parámetros del muestreo teórico sustentados en la obra de Glasser y Strauss (1967), quienes mencionan que mediante la utilización de dos procedimientos es posible seleccionar conscientemente los casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas: realización de un primer muestreo teórico, en un contexto amplio, en este caso el contexto nacional, y luego realización de un segundo muestreo en un contexto más pequeño, el regional con el objetivo de profundizar en las categorías de análisis halladas con la primera parte del muestreo.

Luego de la recolección de la información en los grupos focales, se inicia la transcripción de los testimonios con el fin de facilitar su análisis, con la fragmentación de los textos para individualizar las unidades de significado y facilitar el surgimiento de comprensiones e interpretaciones; el contraste entre las unidades de análisis dio paso al surgimiento de categorías emergentes (Lincoln & Guba, 2007), que fueron configurando el proceso inductivo, que permite el descubrimiento de nuevas relaciones.

Resultados y discusión

Como producto de la investigación se presenta un conjunto de indicadores, que estructurados desde el saber de los docentes en el ámbito personal, profesional y social, intentan aportar a la estructuración de procesos de formación de los maestros y maestros de Primera Infancia. Estos saberes y habilidades son transversales y hacen parte de los referentes que configuran las categorías y subcategorías de análisis:

- Desarrolla procesos de interacción constante con los niños y niñas, con sus pares y con su contexto.
- Reconoce y analiza la información procedente de su contexto.
- Identifica los recursos que su contexto le provee.
- Desarrolla procesos reflexivos acerca de sus prácticas.
- Evidencia habilidades artísticas, creativas y expresivas.
- Diseña ambientes y experiencias pedagógicas.
- Realiza procesos de integración entre sus saberes experienciales y las nuevas propuestas.
- Conoce y utiliza estrategias centradas en la lúdica, la literatura, la exploración del medio y el arte.
- Desarrolla proyectos, articulados con los ejes propuestas para el trabajo en Primera Infancia.
- Identifica prácticas que deben ser adoptadas de acuerdo a las necesidades de su cotidianidad.

Conclusiones

La estructuración de un programa de alta calidad para la formación de docentes de educación inicial en el país hace parte de un proceso que se irá consolidando a partir de la sinergia efectiva entre diversos elementos, a saber:

- Una fuerte voluntad política y económica, orientada desde todos los sectores a fortalecer su identidad personal, profesional y social, el establecimiento de esquemas

de comprensión, significado y sentido en relación con el contexto, asumiéndolo como referente sobre el cual estructurar un proceso de formación situada de los docentes.

- Tener en cuenta el ser de los maestros y maestras de educación inicial, sus saberes, sus experiencias, sus habilidades y capacidades, como base para la estructuración de los referentes respecto de lo que debería saber, en concordancia con lo que cada centro de desarrollo infantil necesita.
- El fortalecimiento de su capacidad de reflexión y pensamiento crítico frente a su responsabilidad social como ejes para la estructuración de propuestas educativas fundamentadas que posibiliten la vivencia de una pedagogía de la educación inicial, como interacción humana y relación de vida.
- Fortalecimiento del *ser* del docente a través del trabajo desde lo intrapersonal e interpersonal.
- Conexión constante entre teoría y práctica en una relación sinérgica entre el ser y el saber.
- Conexión constante entre lo que se enseña en Primera Infancia y lo que el niño aprende efectivamente y las prácticas desplegadas por el docente.
- Acceder como punto de partida a los saberes experienciales del docente.
- Participación de los maestros y maestras de educación inicial en equipos de trabajo interdisciplinar que les permitan acceder a diferentes perspectivas de análisis sobre su práctica.
- Respaldo a la participación del docente en estrategias de trabajo por competencias donde efectivamente pueda desplegar sus capacidades de crítica, elaboración, reflexión, consenso y propuesta.
- Diseño y operacionalización de propuestas elaboradas desde las problemáticas que los docentes encuentran en sus contextos.
- Apropiación de los referentes disciplinares de la educación inicial, a través de propuestas experienciales y motivadoras, respaldadas en sus habilidades creativas.
- Favorecer el desarrollo de habilidades meta cognitivas, en los docentes, como estrategias de análisis de la propia práctica.

- Fortalecimiento de los referentes desde los cuales la pedagogía sea asumida como espacio de reflexión social y política.
- Desarrollo de estrategias orientadas a la dignificación y protección del docente de educación inicial en el ámbito laboral y social.
- Establecimiento de dialogo reflexivo entre la realidad planteada en el centro de desarrollo infantil y los referentes que orientan las propuestas de formación para los maestros y maestras de educación inicial.

Bibliografía

- Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 15, (57), p. 579-594.
- Glaser, B. Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif. [u.a.: Sage.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUI.
- Moreira, C., & Avaro, D. (2012). *América Latina hoy: Sociedad y política*. Buenos Aires: Teseo.
- Moyano, S. (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores*. Barcelona: Editorial UOC
- Pimenta, S. (2008). *Saberes pedagógicos y actividad docente*. (3a ed). Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo-SP: Cortez, (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, C. J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Schwartz, B. (1976). *La educación del mañana*. Brasil: Petropolis. Ed. Vozes.
- Sen, A., Rabasco, E., & Toharia, L. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Brasil: Petrópolis: Vozes.

Torrado, S. (2003). *La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y en la familia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* España: Idea Educación.

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France: concepts, discourse and subjects*. [Final doctoral thesis] UD3285HED8001. Consultado en: <https://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Zuluaga, E. O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, D.C, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Identidad social y profesional del educador infantil bonaventuriano

Ana María Aragón Holguín

amaholgu@usbcali.edu.co

Universidad de San Buenaventura Cali / Santiago de Cali, Colombia

El Proyecto denominado Identidad social y profesional del educador infantil bonaventuriano, hace parte de la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación USBCali de corte corporativo dada la participación de la Facultad de Educación seccional Cartagena, Medellín y la sede Bogotá en el mismo.

El Proyecto se propuso auscultar la identidad del educador infantil bonaventuriano, a partir del estudio de las representaciones sociales que sobre éste se tiene. Para ello, planteó un estudio minucioso sobre el rol e identidad del educador infantil tanto desde los propios sujetos que integran el grupo de educadores, como de los agentes externos que pertenecen al grupo de empleadores y sitios de práctica donde éstos circulan.

Lo anterior, derivó en que el proyecto se ocupara metodológicamente por comprender la identidad del educador infantil a través de tres elementos bases de tensión a manera de sustento problematizador: la categoría identidad, reconocimiento de procesos identitarios y la configuración de nuevas formas de identidad profesional de acuerdo con los escenarios caracterizados. Dado su impacto, los resultados obtenidos, confluyeron en señalar nuevos desafíos en las propuestas de formación de educadores infantiles de las cuatro seccionales San Buenaventura, Colombia., los cuales se soportan en los hallazgos encontrados sobre patrones de interacción, de funcionamiento, de organización social y personal ciudad/región a través de los cuales la identidad social y el rol profesional se define y particulariza.

Palabras clave: Identidad; Rol; Perfil profesional; Educador infantil

This project entitled social and Professional identity Childhood Educator Bonaventuriano, is part of the Internal Call for Research Projects Corporate USBCali cut given the participation of the Faculty of Education seccional Cartagena - Medellín and Bogotá in it.

The project aimed to sound out the identity of early childhood educator from Bonaventura, from the study of social representations that it has. For this, he proposed a thorough study on the role

and identity of early childhood educator both the subjects themselves that make up the group of educators, as external agents who belong to the group of employers and practice sites where they circulate.

This also meant that the project was methodologically occupied by understanding the identity of early childhood educator through three elements base voltage problematizador way to support: the category identity, recognition of identity processes and configuration of new forms of professional identity characterized according to the scenarios.

Given its impact, the results converged to point out new challenges in the proposed training of Early Childhood Educators of the four sectional San Buenaventura Colombia, which are supported by the findings about patterns of interaction, operational, social organization and personnel city / region through which social identity and the professional role is defined and particularized.

Planteamiento

Desarrollar un proyecto de investigación que se ocupe por comprender la identidad de la Educación Infantil - en adelante EI- implica algunos retos. El primero se encuentra relacionado con el dar cuenta de la categoría identidad como proceso mental y social que hace parte de los sujetos y los contextos. El sujeto en la construcción de su identidad, en primera instancia debe recurrir a la comprensión del “yo”, el cual tiene que ver con percepciones, ideas y sentimientos que los sujetos construyen acerca del mundo y el espacio en el cual se desenvuelven. Al respecto Day citado en Vergara (2013) establece que aludir a la identidad profesional debe centrar la atención sobre dos conceptos “yo e identidad” (p. 19). El segundo, está dado en reconocer de qué modo los procesos identitarios son determinantes en las prácticas que se realizan el ámbito profesional, en tanto que estas están inmersas en un contexto cuyo contenido tiene símbolos, signos y presupuestos que sugieren el cómo y el cuándo de la actuación, como lo plantea Viscano (2008, p.78) refiriéndose a los espacios de la acción en relación a la identidad (...la participación de -y en- las prácticas que allí tienen lugar ofrece herramientas simbólicas y materiales para la conformación de representaciones que van configurando aspectos identitarios que definen un modo de ser y estar en ese espacio particular.

Finalmente, el tercer reto se configura a partir de las nuevas formas que va teniendo la identidad profesional de acuerdo con los escenarios donde se desarrolla la práctica, planteando desde cómo esta identidad puede tomar otras formas de actuación cuando se plantean otros desafíos. Es así que los patrones de interacción, de funcionamiento, de organización social y personal se conforman como rasgos identitarios de un determinado momento histórico, a través de los cuales se definen y particularizan (Viscano, 2008).

De este modo, optar por investigar sobre la identidad profesional del profesor, es seguramente entrar a un tema complejo, pues requiere poner en discusión quién es y la función social que cumple vista desde instancias tanto académicas como sociales, políticas y culturales.

Fundamentación teórica/conceptual

Plantear una investigación cuyo propósito está centrado en reconocer la identidad de la EI, implica optar por un referente cuyo marco sitúe la discusión en aspectos que contribuyan a explorar la experiencia de los sujetos de conocimiento en lo que se refiere al ser y hacer del grupo social, que en este caso sería la identidad de las maestras en cuestión. Por lo tanto, desde esta investigación el referente orientador son las Representaciones Sociales –en adelante, RS–, pues permiten develar y comprender de qué forma los sujetos inmersos en un mundo de significados y códigos le demandan una forma de ser y de actuar que se compenetran, adhieren o identifican con la realidad de la EI.

Serge Moscovici fue el creador del concepto Representación Social. Para este autor, el origen del concepto se reposita en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas, donde considera que la sociedad necesita de un pensamiento organizado. De ahí que, las representaciones colectivas concentran la forma de pensamiento que predomina en una sociedad y que transfiere a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias y mitos.

Para Moscovici, (1991) las RS son la elaboración de un objeto social por la comunidad, con el propósito de conducirse y comunicarse, son una expresión del conocimiento de sentido común que expresa un sujeto y se refiere a algo o a alguien: una institución, un contenido, un fenómeno, un acontecimiento o un grupo de personas. Son una modalidad del conocimiento asociado al surgimiento de un conjunto de aportes tanto en el campo de la psicología, la antropología como la sociología. En las investigaciones sobre los profesores, existe una amplia literatura para referirse a sus representaciones; la terminología alude a conceptos como: teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, imaginarios y pensamiento, entre otros.

Las investigaciones que se han planteado con relación a la EI desde autoras como Vergara (2013); Guzmán (2011); Castaño y Fandiño (2006) hacen referencia a la importancia de ubicar el rol de la EI en donde socialmente se les reconozca como profesionales, determinar el saber y hacer de la EI en los contextos donde desempeñan su labor y la necesidad de establecer trayectos de formación pertinentes que les provea a las educadoras un campo de acción y desarrollo profesional claros y con mayor reconocimiento.

Dado que la representación social se convierte en un marco orientador de reconocimiento de un grupo social tan importante como lo son las EI, esta investigación toma como contexto el escenario que por naturaleza ha sido el encargado de formar y dar un estatus social y cultural a quienes deciden hacerse cargo de los más pequeños, este es: los programas de formación de EI en la Universidad de San Buenaventura en Colombia en ciudades como Cali, Medellín, Cartagena y Bogotá, logrando ser todas reconocidas como programas de alta calidad gracias a su larga trayectoria en cada una de sus regiones del país.

Metodología

El proyecto se propuso transitar tres fases en un periodo de 18 meses, cada una de manera interdependiente pero relacionadas con el objeto de estudio, así:

FASE	CARACTERÍSTICA	PERIODO DE DESARROLLO
PRIMERA	Consolidación de la investigación a través de un rastreo de antecedentes de trabajos que con relación al tema del rol y la representación social sobre el maestro y en especial sobre la Educadora Infantil. Además del establecimiento de Lineamientos generales, tendencias teóricas educativas actuales, estructuras legales u otros en la idea de consolidar los marcos tanto teóricos como de referencia.	
SEGUNDA	Hace referencia a los primeros planteamientos relacionados con las representaciones sociales que se construyen entre lo que está relacionado con la educadora infantil bonaventuriana (en formación y novel) como del reconocimiento de la función social que hacen los otros (escenarios de práctica y laboral) de las educadoras infantiles bonaventurianas. Al cierre de este periodo (fase I y II) lo que se busca es tener una primera construcción conceptual desde las cuatro ciudades que brinde elementos de para abordar las siguientes dos fases.	2014
TERCERA	En esta fase se busca retomar los programas curriculares y de práctica en cada uno de los programas de formación de las cuatro ciudades en la idea de identificar las intencionalidades y estrategias formativas que favorecen la construcción de la identidad y del rol de la educadora infantil bonaventuriana. Ya con la información y análisis realizados durante la investigación, se llega a un último momento el cual implica el análisis y configuración del constructo teórico propuesto.	2015

Resultados y discusión

Las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia y Licenciatura en Educación Preescolar de las Facultades de Educación de la USBColombia, atendiendo a las nuevas exigencias socioculturales, económicas y políticas en favor de la niñez, las cuales a partir de la Ley 1098 del 2006 convierte la política pública de protección social a la infancia en eje fundamental para la identidad cultural, el arraigo social, las responsabilidades de las autoridades, la fijación de prioridades de inversión social en la infancia y la adolescencia, centra sus acciones formativas/investigativas dentro del marco de la Configuración de una Identidad profesional y social del Educador Infantil Bonaventuriano, desde el

reconocimiento que la posición de las maestras ocupan dentro de un proyecto de país que a su vez implica la construcción social de un concepto de educación para la primera infancia. Siendo ésta una estrategia corporativa, el carácter investigativo del proyecto se constituye en una **INVESTIGACIÓN APLICADA**, lo que le otorga la oportunidad para dar a conocer temas relacionados con la Primera Infancia en Colombia desde distintos referentes a nivel institucional, buscando el reconocimiento de la labor docente dentro del contexto de la educación para niños y niñas en edades tempranas.

Lo anterior, demanda el ejercicio académico con responsabilidad social, en un sano ambiente de reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y ciudadanía. En relación con productos de nuevo conocimiento y apropiación social del conocimiento:

- **Estado de Arte:** Trabajos escriturales de estudiantes de las cátedras de Pedagogía para la Primera Infancia y práctica pedagógica I Escenarios de Atención a la Primera Infancia sobre recorrido histórico del rol y la representación social del maestro en América Latina y de manera particular Colombia.
- **Sistematización de Encuestas:** Matriz de Datos y Bitácora egresados nóveles y estudiantes de último año.
- **Publicación Investigadora principal:** IDENTIDAD SOCIAL Y PROFESIONAL DEL EDUCADOR INFANTIL BONAVENTURIANO, el cual constituye el capítulo 17 del tomo 19 “Desarrollo educativo” de la Colección Iberoamericana de Pedagogía, Editorial Redipe. ISBN 978-958-58674-6-8, Primera Edición, febrero de 2015, pág. 223- 229.
- **Productos de formación:**
 - semillero: Des-politizando la Infancia. Documento marco del trabajo del semillero y la unión al proyecto desde sus ejes de investigación.
- **Comunicación del conocimiento:**
 - evento divulgación: Participación en el VII Encuentro Interno de Semilleros USB Cali. Puntaje obtenido 97puntos, dando paso al encuentro Deptal. de semilleros Cali 2015 REDCOLSI – Nodo Valle del Cauca.

Conclusiones

Dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria, la Universidad de San Buenaventura contempla dentro del espíritu mismo de su Proyecto Educativo Bonaventuriano los ejes articuladores para el quehacer universitario, tales como la identidad con la misión institucional, la formación y el desarrollo integral y la corresponsabilidad. Estos referentes aunados a las funciones sustantivas en docencia, investigación, proyección social y bienestar institucional se constituyen en eje sobre el cual las Facultades de Educación ponen en acción cada día sus experiencias de trabajo pedagógico a nivel País desde escenarios formales y no convencionales en ejercicio de sus prácticas profesionales, demostrando el aporte no sólo de la labor formativa propia que cada uno de sus programas académicos promueve, sino además, de su contribución al conjunto de la sociedad.

Tomando como base fundamental para el diálogo de saberes y el compartir de experiencias académico/investigativas, las prácticas de los programas de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y Licenciatura en Educación Preescolar, a partir de la puesta en escena de avances, innovaciones y maneras de hacer en la formación de docentes en Cali, Bogotá, Medellín y Cartagena, el proyecto Identidad profesional y social del educador infantil bonaventuriano, se constituyó en oportunidad para el mejoramiento del índice de colaboración para la investigación inter y transdisciplinaria de las Facultades de Educación en la Universidad de San Buenaventura Colombia.

Así mismo, dentro del marco de la corporatividad, la visibilización científica de los 4 Grupos de Investigación participantes, Educación y Desarrollo Humano, Antropología Pedagógica y Desarrollo Humano, Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos, Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía, quedará manifiesta, por medio de los distintos productos que aportarán con alto impacto investigativo a la discusión sobre problemáticas vigentes y pertinentes a nivel país, tal y como lo es la Atención Educativa para la Primera Infancia.

Bibliografía

- Abela, J. (2003) *Las técnicas de análisis del contenido. Una revisión actualizada. Departamento de Sociología Universidad de Granada.* Consultado en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Alliaud, A. (2001). El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norber Elias. En *Espacios en blanco*, N° 11 pp (121-143).
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente.* Buenos Aires: La Crujía.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (2009). Relatos de experiencias en investigación narrativa. En Rodríguez, M. y Larrosa, (Directores) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Buenos Aires: Laertes.pp.11-59.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar.* Madrid: Narcea.
- Castaño, I. y Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro. En *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, núm. 46, (vol. XVIII), (septiembre-diciembre) pp. 111-124.
- Guzmán, R. (2010). *Escuelas y concepciones de infancia.* Bogotá: Magisterio.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología social.* Barcelona: Paidós.
- Leite, M. (2011). *Historia de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga: SPICUM.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II.* Madrid: Muralla.
- Proyecto Educativo Bonaventuriano. (2007). *Documento institucional de circulación interna.*
- Subirats, M y Brullet, C. (1988) *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid: Instituto de la mujer.
- Vergara, M. (2012). *Acciones y creencias de la educadora infantil (EI) Un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para la mejora de la práctica.* [Tesis Doctoral]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Viscano, A. (2008). La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales. En: Gentili (Director) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 77-100.

Experiencia pedagógicas y de formación a agentes educativos en la implementación de la modalidad familiar para la garantía de los derechos de niños y niñas en el Departamento del Magdalena

Mg. Berenice Villalba Pereira
Esp. Mykena Moreno Arias
bvillalba@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena / Santa Marta, Colombia

La Universidad del Magdalena a través de los convenios N° 017 de 2012 y N° 018 de 2013 – 2014 y el contrato N° 286 de 2015, ha administrado el programa Modalidad Familiar-Estrategia de cero a Siempre mediante convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en diferentes municipios del departamento del Magdalena.

En esta medida ha logrado vincular egresados de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y Humanidades, estudiantes monitores y de práctica del programa de Licenciatura en Preescolar, además de la vinculación de las madres comunitarias, FAMI, que lograron su tránsito como maestras de esta modalidad de atención para garantizar así su continuidad en la prestación del servicio.

La Universidad del Magdalena y en particular la Facultad de Ciencias de la Educación mediante la administración de esta experiencia, ha fortalecido los procesos de cualificación y formación a las madres comunitarias que transitaron y a los agentes educativos participantes en la modalidad; Atención en zonas rurales y de difícil acceso como también población Afro; diseño de instrumentos y estrategias pedagógicas para la realización de los encuentros educativos, movilización y visibilización de experiencias en la comunidad a través de articulación con entes territoriales. La experiencia ha permitido identificar historias que han dejado huella no solo en los niños y niñas, sino en cada una de las personas que los rodea y que participan de la implementación de la modalidad. De igual forma se han fortalecido prácticas organizacionales y administrativas en la Administración de la modalidad como también en las alianzas estratégicas.

Palabras clave: Experiencias pedagógicas; Formación; Movilización social

Contexto y descripción de la experiencia.

La Modalidad Familiar en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre en la vigencia 2012 - 2014, mediante convenio N° 018-2012, establecido entre la Universidad del Magdalena y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Regional Magdalena se implementó en 10 municipios del departamento del Magdalena, (Sitio Nuevo, Remolino, Algarrobo, El Reten, Santa Ana, Santa Bárbara de Pinto, Pijiño Del Carmen, El Banco, San Sebastián y Distrito de Santa Marta) brindando así atención a un total de 4.515 beneficiarios. En el año 2015 mediante el contrato 286-2014, celebrado entre las dos entidades, se administra la modalidad en los municipios de Remolino y Sitionuevo atendándose para la actual vigencia 1465 usuarios.

En la vigencia del 2012-2014 participaron 15 coordinadores pedagógicos, 15 profesionales para el desarrollo del componente Salud y Nutrición, 30 profesionales para el componente psicosocial, 89 docentes pedagógicos, 89 auxiliares pedagógicos, una coordinadora del programa y un auxiliar administrativo para un total de 240 personas. Por otra parte, en la vigencia del 2015 cuenta con 5 coordinadores pedagógicos, 5 profesionales para el desarrollo del componente Salud y Nutrición, 10 profesionales para el componente psicosocial, 29 docentes pedagógicos, 29 auxiliares pedagógicos, dos coordinadoras generales del programa para un total de 80 personas.

Los agentes educativos participantes de la experiencia 20 hacen parte de las madres comunitarias FAMI que transitaron a la modalidad familiar y los demás en su mayoría egresados de los programas de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y Humanidades como también estudiantes monitores y de práctica del programa de Licenciatura en Preescolar.

A partir del proceso de focalización y caracterización realizado con los niños y niñas, familias y el territorio, se identificaron situaciones como “Zonas altamente vulnerables” a

inundaciones y desastres naturales, por ser ribereños, gran número de la población en situación de pobreza extrema, informalidad laboral, presencia de grupos armados al margen de la ley, carencia de servicios de salud, enfermedades prevalentes en la infancia por falta de un buen servicio de alcantarillado y acueducto y ausencia de espacios para la recreación. Estas situaciones se convirtieron en los ejes de trabajo en la formación del talento humano para la implementación de la modalidad en cada uno de los municipios señalados.

Fundamentación.

La ruta metodológica implementada para la formación del talento humano está orientada por diversos referentes teóricos de autores como: Lev Vygotsky, Ausubel y Howard Gardner, en miras de dar respuesta a los pilares (el arte, la literatura, exploración del medio y el juego) orientadores que plantea los lineamientos técnicos para la modalidad familiar, contemplado en el manual técnico operativo construido por el ICBF. De igual forma la formación desde el enfoque de derechos, el enfoque diferencial, la construcción participativa, la particularidad territorial y el mejoramiento continuo.

Se diseñó una estrategia metodológica para la ejecución de las actividades pedagógicas con los niños, niñas, mujeres gestantes y en periodo de lactancia en los encuentros grupales así:

- **Momento de bienvenida:** Canto de las siete realizaciones; Momento de reflexión diaria (en este se toma una frase y se comparte para fortalecer el crecimiento personal) y Llamada de asistencia rítmica.
- **Cuento como Pre-texto:** Aquí el docente junto con el auxiliar, utilizan los cuentos para desarrollar el tema del día.
- **Gran Reto:** En este momento, se hace la interacción de las actividades entre los cuidadores y los niños.
- **Cuido mi salud:** Se entona un canto previo al momento de los refrigerios para darle importancia al momento de lavarse las manos, lavar los alimentos, etc.
- **Desafío para la vida:** Se hace un recuento de lo que se aprendió en ese encuentro y se propone pequeñas tareas que se deben llevar los cuidadores y los niños y niñas y que deben traer para el próximo encuentro.

La formación del talento humano contempla los ejes temáticos de la siguiente manera:

Temática	Componentes
Clima laboral	Talento humano
Lactancia materna	Salud y nutrición- área psicosocial
Protocolo de casos de vulneración de derechos	Familia, redes y comunidad
Comunicación asertiva	Talento humano
AIEPI- DENGUE	Familia, comunidad y redes sociales- Ambientes educativos y protectores.
Prevención detección y notificación de las enfermedades prevalentes en la infancia	Salud y nutrición
Acciones educativas para trabajar con niños con necesidades educativas especiales	Ambientes educativos y protectores
Liderazgo y trabajo en equipo	Talento humano
Micronutrientes	Salud y nutrición
ETS: VIH- SIDA	Salud y nutrición
Pautas de crianza	Procesos pedagógicos y ambientes educativos y protectores
Manejo de problemas de aprendizaje	Procesos pedagógicos y ambientes educativos y protectores
Manejo de problemas comportamentales	Ambientes educativos y protectores y familia, comunidad y redes sociales
Proyecto de vida- emprendimiento	Talento humano
Signos de alarma en mujeres gestantes	Familia, comunidad y redes y ambientes educativos y protectores.

Prevención y atención de emergencias	Ambientes educativos y protectores y familia, comunidad y redes sociales
Resolución de conflictos- Aceptación de los demás	Talento humano
Primeros auxilios	Ambientes educativos y protectores y familia comunidad y redes.
Resiliencia	Talento humano
Buenas prácticas de manufactura	Salud y nutrición
Planificación familiar	Ambientes educativos y protectores y familia comunidad y redes.
Inteligencia emocional	Talento humano
Proyecto de vida	Talento humano

El componente proceso pedagógico, ha sido estructurado con las propuestas teóricas y metodológicas de la Teoría Constructivista social de Vigostky, las inteligencias múltiples de Gardner y el aprendizaje significativo de Ausubel.

El componente de Familia, comunidad y redes sociales, se implementa teniéndose en cuenta el modelo de escuelas saludables, Precede- Proceed, (Green y Kreuter, 1991) debido a que, es un postulado conceptual que facilita la elaboración de un amplio diagnóstico comunitario, en cuanto, aborda múltiples determinantes de la salud y permite la participación activa de la población, alcanzando así, las metas y los objetivos generales y específicos que la Universidad del Magdalena se ha trazado con la ejecución del programa.

En el componente de salud y nutrición respecta, el modelo de creencias en salud,(Rosenstook 1960).

Metodología

Los procesos de formación se desarrollaron en diferentes momentos al inicio del proceso de focalización, caracterización territorial y caracterización de las familias, de los niños y niñas.

Durante la implementación de la modalidad se dio en encuentros grupales semanales, en cada territorio, y encuentros generales con todo el equipo cada dos meses y en los periodos donde no se atienden a los usuarios. Los procesos de formación se desarrollan mediante un proceso de reflexión participativa REFLEXIÓN-ACCIÓN –REFLEXIÓN y análisis de estudios de casos. Algunas temáticas son apoyadas por profesionales de las facultades y profesionales de otras instituciones.

En el cronograma mensual de actividades se implementa el JUEGOTÓN: estrategia que ha sido diseñada con la finalidad de propiciar espacios externos a los encuentros educativos grupales y en el hogar, que le permita a los miembros del equipo interdisciplinario fortalecer y reforzar el conocimiento que ha sido construido durante el mes de ejecución. En el desarrollo del JUEGOTÓN, el área psicosocial y de salud y nutrición, se encargan de generar procesos de reflexión y abordar temas que competen e interfieren ostensiblemente con el mejoramiento de la calidad de vida de los beneficiarios; de igual manera, los agentes educativos se articulan mediante el rescate de los juegos tradicionales, la estructuración y consolidación de vínculos afectivos sólidos y la promoción de la funcionalidad familiar.

Cabe resaltar que los encuentros operados por la Universidad del Magdalena se encuentran orientados al crecimiento personal, a la adquisición de habilidades para la vida y a la protección integral de los niños y niñas en su entorno.

Resultados obtenidos.

- Durante el segundo año de la vigencia del convenio N° 018, se realizó un total de 915 jornadas de capacitación y formación a las familias encaminadas al cumplimiento y garantía de los derechos de la primera infancia, trabajando desde un enfoque de derechos, enfoque diferencial, participación e inclusión.
- Procesos de Articulación con el sector público y privado que permitieron el desarrollo efectivo de las actividades programadas para la garantía de derechos de la primera infancia y sus familias.

- Formación y asesoría a las familias sobre los riesgos y posibilidades de adquirir enfermedades de transmisión sexual y sus implicaciones, los métodos para prevenir y/o controlarlas.
- Jornadas pedagógicas por parte de los profesionales de apoyo en salud y nutrición de la modalidad familiar en articulación con las secretarías de salud distrital.
- Talleres de sensibilización, afectividad, comunicación, diálogo y sobre la importancia de la familia en el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Talleres lúdicos de integración familiar relacionados con los roles que se cumplen dentro de la familia y las creencias frente a ellos.
- Jornadas pedagógicas en articulación con entidades como el SENA y el UMATA, para la creación de proyectos productivos.

Proyección.

Se proyecta un fortalecimiento en el trabajo en equipo y una articulación con procesos de investigación que permitan el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas e investigativas en la implementación de la modalidad y en los procesos de formación de los agentes educativos de la Primera infancia.

Bibliografía

- Agencia presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional- Acción Social (2010). *Dinámica de desplazamiento forzado*. Consultado en: <http://www.dps.gov.co/documentos/Retornos/Informe%20Desplazamiento%20Forzado%20Junio%202010.pdf>.
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En *Diálogos. Discusiones en la psicología contemporánea*. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ausubel, D, Hanesian, H & Novak, J. (1993). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Corts, I. (2002). *Educación un arte, una ciencia, una vocación*. Escuela Abierta.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar, identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Ed. Narcea.

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ICBF. (2014). *Lineamientos para la Implementación de la modalidad Familiar*. 2012-2014.
- ICBF. *Guías Alimentarias para la población colombiana 2012*. Consultado en www.ICBF.gov.co
- JOYCE, B & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- García, J, Owen, E, & Flórez, L (2005). Aplicación del modelo proceed para el diseño de un programa de educación en salud. *Psicología y salud*, 15 (001), 135-151. ISSN: 1405-1109.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2011). *La Inteligencia emocional*. México D.F.: Zeta.
- M.E.N. *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención Integral*.
- M.E.N. *Fundamentos Técnicos. Políticos y de Gestión para la Atención integral a la primera Infancia 2014*.
- Ministerio de Protección Social. (2009). *Curso comunitario de la estrategia AIEPI. Atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia*.
- Simonstein, S. (2006). *Tendencias mundiales de la educación infantil*. Universidad Central de Uruguay. Consultado en www.ucu.edu.uy
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Aportes del estudiante en formación del programa de licenciatura en educación física en el desarrollo integral de la niñez en el municipio de San Juan de Pasto, Nariño-Colombia

Claudia Castaño Herrera

Mario Acevedo Ruisánchez

cpcastano@iucsmag.edu.co / macevedo@iucsmag.edu.co

Institución Universitaria CESMAG / Nariño, Colombia

En la educación preescolar y básica primaria de las instituciones educativas del sector público del municipio de Pasto en Nariño, Colombia., no existe la contratación de profesionales de la Educación Física debido a que pareciera que el gobierno desconoce la gran importancia del Licenciado en esta área. Es por ello que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria CESMAG desde la práctica pedagógica tienen la enorme tarea de atender desde el área a la niñez.

Es así, como en los dos últimos años de carrera de formación los estudiantes deben realizar un proyecto pedagógico, el cual surge, a partir de la identificación y descripción de un problema en un grupo de niños, para luego realizar una búsqueda juiciosa de planteamientos teóricos y metodológicos y posteriormente formular y ejecutar estrategias, con el fin de mejorar o solucionar en lo posible la realidad encontrada.

Como resultados de sus proyectos desde la práctica pedagógica se puede determinar que los estudiantes implementan estrategias relacionadas con los medios y recursos que utiliza la educación física entre algunos: la danza, los talleres educativos, los materiales didácticos, las actividades manuales y rítmicas y el juego en todas sus clasificaciones, logrando contribuir en la formación integral de los infantes tanto en la dimensión socio afectiva, cognitiva y motriz en temas como los valores, las relaciones interpersonales, la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las inteligencias múltiples, la creatividad, los estilos de vida saludable y las competencias. En este sentido, los proyectos dejan ver como la educación física a través del movimiento favorece el desarrollo motriz, la interacción social, la promoción de la salud y el bienestar desde edades

tempranas, así como el aporte que esto conlleva en gran medida en actividades posteriores de la vida personal, diaria, laboral, deportiva y artística.

Palabras clave: Estudiante en formación; Infancia; Práctica pedagógica; Proyecto pedagógico

There's a evidence that in Pasto city (Nariño, Colombia) in preschool education and basic primary of many education institutions in the public sector there are no hiring professionals in physical education because it seems that the government does not know the importance of the degree in this field, this is why the students of the Bachelor of Physical Education from the CESMAG University have the enormous task of caring for the area children from pedagogical practice. So, in the last two years of training, career students must complete an educational project, from the identification and description of problems in a group of children, and then make a judicious selection of theoretical approaches and methodological and subsequently develop and implement strategies in order to improve or resolve as much as possible in the reality found.

As a result of their projects from teaching practice, it can be determined that students implement strategies related to the means and resources used by physical education among some: dance, educational workshops, teaching materials, manuals and rhythmic activities and play in all classifications, contribute to achieving the overall education of infants both in the affective, cognitive and motor dimension partner on issues like values, interpersonal relationships, emotional intelligence, social skills, multiple intelligences, creativity, healthy lifestyles and skills.

In this sense, the project reveals as physical education through movement favors, motor skill development, social interaction and promoting health and well-being from an early age. The contribution that this entails is largely subsequent in daily activities such as life, staff, work, sports and artistic abilities.

Keywords: Training student; Childhood; Pedagogical practice; Pedagogical Project

Planteamiento

En la educación preescolar y básica primaria de las instituciones educativas del sector público del municipio de San Juan de Pasto no existe la contratación de profesionales de la Educación Física debido a que pareciera que el gobierno desconoce la gran importancia del Licenciado en esta área, debilidad que se ve manifestada en los niños en una corporeidad

empobrecida y disminuida en factores como la comunicación y el disfrute del propio cuerpo, presentada por la falta de experiencias corporales que el docente de educación física les podría ofrecer mediante un gran abanico de posibilidades, puesto que es en la primera infancia y segunda infancia que el niño necesita desarrollar aspectos cognitivos, motrices, socio-afectivos, estéticos, y comunicativos para la configuración de la corporeidad, entendiendo dicha configuración como la recuperación del sujeto en todas las dimensiones del ser, su imaginación, motricidad, inteligencia, afectividad, creatividad, relación con los otros y con el mundo, un niño que puede pensar, crear, sentir, actuar, experimentar, y comunicarse, siendo estos fundamentales en actividades posteriores de la vida personal, diaria, laboral, deportiva y artística.

Fundamentación teórica/conceptual

El primer paso para el desarrollo educativo de un país es identificar las diversas situaciones que influyen en la educación de los niños durante su permanencia en las instituciones educativas, y por ende, el papel que juegan las personas que están acompañando dichos procesos.

En este caso, y ante la necesidad de un profesional del área de educación física en las instituciones públicas del municipio de Pasto, Nariño (Colombia) el estudiante en formación del programa de Licenciatura en Educación Física a partir de séptimo semestre realiza su práctica pedagógica con niños de preescolar y básica primaria, teniendo claro que la práctica pedagógica de la facultad de Educación en la Institución Universitaria Cesmag (2013) *es una praxis social, objetiva e intencional en la que toman sentido los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el quehacer educativo, donde el estudiante maestro explora e interviene con procesos formativos en contextos educativos que conllevan a construir su identidad como profesional de la educación (p.1).*

En este sentido, los estudiantes en formación diseñan y aplican su plan de área bajo las orientaciones pedagógicas que en el año 2010 el Ministerio de Educación Nacional con los

aportes conceptuales y pedagógicos de la diferentes Universidades del país entre ellas la I.U. CESMAG, sugiere para la educación física, recreación y deporte en Colombia.

Orientaciones en las cuales, se presentan las grandes metas de formación del área así como las competencias específicas y los desempeños del estudiante, donde se incluyen en la primera, la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad, en la segunda, la competencia axiológica, motriz y expresivo corporal y en la tercera, los desempeños sobre la importancia de la actividad física para la salud.

Igualmente, los estudiantes se basan en las tendencias de la educación física, de conformidad con los Lineamientos curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte (1996) los cuales se resumen en “la enseñanza y práctica del deporte y la condición física, las actividades recreativas y de tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud, la expresión corporal, las danzas y las representaciones artísticas” (p.15).

Con base en ello, su praxis, en los dos últimos años de carrera de formación, se ve mejor fundamentada en la puesta en marcha de un proyecto pedagógico (2015) en el cual los estudiantes maestros “estudian fenómenos particulares, en contextos socioeducativos los cuales surgen de la reflexión sistematizada quienes orientados por un enfoque investigativo holístico, buscan afianzar a través de un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teóricos-prácticas que sustentan su quehacer como profesionales de la educación”(p. 1).

De esta manera los estudiantes desarrollan procesos investigativos formativos que parten de necesidades sociales y afectivas de los niños fomentando en los estudiantes el deseo de participar desde sus conocimientos pedagógicos, didácticos del contenido y del contexto con estrategias de solución que permiten en gran parte contribuir, desarrollar, mejorar o afianzar, aspectos inherentes en la educación de los niños como el aprender a conocerse y a convivir con el otro, a la vez que a manejar sus emociones respondiendo de manera asertiva

a las diversas situaciones de la vida; de igual manera a desarrollar su lenguaje, creatividad, experimentando el mundo que lo rodea, y a desarrollar sus habilidades y capacidades corporales,

En esta medida, y desde la perspectiva de derecho, es importante que desde las instituciones se le dé importancia al área de la educación física siendo esta “el área del conocimiento delimitado alrededor del hecho de educar mediante la utilización de diferentes manifestaciones de la motricidad humana y la conductas motrices” (Blázquez, 2006, p.83).

Se destaca por ello, la función de los estudiantes en formación ya que desarrollan proyectos que se preocupan por los derechos, necesidades y problemáticas alrededor del niño mediante los medios y recursos que utiliza la educación física como la danza, los talleres educativos, los materiales didácticos, las actividades manuales y rítmicas, el juego y la recreación entre otros.

Metodología

La metodología utilizada por los estudiantes maestros se basa en el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social y un método de investigación acción, utilizando como técnicas de investigación la observación participante y otras técnicas como la entrevista a grupo focal, el mapa parlante y las baterías de test dependiendo del tema de estudio. Finalmente, los grupos de estudio son los estudiantes de las diferentes Instituciones Educativas del sector público de la ciudad de San Juan de pasto.

Resultados y discusión

Mediante los proyectos que se generan desde la práctica pedagógica se puede determinar que los estudiantes implementan estrategias relacionadas con los medios y recursos que utiliza la educación física entre algunos: la danza, los talleres educativos, los materiales didácticos, las actividades manuales y rítmicas y el juego en todas sus clasificaciones, logrando contribuir en la formación integral de los infantes tanto en la dimensión socio afectiva, cognitiva y motriz en temas como los valores, las relaciones interpersonales, la

inteligencia emocional, las habilidades sociales, las inteligencias múltiples, la creatividad, los estilos de vida saludable y las competencias.

En este sentido, los proyectos dejan ver como la educación física a través del movimiento favorece el desarrollo motriz, la interacción social, la promoción de la salud y el bienestar desde edades tempranas, así como el aporte que esto conlleva en gran medida en actividades posteriores de la vida diaria, laboral, deportiva y artística.

Conclusiones

Se destaca la función de los estudiantes en formación ya que desarrollan proyectos que se preocupan por los derechos, necesidades y problemáticas alrededor del niño mediante los medios y recursos que utiliza la educación física.

Cabe resaltar que consideramos que la educación física, como disciplina pedagógica y teniendo como objeto de estudio la motricidad humana, se preocupa por el desarrollo integral de los niños desde todas sus dimensiones: motriz, social, afectiva y cognitiva.

Bibliografía

Blázquez, D. (2006). *La educación física*. Zaragoza: INDE publicaciones.

Ministerio de educación nacional. (1996). *Lineamientos curriculares. Educación Física, Recreación y Deporte*. Consultado en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_10.pdf

Institución Universitaria CESMAG. (2015). *Reglamento Proyecto pedagógico*. San Juan de Pasto: Facultad de Educación.

Institución Universitaria CESMAG. (2013) *Reglamento práctica pedagógica*. San Juan de Pasto: Facultad de Educación.

La fábula como estrategia didáctica para animar la lectura en los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Los Pinos, sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá

Edith Recalde España

Carlos Londoño Vásquez

e.recalde@udla.edu.co / carlos.vasquez2015@hotmail.com

Universidad de la Amazonía / Florencia (Caquetá), Colombia

Nuestro objetivo de investigación es el de formular e implementar un proyecto pedagógico de aula, orientado a animar la lectura a través de la fábula como estrategia didáctica en los niños y niñas del grado primero de la I.E. Los Pinos, Sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá. La metodología de la investigación es de tipo cualitativo con un enfoque de investigación-acción. De igual manera, las técnicas e instrumentos requeridas para este proyecto fueron de observación participante, entrevista y guía de observación. Finalmente, los resultados nos demuestran desinterés y apatía por la lectura por parte de los niños y niñas, ausencia de estrategias didácticas para animar la lectura. Una de las conclusiones de este proyecto es que a través de las experiencias pedagógicas de aula, se aprovechó el valor didáctico y las características narrativas de la fábula para animar y propiciar la lectura en niños y niñas del grado primero de educación básica.

Palabras clave: Niño; Fábula; Animar la lectura; Didáctica; Proyecto pedagógico de aula

Our objective with this research is to formulate and implement a pedagogical classroom project oriented to encourage reading through the fable as didactic strategy in children from first grade of the E.I Los Pinos central headquarter in Florencia, Caquetá municipality. The methodology that this Project requires is based in a qualitative research with action research approach. Similarly, the techniques and instruments required for this Project were participatory observation, interview and observation guide. Finally, the results show us indifference and apathy for Reading by children. A lack of teaching strategies to encourage reading; absence of didactic strategies for encouraging reading. One of the conclusions of this Project is that through classroom teaching experiences, educational value and narrative characteristics were taken into account by the pedagogical classroom project to stimulate and propitiate reading in children from first grade in basic education.

Keywords: Childhood; Fable; Encourage Reading; Didactic and pedagogical classroom Project

Planteamiento

Para esta investigación, se focalizó el grado primero de educación básica de la IE Los Pinos, Sede Central, cuyo diagnóstico inicial arrojó los siguientes hallazgos: Apatía y desinterés por la lectura, ocasionando limitaciones en su propio discurso; así mismo, asumían con mayor frecuencia la lectura sólo desde el nivel literal sin mayor profundización; de hecho, se evidenció desconocimiento y dificultad para transcender en los procesos de lectura comprensiva desde los niveles inferencial y crítico intertextual. Sumado a ello, desinterés y ausencia de los padres de familia en los procesos de lectura. Otro de los hallazgos como producto de la revisión documental (PEI, Plan de estudios y Diario de clases) se relaciona con la falta de estrategias didácticas que animen la lectura; situación que permitió formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo animar la lectura a través de la fábula como estrategia didáctica en los niños del grado primero de la IE los Pinos, Sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá?

Fundamentación teórica/conceptual

La fundamentación teórica, conceptual y los hallazgos de investigación se desarrollan a partir de las siguientes categorías de análisis: Interés por la lectura: Animar y estimular el hábito de lectura en los niños, “es un proceso íntimamente ligado al desarrollo afectivo, individual y social del niño”. (Colección Planeta Lector, 2014, p. 4). Por ello, en esta etapa escolar, la literatura infantil ocupa un sitio privilegiado, por las expectativas y emociones que causa en la formación de lectores, en edades tempranas.

Las tipologías textuales preferidas por los niños corresponden a los textos infantiles; particularmente la fábula, por sus características narrativas, acompañada de imágenes con diferentes intenciones y riqueza imaginativa. (Martín García, 1997). Por consiguiente, Goodman (1996) citada en Barboza y Pena (2014) afirman que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 134).

Dentro de nuestras estrategias didácticas proponemos la puesta en práctica de las mismas, donde el docente se transforma en un mediador entre el estudiante y el conocimiento; por ello, “los procedimientos deben ser utilizados de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiante a construir su actividad adecuadamente y así poder lograr los objetivos de aprendizaje que se proponga” (Peña, 2014, p.135) lo señalado anteriormente, permite afirmar que las estrategias didácticas están centradas en el docente, quien debe investigar, seleccionar y organizar recursos didácticos, teniendo en cuenta la realidad del grupo estudiantil. Aponte (2007) citado en Barboza y Peña (2014, p. 135).

Se vuelve relevante la participación del docente y padre de familia en los procesos de lectura. De manera que hagan parte de esta mediación para animar y motivar la lectura en el niño. De acuerdo a lo anterior, resultan primordial los aportes de Colomer Martínez, (2005) cuando afirma que:

La auténtica motivación para la formación de lectores en temprana edad, ocurre cuando el niño nota que los adultos también consideran la literatura y los libros como algo interesante y placentero, puesto que los niños desean crecer y hacer lo que parece funcionar en el mundo de los mayores. (p.207).

En cuanto a los niveles de comprensión lectora Escarpit (1968) manifiesta que es durante la etapa infantil de la vida cuando nacen las actitudes fundamentales para leer. En este sentido, se requiere tener en cuenta las categorías para el análisis de la comprensión lectora; el nivel literal como el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje. El nivel inferencial, el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento. El nivel crítico intertextual, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998).

En cuanto a la fundamentación conceptual, se resalta el concepto de niño, según la teoría socio-cultural de Vygotsky (1978:6) se concibe como ente social, activo, protagonista y producto de múltiples interrelaciones sociales de las que participa a lo largo de su desarrollo, entendido como “proceso de reconstrucción y reorganización permanente, en todos los aspectos biológicos, psicológicos culturales y sociales del niño”. Concepto de fábula, es una narración breve, escrita en verso o en prosa, protagonizada por personajes que generalmente son animales u objetos humanizados, con breves mensajes lingüísticos. Martín García (1997). Así mismo, Hurtado y Ortiz (2012, p. 46) resaltan la brevedad narrativa, dramatizado con diálogo en estilo directo o indirecto y la conclusión en moraleja que alude a un carácter moralizante.

Por otro lado para dar fundamento al concepto de didáctica consideramos tal como Rojas y Jiménez (2006) quienes afirman que:

Preguntar por las relaciones entre la enseñanza de la lengua y el concepto de didáctica de la lengua pone en primer plano las múltiples relaciones que subyacen a un proceso complejo y que es necesario examinar en detalle. Por ejemplo, la mención de la enseñanza supone, en el marco de la didáctica, la existencia de un proceso correlativo, el aprendizaje, que involucra a un actor social colectivo, el grupo de estudiantes, y que puede desenvolverse de manera diferenciada según las particularidades individuales; es decir, la mención de la enseñanza supone la existencia de dos actores distintos y de dos funciones diferentes, pero articuladas (p.12)

Lo anterior conlleva a concretar de manera detallada las estrategias desarrolladas por docente, como orientador y responsable de la actividad didáctica y el estudiante como protagonista del aprendizaje. Finalmente, el proyecto pedagógico de aula, se define como una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos en el seno de la academia el cual se estructura en tres momentos: Contextualización, el aspecto metodológico y lo evaluativo (González Agudelo) citada en Cely Martínez (2010, p.1).

Metodología

La investigación se comprendió como un ejercicio de tipo cualitativo con un enfoque de investigación acción, entendida como un estudio auto reflexivo de la práctica educativa, que busca guiar, corregir y evaluar decisiones y acciones en busca de soluciones concretas de la práctica; en síntesis, “busca mejorar la práctica educativa” (Camacho de Báez, 2003). Este proceso de investigación se desarrolló en tres fases: en la primera fase, se focalizó el grado primero de educación básica de la I.E. los Pinos, Sede Central del Municipio de Florencia Caquetá-Colombia, de carácter público; posteriormente se definieron los antecedentes de investigación y marcos de referencia (teórico, conceptual y contextual). En la segunda fase, el marco metodológico para identificar el tipo de investigación, técnicas e instrumentos para recolectar la información. Y en la tercera fase, la caracterización de la población muestra, diseño, implementación y evaluación de la propuesta pedagógica (Proyecto Pedagógico de Aula).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta las categorías de búsqueda, se recurrió al proceso de revisión documental (PEI, Plan de estudio y Diario de clases), posteriormente a la observación participante, se aplicó una entrevista y la guía de observación que identifica el registro de evaluación de desempeño con relación a las categorías de análisis: Interés por la lectura, tipologías textuales preferidas por los niños, estrategias didácticas, participación (docente-padres de familia) y niveles de comprensión lectora.

Resultados y discusión

De acuerdo a los antecedentes de investigación en el ámbito internacional, nacional y regional, es evidente la relación entre lectura y literatura infantil; coinciden en seleccionar la fábula como texto preferido por el niño y por ende, como estrategia didáctica por parte del docente para incentivar, animar y generar interés por la lectura, teniendo en cuenta las características lingüísticas y narrativas de este género (Parrado Torres, 2010; Pérez Larco, 2012; Frías Méndez, 2012; Hurtado y Cárdenas (2012, p.45). En relación a la participación docente y padre de familia en los procesos de lectura: Fomentar el placer por la lectura en

los niños requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a los niños y los que éstos en realidad poseen (Solé, 1993, p.5) por su parte, Garzón, Torres y Restrepo (2008) manifiestan que el docente juega un papel definitivo como animador en la lectura. Así mismo, afirman que depende de los materiales para leer y escribir en casa, el uso que de éstos se hace, los hábitos de lectura y escritura de los padres, tienen una influencia decisiva en los niños (Solé, 1993). Finalmente, los niveles de comprensión lectora, se consideran como referentes para caracterizar modos de leer, representan una opción metodológica para caracterizar estados de competencias en la lectura tanto para la básica como para la secundaria (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998).

Conclusiones

En cuanto a los antecedentes, es importante señalar que a nivel internacional, nacional y regional, se cuenta con los aportes de diferentes estudios, donde fue posible identificar la importancia de animar y motivar la lectura en edades tempranas para contribuir al desarrollo del lenguaje del niño. Precisamente, en esta etapa escolar, es donde el docente se ve enfrentado a generar estrategias didácticas que conlleven al encuentro del niño con lo literario.

En relación a los referentes teóricos, coinciden en definir la lectura como una práctica social y cultural, donde la literatura infantil, ocupa un lugar privilegiado. Otro aporte teórico estuvo relacionado en considerar que los niños en el momento de acercarse a la lectura, se inclinan por textos infantiles y llamativos; principalmente, aquellos que contienen imágenes o ilustraciones y características lingüísticas que coinciden con la fábula, por su valor didáctico y estructura narrativa.

En relación a la práctica investigativa, se concluye que en la I.E. Los Pinos, Sede Centro, se evidenció avances significativos en los niños y niñas, porque lograron motivarse e interesarse por la lectura; particularmente la lectura de la fábula en diversos escenarios de aprendizaje; tales como: el aula escolar, la biblioteca de la institución y en casa. Sin embargo, persisten algunas falencias cuando el niño no cuenta con la participación permanente del padre de familia para animar la lectura.

Bibliografía

- Barboza, P. F. D., y Peña, G. F. J. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Camacho, B. (2008). Estudiantes Universitarios Frente a sus Procesos de Investigación: acierto y errores. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227484011>
- Celi Martínez, E. (2010). *Diseño proyecto pedagógico, el proyecto de aula*. Florencia: Universidad de la Amazonía.
- Colección planeta lector. Libros que forman lectores. (2015). *Literatura escolar infantil y juvenil*. Editorial Planeta Colombiana S. A. Consultado en: www.planetalector.com.co
- Colomer, M. T. (2005) El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Rev. De Educación* (pp.207). Consultado en http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf
- Escarpit, R. (1968). *La revolución del libro*. Alianza Editorial Unesco. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161129so.pdf>
- Frías, M. C. (2012). *La fábula Como Estrategia Metodológica para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en los Estudiantes del Grado Primero de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa la Sombra del Municipio de San Vicente del Caguán*.
- Garzón, G. D., Torres, C. J. y Restrepo, M. L. A. (2008). Animación A La Lectura. Estrategias Pedagógicas Para Niños Y Niñas De 3 A 5 Años. [Documento de Investigación].
- Hurtado, R. M. y Ortiz, C. R. (2012) *Fortalecimiento de Comprensión Lectora a Partir del Texto Narrativo Fábula*.
- M.E.N. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá D. C.
- Martín, G. F.(2005). Antología de la fábula esópicas en los autores castellanos: hasta el siglo XVIII. *Colección de humanidades*, No. 16. Servicios de Publicaciones de la Universidades de Castilla-la Mancha, Cuenca.

- Parrado, T. I.(2010). *Intereses, Gustos Y Necesidades De Los Niños En La Adquisición Formal De La Lectura En El Primer Grado De Educación Básica Primaria.*
- Pérez, L. M. L. (2012). *Las estrategias metodológicas motivan el interés por la iniciación de la lectura, en niñas y niños de cinco a seis años del jardín de infantes Juan Gutemberg, Machachi.*
- Peña, F. J. y Aponte. (2014). *El problema de la enseñanza.* Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Rojas, N. G y Jiménez, M. H. (2006). *Didáctica de la Lengua Castellana. Universidad de la Amazonia. Facultad Ciencias de la Educación. Programa de Lengua Castellana y Literatura.* Florencia, Caquetá.
- Solé, I. G. Lectura y Vida. (1993). *Estrategia de comprensión de lectura. El Placer de Leer.*
- Vygotsky, L. (1978). *La Teoría Histórico-Cultural.* Consultado en: [http://educacion.idoneos.com/index.php/287950.](http://educacion.idoneos.com/index.php/287950)

Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludoevaluativas mediadas por TIC

Evelyn Torres

Ana María Villanueva

María Carolina Pinzón

eve1torres2@gmail.com / amaviji@hotmail.com / caro-pinzon@hotmail.com

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

Este proyecto de investigación tiene como finalidad comprender las interacciones que se presentan en el aula de clase entre docente- estudiantes, entre pares y estudiantes con las TIC, luego de realizar experiencias ludoevaluativas mediadas por TIC en el área de matemáticas.

La ludoevaluación es una experiencia formativa que involucra la evaluación y la lúdica que permite a los docentes y estudiantes tomar decisiones para enriquecer los aprendizajes. Nuestra investigación nace de la necesidad de explorar las maneras en que los docentes están evaluando a los niños de primaria, específicamente los de primer grado, para invitarlos a implementar la ludoevaluación mediada por TIC en sus prácticas y así valorar las diferentes interacciones que se presentan.

Este estudio es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos. A través de la aplicación y el desarrollo de experiencias de ludoevaluación mediadas por TIC, se busca comprender lo que sucede en un contexto educativo único. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante y la encuesta. En este sentido, la pregunta problema de esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las diferentes interacciones que se generarían en el aula de clase al implementar experiencias de ludoevaluación mediadas por TIC en 1° grado de básica primaria en el área de matemáticas?

Palabras clave: Ludoevaluación; Infancia; TIC; Evaluación en educación infantil

This research project has the purpose of understanding the interaction between: Peers, students and teachers and students and ICT, during the application of ludoevaluación using technology (ICT) on an elementary school math class.

The ludoevaluación is a learning experience that involves the evaluation and assessment process with ludic activities. During the experience, the teachers and students, take decisions to enhance their learning process. Our research emerges from the need to explore new ways in which teachers can evaluate elementary school children, specifically from first grade. Children are invited to implement the ludoevaluación mediated by ICT in their practices and then it is possible to determine the different interactions with in the classroom.

This is a qualitative study case. Through the application and development of experiences from ludoevaluación mediated by ICT, it is expected to understand what happens in a unique educational environment. The data collection techniques used were: participative observation and surveys. In this sense, the main question in our research was: Which are the different interactions generated by the use of ludoevaluación mediated by technology, in a first grade math class?

Keywords: Play assessment; Childhood; ICT; Assessment in early childhood education

Planteamiento

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) se constituyen en uno de los principales referentes de transformación en el mundo contemporáneo, ninguna otra tecnología ha originado tantos cambios en la sociedad, en la cultura y en la educación. López Escribano (2007) afirma que las TIC se han convertido en un fenómeno social que ya hace parte de nuestra cultura; los niños y niñas desde el hogar vienen interactuando a ritmos acelerados con formatos de texto escrito, imágenes, audio y video a través de la televisión, los computadores, los teléfonos inteligentes, dispositivos tecnológicos que ya forman parte de la vida diaria. Las Instituciones Educativas no pueden dar la espalda y ser ajenas a este fenómeno, que más que una necesidad, son un compromiso motivador que invita a ofrecer nuevas y mejores experiencias de aprendizaje a nuestros niños desde la etapa de primera infancia. Esta es la razón por la cual, al incorporar las TIC en el currículo y en el aula de clases, se reta a los docentes a innovar frente a las prácticas pedagógicas tradicionales, desarrollando nuevas destrezas y proponiendo cambios en la ruta y la forma como planean, enseñan y evalúan con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existen instituciones educativas que si bien hacen uso de ordenadores y demás equipos de oficina para mejorar los procesos administrativos, están lejos de impactar la práctica pedagógica en los eventos académicos y evaluativos en el aula; más que herramientas informáticas, en el entorno educativo se debe privilegiar su potencial como herramientas de trabajo en la construcción del conocimiento en las diferentes etapas escolares (Fundación Santillana, 2012).

En general, se puede afirmar que la escuela sí reconoce su importancia, no obstante hay camino por andar para proyectar su relevancia en acciones pedagógicas concretas que aprovechen la motivación que estas pueden producir en los estudiantes. Contribuyen de manera significativa tanto en los procesos de enseñanza como en los evaluativos, entendiendo la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos ayuda a valorar y comprender los alcances, dificultades e impactos de los estudiantes en los diferentes momentos pedagógicos. Igualmente hay que incrementar la motivación de directivos y docentes en la transformación y enriquecimiento de estos procesos con sus usos, ya que puede que algunos docentes no se sientan preparados para integrar las tecnologías en la evaluación de los aprendizajes, o pueden no saber cómo responder a las necesidades de los estudiantes identificados en el proceso de evaluación

Ante esta perspectiva, las TIC pueden incursionar en los procesos de evaluación, la cual no debe ser considerada como un medio de control o una serie de acciones técnicas y estandarizadas; por el contrario, puede estar asociada al deleite y goce tanto del docente como de sus estudiantes, sobretodo en la educación infantil (Borjas, 2013). Este tipo de evaluación es el que se conoce como Ludoevaluación que es una manera de valorar los desarrollos y el avance de los estudiantes, mediante actividades placenteras y de disfrute, donde el docente puede hacer uso de diferentes escenarios y experiencias de forma simultánea para evaluar y realimentar a los educandos, pero de una manera diferente, en un ambiente de confianza y comodidad (Borjas, 2013).

Nuestra investigación nace de la necesidad de explorar las formas en que los docentes están evaluando a los niños de primaria, específicamente los de primer grado, para invitarlos a implementar la ludoevaluación mediada por TIC en sus prácticas y así valorar las diferentes interacciones que se producen en el aula: entre docente- estudiante, entre pares y estudiantes con las TIC. En este sentido, la pregunta problema de esta investigación es la siguiente ¿Cuáles son las diferentes interacciones que se generarían en el aula de clase al implementar experiencias de ludoevaluación mediadas por TIC en 1° grado de básica primaria en el área de matemáticas?

Fundamentación teórica/conceptual

Esta investigación partió de cuatro grandes pilares conceptuales: TIC y educación, evaluación con TIC, Ludoevaluación e interacciones en el aula de clase. Para ello se consultaron fuentes documentales actuales de Hispanoamérica, Norte América y Europa.

TIC y educación

Es un hecho que en el ámbito educativo aportan múltiples beneficios tanto a estudiantes como a docentes. Entre sus beneficios se destacan el favorecer las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas para aprender y promueven la creatividad, la comunicación y el razonamiento, tal como lo destacan Abarzúa y Cerda, (2011).

Además de esto, se considera que pueden mejorar la calidad educativa, ya que facilitan el aprendizaje y reducen la brecha digital (Valdés, et al., 2011). El acceso a estas tecnologías virtuales facilita la generación de nuevos aprendizajes cognitivos en los estudiantes, al docente le permite explorar diversas fuentes de información e innovar de forma lúdica su propuesta educativa de aula. Por esta razón, las TIC cobran relevancia en los procesos educativos.

Evaluación con TIC

Son una herramienta de apoyo importante en el proceso de evaluación, tanto para estudiantes como para docentes, a nivel formativo y significativo. Uno de sus principales beneficios es el de proporcionar información instantánea al docente para que brinde una oportuna realimentación. Como lo indica Redecker (2013), la gran ventaja que tiene las TIC en la evaluación sobre los formatos tradicionales es que proporcionan información selectiva y se adaptan automáticamente a la dificultad de los diferentes niveles de rendimiento del alumnado, favoreciendo la evaluación formativa.

Otro beneficio que nos llamó la atención, para nuestra investigación, es el elemento lúdico que ofrecen a la evaluación, esto es significativo para los estudiantes puesto que crean un ambiente más tranquilo, haciendo que se sientan menos estresados, olvidándose que están siendo evaluados y por el contrario disfruten de la actividad. Al ser dinámicas, llamativas e interactivas, ofrecen una herramienta perfecta para que el docente innove sus prácticas y para que el niño aprenda mientras juega.

Ludoevaluación

La ludoevaluación es una propuesta innovadora, permanente, flexible y de realimentación reflexiva. Responde a las preguntas básicas de la educación ¿a qué ser humano se está formando? ¿Para qué y cómo se contribuye a su formación? Así la evaluación está pensada como experiencia pedagógica que potencia competencias como: capacidad para expresar y comprender ideas que dinamizan la participación del pensamiento crítico, creatividad para resolver problemas, capacidad para crear, despertar la solidaridad y la sensibilidad que fortalece el diálogo y la comunicación.

Los principios sobre los cuales se fundamenta son: la lúdica, autoconocimiento, aprendizaje, dialogo, libertad, motivación y cooperación. Dinello (citado por Borjas, 2013) afirma que la lúdica es “su principal rector como una perspectiva de desarrollo humano como una forma de vida que aporta a la plenitud del individuo” (p.24).

Tomando como referencia a Borjas (2013) las fases de la ludoevaluación son:

- Fase Diagnóstica: hace referencia a la exploración que hace el docente sobre los gustos y las preferencias lúdicas que tienen los niños.
- Fase Reflexiva: el momento educativo cuando el docente analiza los gustos de los niños, teniendo en cuenta qué aspectos va a evaluar desde la perspectiva de la integralidad.
- Fase de Diseño: se realiza la planeación de las actividades, teniendo presente sus preferencias lúdicas; las actividades que se realizarán con los niños para evaluarlos.
- Fase de Alistamiento: el docente debe organizar todos los recursos para la actividad a realizar.
- Fase de Aplicación: el docente debe utilizar diferentes técnicas que lo ayuden a registrar la información para luego poder hacer el proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los niños, ejemplo un diario de campo.
- Fase Reflexiva: el docente junto con los niños hace una reflexión de cada momento de la actividad realizada. El docente además realizará un análisis de la información obtenida en la experiencia ludoevaluativa para realimentar los aprendizajes de los estudiantes.

Interacciones en el aula de clase

El grupo de investigación define interacción como el compartir de emociones, acciones y vivencias, entre los diferentes actores educativos, que se dan en las tareas formativas implícitas en las actividades escolares, en el intercambio de ideas y en el aprendizaje colaborativo.

Para poder observar las múltiples interacciones entre pares que se pueden presentar en el aula de clase al implementar la Ludoevaluación, creemos pertinente utilizar la tipología de interacciones que plantean García, Traver & Candela (2001), ellos proponen tres estructuras de procedimientos por los cuales los alumnos llegan a alcanzar los objetivos propuestos: a) Estructura competitiva b) Estructura individualista c) Estructura cooperativa.

De igual forma, en la interacción estudiante- docente tomamos la tipología de Cabrera, (2003), el cual presenta tres tipos de comunicación: a) Comunicación afectiva. b) Comunicación autoritaria c) Comunicación conciliadora.

Metodología

Tipo, alcance y diseño de la investigación

Este proyecto de investigación es de tipo cualitativo porque pretende indagar y comprender las interacciones que presentan los niños y niñas del grado primero de primaria, en el contexto escolar, ya sea con sus pares, con sus docentes, con la tecnología y con el conocimiento que reciben. Desde las experiencias ludo-evaluativas se busca conocer esas interacciones que pueden presentar los estudiantes, teniendo en cuenta la participación activa de los mismos en cada actividad evaluativa, sus opiniones, ideas, dudas, preguntas.

Así mismo el proyecto es de alcance descriptivo ya que busca caracterizar o describir los tipos de interacciones que presentan los estudiantes al desarrollar experiencias ludo-evaluativas mediadas por TIC.

Esta investigación se enmarca dentro del diseño de estudio de caso, porque a través de la aplicación y el desarrollo de experiencias de ludoevaluación mediada por TIC se busca comprender lo que sucede en un contexto educativo único.

Participantes

Se seleccionaron los participantes teniendo en cuenta que la institución educativa cuenta con una infraestructura tecnológica y está avalada por el MEN. En este sentido los participantes son: 50 estudiantes y 2 docentes del grado primero de primaria.

Técnicas e instrumentos

A continuación se presentan las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

- Revisión documental: Fichas para el marco de antecedentes y fichas para el marco de referencia
- Encuesta: Cuestionario
- Observación: Formato de Observación y diario de campo
- Fases de la investigación

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta seis fases que son nombradas a continuación:

- Fase de alistamiento
- Fase de acercamiento
- Fase de diagnóstico
- Fase de diseño
- Fase de ejecución
- Análisis de resultados y conclusiones

Resultados parciales

A continuación se presentan unos resultados preliminares del proyecto:

- Se diseñaron 10 experiencias de ludoevaluación mediadas por TIC, cada una elaborada en un formato adaptado al de ludoevaluación de Borjas (2013) y utilizando recursos educativos digitales de matemáticas, previamente valorados por las investigadoras.
- Se realizaron 10 experiencias de ludoevaluación mediadas por TIC en total: 5 con el curso de primaria, primero A (caso 1) y 5 con el curso de primero B (caso 2)
- La observación de las experiencias ludoevaluativas, utilizando el instrumento de diario de campo y las herramientas de audio y video, permitió conocer los tipos de interacciones que se presentaron entre las docentes y sus estudiantes y entre los pares.

- La mayoría de estudiantes se manifestaron interesados y motivados con las experiencias de ludoevaluación, por el hecho de usar el computador, que muy pocos habían usado antes.
- Los estudiantes en su mayoría prefirieron trabajar de manera individual cuando están utilizando las TIC.
- Algunos estudiantes trabajaron de manera cooperativa, lo cual coloca en evidencia otro tipo de interacción, donde los participantes se ayudaron entre sí para lograr un objetivo común.
- La docente del caso 1 asumió un rol bastante pasivo en las experiencias de ludoevaluación, colaboró a sus estudiantes en pocas ocasiones y sólo intervino al final de cada experiencia realizando pocas preguntas.
- La docente del caso 2 asumió un rol en gran parte activo, se interesó para que la mayoría de los estudiantes realizara de manera adecuada la ludoevaluación, pasando por cada uno de los puestos y colaborando a cada estudiante que se le presentó una dificultad.

Bibliografía

- Abarzúa, A. y Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de pedagogía*, 32(90) 13- 43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65920055002.pdf>
- Borjas, M. (2013). *Ludoevaluación en educación infantil. Más que un requisito un asunto serio*. Colombia: Universidad del Norte editorial
- Cabrera, J. (2003). Discurso Docente en el Aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, No. 29, pp. 7-26. Valdivia: Universidad Austral de Chile
- Fundación Santillana. (2012). *XXII semana monográfica de la educación: Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) Retos y posibilidades*. Consultado en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/xxii_semana_monografica.pdf

- García, R., Traver, J. & Candela, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo: Fundamentos, características y técnicas. Cuadernos de educación para la acción social*. Editorial CCS – ICCE, Madrid.
- López Escribano, C. (2007). *Las nuevas tecnologías y la Educación Infantil*. Madrid: Educared.
- López Ornelas, M. (2008). ¿Por qué hablar de usos educativos en las nuevas tecnologías? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-lopezornelas.html>
- Redecker, C. (2013). *The Use of ICT for Assessment of Key Competences. JRC Scientific and Policy Reports. European Commission*. Consultado en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC76971.pdf>
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 83-94.
- Valdés, A., Arreola, C., Angulo, J., Carlos, E. & García, R. (2011). Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC. *Revista internacional de investigación en Educación*, 3(6), 379- 392. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734008.pdf>

Conversaciones en el aula: análisis de sesiones del programa la Aventura de la Vida

Fabio Barragán Santos

Sandra Sánchez Cubillos

Sandra Neira Camacho

fbarragan@unisangil.edu.co / ssanchez@unisangil.edu.co / sneira@unisangil.edu.co

Fundación Universitaria de San Gil. Unisangil / San Gil, Colombia

Tras una investigación desarrollada durante el año 2012 por el Grupo de Investigación TAREPE de Unisangil en la cual se determinaron los géneros orales utilizados por los maestros en sesiones del programa La aventura de la Vida (LAV) se halló que las conversaciones no parecían corresponder con los lineamientos del programa.

Por ello se analizó durante un año (junio 2013 -junio 2014) las conversaciones ocurridas en las sesiones del programa LAV en Básica Primaria del municipio de San Gil, respecto a los lineamientos ofrecidos por el mismo programa (confianza, encanto e investigación). La investigación que se presenta fue cualitativa y en ella fueron analizadas diez sesiones de una muestra integrada por diferentes docentes de cinco establecimientos educativos participantes en el programa, tres rurales y dos urbanos.

Este proyecto fue desarrollado en tres fases; en la primera, se realizaron visitas para recolectar información a partir de grabaciones en video. En la segunda, se hizo la clasificación y transcripción de la información. Finalmente, la tercera fase se ocupó del análisis de las conversaciones a partir de procesos de codificación de la información. Vale la pena señalar que durante las fases de la investigación hubo un proceso permanente de refinamiento de los lineamientos del programa LAV.

Se halló que hubo esfuerzos y buenos resultados de los docentes por encantar a los estudiantes, aunque este encanto no fue permanente en las sesiones. En cuanto a la investigación y la confianza los resultados fueron menos alentadores. También se encontró que las conversaciones se ven influenciadas por las siguientes categorías: gestión del discurso, fuentes de información, otras actividades, recursos, preguntas, respuestas y entorno.

Palabras clave: Conversación; Gestión del discurso; Confianza; Encanto; Investigación

After research conducted in 2012 by the Research Group TAREPE in Unisangil in which oral genres used by teachers in program sessions were determined Adventure Life (LAV) it was found that the talks did not seem to match the program guidelines.

Thus was analyzed for one year (June 2013-June 2014) conversations occurred in sessions on basic primary LAV program in the municipality of San Gil, regarding the guidelines offered by the same program (confidence, charm and research). The research presented was qualitative and in it were analyzed ten sessions of an integrated teaching five different educational institutions participating in the program, three rural and two urban samples.

This project was developed in three phases; the first visits were made to collect information from video recordings made in the second sorting and transcription of information and the third phase dealt with the analysis of conversations from processes of encoding information.

It is worth noting that during the phases of the investigation was an ongoing process of refining the guidelines of the LAV program.

It was found that there were efforts and good results of teachers by students love, but this spell was not permanent in the sessions. As for research and trust the results were less encouraging. We also found that conversations are influenced by the following categories: management of speech, information sources, activities, resources, questions, answers and environment

Keywords: Conversation; Discourse management; Confidence; Charm; Research

Planteamiento

El proyecto analizó las conversaciones ocurridas durante sesiones del programa LAV en Básica Primaria del municipio de San Gil respecto a los lineamientos ofrecidos por el mismo programa y se desarrolló durante un año, desde junio de 2013 hasta junio de 2014.

Se trató de una investigación cualitativa de tipo analítico. Se concibió y desarrolló con enfoque holístico; lo cual implica el tránsito por cuatro niveles de conocimiento: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2002). En el proyecto precedente se cumplió el nivel perceptual, en este proyecto el aprehensivo y en la actualidad se desarrolla un tercer proyecto, ubicado en los niveles comprensivo e integrativo, en el que se integran los cuentos para conversar a una estrategia didáctica para educar en competencias

ciudadanas, en el marco del programa *Ciudadanía desde el aula*, desarrollado por Unisangil con apoyo de Colciencias, Edex y otras entidades aliadas.

En el proyecto que corresponde aquí se analizaron diez sesiones de una muestra integrada por docentes de cinco establecimientos educativos de San Gil participantes en el programa, tres rurales y dos urbanos, dos docentes por cada uno. Esta muestra fue elegida de un conjunto de veintiocho docentes que reportaron actividades con el programa LAV. Aleatoriamente se seleccionaron dos de cada establecimiento, a quienes se les notificaba su elección para que la aceptaran voluntariamente. Se hablará en lo sucesivo de las docentes puesto que en la muestra no hubo varones.

Con el fin de evitar que el relato usado en las sesiones pudiera convertirse en un factor determinante y diferenciador de las conversaciones, se trabajó en todas con uno mismo, titulado Conejo por siempre, en formato de animación de video. A continuación se cita un resumen de este relato:

En una partido de basquetbol Javier recibe burlas por parte de uno de los integrantes del otro equipo, al llamarlo “dientes de conejo”. Esta situación hace que Javier se desconcentre en el juego. El entrenador se da cuenta de ello y habla con él. Le dice que tener dientes de conejo no es su responsabilidad, que su responsabilidad es cepillarlos y mantenerlos aseados. Lo que le dice el entrenador es de gran ayuda para que Javier termine con éxito el partido.

Fundamentación teórica/conceptual

Investigación

No basta con saber que los encantos existen y residen en lo distinto. Es necesario además aproximarse a ellos con una actitud curiosa e investigativa, y con la confianza necesaria de que en cada persona, por terca o distinta que nos parezca, existen una gracia y un talento únicos (2007, p. 16).

Con las anteriores palabras Herrera & Chahín (2007) comunican su noción de investigación, como uno de los tres pilares de la conversación. En ella, a grandes rasgos, pueden identificarse tres ideas esenciales: reconocer y considerar lo distinto, mantener una actitud curiosa e investigativa y hallar la gracia de cada persona.

En relación a reconocer y considerar lo distinto vale la pena señalar que en la conversación resulta primordial esta noción, pues el hecho de ser personas les da, a cada uno de los interlocutores, el mismo derecho a expresar sus puntos de vista, sus opiniones, sus creencias, sus anhelos... los suyos personales. Ahí es donde cobra sentido la diferencia, en la expresión de lo personal, de lo subjetivo, que debe preverse diferente.

Este es un problema para conversar: la imprevisión de la diferencia, que puede tornarse divergencia, confrontación, cuestionamiento. Cuando el ideal de los interlocutores es hallar en el otro, en los otros, exclusivamente asentimientos, la conversación corre el riesgo de fracasar pues conversar implica aceptación de la diferencia y disposición para lidiar con ella.

Ahora bien, en el campo de la conversación y como componente de la investigación, mantener una actitud curiosa e investigativa está muy referida al tema y al contenido de la conversación; es decir, a la información que se comunica a través de las voces diversas que hacen parte de la conversación. De cierta manera, el otro, además de merecer el reconocimiento y la consideración de su interlocutor, como se dijo anteriormente, es una invaluable fuente de información. No la única, por supuesto.

Y la otra idea esencial de la investigación, es la de hallar la gracia de cada persona, evidencia un gran obstáculo al enfocarse en los escenarios escolares, principalmente por el imaginario de los docentes. Se trata del anhelo y el supuesto de homogeneidad de los estudiantes (Cambra & Fons, 2006). Es decir, las prácticas pedagógicas parten de que todos los estudiantes son iguales y con ellas los docentes pretenden que lo sigan siendo, aunque en un nivel “más evolucionado”, gracias a los nuevos aprendizajes.

Amparándose en esta creencia, la diferencia es vista como una anomalía, indeseada por supuesto, y hay que corregirla; sobre todo cuando no corresponde con el modelo de estudiante que el docente desea. Por ejemplo, si ante una situación jocosa en clase el grupo completo de estudiantes se aguantara las ganas de reírse, el docente estaría muy complacido. Si uno de los estudiantes riera a carcajadas el docente se molestaría y lo corregiría con vehemencia; pero si uno de los estudiantes se sonriera sin hacer ruido el docente lo felicitaría por saber gozar sin estruendo y exhortaría al resto del grupo a aprender de él.

Encanto

Otro de los tres pilares de la conversación es el encanto que “se caracteriza por atraer a partir de la hermosura, la gracia, la simpatía o el talento, dejando huellas gratas en las personas, alimentando deseos de volver sobre los mensajes, de pensarlos, madurarlos e incorporarlos en la vida cotidiana” (Herrera & Chahín, 2007, p. 15).

El encanto por el otro hablante puede darse en el desempeño de los dos roles de la conversación (emisor y receptor). Cuando una persona está hablando debería sentirse atraída por quienes le escuchan, podría ver en ellos sujetos que merecen sus palabras, seres con quienes compartir “la magia de lo diverso, del punto de vista distinto que habita en cada quién” (2007, p. 15). Y cuando está escuchando, debería sentirse atraído por quien coopera con él en la reducción de la incertidumbre (Bazdrech, 2012), por quien le ofrece lo que sabe y lo que ignora, lo que piensa y lo que siente.

No obstante ese “deber sentirse atraído” no hace alusión a una obligación de quien escucha o de quien habla sino al escenario ideal de la conversación. La atracción por el otro, o los otros, en la conversación no ha de convertirse en un imperativo sino en el fruto de una coordinación oral, alcanzada gracias a que quien habla aspira a encantar a quienes escuchan y quienes escuchan aspiran a encantar a quien habla.

Confianza

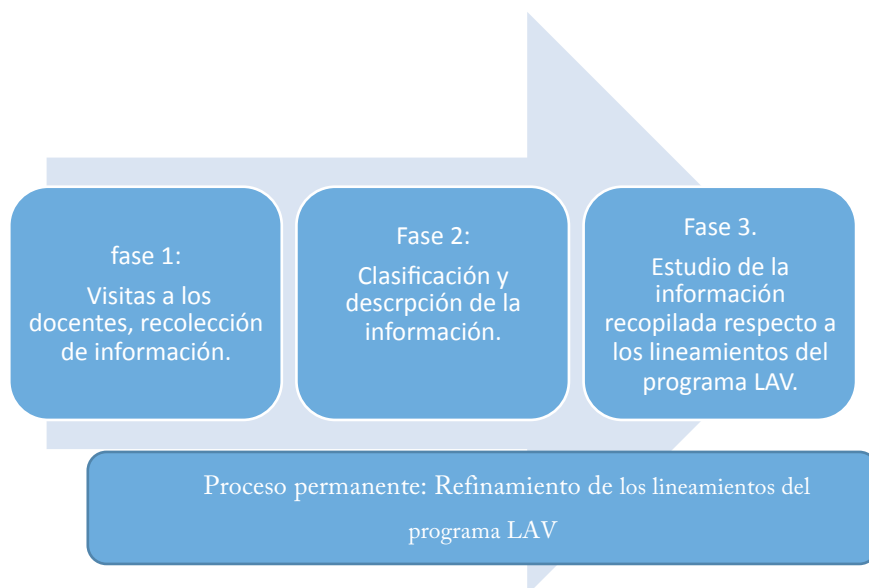
La confianza es el tercer pilar indispensable para encender la conversación, con la convicción “de que en cada persona, por terca o distinta que nos parezca, existen una gracia y un talento único”. (Herrera & Chahín, 2007, p. 16); esta diversidad enriquece la conversación, pero al mismo tiempo conlleva a desarrollar, fortalecer y asumir la capacidad que todo ser humano posee para ver el mundo, para transformarse y para generar actitudes de cambio frente a su entorno.

En el contexto de la conversación la confianza puede tener varios sentidos: confiar en el otro como interlocutor, confiar en el otro como humano, confiar en la conversación misma, confiar en mí mismo como interlocutor.

Metodología

El proyecto se desarrolló en tres fases y un proceso permanente que se describen y relatan a continuación, y se representan en el gráfico 1.

Gráfico 1: Método de la de investigación



—
Fuente: elaborado por los autores

Refinamiento permanente de lineamientos

Éste ocurrió desde el comienzo hasta el final de la investigación. Consistió en estudiar, discutir y ampliar los lineamientos trazados por el programa LAV para conversar en torno a los relatos. Fundamentalmente se trató de ampliar y profundizar los conceptos de encanto, confianza e investigación, que son los pilares de la conversación según Herrera y Chaín (2007).

Fase 1

Durante este periodo se realizaron las diez visitas a los docentes de la muestra. En el transcurso de estas visitas las sesiones se grabaron en video, se tomaron fotografías de las actividades realizadas y los productos generados se registró también lo observado por los investigadores. Este registro se realizó por escrito y se enfocó en los tres pilares de la conversación (confianza, encanto e investigación).

Fase 2

Este lapso fue dedicado a transcribir las sesiones a partir de las grabaciones de video. Durante esta transcripción, aunque la prioridad eran las conversaciones ocurridas, se transcribieron también los hechos que sucedieron durante la sesión y los investigadores hicieron comentarios sobre los aspectos que les llamaron la atención, considerando también la información del registro de observación.

Fase 3

Comprende las actividades de análisis propiamente dicho de las conversaciones a partir de procesos de codificación y clasificación de la información. Dicho análisis se realizó con respecto a un grupo de categorías preestablecidas (los tres pilares de la conversación) y otro de categorías emergentes; es decir, que fueron identificadas por los investigadores durante el análisis de las sesiones. En la tabla 2 pueden apreciarse los dos grupos de categorías y las subcategorías que se identificaron en las categorías emergentes. Estas subcategorías interactúan entre sí y permitieron especificar el análisis realizado.

Tabla 1: Categorías para el análisis de las conversaciones

Grupos	Categorías	Subcategorías
Categorías preestablecidas	Encanto	
	Confianza	
	Investigación	
Categorías emergentes	Fuentes de información	Animación LAV
		Objetos
		Imágenes
		Textos
		Estudiantes
		Docentes
		Productos de actividades
		Álbumes LAV
		Canciones
	Gestión del discurso	Gestionado por la docente
	Preguntas	Verifican la interpretación y las conclusiones “adecuadas”
		Exploran las interpretaciones de los otros
		Exploran las experiencias y sentimientos de los otros
	Respuestas	Complacen al otro
		Confrontan al otro
		Aportan información
Entorno	Agentes externos	
	Disposición del aula y sus recursos	

		Relación entre espacio y cantidad de estudiantes
	Otras actividades	Plásticas
		De escritura
		Histriónicas

Fuente: creación de los autores

Es lógico que al analizar las categorías preestablecidas se analicen también las categorías emergentes y viceversa, ya que las segundas provienen de las primeras. Lo que permiten las categorías emergentes es un análisis más específico desde una perspectiva didáctica; es decir, enfocado en la praxis ocurrida en las aulas durante las sesiones, no en el plano de la propuesta pedagógica, como ocurre con las categorías preestablecidas. Ambos grupos de categorías son igualmente importantes y se complementan.

Resultados y discusión

¿Conversaciones autogestionadas?: algunos resultados

La conversación, como puede apreciarse en la tabla 1, es un género oral plurigestionado, igual que el diálogo, la tertulia, la entrevista y el debate; y diferente de la exposición, la conferencia, la charla y el discurso, que son géneros autogestionados (Cassany, Luna & Sanz, 2005).

Más allá de la mera clasificación, afirmar que la conversación es un género plurigestionado, resulta útil como base para analizar interacciones orales escolares que aspiran a ser conversaciones, como es el caso de las sesiones analizadas en esta investigación, e incluso para considerar la posibilidad real que existe de que un docente establezca una conversación real con sus estudiantes. Por eso empezaremos por exponer las características que acercan o alejan las sesiones analizadas de la plurigestión oral y luego veremos el impacto que tienen esta cercanía y esta lejanía en los tres pilares de la conversación propuestos por el programa LAV.

Tabla 2: clases de comunicaciones orales según la participación de los interlocutores

COMUNICACIÓN ORAL	
Autogestionada	Plurigestionada
exposición, conferencia, charla, discurso	diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones.	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (tú, él, yo), elipsis, etc.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2005, p. 139).

Características cercanas a la plurigestión oral

Se dieron turnos para el uso de la palabra. En todos los casos estos turnos fueron asignados por la docente y, casi siempre, correspondientes con el interés manifestado por los

estudiantes, en unas ocasiones levantando la mano, en otras encabalgándose sobre la palabra de otros. Esta disposición de las docentes a ceder la palabra es una manifestación del interés que tuvieron por incluir la voz de los estudiantes en el discurso.

Las docentes formularon preguntas para promover la colaboración de los estudiantes en la gestión del discurso. Como se expondrá más adelante, existen al menos tres motivos para dudar de la eficacia y la pertinencia de estas preguntas para conversar en el aula; sin embargo, al formularlas, las docentes invitaron a los estudiantes a cambiar (al menos por unos segundos) el rol de receptores por el de emisores.

El lenguaje empleado, tanto por las docentes como por los estudiantes, fue coloquial, informal. Pese a que este único hecho no garantiza que se genere una conversación sí permite tomar distancia de los géneros autogestionados.

Características lejanas a la plurigestión oral

Fue evidente que para los estudiantes que estuvieron presentes en las sesiones analizadas la conversación no fue una elección sino una actividad impuesta por las docentes, como se impone un dictado, un video, una ficha de trabajo, etc. Este hecho se convierte en una contrariedad por la naturaleza cooperativa de la conversación. Si bien algunos estudiantes aceptaron colaborar en la gestión del discurso pese a la imposición de la docente, tuvieron mucha razón quienes no colaboraron pues lo propio de la conversación es la voluntad de las personas involucradas.

Los estudiantes no tuvieron idea previa del tema de conversación, ni siquiera sabían cuál era el relato sobre el cual conversarían; y además, nunca pudieron proponer temas diferentes. Se espera que para conversar los interlocutores se pongan de acuerdo sobre el tema; lo cual puede ocurrir con antelación o espontáneamente. No siempre el acuerdo consiste en responder a la pregunta ¿sobre qué conversaremos? A veces algunos interlocutores aceptan tácitamente la propuesta temática de otro. Lo que sí es propio de las conversaciones es el

derecho que tienen los interlocutores a proponer y rechazar temas; por lo tanto el acuerdo consiste en la convergencia del interés de las personas que conversan.

Las docentes previeron -al menos- una moraleja a la que debía llegarse a través del discurso. Este hecho es sumamente importante porque niega la posibilidad real de gestionar el discurso a través de la conversación, niega la capacidad que tienen los estudiantes de construir sentidos a partir del cuento, y niega además la posibilidad de negociar elementos esenciales de una conversación (como las fuentes de información).

Impacto en la confianza

Cornu (1999) afirma que la confianza es constitutiva de las relaciones escolares y no se refiere solo a la manera como el estudiante trata al docente sino también a la forma como el docente trata al estudiante.

Las características expuestas anteriormente, en su mayoría, no evidencian confianza de las docentes en los estudiantes, parece que ellas pensarán: “Los estudiantes no serán capaces de buscar información adecuada, no serán capaces de plantear preguntas significativas, no serán capaces de darle sentido al cuento, por eso es mejor que yo lo gestione todo”.

Adicionalmente las docentes no aportaron relatos de sus experiencias personales mientras que sí les pidieron a los estudiantes relatar las de ellos en público. Esto es algo que refleja la subordinación de los estudiantes y la gran dificultad de las docentes para comportarse como pares en una conversación en el aula.

Respecto a la confianza de los estudiantes en sus docentes, por un lado podría afirmarse que confiaron porque atendieron lo que ellas decían y asintieron ante ello. También porque en algunos casos relataron experiencias personales. Sin embargo, la decadencia de la participación, el silencio que se fue apoderando de las sesiones poco a poco puede ser señal de falta de confianza, como si el estudiante prefiriera no arriesgarse, como si le tuviera temor a lo que puede suceder, a lo que su docente, y quizás sus compañeros, pueden hacer

con lo que él exprese. Lo cual es lógico teniendo en cuenta que siempre estuvo latente el riesgo de la desaprobación de su docente, ocasionada porque ella ya tenía una moraleja prevista y a esa había que llegar.

Impactos en la investigación

El tipo de pregunta utilizada por las docentes, en su mayoría cerradas, no favoreció la investigación. Teniendo en cuenta la analogía que Herrera y Chaín (2007) hacen respecto a la conversación:

...una gran olla que cocina conocimientos, sensibilidades y saber, que termina generando en cada persona sus propias convicciones, ya no por repetición continuada e intensa, sino por confrontación y maduración (p. 28).

Las preguntas cerradas, no proporcionan espacios para que las personas aporten sus distintos pareceres, no hay lugar a la confrontación y contrario a lo que se espera cuando está presente la investigación que es reconocer y considerar lo distinto, esta interacción se acerca más a responder las preguntas de una encuesta en donde se espera una afirmación o una negación como respuesta.

Fueron escasas las preguntas abiertas, es decir aquellas que comúnmente esperan diferentes interpretaciones y sentidos. Sin embargo cuando se presentaron, fue evidente que las docentes no estaban preparadas para escuchar las respuestas que no corroboraran las conclusiones que ellas tenían previstas. Buscaron entonces encauzar las respuestas de los estudiantes hacia sus supuestos.

Se pudo observar también que las preguntas siempre fueron hechas por las docentes, los estudiantes se limitaron a preguntar por asuntos operativos, relacionados con el uso de colores, el tamaño de los dibujos, entre otros aspectos. Para Waite, Jackson y Diwan (2003) la creación de una cultura conversacional en el aula le confiere al docente entre otras, las funciones de animar a los estudiantes para que planteen preguntas, y de animarlos a

responder las preguntas de los otros compañeros. El hecho que las preguntas solo provinieran de las docentes afectó la investigación, pues el ideal es que en el escenario de la conversación la palabra de cada cual pueda rotar, de manera que las opiniones, los hallazgos y las conclusiones puedan ser expresadas por todos.

Se percibió también que el fin de la pregunta fue corroborar que la información suministrada por el video hubiese quedado clara, o que la moraleja de la historia coincidiera entre los estudiantes y las docentes. De manera que la enseñanza que las profesoras habían establecido en el video, en su mayoría, “debemos querernos como somos”, debía ser asumida por la totalidad de los estudiantes.

Lo anterior afectó la investigación pues en la conversación es necesario que se genere un clima diferente al que se da en otros tipos de interacción en el aula. Para Sánchez – Cano, Cabra, Comallonga, et al. (2009) la conversación se trata de un espacio diseñado específicamente para hablar en donde los estudiantes no sienten que responden a una evaluación, ni consideran que debe dar el tipo de pregunta que espera el docente. Por el contrario, la conversación “abre un espacio en el que el alumnado encuentra oportunidades para expresar sus opiniones y donde puedan aflorar sus dudas, hipótesis, fantasías, etc., y contrastarlas con las de los compañeros y el docente” (2009 p. 30).

Vale la pena señalar que las docentes fueron quienes tomaron todas las decisiones frente a la selección de las fuentes de información. Este aspecto no favorece la actitud curiosa e investigativa específicamente en la dimensión cognitiva (Reyes, Muñoz y Suárez 2010), dado que ni antes, durante o después de la conversación los estudiantes contaron con información para construir, analizar, sintetizar, comparar o concluir las preguntas o las respuestas, es decir para hacer parte activa de la conversación.

Impactos en el encanto

Pudo notarse en las sesiones el interés de las docentes por vincular a los estudiantes, procuraron en la mayoría de los casos la participación de los estudiantes. Los esfuerzos de

las docentes por vincular las voces de los estudiantes a sus discursos fue algo frecuente. Es decir las docentes tuvieron la intención de encantar. Sin embargo, también fue frecuente que las aprobaciones y desaprobaciones que las docentes hicieron de las respuestas que daban los estudiantes se relacionó con la correspondencia que había entre lo expresado por estudiante y la opinión que cada una de ellas tenía. Obviamente, la presencia de aplausos y respuestas positivas frente a lo expresado, así como las desaprobaciones de otras respuestas, afectaron el encanto en las diferentes sesiones analizadas.

Tampoco se notó que los estudiantes estuvieran encantados por lo que expresaban sus compañeros, mostraron desinterés por sus pares como interlocutores, al menos en la participación que se daba en los grupos completos. Pudo encontrarse mayor interés cuando en escasas ocasiones las docentes permitieron que los estudiantes hablaran en pequeños grupos, a lo mejor esto se deba a que

El beneficio de la conversación en pequeño grupo no se agota en aumentar la fluidez en la participación entre el adulto y el niño. Los intercambios informativos, las discusiones, las argumentaciones y contraargumentaciones entre compañeros contribuyen a encontrar las propias razones, sacar conclusiones por su cuenta, etc. Entre compañeros, pierde influencia el argumento de autoridad que postula que esto es así porque lo ha dicho el maestro (Sánchez – Cano, Cabra, Comallonga et al. 2009, p. 26).

Conclusiones

La gestión del discurso influye notablemente en la conversación, ya que puede llegar a afectar de manera positiva o negativa la participación de los interlocutores que en ella intervienen y el desarrollo de la conversación misma. El discurso autogestionado, en este caso influyó en la presencia de la triplete que Herrera y Chahín (2007, pp. 15-18) proponen que la conversación requiere “investigación, encanto, y confianza”; en relación a ello, no se apreció un intercambio de roles entre las docentes y sus estudiantes y tampoco entre estudiantes, manteniéndose una relación asimétrica, pues al parecer el único interlocutor válido para todos eran ellas mismas, esto generó pocas expectativas frente a las

conversaciones, puesto que de un lado las docentes esperaban en muchos de los casos que los estudiantes opinaran lo mismo que ellas y a su vez los estudiantes deseaban acertar y coincidir con la opinión de su maestra, ello conllevó a que los pareceres distintos y diversos no se tuvieran en cuenta, ni se reconocieran.

Vale la pena señalar que la escucha en la conversación es determinante sobre todo si es considerada más que como una habilidad comunicativa, como una disposición emocional que acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, que valora la dignidad y la historia personal de quien habla, que configura un espacio de respeto mutuo lejano al egocentrismo mental que asume como único criterio de verdad el propio pensamiento (Arias, 2010, p. 122); en este aspecto se reconoce que las docentes tuvieron disposición para dejar hablar a los estudiantes. Sin embargo, dejar hablar no necesariamente equivale a escuchar.

Un aspecto importante fue el interés que las docentes manifestaron para encantar a los estudiantes, lo que se vio reflejado en primer lugar en la dedicación a realización de actividades variadas, a la búsqueda de recursos tanto metodológicos como didácticos, en segundo lugar el permitir y fomentar el desarrollo de actividades plásticas como elaboración de carteleras, dibujos, collage y un tercer aspecto a resaltar el entusiasmo que se apreció en el desarrollo de las sesiones, el procurar que todos los estudiantes participaran y finalmente el gusto por la tecnología y las nuevas tendencias en el uso de productos audiovisuales, todos estos aspectos probablemente encantaron como abrebocas para las sesiones y en ocasiones para el desarrollo de las mismas, sin embargo poder establecer si por la conversación misma se sintieron encantados los estudiantes durante la sesión del programa LAV, es difícil establecerlo pues las emociones de una persona son inexplorables directamente, para identificarlas hay que recurrir a manifestaciones evidentes en sus comportamientos y palabras.

Esta experiencia de investigación ha generado nuevas expectativas en torno a conversación y a la posibilidad de potencializar el uso de las animaciones en video de la fundación EDEX.

“Cuentos para conversar”, las cuales despertaron un gran encanto e impactó en los estudiantes y docentes.

En primer lugar en relación a la conversación para considerarla como un espacio potente en el aprendizaje de los estudiantes, en el que se aprende a conversar y se conversa para aprender. La visión de aprender a conversar hace referencia a los comportamientos participativos. La otra cara de la moneda, conversar para aprender, remite a los aprendizajes que derivan de las informaciones que se elaboran en la conversación y de las estrategias de diferentes tipos que actúan sobre los contenidos de la información y los aspectos lingüísticos (Sánchez- Cano, Cabra, Comallonga, et al., 2.009).

Y en segundo lugar poder hallar nuevas estrategias que procuren que la conversación sea un espacio para aprender a convivir, en este sentido entonces surge un nuevo proyecto de investigación, que actualmente se desarrolla denominado: Integración de la estrategia didáctica “cuentos para conversar” a la educación en competencias ciudadanas en básica primaria de la provincia de Guanentá, el cual surge de la necesidad de transformar la didáctica que se ha venido empleando tradicionalmente para el aprendizaje de las competencias ciudadanas, principalmente generando escenarios de conversación en el aula, alrededor del material “Cuentos para Conversar”.

Bibliografía

- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil
- Bazdresch M. (2012). *La conversación educativa: un acto amoroso*. Universidad de Zaragoza, España. 75-78 Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua* (10ª ed). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. & Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el pluralismo en la escuela. En *Diálogo e investigación en las aulas*. Anna Camps (coord.). Barcelona: Graó.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. pp. 19-26. Buenos Aires: Novedades Educativas, 19-26.
- Reyes, L. Muñoz, D. y Suárez, E. (2010). Indicadores de comportamiento de la actitud investigativa en estudiantes de pregrado. En *Encuentro Educativo*, Vol. 17(2), pp. 255-268. <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/14268/13795>
- Herrera, G. y Chahín, I. (2007). *La fiesta de la conversación*. Bilbao: EDEX.
- Waite, W., Jackson, M., Diwan, A. (2003). *The Conversational Classroom*. Boulder. University of Colorado.
- Sánchez – Cano, M., Cabra C., Comallonga L. Escudé, N., Fuster, M., Giné, M., Grau, R., Mas, T., Ribó, E. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. España: Graó.

Las prácticas pedagógicas y la formación integral en el contexto de una institución educativa pública rural

Ibaldo Fandiño Gámez

ibafan69@gmail.com

Doctorado en Educación de la Universidad del Atlántico / Barranquilla, Colombia

Un elemento que contribuye a la enseñanza de los estudiantes en las instituciones educativas es la práctica pedagógica de los docentes en el aula; y su principal objetivo, al igual que todo proceso educativo, es la formación integral. Por lo tanto, el interés de esta investigación es conocer el modelo que realmente subyace en las prácticas pedagógicas de una escuela pública rural, y si el modelo utilizado es apropiado para un concepto de formación integral basado en las ideas planteadas por autores como Nietzsche, Krishnamurti, Freire, Castoriadis, Gardner, Delors, Morín, Martínez-Miguélez, Maturana & Dávila y Nussbaum

Palabras clave: Pedagogía crítica; Práctica pedagógica; Formación integral

One element which contributes to the teaching of students in educational institutions is pedagogical practice of teachers in the classroom; and its main purpose, like everything educational process, is the integral formation. Therefore, the interest of this research is to know the model that really underlies in pedagogical practices of a rural public school, and if the model used is appropriate for an integral formation concept based on the ideas raised by authors such as Nietzsche, Krishnamurti, Freire, Castoriadis, Gardner, Delors, Morin, Martínez-Miguélez, Maturana & Dávila and Nussbaum.

Keywords: Critical pedagogy; pedagogical practice; Integral training

Planteamiento

En este trabajo de investigación se pretende analizar qué modelo subyace en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en su labor en el aula y su pertinencia para la formación integral que deberían recibir los alumnos, teniendo en cuenta las ideas que aportan diversos autores preocupados por la manera en que se educa a las diversas generaciones de estudiantes.

En Colombia, a partir de la expedición del Decreto 1860 de 1994, en su artículo 14, se sugiere que en las escuelas se debe “lograr la formación integral” (p. 7), por lo que propone que las instituciones educativas deben buscar las estrategias educativas que guíen al estudiante en su proceso formativo, proceso que se efectúa a través de las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula.

Pero, ¿qué son las prácticas pedagógicas? Gimeno (2003) considera que son las imágenes, actitudes, conductas dominantes, lazos afectivos, expectativas y valores que se manifiestan dentro de la relación maestro-alumno y forman una cultura colectiva relativamente estable en el tiempo, que rige las conductas individuales de los interactuantes. Gimeno & Pérez (2005), por su parte, aseguran que son la explicación de los conceptos, principios y teorías; y el debate de las intenciones, propuestas, experimentos y evaluaciones que buscan provocar un pensamiento, una forma de sentir, una conducta apetecida y un contraste crítico entre los alumnos para transformar lo real dentro de lo posible.

Por otro lado, para el caso de la “formación integral”, Paula Estrada Martínez (2009) considera que se refiere a aquella que tiene en cuenta no sólo el aspecto cognitivo sino también el socio-afectivo del estudiante, que está establecida como un derecho constitucional en el Estado colombiano, en el artículo 45 de la Constitución política de 1991 y en el artículo 1 de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

Dicho lo anterior, explicaré las razones que se tuvieron para escoger el tema de investigación. En primer lugar, el doctorando, en su trabajo como rector de una institución Educativa de la Básica Secundaria advirtió que las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y lo plasmado en el Plan Educativo Institucional de los colegios, casi nunca coinciden con el trabajo realizado por el docente en sus prácticas pedagógicas. En segundo lugar, el investigador observó en su labor diaria, que la mayoría de los docentes e instituciones educativas centran su accionar en los conocimientos y en las pruebas de estándares de Estado, descuidando otros aspectos básicos de la formación humana. Pese a lo

anterior, se sigue observando bajo rendimiento escolar y bajos resultados en la prueba SABER.

Tomando como referencia la primera razón por la cual se está llevando a cabo este estudio, algunos autores han presentado sus posiciones, Moncada y Gallego (2012), aseguran que los docentes estaban desencantados y no le encontraban pertinencia al modelo pedagógico del colegio establecido en su Plan Educativo Institucional. Esto lo corrobora González (2007) cuando afirma que para los profesores existe una total separación entre sus prácticas pedagógicas y las teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares.

De igual forma, Tovar (2002), hace hincapié en lo concerniente a la segunda razón previamente expuesta. Él manifiesta en su estudio sobre el significado de la formación integral, que algunos estudiantes no encontraron relación entre ésta como hilo conductor del currículo y las actividades de los programas académicos. Asimismo, Lechuga (2001) en su investigación expresa en sus conclusiones que sólo una pequeña cantidad de alumnos alcanzan una buena preparación, ya que el interés hacia la formación integral de los estudiantes es nulo. Por esta razón, se critica el rol que desempeñan las instituciones educativas en el proceso formativo.

Por consiguiente, aunque se hable mucho sobre modelos a seguir por parte de los docentes en el desarrollo de sus clases, es importante saber cuál es el verdadero modelo que aplican ellos en sus prácticas educativas cotidianas. También, es imprescindible conocer la pertinencia de ese modelo subyacente en las prácticas, con respecto a una formación integral basada en los aportes de autores como Nietzsche (2000), Krshnamurti (1953, 1968, 1992), Freire (1970), Castoriadis (1997, 1999, 2004), Gardner (1991), Delors & otros (1996), Morin (1999), Martínez-Miguélez (2003, 2009), Maturana & Dávila (2009) y Nussbaum (2010), quienes propugnan por una formación que tenga en cuenta aspectos adicionales a lo cognitivo.

Fundamentación teórica/conceptual

Llegado a este punto, resaltamos la crítica realizada por los autores, mencionados anteriormente, a la educación recibida en las escuelas. Por un lado, Nietzsche (2000) considera que el sistema educativo moldea trabajadores dóciles con fines utilitarios, sin derecho a discernir; haciendo que el alumno no sea autónomo, no investigue, no descubra, no tenga espíritu científico, no sea crítico y no desarrolle creatividad. Krishnamurti (1953, 1968, 1992), a su vez, plantea que la especialización dada en la educación impide que la creatividad se desarrolle, porque se reduce a insertar ideales o transmitir información; no se prepara al adolescente de manera global, para que pueda enfrentarse a cualquier problema que se le presente en la vida; por lo que sugiere investigar mucho dentro de sí, para no aceptar ni seguir todo sin cuestionar o profundizar.

Igualmente, Freire (1970) expone que la educación se ha bancarizado al convertirse en una repetición y memorización vacía de contenidos; por lo que los seres humanos se han deshumanizado, lo que impide producir una transformación en el educando. Esta educación bancaria, al ser instrumento de la opresión, mantiene una cultura del silencio, en donde, principalmente, el educador es el que sabe, piensa, educa, actúa, disciplina, habla y escoge el contenido programático, mientras que el educando es el educado, disciplinado, escucha dócilmente, no sabe, no piensa y se acomoda a los dogmas. Considera que se deben tener en cuenta los conocimientos basados en la experiencia como algo fundamental, formador, tanto ética como estéticamente.

En cuanto a Gardner (1991), expresa que muchas sociedades aplican una educación «mimética», en la que se enseña el comportamiento deseado y el alumno lo copia al pie de la letra; en la que se requiere un manejo exacto de la información y el educando la repite, lo que convierte a la sociedad en una cultura servil, ritual, adaptada a los convencionalismos. Propone una educación transformativa, en la que no se modela la conducta, sino que el educador es un facilitador que busca despertar ciertas cualidades o comprensiones en los estudiantes. Al mismo tiempo, Delors y otros (1996) aseguran que ya no sirve acumular conocimiento, porque es ilimitado, ahora hay que saber aprovecharlo para utilizarlo durante

toda la vida; por lo que plantean cuatro pilares del conocimiento para este mundo en permanente cambio: aprender a conocer, que facilita la comprensión del conocimiento; aprender a hacer, que ayuda a aplicar esos conocimientos en el entorno; aprender a vivir juntos, que permite participar e interactuar con los demás; y aprender a ser, que ayuda a la persona a no olvidarse de su condición humana.

A su vez, Castoriadis (1997, 1999, 2004) manifiesta que el sistema educativo no produce individuos eficaces para la sociedad, porque hay una crisis de valores dada la preparación exclusiva para la vida profesional. En otras palabras, preocupa más el resultado que por formar integralmente al estudiante, por lo que plantea una defensa de la autoactividad y el cuestionamiento de uno mismo, una educación autónoma que permita al sujeto preguntarse en todo momento si actúa deliberadamente o motivado por prejuicios o por la pasión. También aboga por el estudio del imaginario social, constituido desde que hay uso de razón, pues permite conocer cómo se construyeron las instituciones que rigen la comunidad y la vida en sociedad; y ayuda a comprender las bases del imaginario creador y el sentido de la existencia.

Morín (1999), por su parte, considera que toda sociedad y cultura debe manejar siete saberes fundamentales que hay que enseñar para el futuro, a saber: el estudio del conocimiento humano, la aplicación de conocimientos globales y fundamentales en el contexto, la enseñanza de la condición humana, el estudio de los problemas planetarios y ambientales, la enseñanza de las incertidumbres, el estudio de la comprensión humana y la enseñanza de la ética. Para eso plantea el pensamiento complejo, porque la formación debe abarcar lo cerebral, mental y cultural del conocimiento humano, sus procesos; abordar los problemas parciales y locales mediante una mente global y fundamental, con el fin de que el estudiante tome conciencia de su propia identidad y su concordancia con los demás seres humanos y aprender de las incertidumbres; para desarrollar la autonomía individual, las participaciones comunitarias y la conciencia de ser humano.

Martínez-Migueléz (2003, 2009), entre tanto, propone que, aparte de lo cognitivo y afectivo, se tenga en cuenta el desarrollo neurofisiológico del ser humano. También, aboga por evitar el reduccionismo para que se aborde la problemática del mundo actual de una manera holística, pues todos los fenómenos son interdependientes, debido a que todo influye sobre todo y es influenciado por todo. En este sentido, plantea un pensamiento transdisciplinar, para ver el mundo de una manera nueva, integrada teórica y prácticamente, con el fin de autotransformarse cultural, política y religiosamente.

De igual modo, Maturana & Dávila (2009) aseguran que actualmente la educación se basa en los contenidos, en vez de enseñar a los niños cómo incorporarse a un modo de convivencia con los adultos. Ellos resaltan que actualmente se cumple con el propósito de educarlos como sujetos de producción, pero en una integralidad hay que preocuparse por el aspecto convivencial o socio-afectivo. La actual cultura de dominación y sometimiento genera miedo e inseguridades, por lo que el educador debe enseñar al educando a transformarse en la convivencia mediante la afectividad, el respeto a sí mismo y a otros, la autonomía con conciencia social y ética, haciéndose continuamente las preguntas a través de un espacio reflexivo. También aboga por la experiencia explicada del vivir cotidiano, la autoconsciencia, la responsabilidad y la colaboración, para formar alumnos que se respetan a sí mismo y a otros.

Hay que mencionar además que Nussbaum (2010) sugiere que existe actualmente una crisis mundial en la educación dada por la producción de estudiantes con sentido utilitario, que no piensan por sí mismos, no comprenden al otro ni ejercen una crítica al statu quo. Se manifiesta un desprecio por las artes y las humanidades en beneficio de un tecnicismo materialista, que las considera irrelevantes para los educandos. Este fomento de las capacidades prácticas y utilitarias consideradas necesarias para un mercado global competitivo, se hace en detrimento de aquellas que propician la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico. Propone un cuestionamiento continuo de la historia, los principios económicos, las teorías de justicia social y las complejidades de las diferentes religiones, para

que el estudiante aprenda a argumentar y estructurar bien sus propios trabajos y analizar los argumentos de otros para asumir plenamente su responsabilidad individual.

Metodología

Después de esta revisión teórica, se procedió a determinar la metodología a utilizar en la investigación, y se escogió la metodología cualitativa, sin descartar el uso de elementos cuantitativos, debido a que este estudio pretende comprender el modelo aplicado por los docentes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) en su ambiente natural y contextualizado del aula y su pertinencia para la formación integral, para lo cual se requería conocer las experiencias, perspectivas, opiniones y significados de los profesores, que resultan más fácil de estudiar mediante la metodología mencionada inicialmente.

A modo de resumen, como el estudio de caso etnográfico es un diseño cualitativo que permitió comprender el objeto de estudio (Sandoval, 1999) desde las percepciones, concepciones, comportamiento, manifestaciones y actuaciones de los docentes; al recoger información de primera mano (Álvarez, 2011), mediante las entrevistas en profundidad, encuestas y observaciones, se captó y contextualizó la complejidad de los incidentes producidos. Y con estos datos obtenidos, se realizó un análisis de contenido, que permitió interpretar los significados y analizar los roles en la relación docente-alumno. De ese análisis, se extrajeron (Villalta & Martinic, 2013) códigos y categorías discursivas que permitieron determinar la relación recíproca de categorías, extraídas de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas realizadas.

Conclusiones

En conclusión, juzgamos importante este estudio porque ayudará a conocer con mayor claridad, las interacciones que formativamente pueden producirse en el aula y sus consecuencias en el proceso educativo del estudiante, habida cuenta de la influencia que pueda tener el docente sobre la el alumno durante su paso por la escuela. Una aplicación práctica que le vemos a la investigación es que el modelo que se piensa proponer a partir de las ideas de los autores utilizados en la investigación, podría servir como base para la

aplicación de un modelo distinto que tiene en cuenta teorías que critican mucho el proceso formativo actual, donde prima más la acumulación de conocimiento que preparar al estudiante para la vida.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores. *Gazeta de Antropología*, 27 (1). Consultado en: <http://hdl.handle.net/10481/15102>
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1999). Filosofía y psicoanálisis de la imaginación a la Praxis. *Zona Erógena*, 41, 46-50.
- Castoriadis, C. (2004). Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. *Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Panamericana Editorial.
- Estrada, P. (2009). *Educación emocional: una necesidad de nuestro tiempo. Consideraciones sobre la importancia de la vida afectiva en la escuela hacia una formación integral del niño de primaria*. Universidad Autónoma de México: Ciudad de México, México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (2005). New York: The Continuum.
- Gardner. H. (1991). *La mente no escolarizada*. (1996). Paidós: Barcelona.
- Gimeno (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. & Pérez A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11 Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- González, S. (2007). *Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los maestros entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba*. Universidad de Córdoba: Montería, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México McGraw-Hill /Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Krishnamurti, J. (1953). *Educando al educador* (1974). México D.F.: Editorial Orión.
- Krishnamurti, J. (1968). *Conversaciones con estudiantes* (1994). Buenos Aires: Editorial Kier S.A.
- Krishnamurti, J. (1992). *El propósito de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Lechuga, M. (2001). *La formación integral del estudiante universitario: oportunidad de aporte a la sociedad y de realización más plena de sí mismo, como perspectiva crítica, liberadora y humanista de la educación y la universidad en México en los tiempos de la globalización y el neoliberalismo*. Universidad Autónoma de México: Ciudad de México, México.
- Ley General de Educación (1994) Bogotá: Ediciones FECODE.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual. *CONCIENCLACTIVA* 21, 1, 107-146.
- Martínez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11 – 31.
- Maturana, Y. & Dávila, X. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- Ministerio de Educación de Colombia. Decreto 1860 de 1994.
- Moncada, M. & Gallego, G. (2012). Relación entre los modelos pedagógicos y el PEI de la institución educativa Villa Santana. *Textos & Sentidos*, 6, 9-34.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (2002). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sandoval, C. (1999). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Tovar, M. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la facultad de salud de la Universidad del Valle. *Colombia médica*, 33(4), 149-155.

Villalta, M. & Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233.

Niñez y legalidad: repensando los abordajes de la conflictividad penal juvenil, desde la intervención socioeducativa

Jairo Martínez Idárraga
jairo.martinez@unilibrepereira.edu.co
Universidad Libre seccional Pereira / Pereira, Colombia

El fenómeno de la delincuencia juvenil hace referencia a los delitos cometidos por los jóvenes entre 14 y 18 años de edad. La situación de los jóvenes en conflicto con la ley es, sin duda, una preocupación para los Gobiernos a nivel mundial, para la sociedad civil y para la Academia. Las respuestas de los sistemas judiciales varían de acuerdo al contexto y al enfoque de justicia que tengan los países al interior. No obstante, los diversos países, incluido Colombia, han venido transformando sus sistemas de justicia juvenil con base en el interés superior del niño, consagrado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), e inspirados en los principios que rigen la Justicia Juvenil Restaurativa.

En estos sistemas de justicia juvenil emergentes, la familia, la escuela y la comunidad constituyen el primer entorno de protección y prevención. Sin embargo, la participación articulada de los entes del Estado (justicia, salud, educación, cultura, entre otros) también se hace apremiante. Se presentan algunos elementos para entender el contexto en que los adolescentes son utilizados en hechos delictivos e incurrir en conductas punibles en Colombia, con el fin de fortalecer, de manera conjunta, las estrategias y los mecanismos para su prevención, que solo desde la intervención socioeducativa, pueden lograr un cambio verdaderamente significativo.

Palabras clave: Delincuencia juvenil; Sistemas judiciales; Adolescentes; Criminalidad; Justicia restaurativa

The phenomenon of Juvenile Delinquency refers to offenses committed by young people up to 26 years of age. The situation of youth in conflict with the law is certainly a concern for governments worldwide and for the Academy. The responses of the judicial systems vary according to context and approach justice that countries inside. However, several countries, including Colombia, have transformed their juvenile justice systems based on the best interests of the child enshrined in the

Convention on the Rights of the Child (1989), and inspired by the principles governing Justice Restorative Juvenile.

In these systems emerging juvenile justice, family, school and community are the first environment protection and prevention. However, the coordinated participation of State agencies (justice, health, education, culture, among others) also becomes urgent. Here are some elements to understand the context in which adolescents are used in criminal acts and incur criminal conduct in Colombia, in order to strengthen, jointly, strategies and mechanisms for prevention are presented only from the educational intervention, is that you can achieve a truly significant change

Keywords: Juvenile delinquency; Judicial system; Teenager; Crime; Restorative justice

Planteamiento:

El tema de las infracciones a la Ley cometidas por adolescentes, ha cobrado relevancia en los últimos años, esto se debe entre múltiples factores a distintas maneras de interpretar el fenómeno de la delincuencia juvenil, al gran despliegue de los medios de comunicación social y el surgimiento de jóvenes violentos, como expresión de la crisis social y la necesidad de un cambio radical en la manera de intervenir esta realidad.

Como bien lo presenta el dictamen del Comité Económico y Social Europeo:

La delincuencia juvenil se configura actualmente como uno de los fenómenos que ha ido ganando espacio en la preocupación de las sociedades modernas y, desde el siglo pasado, es uno de los problemas criminológicos a los que internacionalmente se ha prestado una continua observación (Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea).

Desde este enfoque la consecuencia práctica de ignorar la historia consistió en repetir y consolidar un presente injusto para la infancia, proyectándolo para el futuro. Esto se debe entre otras razones a la invisibilización que se ha tenido: “La infancia latinoamericana sin derechos y sin historia, y lo que es peor aún sin derecho a la historia por ser una categoría pensada ontológicamente, se constituyó en un objeto pasivo de la “protección-represión” (García Méndez, 1989: 135).

Es evidente que la nueva legislación de infancia y adolescencia, promulgada en Colombia con la Ley 1098 de 2006, no están dando los resultados esperados y todo esto se debe a que teóricamente la ley está diseñada, pero en la práctica el sistema no funciona como debería ser, como lo indica el informe de vigilancia superior al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, en el año 2011, de la Procuraduría Delegada para los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia.

Una de las razones que explican esta realidad negativa, refiere cómo el cambio del sistema, no fue preparado desde lo que supone un proceso de esta naturaleza, tras el paso del antiguo código del menor –Decreto 2737 de 1989- al código de infancia y adolescencia – Ley 1098 de 2006-. Tal cambio de legislación supone dos realidades completamente distintas, una desde el paradigma de la situación irregular y otra desde el principio de protección integral.

Fundamentación teórica/conceptual

Los adolescentes en conflicto con la ley son quienes en su trasegar reflejan la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal. La gran mayoría presentan una historia de vida marcada por la violencia intrafamiliar, el abuso, la explotación y el uso abusivo de sustancias psicoactivas. En este sentido, el medio familiar se transforma de entorno protector a entorno de riesgo. Además, cuentan con grupos de pares y de adultos que, con bastante frecuencia, son el camino a la pandilla, desde donde pueden avanzar y ser fácilmente seducidos al camino de la ilegalidad.

Una aproximación asociada a las problemáticas de los adolescentes en conflicto con la Ley Penal.

Como bien lo plantea la profesora argentina Mary Beloff, “son las necesidades del adolescente, las que definen su interés en cada momento de la historia y de la vida” (2008: 11), es desde aquí que un verdadero sistema de justicia juvenil debe girar en torno a los adolescentes, a sus intereses, a sus necesidades, pero sobre todo a su realidad.

La delincuencia juvenil hace referencia a los delitos cometidos por los adolescentes, que se vinculan al sistema de responsabilidad penal para adolescentes, con unas características especiales.

El sistema de responsabilidad penal para adolescentes es el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de los delitos cometidos por personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer una conducta punible. (Ley 1098 de 2006: Artículo 139).

Caracterización de los adolescentes infractores, de un mundo de mitos a un mundo de realidades:

La realidad de los jóvenes infractores es su extremada vulnerabilidad, la mayoría de ellos presentan hogares desintegrados, con alto consumo de sustancias psicoactivas, muy poco acceso a la educación y un grado de marginalidad muy avanzado, son jóvenes en condiciones de desigualdad social. La delincuencia juvenil, al igual que la adulta, es el resultado de diversas variables que interactúan entre sí. No se puede atribuir a una causa concreta de pobreza, exclusión social, es ante todo un problema multidisciplinar y debe explicarse desde distintos puntos de vista: criminológico, sociológico, psicológico, educativo y de política criminal, entre otros.

Ante este panorama, es obligatorio una pregunta: ¿Por qué delinquen nuestros adolescentes? Este tema es uno de los que más alerta social ha generado. Como lo plantea Foucault, (1983) estas reacciones son calculadas, son intencionales y están dirigidas para crear una especie de chivos expiatorios, que esconden realidades difíciles. Se trata de un sistema social excluyente que no privilegia a los menos desfavorecidos, pero que si excluye de su núcleo aquellos que son proclives al delito.

Al respecto es importante el aporte que hace la socióloga Verónica Navarro, en el libro *Mitos sobre Delincuencia Juvenil*: “Ni ángeles ni demonios, simplemente jóvenes en contextos

sociales caóticamente oscuros”, quien nos habla de ciertos imaginarios que se han creado con respecto a la criminalidad juvenil.

Adolescentes infractores en riesgo de exclusión social

Nada mejor para definir la exclusión social como la palabra “privación”, como sinónimo de ausencia o pérdida de vínculos, de conexiones, que imposibilitan el acceso a recursos dignos para la subsistencia. Es la misma sensación del que se siente estar fuera. Es no valer nada para una sociedad, que siempre percibe una visión peligrosista del adolescente infractor, es un progresivo proceso de indiferencia, por todos los que rodean al adolescente. Para muchos el término exclusión nos remite en la práctica a dos conceptos básicos: pobreza y marginación. Los excluidos son los mismos de siempre los pobres, los que tienen menos acceso a todo, a servicios de salud, a oportunidades de educación, pero sobre todo a un sistema económico que les permita condiciones de dignidad.

Hegemonías, asimetrías y anomalías de una relación desigual:

Resulta paradójico constatar que por lo menos en tres situaciones en donde se analizan aspectos esenciales en la vida de los adolescentes, es en donde menos niveles de participación se dan a estos, sabiendo que es su propio futuro lo que está en discusión:

- Los derechos e intervenciones punitivas sobre niños y jóvenes han sido configurados exclusivamente bajo modelos de adultos, sin su participación.
- Los resultados de aplicación de este modelo de intervención han sido claramente negativos por el exagerado control paternalista del control penal.

¿Será que aún en un mundo posmoderno subsisten modelos de legislación punitiva, cuando en la práctica, imperan los rezagos de un modelo positivista de intervención? Es necesario ir liberándonos de modelos de intervención punitiva sobre niños y jóvenes y unos discursos que padecen de legitimación y que son indignos de un Estado democrático de derecho.

Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social

En esa reflexión por nuevos modelos de intervención y la intervención-acción socioeducativa (Caride, 2006), se aportan los “materiales” de construcción, que

interaccionan y se auto organizan en una labor constante de de-construcción y re-construcción de la realidad sobre y en la que nuestras actuaciones se ven inmersas.

Así, nuevas tendencias y nuevas ideas nos ofrecen las referencias necesarias para avanzar, el marco de conocimientos que nos ayudará a tomar decisiones fundadas y a plantear formas diferentes de enfocar y encarar los problemas. Como nos indica Edgar Morin (2002) “Al principio, las ideas parecen siempre marginales, utópicas o poco realistas. Después, cuando un cierto número de personas las acogen en su corazón y las fijan en su espíritu, se convierten en fuerzas que mueven la sociedad (p.53). (Melendro Estefanía, s.f: 2).

El Afianzamiento Familiar:

Emergen en la actualidad nuevos escenarios que caracterizan la intervención educativa con menores o jóvenes en dificultad social, entre ellos uno de los más intervenidos ha sido precisamente el escenario familiar. La familia se edifica como el principal ambiente social, en el que el ser humano fundamenta las primeras bases de su personalidad y de su sentido de vida, es allí donde radica su función y gran responsabilidad al ofrecer a sus miembros desde la infancia los cuidados y las condiciones óptimas para crecer como ciudadanos de bien, capaces de vivir en sociedad de manera responsable. Como bien lo plantea Miguel Melendro (2013, p. 90).

Se debe tener en cuenta una serie de variables educativas familiares que vienen a incidir en el adolescente como son: la orientación axiológica familiar, el estilo educativo parental, las aspiraciones y expectativas con respecto al futuro del menor, el lenguaje positivo utilizado por los padres, los recursos culturales al alcance, entre otros.

Ingreso a Sistema Educativo:

En este proceso actitudinal de transformación y cambio, la realidad de la responsabilidad penal de los menores exige la utilización de métodos adecuados para valorar los recursos y riesgos de cada menor, así como de programas de intervención con mayores garantías de eficacia.

La concepción de un sujeto como ser bio-psico-social:

No existe un modelo mágico que perse garantice un adecuado proceso de resocialización. Lo que sí coinciden los expertos es en afirmar que cualquier modelo debe partir de unos presupuestos, que garanticen:

- Niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho, en el centro de las intervenciones.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), produce un quiebre con las visiones tradicionales sobre la infancia y la adolescencia. Frente a la incapacidad jurídica, consagrada por siglos en los enfoques tradicionales, levanta como exigencia a ser implementada como política de Estado, el reconocimiento pleno de derechos, más aún, establece que, dado el proceso de desarrollo en que este/a se encuentra y dado que, el niño/a debe estar plenamente preparado/a para una vida independiente en sociedad, se requiere de “cuidados y asistencia especiales” (Preámbulo).

- Construcción de autonomía progresiva para facilitar procesos de reinserción social.

Asumir los procesos de desarrollo en la intervención, implica respetar en cada niño/a o cada adolescente, el derecho a construirse como ser autónomo. De igual manera, implica comprender que dicho proceso conlleva obligaciones crecientes, referidas a hacerse cargo de actos e ideas.

- Intervención penal mínima

La intervención penal mínima, se sirve de las garantías generales, comunes a los adultos pero especialmente desarrolladas, tales como los principios de legalidad, necesidad, ponderación de derechos, proporcionalidad y culpabilidad. No obstante lo anterior, reconoce otras garantías cuyo fin es la integración social del adolescente, cuantitativamente menos conflictiva, y gozar de garantías especiales durante la ejecución de las penas, especialmente de la privación de libertad.

- El componente socioeducativo como eje central del modelo

En la experiencia comparada los sistemas de responsabilidad penal juvenil relevan como eje central para la intervención el principio educativo, esto es la definición teórica y la exigencia práctica de que toda medida, declare explícitamente un fin relativo a la formación integral, al fin pedagógico y a la reinserción del adolescente en su familia o grupo social de referencia, debiendo a su vez el sistema de justicia juvenil, hacer todo lo necesario para que este principio se cumpla efectivamente. En particular, la educación como componente clave del modelo de intervención puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores¹³.

Es completamente necesario que ante la vulneración de derechos una de las medidas más apropiadas que se tome por parte de los jueces de conocimiento, sea precisamente favorecer la reinserción escolar y la construcción de un proyecto de vida sólido.

Principio de Integralidad:

La integralidad, implica en primer lugar una mirada global respecto de ciertos áreas básicas, que constituyen al sujeto en toda su complejidad, a saber; lo cognitivo, lo emocional, lo corporal y lo relacional, lo trascendente. A su vez, estas áreas básicas, se deben observar y trabajar, sin perder de vista las características propias a cada etapa de desarrollo evolutivo (poniendo particular énfasis en las brechas y en los desajustes que se producen). Estas áreas, establecen para la intervención, exigencias de mayor complejidad en lo que al conocimiento del sujeto se refiere, pero también en relación a la resignificación global de las experiencias, que desde las metodologías se debe lograr, en tanto paso necesario a la apertura, en los/as niños/as y adolescentes, de nuevas oportunidades e interpretaciones sobre sí, sobre sus vidas y su futuro. (Gobierno de Chile. Servicio nacional de menores, 2007: 16 -17).

Reinserción social de los adolescentes infractores:

¹³ CIDPA, 2006.

El proceso de reinserción social se concibe como el sistema de acciones sociales realizadas por los equipos del centro, cuyo propósito es incidir de manera intencionada en la responsabilización, reparación, habilitación e inserción social de los adolescentes internos. En consecuencia, su contenido será una función de la operativización de los componentes y estrategias definidas para el logro de la reinserción social.

La reinserción social ha sido definida como: “la finalidad sistémica de rearticulación y fortalecimiento de los lazos o vínculos de los jóvenes infractores de ley con las instituciones sociales convencionales (familia, escuela, trabajo)”¹⁴. (Gobierno de Chile. Servicio nacional de menores, 2007: 19).

Metodología

La metodología utilizada en la investigación es de tipo cualitativa, puesto que con ella se puede adquirir un conocimiento directo de la vida social, conociendo los fenómenos desde la perspectiva del protagonista, los adolescentes en el contexto de su pasado y de la situación en la que se encuentran, “Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (...)” (Taylor & Bogdan, 1984, p. 21).

Si queremos entender por qué algunos adolescentes se convierten en delincuentes y otros no, tenemos que considerar las situaciones que enfrentan”, (Ibid: 21), a través del análisis cualitativo se busca explorar en la realidad de los jóvenes infractores.

Asumir un óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Sandoval, 1996,p. 32).

¹⁴ Villatoro y otros, 2002, pág 9).

El estudio será de tipo descriptivo y exploratorio, por una parte se quiere definir las apreciaciones que poseen los adolescentes infractores de la ley, las representaciones sociales que poseen respecto de la sociedad, grupo de pares y sus familias, y por otro lado explorar cuales son las motivaciones que los llevan a infringir la ley desde sus marcos referenciales, sus historias de vida son las que pueden generar las distintas motivaciones por las cuales son capaces de relacionarse de determinada manera en la sociedad y esta relaciones como influyen en la generación del parco para la elaboración de sus opciones de vida.

Conclusiones

- La perspectiva analítica de las trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles, se configura como un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno de la delincuencia juvenil, la que se constituye en una nueva o recreada miradas al conjunto de situaciones por las que atraviesan estos actores sociales, con énfasis distintos y posibles implicaciones en el plano de impacto en las políticas orientadas a la prevención de las conductas transgresoras en adolescentes infractores.
- Los factores de riesgo identificados en los adolescentes en conflicto con la ley penal refieren a circunstancias de trasgresión de derechos, que tienen origen por el descuido y desatención familiar. Situación que en su momento, como medida preventiva requirió una mayor intervención por parte de la familia y el Estado.
- La reinserción sociofamiliar de los adolescentes en conflicto con la ley penal se constituye en un derecho y como tal demanda acciones sostenibles en los operadores del sistema de administración de justicia y en las instancias administrativas que se encargan de la ejecución de la medida socioeducativa.
- El proyecto de vida del adolescente como una consideración para el análisis no solo debe evaluarse en términos de su proyección a futuro, sino también teniendo en cuenta como las circunstancias socioeconómicas de su entorno

familiar contribuyen a su realización. En el trabajo realizado, el nivel adecuado de acceso a la educación y las carencias económicas del entorno dificultan tener el derecho de optar por un proyecto de vida realizable.

Esta disertación no podría ser culminada desde un horizonte iluminador más exacto que el mismo pensamiento de un hombre excepcional, que ha iluminado el mundo con su concepción sobre la justicia, como ha sido Amartya Sen¹⁵

Bibliografía

- Asamblea Nacional de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>
- Beloff, M. (2008). Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en Argentina, en Justicia y Derechos del Niño. En *Justicia y Derechos del Niño*. N° 10. UNICEF, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Colombia. Consultado en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Justicia_y_Derecho_10_finalweb2008_arreglado.pdf
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el código de la Infancia y la adolescencia*.
- Federación Internacional de Periodistas (s.f.). *La Convención sobre los Derechos del Niño*.
<http://www.contraelabusosexualdelainfancia.com/normal1.htm>
- Foucault, M. (1983). *The Subject and the power*. 2a ed.
- García Méndez, E. (1989). *Para una historia del control penal de la infancia: la informalidad de los mecanismos formales de control social*.
http://www.iin.oea.org/Para_una_historia_del_control_sociopenal.pdf
- Melendro Estefanía, M. (s.f). *Nuevas tendencias en intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social*.

¹⁵ Amartya Sen es profesor y catedrático de filosofía y economía en la Universidad de Harvard. Fue premio nobel de economía en 1998, entre sus obras más significativas están Desarrollo y libertad, y la Idea de la Justicia, que sin duda alguna es la obra más conocida.

http://www.uned.es/intervencion_socioeducativa/Miguel_Melendro/Nuevas_tendencias_intervencion.pdf

Presidencia de la República. Decreto 2737 de 2989. Por el cual se expide el Código del Menor. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4829>

Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Scottsdale, PA: Herald Press.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de Justicia Restaurativa*. Intercourse. P.A: Good Books

Infancia: Modelo de atención a la primera infancia con base en el uso de las TIC

José Amar Amar

Camilo Madarriaga

jamar@uninorte.edu.co / cmadaria@uninorte.edu.co / com.infancia@uninorte.edu.co

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

Preocupados por la situación de la primera infancia en el departamento del Atlántico, la Universidad del Norte, la Gobernación del Atlántico, el ICBF, el Hospital de la Universidad del Norte y la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, desarrollan desde mayo de 2014 el proyecto INFANTIA, primer programa de “Telecuidado” en América Latina.

Con base en el uso de las TIC, se han mejorado las prácticas de cuidado de 7.000 familias, con lo que se ha promovido el desarrollo integral de la primera infancia en el sur del departamento. La estrategia combina actividades tradicionales de intervención social y de intercambio comunitario, como talleres vivenciales, envío de mensajes de texto por celular y videoconferencias con especialistas a distancia.

El proyecto inició con una evaluación del nivel de desarrollo y prácticas de cuidado de la primera infancia, que nos permitió identificar situaciones adversas y de riesgo para el desarrollo infantil, como problemas de salubridad, poca estimulación del desarrollo cognitivo, maltrato infantil, embarazo adolescente, entre otras (se destaca que 6 de cada 10 niños del sur del Atlántico presentaban un rezago cognitivo y del lenguaje, respecto a lo esperado para su edad). A partir de la línea de base se diseñó el modelo de “Telecuidado” para la promoción de prácticas favorables.

En la implementación de las actividades se encontró gran favorabilidad de las familias hacia la interacción virtual con los especialistas. Una oportunidad para compartir experiencias, discutir acerca de problemáticas comunes y aprender a manejar emociones y estimular el desarrollo en el proceso de crianza.

INFANTIA es el primer programa validado científicamente para el desarrollo integral de la primera infancia en contextos vulnerables; y constituye un valioso insumo para que la política pública dé un comienzo justo a los niños de Colombia.

Palabras clave: Primera infancia; Telecuidado; Prácticas de cuidado; Políticas públicas; TIC

Concerned about the situation of early childhood in the Atlántico department, the Universidad del Norte, the Atlántico Government Administration, the Colombian Institute of Family Welfare, the Universidad del Norte Hospital and the Child Development, Family and Community Foundation, lead since May 2014 the Project *Infantia*, the first program of "telecare" in Latin America.

Based on the use of ICT's, the Project have improved care practices of 7,000 families, helping to promote the comprehensive development of early childhood in the south of the department. The strategy combines traditional activities of social action and community exchange as experiential workshops, text messaging on cell phones and video conferencing with remote specialists.

The project began with an assessment of the level of development and care practices in early childhood, which allowed us to identify risk adverse and child development, such as health problems, little stimulation of cognitive development, child abuse, teen pregnancy situations, among others (it is noted that 6 out of 10 children in the South of the Atlántico, had a cognitive and language lag, compared to expectations for their age). From the baseline the model "telecare" was design in order to promote the favorable caring practices.

In the implementation of the activities, we found large families favorability to virtual interaction with specialists. An opportunity to share experiences, discuss common issues and learn to manage emotions and stimulate development in the aging process.

Infantia is the first scientifically validated program for comprehensive early childhood development in vulnerable contexts; and is a valuable input to public policy in a fair start to children of Colombia.

Keywords: Early childhood; Telecare; Care practices; Public policies; ICT's

Planteamiento

El Caribe colombiano, especialmente sus zonas rurales, es una de las regiones del país que enfrenta mayores dificultades las cuales repercuten desde muy temprano en la calidad de vida de sus habitantes. Desde el embarazo, muchos niños y niñas comienzan a sufrir privaciones que limitan su vida, pues se encuentran con serias limitaciones económicas, sociales e incluso emocionales que los afectan.

Entre algunas problemáticas de la infancia en la región se destacan la desnutrición, la explotación laboral infantil, la deserción escolar, las enfermedades, el abuso sexual, el abandono y maltrato infantil.

De acuerdo a las cifras de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2010):

- El 20 % de los niños y niñas en Colombia no tiene el esquema completo de vacunación.
- Menos de la mitad de los menores de 3 años consume frutas o verduras.
- Infección Respiratoria Aguda (IRA), una de las principales causas de mortalidad infantil, se presenta en los departamentos de Atlántico, Bolívar, Amazonas, Córdoba y Chocó, afectando especialmente a los niños entre 6 y 36 meses.
- Los mayores niveles de mortalidad infantil se observan en la región Caribe.
- En el caso de los niños y niñas del departamento del Atlántico, el 3% padece desnutrición global es decir bajo peso para la edad, siendo este el porcentaje más alto del país.
- Por otra parte, el 17 % de las adolescentes de Atlántico (entre 15 y 19 años) ya es madre o está embarazada de su primer hijo.
- Uno de cada 2 niños menores de 4 años, presenta déficit de Zinc, carencia que puede retrasar el crecimiento, debilitar el sistema inmune o disminuir la capacidad de aprendizaje.
- Uno de cada 4 niños menores de 4 años, presenta Anemia, una condición que puede deteriorar la maduración del cerebro, afectar la concentración, la capacidad de aprendizaje, aumentar riesgo de retardo mental y el crecimiento físico.

Las condiciones en las que ocurra el desarrollo de los niños serán resultado de las prácticas de cuidado en su familia y entorno, emprendidas desde sus saberes y experiencias cotidianas, pero que pueden ser potencializadas en la búsqueda de mejores opciones de crecimiento de los niños y niñas.

Fundamentación teórica/conceptual

Las transformaciones que se evidencian en el trabajo de cuidados, tanto en su conceptualización como en su materialización, están determinadas por las estructuras, normas y representaciones vigentes en una sociedad, al mismo tiempo que contribuyen a reproducirlas o modificarlas (Flores-Castillo, 2012) en función de las demandas que las nuevas dinámicas sociales exigen.

Ahora bien el avance en la evidencia científica y el peso legal y moral de la Convención de los Derechos del Niño, ha permitido crear ciertos cambios en la concepción sobre la niñez y sobre las relaciones tempranas, que alcanzan a impactar en la noción de cuidado. Al menos en materia de políticas públicas y de normas, los niños ya no son vistos como un bien de sus padres, o como futura mano de obra que debe ser mantenida hasta que pueda aportar a la subsistencia del hogar. Actualmente son comprendidos como actores sociales cuyo bienestar y supervivencia dependen de las relaciones cercanas en torno a las que se desarrollan, adquiriendo importancia, además de los padres, sus hermanos, pares, vecinos y otros adultos no parientes que también participan en su protección (Fundación Bernard Van Leer, 2007). Hoy, se puede entender el cuidado como :

... el conjunto integrado de acciones que garantizan a los niños la sinergia de protección y el apoyo que necesitan para su salud y nutrición, así como para los aspectos físicos, psicosociales y cognitivos de su desarrollo... [El] éxito en esta área temática implica, tanto a los padres o cuidadores como a los niños pequeños, en relaciones afectuosas que garanticen una infancia feliz y gratificante, así como un futuro seguro. (Fundación Bernard Van Leer, 2007, p. 3).

El cuidado se presenta de manera situada, contextualizada y, sobretodo, en la vida cotidiana, donde se evidencia en dos ámbitos: el privado, donde se dan las actividades de sobrevivencia de las familias, incluyendo dimensiones psicológicas y afectivas necesarias para el desarrollo de los seres humanos; y el público, que se presenta fuera del hogar y se enmarca en las políticas de protección social (Hernández, 2009).

Un segundo elemento en el ambiente de cuidado, son los entornos físicos y sociales que en muchas ocasiones no satisfacen de manera adecuada las necesidades de seguridad, salud y aprendizaje de los niños (Fundación Bernard Van Leer, 2007). Vivir en condiciones de pobreza representa crecer sin acceso a servicios públicos, en condiciones ambientales deterioradas y de inestabilidad social o delincuencia, sumadas al estrés, fatalismo y desesperanza que manifiestan algunos cuidadores. La pobreza, limita las posibilidades de acceso a la educación e incide en el establecimiento de las prácticas de los padres (Aguirre, 2002). Así, los niños en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica se ven expuestos a una serie de situaciones que puede tener repercusiones muy difíciles de borrar en su proceso de desarrollo (Amar & Martínez, 2011). Sin embargo, los entornos físicos y sociales también pueden representar un escenario de protección y atención de la infancia, por lo cual constituyen un elemento clave del ambiente de cuidado (Amar & Madariaga, 2008).

Finalmente, el tercer elemento del ambiente de cuidado son los procesos de intervención, los cuáles ocurren de la mano con las instituciones que cobijan a las familias y a sus niños. En el escenario público, se destacan cinco grandes actividades de intervención para el cuidado: la salud, la educación, la atención de niños y de jóvenes por fuera de la educación, los servicios sociales de asistencia social y el trabajo remunerado de las empleadas domésticas (Lamaute-Brisson, 2013). Estos escenarios mantienen relaciones “de complementariedad y sustitución que expresan las relaciones Estado-mercado-familias, principales ámbitos de producción de bienestar social y salud” (Hernández, 2009, p. 175).

Metodología

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, explicativa, de diseño pre-experimental, con medición longitudinal, tratamiento en dos grupos experimentales asignados aleatoriamente en cada uno de los municipios participantes. Se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas para enriquecer el análisis de los datos.

Muestreo: Los participantes fueron seleccionados aleatoriamente bajo los siguientes criterios. Que tuvieran hijos entre los 0 y 5 años de edad; que tuvieran estabilidad en habitar el municipio; que se encontraran en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Control de variables

Para una mayor rigurosidad en la investigación, coherencia con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico orientador de la propuesta y para una mejor comprensión, se controlaron las siguientes variables:

- **Edad del hijo o hija:** las mediciones de los cambios en el desarrollo infantil se hicieron de la siguiente forma:

Edad	Frecuencia de la medición
0-6 meses	Mediciones del desarrollo cada 2 meses hasta cumplir 24 semanas
7-11 meses	2 Mediciones del desarrollo
1-5 años	Una medición del desarrollo anual

- **Tipo de familia:** nuclear, monoparental y extensa.
- **Participación de alguno de los cuidadores en organizaciones comunitarias:** Junta de Acción Comunal, ONG, Frente de Seguridad, otros.
- **Participación de alguno de los cuidadores en algún programa del gobierno:** Red Unidos, Familias en Acción, FAMI, Madre Comunitaria del ICBF, otro.
- **Tipo de vinculación al sistema de salud:** régimen subsidiado, régimen contributivo.

Resultados y discusión

- Modelo de promoción del desarrollo integral para la primera infancia con familias de zonas rurales.
- Plataforma tecnológica para la gestión del modelo de atención a la primera infancia a partir del uso de las TIC.
- 7000 Familias beneficiarias con niños entre 0 y 5 años.
- 7 municipios beneficiados: Campo de la cruz, Candelaria, Manatí, Ponedera, Repelón, Santa Lucía y Suán.

- Mejora en las prácticas de cuidado de niños de 0 a 5 años de las familias beneficiarias: psicoafectiva, neurodesarrollo, comunitaria.
- La articulación de diferentes entidades para la consecución del proyecto fue clave para lograr resultados favorables

Conclusiones

Componente TIC

- ✓ 82% de las personas que recibieron los mensajes manifestaron haberlos leídos.
- ✓ 74% de las personas que leyeron los mensajes afirmaron haberlo compartido con familiares y amigos.
- ✓ 76% de los que recibieron los mensajes dijeron haber aprendido algo nuevo.

Componente comunitario

- ✓ Influencia ejercida por miembros del grupo para promover su organización y movilización.
- ✓ Débil Autopercepción de la Capacidad de Impacto.
- ✓ Se evidencia de un tipo de acción política y cívica poco frecuente.
- ✓ Existencia significativa de CS en la comunidad.
- ✓ Capacidad de emprendimiento para la cooperación: CS de Unión a nivel Comunitario.
- ✓ Disposición y voluntad en situaciones de emergencia.
- ✓ Posibilidad de fortalecer la confianza con miembros del gobierno local y nacional.

Componente Desarrollo Infantil y Prácticas de Cuidado

- ✓ Se confirmó la utilidad del programa para la estimulación del desarrollo
- ✓ Desarrollo superior a la tendencia observada al inicio
- ✓ Los niños con menor edad obtuvieron un mayor beneficio
- ✓ Las dimensiones más beneficiadas fueron la comunicativa y la cognitiva

- ✓ Se encontraron cambios significativos desde el pre-test al pos-test en el: sueño, higiene, dimensión cognitiva, trascendencia y ético-moral.

Bibliografía

- Abela, J. A. (2003). Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: Revista de Trabajo Social* 3, p.p. 243-261. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808160>
- Abello, R. & Madariaga, C. (1999). Las redes sociales ¿para qué? *Psicología desde el Caribe*, 2-3, p.p 116-135. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/2-3/7%20Las%20redes%20sociales.pdf
- Abeyá, E., Del Pino, M., Di Candia, A., Fano, V., Krupitzky, S., Fernández., M. I., & Orazi, V. (2004). El desarrollo del niño. Una definición para la reflexión y la acción. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 102(3), 312-313. Retrieved from <http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2004/A4%20312-313.pdf>
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre, *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Colección Debates en Psicología*. Bogotá, D.C: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: [http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza%20-%20Aguirre%20\(2002\).pdf](http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza%20-%20Aguirre%20(2002).pdf)
- Aguirre, E. (2000). Socialización y pautas de crianza. En E. Aguirre, E. Durán & M. C., Torrado. *Socialización, prácticas de crianza y cuidado de la salud. Colecciones CES*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/5/02CAPI01.pdf>

Alguacil, J. (2009). Reconquistar la ciudad para satisfacer las necesidades humanas. *Papeles*, 106, p.p. 61-71. Recuperado de:

http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Cohesi%C3%B3n%20Social/Necesidades,%20consumo%20y%20bienestar/Reconquistar_la_ciudad.pdf

Amar, J. (1998). Educación infantil y desarrollo local. *Investigación y Desarrollo*, 7, p.p. 1-17. Barranquilla: Ed. Uninorte.

Amar, J. & Alcalá, M. (2001). *Políticas Sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Barranquilla: Uninorte.

Amar, J. (2003). Una perspectiva de desarrollo humano para los derechos de la familia. *Ensayos en Desarrollo Humano*. Barranquilla.

Amar, J. (1994). *Educación infantil y desarrollo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Amar, J. & Martínez, M. (2011). *EL ambiente imperativo*. Barranquilla: Uninorte.

Amar, J., Tirado, D. & Barreneche, A. (2007). Impacto de los programas de hogares de bienestar en la superación de la pobreza y el desarrollo de los niños en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 15 (1), p.p. 124-149

Amar, J., & Madariaga, C. (2008). *Proyectos sociales y cuidados a la infancia*. Barranquilla: Uninorte.

Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 60-77.

Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Amarís, M., García, D., Barrios, I. & Amar, J. (1994). Habilidades de las Madres para la Atención Integral al Niño. *Investigación & Desarrollo*, 3, p.p. 106 – 123.

Bastidas, M., Torres, J., Arango, A., Escobar, G., & Peñaranda, F. (2009). La comprensión de los significados que del programa de crecimiento y desarrollo tienen sus actores: un paso hacia su cualificación. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(5), 1919-1928.

Bartels, M.; Rietveld, M.; Van Baal, G. & Boomsma, D.I. (2002) Genetic and environmental influences on the development of intelligence. *Behavior Genetics*, 32, 237-249.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Trad. J. Alborés. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Black, M., Walker, S., Wachs, T., Ulkuer, N., Gardner, J., Grantham-McGregor, S., Lozoff B., Engle, P., De Mello, M. (2008). Policies to reduce undernutrition include child development. *Lancet*, 371 (9611) p.p. 454-455.

Doi: 10.1016/S0140-6736(08)60215-9 Bradley, R.H.; Corwyn, R.F.; Whiteside-Mansell, L. (1996) Life at home: same time, different places. *Early Dev. Parent.*, 5, 251–69.

Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization *Child Development*, 62 (4), p.p. 647-670. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1131166>

Berenzon, S., Romero, M., Tiburcio, M., Medina-Mora, M. & Rojas, E. (2007). Riesgos asociados al consumo de alcohol durante el embarazo en mujeres alcohólicas de la

Ciudad de México. Salud mental, 30 (1), p.p. 31-38. Recuperado de:
<http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm3001/sm300131.pdf>

Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Barcelona.

Burns, R., Crislip, D., Daviou, P., Temkin, A., Vesmarovich, S., Anshutz, J., . . . Jones, M. (1998). Using tele-rehabilitation to support assistive technology. *Assist Technol* 10, 126-133. Caballero, S. & Contini, N. (2008) ¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza. *Fundamentos en Humanidades*, 17(1), 195-219.

Calva, R. (2005). Crecimiento de Niños y Adolescentes. In R. Calva (Ed.), *Crecimiento, Desarrollo y Alimentación en el Niño* (pp. 43-87). Mexico: McGraw-Hill.

Camacho, J., & Rojano, J. (1990) Factores de protección del niño en la vida cotidiana. Serie Monografías. Barranquill: Ediciones Uninorte.

Cattani, A. (S.F.). Características del Crecimiento y Desarrollo Físico Capítulo Pediatría Ambulatoria, Nutrición, Crecimiento y Desarrollo, Conducta Infantil. In E. Guiraldes & P. Ventura-Juncá (Eds.), *Manual de Pediatría: Universidad Católica de Chile*. Retrieved from <http://escuela.med.puc.cl/publ/ManualPed/CrecDess.html>. Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil, CESNI. (1996) Proyecto Tierra del Fuego. Encuesta de desarrollo infantil. Bs. As. Fundación Macri.

Congreso de la República. Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la adolescencia

Congreso de la República. Ley 1419 de 2010. Lineamientos para el desarrollo de la Telesalud en Colombia

Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. Bogotá.

Cordero, T. (2006). Educar en comunidad: implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1), p.p. 1-27. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44760112.pdf>

Craig, J. & Woolfolk, A. (1998). *Psicología y desarrollo educativo*. Barcelona: Prentice Hall Hispanoamericana.

Cuervo, M. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6 (1), p.p. 111 – 121 Recuperado de: http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf

Choi, S. (2008). Estrategias para lograr el objetivo de cuidado y educación de la primera infancia de la EPT. Nota de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia. Retrieved from

De cero a siempre, *Cartilla Atención Integral a la Primera Infancia*

De Nicolás, A. (S.F). *Naturaleza y Cultura*. Obtenido de Antonio T. De Nicolás: <http://www.biocultural.org/works.html#Indice>

De Casper, A. & Fifer, W. (1980). Of Human Bonding: Newborns Prefer their Mothers' Voices. *Science, New Series* 208 (4448) p.p. 1174-1176. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1683733>

Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI

Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. (2005). Consumo de alcohol y embarazo. Recuperado de: http://www.cdc.gov/ncbddd/factsheets/FAS_alcoholuse_sp.pdf

Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. Decreto 4875 de 2011
Creación de la Comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE (2005) Censo General DNP (2012) ¿Cómo hacer una Política Pública de Infancia y Adolescencia en el Departamento o Municipio? Guía para gobiernos territoriales

Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS (2010). Situación de los niños y niñas en Colombia. Recuperado de:

http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/documentos/boletines/prensa/Situacion_de_los_Ninos_y_Ninas_en_Colombia.pdf

Encuesta Nacional de la Situación de la Nutricional en Colombia ENSIN 2010 –
Ministerio de Protección Social.

Evans, J. (2000). Recientes reflexiones sobre la efectividad de los programas. Espacio para la Infancia - Bernard van Leer Foundation, 13.

Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia. (2010), from www.unicef.org

Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia. (2008), from www.unicef.org

Forestell, C., & Manella, J. (2008). Food, Folklore, and Flavor Preference Development. En: C. Lammi-Keefe, & S. Couch, E. Philipson. Handbook of Nutrition and Pregnancy (págs. 55-64). Humana Press. Doi: 10.1007/978-1-59745-112-3_4

Fundación Bernard Van Leer. (1986). Los padres como primeros educadores: Cambios en los patrones de paternidad. Síntesis y Conclusiones del Cuarto Seminario del Hemisferio Occidental con la Cooperación del Ministerio de Educación de la República del Perú. Lima. Autor.

- Fundación Bernard Van Leer. (1988). Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación. Informe del Seminario y Conclusiones del Décimo Seminario Internacional con la Cooperación de la Universidad de las Antillas. Kingston, Jamaica. Autor.
- Gaitán, C. (1997). Desarrollo humano. Delimitación teórica del programa de investigaciones del desarrollo humano del CIDHUM. Universidad del Norte. Barranquilla.
- Galbe, J. (2003). Supervisión del crecimiento y desarrollo físico. Grupo de Trabajo PrevInfad de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap) y del Programa de Actividades Preventivas y de Promoción de la Salud (PAPPS-semFYC). Recuperado de:
http://www.aepap.org/previnfad/pdfs/previnfad_crecimiento.pdf
- Gallo (2005) Subjetividad y vínculo social. Antroposmoderno. Recuperado de:
http://www.antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=784
- Gaviria, (2006) Estrés prenatal, neurodesarrollo y psicopatología. Revista Colombiana de Psiquiatría ,35 (2) 210-224.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). La Nueva Producción Del Conocimiento. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor S.A
- Gilbert, M. (1992). Technology based trainging. Formador de formadores en la dimensión ocupacional, Tarragona.
- Haeussler, I. (2000). Desarrollo emocional del niño. In G. Martínez & et al (Eds.), Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Hauber, R., & Jones, M. (2002). Tele-rehabilitation support for families at home caring for individuals in prolonged states of reduced consciousness. *J Head Trauma Rehabil* 17, 535-541.

Henaó, G., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora Usb*, 7 (2), p.p. 199-385. Recuperado de:
<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%203.pdf>

Kiuchi, M., Nagata, N., Ikeno, S. & Terakawa, N. (2000). The relationship between the response to external light stimulation and behavioral states in the human fetus: how it differs from vibroacoustic stimulation. *Early Human Development* 58 (2), p.p. 153-165. Doi: 10.1016/S0378-3782(00)00074-8

Lahera, E. (2006). Del dicho al hecho, ¿Cómo implementar políticas públicas? *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*. No. 35

Lahera, E. (2004). Política y Políticas Públicas. Serie Políticas Sociales, 95. División de Desarrollo Social. CEPAL, Naciones Unidas. Santiago de Chile, 2004.

Lang, I., Galloway, T., Scarlett, A., Henley, W., Depledge, M., Wallace, R., Melzer, D. (2008). Association of Urinary Bisphenol A Concentration With Adults Medical Disorders and Laboratory Abnormalities in adults *Journal of the American Medical Association*, 300 (11), p.p. 1303-1310. Doi: 10.1001/jama.300.11.1303

Lantz, P., Lynch, J., House, J., Lepkowski, J., Mero, R., Musick, M. & Williams, D. (2001). Socioeconomic disparities in health change in a longitudinal study of US adults: the role of health-risk behaviors. *Social Science & Medicine*, 53 (1) p.p. 29-40.

Doi: 10.1016/S0277-9536(00)00319-1

Lechner, N. (1999). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. Contribución al Foro Desarrollo y Cultura organizado por Science Po para Asamblea General del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, París.
<http://www.desarrollohumano.cl/extencion/bid.pdf>

Manzi, J. & Rosas, R. (1997). Bases psicosociales de la ciudadanía. En: C. Pizarro & E. Palma. Niñez y democracia. Santafé de Bogotá: UNICEF/Ariel.

Ministerio de Protección Social, República de Colombia (S.F). Norma Técnica para la Detección Temprana de las Alteraciones del Crecimiento y Desarrollo en el Menor de 10 Años. Recuperado de:
<http://www.minproteccionsocial.gov.co/vbecontent/library/documents/DocNewsNo16062DocumentNo4071.PDF>

Moore, G. (2010). Parent conflict predicts infants' vagal regulation in social interaction. *Development and Psychopathology* 22, p.p 23-33. Doi:
10.1017/S095457940999023X

Mustard, J. F. (2010). Early Brain Development and Human Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MustardANGxp.pdf>

Myers, R. (1993). Los doce que sobreviven. Bogotá.

Ostrosky-Solís, F. (2011). Emociones, cerebro y violencia. Ponencia en la Cátedra de actualización en Neurociencias Alfredo Ardila. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

Papalia, D. & Wendkos, S. (1992). *Psicología del Desarrollo*. Columbia: McGraw-Hill.

- Peñaranda, F. (2002). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(1). Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/08.pdf>
- Perani, D., Saccuman, M.C., Scifo, P., Spada, D., Andreolli, G., Rovelli, R., Baldoli, C. & Koelsch S. (2010). Functional specializations for music processing in the human newborn brain. *PNAS* 107, p.p. 4758-4763. Doi:10.1073/pnas.0909074107
- Perinat, A. (2007) *Psicología del Desarrollo: Un enfoque Sistémico* (Tercera ed). Barcelona: UOC
- Piontelli, A. (2002). *Twins: from Fetus to Child*. New York: Routledge
- Perry, B. (1999). Formación de Vínculos y el Desarrollo de Apego en Niños Maltratados: Consecuencias de la Negligencia Emocional en la Niñez. *Child Trauma Academia Serie Educativa para Cuidadores*, 1(4). Retrieved from http://childtraumaacademy.org/Documents/Attach_ca_sp.pdf
- Procuraduría General de la Nación, & Contraloría General de la República. (2008). *Estrategia municipios y departamentos por la infancia, la adolescencia y la juventud*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (S.F.). *El Caribe Colombiano frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio*
- Ramón, R., Ballester, F., Rebagliato, M., Ribas, N., Torrent, M., Fernández, M., Sala, M., Tardón, A., Marco, A., Posada, M., Grimalt, J. & Sunyer, J. (2005). La Red de Investigación «infancia y medio ambiente» (Red INMA): Protocolo de Estudio. *Revista Española de Salud Pública*, 79 (2), p.p. 203-220. Doi: 10.1590/S1135-57272005000200008

- Ribas-Fito, N., Sala, M., Kogevinas, M., Sunyer, J. (2001). Polychlorinated biphenyls (PCBs) and neurological development in children: a systematic review. *Journal of Epidemiology Community Health*, 55, p.p. 537-46. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11449010>
- Río, I., & Jiménez, D. (2009). Entrevista con Odalys Rodríguez, Oficial de programas de UNICEF en Cuba: Cuba: primera infancia, niñez e investigación, diálogos sobre las acciones educativas de UNICEF y del CELEP en pos del desarrollo y promoción social en Cuba. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 1. Retrieved from <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, p.p. 91-97. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485686>
- Roselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1 (001) p.p. 1-15. doi: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77310104.pdf>
- Rosenzweig, M., Bennett, E. (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research* 78 (1), p.p. 57-65. Doi: 10.1016/0166-4328(95)00216-2
- Santa María (2006) *Influencia de los medios de comunicación en la convivencia familiar*. Asociación Civil Piura 450. Perú
- Sastre, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(2), 143-151.

Sjöströma, K., Valentina, L., Thelinb, T. & Maršála, K. (2002). Maternal anxiety in late pregnancy: effect on fetal movements and fetal heart rate. *Early Human Development* 67 (1) p.p. 87-100. Doi: 10.1016/S0378-3782(01)00256-0

Terré, O. (2010). Estimulación Prenatal, Una Necesidad Actual. Recuperado de:
<http://www.orlandoterre.com/art8.html>

Torsney, K. (2003). Advantages and disadvantages of tele-rehabilitation for persons with neurological disabilities. *NeuroRehabilitation*, 18, 183-185.

UNESCO. (2004). Hacia las sociedades del conocimiento. Autor.

UNICEF. (2010). Nutrición. Panorama general. Obtenido de UNICEF. Recuperado de
http://www.unicef.org/spanish/nutrition/index_bigpicture.html

Uribe, R. (2006). Dimensiones para la democracia. Espacio y criterios. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. [Adobe Digital versión]. Recuperado de: <http://132.248.35.1/bibliovirtual/Libros>

Vallejo, A., Osorno, R. & Mazadiego, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), p.p. 91-105. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213108.pdf>

Van Praag, H., Kempermann, G. & Gage, F. (2000). Neural consequences of environmental enrichment. *Nature Reviews Neuroscience* 1, p.p. 191-198. Doi: 10.1038/35044558

Vargas, J. (2003). Teoría de la acción colectiva, sociedad civil y los nuevos movimientos sociales en las nuevas formas de gobernabilidad en Latinoamérica. *Revista Latina de*

Comunicación Social, 54. Recuperado de:

<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200353vargas.htm>

Vegas, E., & Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Banco Mundial – Mayol Ediciones S.A.

Vegas, E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E., & Molina, E. (2006). Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina. In O. d. B. Mundial (Ed.).

Wallon, H. (1980). *Psicología del Niño: Una comprensión dialéctica del Desarrollo Infantil*. Madrid: Ed. Pablo del Río.

Young, M. & Fujimoto, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1 (001). Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77310102>

Zampolini, M., Todeschini, E., Bernabeu Guitart, M., Hermens, H., Ilsbroukx, S., Macellari, V., Giacomozzi, C. (2008). Tele-rehabilitation: present and future. *Ann Ist Super Sanita*, 44(2), 125-134.

Zimmer, E., Fifer, W., Kim, Y., Rey, H., Chao, C. & Myers, M. (1993). Response of the premature fetus to stimulation by speech sounds. *Early Human Development* 33 (3) p.p. 207-215. Doi: 10.1016/0378-3782(93)90147-M

El arte en la primera infancia ¿una deuda pendiente con la niñez?

Mg. Luz del Sol Vesga Parra

Mg. Juanita del Mar Vesga Parra

sol.vesga@uniautonomo.edu.co / jmvesga@unicauca.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca y Universidad del Cauca / Popayán, Colombia

Son muy valiosos los diferentes aportes que se vienen generando a través de las políticas educativas para la atención integral de la Primera Infancia: son rutas, son caminos que invitan a la reflexión tanto desde la atención en el marco de la formación institucional como desde el acompañamiento en cada uno de los hogares.

Para el caso del arte expuesto como un pilar en la formación de los niños y las niñas en sus primeros años es considerado como un aspecto inherente al desarrollo de las capacidades infantiles, es la oportunidad de habitar, crear y recrear el mundo al tiempo que se constituyen sentidos de identidad en contextos particulares; así las cosas es el arte más que el medio, en tanto se reconoce su inherencia, la posibilidad de ofrecer el mundo a través de sus olores, sabores, historias, formas, colores, movimientos, sonidos como un deber del adulto, llámese madre, maestro, tío, abuelo, vecino, entre otros, en cumplimiento a un derecho de la Primera Infancia en tanto es este momento el instante privilegiado en donde lo vivido se convierte en una parte sustancial de la formación.

La ponencia centra la mirada en expresiones artísticas utilizadas en instituciones educativas del Cauca que atienden a los niños y a las niñas durante sus primeros cinco años de vida, visibilizando prácticas pedagógicas que desde su fondo y forma difícilmente responden a los lineamientos establecidos dentro del pilar artístico como un elemento fundante en el desarrollo de la Primera Infancia.

Palabras clave: Arte; Creatividad; Desafío; Niñez

The different contributions that have been generated through educational policies for comprehensive care of Early Childhood are invaluable: they are routes, are paths that invite to the reflection both attention within the framework of institutional training as the accompanying within each household.

In the case of art exposed as a pillar in the training of children in their early years is considered as an inherent aspect to the development of children's capacities, it is the opportunity to live, create and recreate the world as he is, make sense of identity in particular contexts; As it is the art more than the average, while recognizing its inherent character, the ability to offer the world through their smells, tastes, histories, shapes, colors, movements, sounds like an adult duty, be it mother, teacher, uncle, grandfather, neighbor, among others, pursuant to a right of Early Childhood as is currently the privileged moment where the lived becomes a substantial part of the training.

The paper focuses his eyes on artistic expressions used in Cauca educational institutions that cater to boys and girls during their first five years of life, making visible pedagogical practices from its bottom and is hardly responding to the guidelines established within the artistic pillar as a founding element in the development of Early Childhood.

Keywords: Art; Creativity; Challenge; Childhood

Planteamiento

La Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, en la ciudad de Popayán, desde hace varios años viene liderando los procesos de formación de profesionales para la Atención Integral de la Primera Infancia desde un enfoque de integralidad e inclusión (Arnaiz, 2003) en articulación con el contexto y con las políticas públicas que enmarcan la atención de los niños y las niñas en sus primeros años; es así, como la experiencia adquirida permite hacer presencia no sólo en el departamento del Cauca sino también en la región sur occidente del país que a su vez ha exigido la estructuración de una ruta académica que permita alcanzar los objetivos propuestos tanto desde un abordaje conceptual como práctico, lo cual se convierte en experiencia generadora de oportunidades para la reflexión hacia los alcances ante este reto de país.

En el marco de lo expuesto anteriormente, en el macrocurrículo de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia se propone un curso denominado: “lúdica y lenguajes expresivos de los niños y las niñas: el arte” el cual con una asignación de dos créditos en el cuarto semestre tiene como pretensión acercar a las estudiantes hacia las posibilidades de ofrecer a los niños y a las niñas en su primera infancia una formación bajo preceptos

artísticos, situación que se construye a partir de un abordaje conceptual en permanente diálogo con los escenarios ofrecidos a través de la práctica pedagógica donde las estudiantes tienen la oportunidad de establecer relaciones entre los alcances epistemológicos construidos desde la conceptualización y aquellos cimentados a través de las prácticas sociales que han incorporado al quehacer docente una forma particular de relacionarse con las prácticas artísticas en los primeros años.

Es así como esta apuesta en la formación de las estudiantes ofrece una posibilidad de identificar las maneras como se viene abordando la formación artística en los establecimientos educativos en un ejercicio de investigación, donde se utiliza la etnografía (Álvarez, 2011) como diseño metodológico, logrando procesos de análisis y comprensivos entre la realidad encontrada y los lineamientos establecidos en la política de atención para la primera infancia; esto, desde un lugar privilegiado como es el lugar de la práctica: lugar donde las estudiantes aún no tienen una responsabilidad contractual, tampoco su presencia en el establecimiento educativo esta mediada por su calidad de padre o madre y menos se constituyen en los sujetos para quienes está proyectada la atención y el proceso de formación, esto sin querer decir que este no sea un espacio de múltiples aprendizajes, en los cuales convergen preguntas, intereses, dolores, expectativas, frustraciones, entre otros diversos aspectos que permiten evidenciar que la atención integral para la Primera Infancia en el país es una ruta que continua en diversas búsquedas. Si bien la política pública se convierte en un faro que orienta, que traza senderos sobre los cuales se empieza a caminar, es evidente que se está en los inicios de una construcción que requiere que “todos pongamos”.

Es entonces la mirada, las reflexiones en los diarios de campo, los análisis que surgen desde el interior de las estudiantes como un detonante de diferentes emociones ante la realidad encontrada generando los insumos, para plasmar en este texto unos sentires, unas prácticas que evidencian la necesaria transformación de un escenario que desde la historia reciente del país se viene abriendo espacios como lo es la atención de las nuevas generaciones en sus primeros años de vida; en aras, a la contextualización de esta

experiencia es importante resaltar la presencia femenina en un cien por ciento de las integrantes del curso lo que quizás evidencia que también hace falta como sociedad generar mayores procesos de sensibilización hacia la importante y necesaria participación que tiene la presencia masculina en los procesos de formación de los niños y las niñas.

La ruta de diálogo expuesta a continuación estará dada por el documento número 21 del Ministerio de Educación Nacional (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, denominado: el arte en la educación inicial, el cual y en consonancia con lo ya expuesto es un documento de estudio y reflexión en el desarrollo del curso señalado.

Fundamentación teórica/conceptual.

El referente conceptual para llegar a las instituciones educativas en calidad de practicantes en el desarrollo de este seminario es el que se ha venido construyendo alrededor de las bondades que ofrecen los lenguajes artísticos como potenciadores de diversas capacidades en los niños y las niñas al considerar el arte como un aspecto fundante en la construcción de identidad y en el desarrollo integral gracias a su ofrecimiento de experiencias vitales las cuales aportan significativamente a la constitución de sujetos en formación desde el reconocimiento de sus necesidades pero también desde sus posibilidades individuales y colectivas.

Hablar de arte en la Primera Infancia es volcar la mirada hacia los lenguajes artísticos, hacia su integralidad, sus posibilidades, por esta razón en el desarrollo de este ejercicio reflexivo se hará un recorrido por cada uno de ellos estableciendo paralelos sobre construcciones teóricas frente a algunas emociones y situaciones vividas en el desarrollo de la práctica docente, las cuales lejos de establecer juicios de valor solo buscan develar, poner un espejo que permita ampliar la reflexión, hacernos preguntas que con seguridad complejizan nuestras representaciones sociales frente a la atención de los niños y las niñas.

Hablar de los lenguajes artísticos requiere considerar en primera instancia el ambiente escolar como un mediador de la interacción pedagógica y no simplemente como un acto decorativo, el ambiente es

entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades (...) por ello, es importante organizar el espacio de forma tal que se genere una participación e interacción, se permita una variedad de acciones, experiencias y exploraciones; no debe limitarse solamente a “decorar” el espacio para ser visto sino vivido plenamente. Por lo tanto, el centro de desarrollo infantil, debe hacer posible que las experiencias que viven los niños y niñas con el espacio se puedan convertir en ámbitos estéticos y en ámbitos de placer. Este aspecto está relacionado directamente, con el derecho de la infancia de crecer en lugares cuidados en los que la atención a la dimensión estética sea un principio básico educativo, un ámbito que sea capaz de actuar como interlocutor complejo con las capacidades de la infancia para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 173).

En este sentido cabe anotar que en la ruta recorrida se evidencian más esfuerzos en una decoración donde prevalecen los personajes de Walt Disney, con toda la reproducción de sus estereotipos de belleza, de felicidad, de sueños que la constitución de escenarios que actúen como interlocutores con las capacidades de la infancia; cabe anotar que esta situación tiene matices de acuerdo al estrato, al carácter: público o privado del establecimiento, mientras en algunos el ambiente construido responde más al hecho de “atraer clientes” en otros no hay dificultades en adaptar una casa de familia para atender los niños en lo que antes eran dormitorios.

Algunos establecimientos se reconocen por sus lugares amplios: la luz, el sol, el aire hacen presencia de manera generosa; sin embargo no es muy evidente la consolidación de escenarios que inviten a la acción sin la mediación del adulto, aún es fuerte la presencia de la hoja de papel, de la mesa, del pupitre y por supuesto de las directrices de la voz de la

maestra que evidencian la historia de unas prácticas pedagógicas construidas desde la mirada del adulto y develan como la atención de los niños en su primera infancia aún se concibe como una preparación para el desempeño en la vida escolar y no como una etapa con necesidades y posibilidades particulares.

Al acercarnos a la música se convoca a la posibilidad de conocer el mundo a través de la calidad y cualidad de los procesos sensoriales y perceptivos, es la oportunidad de tener una experiencia directa con la palabra cantada que a su vez invita al movimiento, a conocer los objetos a través de su sonido. Posada (2007), en palabras de Botero (2008)

Desarrollar la capacidad musical, es decir, la capacidad de pensar en sonidos y de darle significado a su organización, va de la mano del desarrollo de la musicalidad del lenguaje hablado: los dos lenguajes se originan en la capacidad auditiva y se van alimentando a través de la exploración, el juego y la improvisación (p. 57).

A pesar de lo anterior y de las múltiples ofertas que ofrecen las sonoridades de las palabras cantadas es frecuente encontrar la presencia permanente de ciertas melodías que se retoman a diario y se repiten una y otra vez para invitar a hacer silencio, para el saludo de los buenos días, para lavar la manos a la hora de comer, generando círculos viciosos en las instituciones que frustran la posibilidad de entregar al niño y a la niña el legado cultural construido a partir de la música.

Frente a este aspecto cabe anotar que algunas instituciones se enfrentan a la falta de recursos musicales y tecnológicos que permitan generar nuevas posibilidades, así como también a maestras y uno que otro maestro que no cuentan con la formación ni la sensibilización hacia este campo, situaciones que convergen hacia una instrumentalización de la música que cumple más un propósito de control en el aula de clase, de introducción hacia aquellas actividades que se consideran más valiosas y que finalmente repercute en desdibujar el verdadero sentido de la participación de la música en los procesos de formación de la primera infancia.

Desde otra orilla, un breve recorrido por las artes plástica invita en primera instancia a conocer los referentes que existen al respecto, a identificar cuáles son los propósitos señalados desde esta área que tiene dentro de sus principios hacer una invitación frente al uso de diversos espacios, el uso del tiempo sin presiones externas, sin juicios de valor hacia las obras creadas, sin señalamientos ni directrices que encausen la posibilidad de la creación que poco a poco toma la forma de la experiencia vivida y se constituye en la medida en que se interactúa con la realidad; es entonces el arte una posibilidad para reconocer, incorporar, soñar el día a día siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad, la cual está sujeta a la capacidad del adulto para hacer que su rol en el acompañamiento este desprovisto de técnicas, de formas y mucho más de un resultado final, como manifiesta Spravkin (1997), la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar), unos significados (lo que se expresa), unos medios (con que se expresa) y un uso determinado de estos (cómo expresar). Es así que lo anterior reconoce que “(...) los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 20).

Pese a lo anterior prevalecen en los establecimientos educativos prácticas que acentúan su quehacer de manera preponderante en el resultado final, encausando el proceso a través de técnicas e intenciones desde el adulto que desdibujan de manera contundente la posibilidad de la creación, se insiste en el uso de la hoja de papel con actividades para colorear, para rellenar donde el resultado final de todos los integrantes del salón es muy similar y donde poco a poco la hoja en blanco deja de invitar a la creación y aparece de manera cada vez más frecuente la expresión: “profe qué hago” como un reflejo de prácticas anteriores que han posicionado la maestra con sus directrices por encima de poder plasmar los sentires de la vida construida y por construir de los niños y las niñas que habitan el salón de clase.

Así pues, “profe qué hago” es una expresión que prevalece con insistencia en algunas instituciones educativas de Primera Infancia y que puede ser leída como reflejo de buena disciplina, un buen manejo del grupo pero también es reflejo de un indicador que evidencia

como poco a poco la creatividad se castra y se consolida la necesidad de directrices externas que determinan el qué y el cómo de la participación en el escenario escolar. Con tristeza en el marco de la práctica de las estudiantes evidenciaron situaciones como: algunos trabajos más valorados y reconocidos por la maestra; vacas que dejaron de ser rojas, cielos que no pudieron ser verdes, colores de cabello que pasaron de azul a negro o a cafecito y en casos extremos la hoja fue arrugada y tirada en la basura porque el niño no hacía lo que la profesora determinaba.

Lo anterior no es solo responsabilidad de la maestra, ella también es presa de unos resultados que se exigen desde las directivas de los establecimientos educativos quienes a su vez, en el caso de las instituciones privadas dependen de la satisfacción de los padres de familia que en su mayoría consideran que una buena institución es aquella donde los niños leen y escriben antes de iniciar el primero de primaria, por esta razón, entre otras, fue frecuente evidenciar prácticas de algunas maestras enfocadas al hecho de “terminar o arreglar” el trabajo de los niños lo que generó que en algunas exposiciones los niños dijera: “ese trabajo no es mío”. Así mismo al interior de un buen número de establecimientos existen espacios como el día de la madre, el día de la familia, la semana cultural en donde la participación de las maestras aumenta considerablemente haciendo tarjetas, disfraces, decorando carrozas para que todo se “vea bonito”, el problema no es la participación de la maestra, el problema se enfatiza en la no participación del estudiante desde su propia creación, desde la viabilidad de su experiencia vital. Lo anterior contradice precisamente una de las bondades de las artes plásticas en la Primera Infancia que como manifiesta Reyes (2008) es el espacio ideal para valorar las emociones, las ideas para que cada sujeto en formación se identifique con su creación al tiempo que ésta lo identifica.

No muy lejos de las anteriores situaciones se encuentra la danza, la cual es un escenario propicio para el trabajo en equipo, para decidir colectivamente, para privilegiar el movimiento corporal en relación consigo mismo, con el otro y frente al espacio que lo rodea; así mismo, hay investigaciones que evidencian como la danza contribuye a la concentración, desarrolla la memoria, la coordinación la relación espacial, esto es

importante, pero no para utilizar la danza como un canal para lograr estos objetivos sino para valorar la danza en sí misma como una gran posibilidad de reconocimiento y relacionamiento en los primeros años.

Sin embargo la danza no es ajena a la participación del adulto que nuevamente en su buena intención de “hacer las cosas bien” reproduce prácticas que se encargan de desdibujar buena parte de los aspectos anteriormente mencionados y termina la danza siendo preparada para los padres de familia, visitar alguna otra institución y se aleja de la posibilidad que el sujeto en formación se construya y contribuya a la construcción colectiva a partir de su participación.

Es así como es frecuente ver en las clausuras de las instituciones docentes estresadas y sacando lo mejor de sí para que los niños no las “hagan quedar mal” y entonces se evidencia su participación en la coreografía, desde un lugar no visible para el auditorio dando las instrucciones para cada uno de los movimientos durante la presentación como son: los pasos siguientes, el orden de las filas, el momento de girar, cuando se agachan, cuando se levantan, entre otros y que finalmente lo que genera es evidenciar a los niños y niñas reproduciendo mecánicamente unos movimientos que distan considerablemente de prácticas dancísticas que ellos harían o bien de manera individual o con su grupo de amigos cuando esta distante la docente y hay en el ambiente una música que captura su interés dando luz a la creación a partir del movimiento corporal.

En este contexto también tiene cabida la literatura, la cual se concibe desde la posibilidad de ofrecer el legado cultural transportado en la palabra, palabra que debe transmitirse: leída, cantada, versada en forma de arrullo, trabalenguas, retahíla pero cuya misión más importante es estar a la mano, es encontrarse cerca, ser alcanzable, compañía desde lo emocional, saciar afectivamente la curiosidad de tal manera que se propicie el encuentro con lo cultural, con lo que somos desde la palabra pero también con lo que podemos llegar a ser gracias a ella.

Aún nos falta propiciar espacios que permitan un encuentro activo con la palabra escrita, en algunos casos se ha evidenciado la docente en su clase magistral y los libros encerrados en bibliotecas pequeñas, en sitios que alguna buena intención adaptó para leer y cuentan con cojines, libros, pero están ahí, a la espera de ser cercanos, a la espera de no tener que contar con la autorización o direccionamiento del docente, en otros casos los libros brillan por su ausencia y sencillamente la docente en algunos momentos se limita a seguir alguna cartilla o nuevamente a la fotocopia que con algunos motivos infantiles cree tener la posibilidad de reemplazar el libro.

Finalmente, y para cerrar este recorrido, se tiene la expresión dramática la cual converge con el juego y es dinamizada por aquella expresión convocante cuando los niños dicen “juguemos a que usted era” y es en esta expresión donde cabe toda posibilidad, donde se acuerdan tiempos, espacios, roles, se transforman objetos y como dice Barret (1979) se “responde a los dos polos más importantes de su existencia: la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. En este sentido la expresión dramática, pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y en movimiento, ella ocupa en la escuela un lugar específico, remplazando el saber y el saber hacer por el saber ser” (p. 1). Nuevamente el llamado para esta situación se encuentra ante el rol del docente, los insumos con los que cuenta para trabajar, su accesibilidad y por supuesto la infraestructura que habita cada día.

El anterior recorrido permite evidenciar como a pesar de los grandes esfuerzos desde la política pública aún queda camino por recorrer, senderos por construir en este andar, pero sobre todo la necesaria sensibilización que se debe continuar ejerciendo sobre el hecho de que el arte no es un elemento que nos sirve de puente para, no es un factor que se debe instrumentalizar con propósitos que respondan a hacer de la Primera Infancia una etapa de preparación hacia la escolarización de los niños y las niñas, por el contrario, el arte es en sí misma toda una posibilidad para que el niño y la niña aprendan en la interacción “con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido

participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros” (Moreau, 2001, p. 58), en palabras de Aucouturier (2004) la expresividad es “la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y conocer el mundo que le rodea” (p. 130).

Metodología

La metodología para estos hallazgos anteriormente descritos, estuvo basada en la etnografía, utilizando la técnica de la observación participante, donde las estudiantes la aplicaron al interior de su práctica pedagógica en diversos establecimientos educativos que atienden a la Primera Infancia en el sector público y privado de la ciudad de Popayán, luego de cada aplicación, los sucesos observados fueron descritos y consignados en un diario de campo, igualmente se registraron en este instrumento consideraciones personales, luego de un análisis exhaustivo por medio de codificaciones y comparaciones constantes entre los relatos de los diarios de campo, se evidenciaron las contradicciones encontradas pero sobre todo se obtuvieron importantes elementos que permitieron reflexionar y analizar profundamente de manera individual y colectiva sobre esta realidad expuesta.

Resultados y discusión

Son muchas las variables que convergen en esta situación entre ellas la asignación salarial de las personas que atienden la Primera Infancia, en muchos de los establecimientos educativos el salario promedio se establece en un salario mínimo que a veces debe alcanzar para la compra de materiales para llevar a cabo las actividades que se quieren desarrollar.

También se evidencia la falta de preparación de algunas personas que se encuentran ante la formación de los niños y las niñas en sus primeros años viéndose así en la reproducción de prácticas pedagógicas que no corresponden a las actuales demandas hacia los procesos de formación donde se reconoce el valor que tiene el arte en la constitución de sujetos que se identifican de manera individual y colectiva.

Incursionar en las expresiones artísticas requiere tener en consideración diferentes aspectos que quizás en otros momentos han pasado desapercibidos, esto exige revisar los lugares físicos donde están siendo atendidos los niños y las niñas, la manera como pueden ser partícipes e interactuar con estos espacios que deben ser ambientados considerando todo lo que subyace en el entorno como parte del ejercicio pedagógico y no solo como un adorno, una decoración que con el paso de los días se tiende a mezclar con el color de la pared.

Por otra parte, es fundamental que el maestro pueda contar con los materiales para poder llevar a cabo un sinnúmero de actividades que permitan cimentar formas diferentes de acercamiento a la realidad de los niños y las niñas y a partir de esta poder evidenciar todo el legado y la riqueza cultura de la cual son herederos, les pertenece por derecho y es quizás uno de los compromisos más emblemáticos de la formación a esta edad es hacerlos partícipes de estas construcciones desde los múltiples lenguajes artísticos.

Conclusiones

El reto está pendiente, el camino por construir y la necesaria convocatoria a todos los actores: ¿será el arte el acercamiento?, la ruta, el camino para posicionar a la formadora en Primera Infancia, será este el sendero para destinar en las manos de los mejores profesionales los pilares de formación de las nuevas generaciones. En palabras de Ann Lewin – Directora del Capital Directora del Capital Children's Museum-, “Es casi como si tuviéramos que inventar la infancia. La sociedad no está en sintonía con lo que un niño necesita para crecer sanamente. Necesitamos encontrar formas nuevas que permitan a los niños crecer enteros, que permitan que florezca la creatividad, que dejen que la infancia vuelva a ser infancia”.

Bibliografía

Álvarez Carmen (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII (2) 267-279.* Consultado en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos.* Madrid: Aljibe.

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Barret, G. (1979). *Réflexions... pour les enseignants de l'expression dramatique... pratique, didactique, theorique*. Montreal: Edición privada. Consultado en <http://www.giselebarret.com>
- Botero, C. (2008). ¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?. En *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana*. Serie Temas 1. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coord.) (2005). *Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). El arte en la Educación Inicial. Bogotá: MEN. Consultado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Moreau Lucia. (2004). *El jardín Maternal entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Posada, P. (2012). *Sonido, palabra y movimiento*. Consultado en http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_pa_3.php.
- Ríos, P. (2009). *Música para ser felices, en Arte y Literatura para la primera infancia. Espantapájaros*. [Material de trabajo].
- Reyes, Y. (2008). La biblioteca para los que no saben leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia, en Bonilla, Goldin (ed.) *Bibliotecas y Escuelas: Retos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento*. México: Océano.
- Spravkin, M. (1997). *Educación plástica en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Prácticas de crianza en preescolares: Urgencia de diálogos de saberes con los niños y las familias afrodescendientes¹⁶

Julia Escobar Londoño
juescobar@lasallistadocentes.edu.co
Corporación Universitaria lasallista / Medellín, Colombia

Este texto comparte resultados parciales proyecto de investigación centrado en comprender las prácticas de crianza en tres escenarios: escolar, familiar y comunitario. Dicha comprensión se teje a partir del diálogo de saberes con las familias de la Asociación de Mujeres Afrodescendientes de Medellín (AMAM) y de la Fundación Golondrinas de la comuna ocho en la ciudad de Medellín. En este proceso emerge la urgencia de escuchar, resaltar, defender y difundir las voces de niños y niñas que han estado ocultas, situación que afecta procesos de subjetivación promovidos en las interacciones niño(a)-cuidador(a) en centros de educación preescolar que acoge a infantes procedentes de familias afrodescendientes. Considerando el objetivo central del proyecto que busca comprender estas prácticas de crianza a partir de diálogos de saberes se requiere en un enfoque metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP), según la propuesta del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.

Este acercamiento metodológico se desarrolla desde un trabajo colaborativo entre investigadores de diferentes disciplinas con la participación comprometida y activa de la comunidad, enriquecido con un enfoque de etnoeducación y etnodesarrollo. En la etapa inicial del proyecto se ha valorada la complejidad y riqueza de este ejercicio comprensivo en torno a las prácticas de crianza en familias afrodescendientes, sólo durante el proceso de investigación ha emergido la voz de niños y niñas en el contexto escolar y ello ha permitido identificar en las prácticas de crianza en preescolares una

¹⁶ Este artículo corto hace parte del proceso de desarrollo del proyecto denominado “Prácticas de crianza escolares, familiares y comunitarias: un diálogo de saberes con las familias de la Asociación de Mujeres Afrodescendientes de Medellín (AMAM) y de la Fundación Golondrinas de la comuna ocho” financiado por la Corporación Universitaria Lasallista en el marco de la convocatoria de investigación interna 2013, con la participación y aportes de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín y la Fundación Las Golondrinas. El proyecto tendrá una duración de 18 meses contados a partir del 16 de enero de 2014. Actualmente se está en prórroga de 6 meses La investigación está en ejecución y cuenta con la participación del siguiente grupo de investigadores: Julia Victoria Escobar Londoño, Sergio Andrés Manco Rueda, Juan Carlos Restrepo Botero y Jorge Alonso Sierra Valencia por la Corporación Universitaria Lasallista, Beatriz Elena Arias Vanegas y Jair Hernando Álvarez Torres por la Universidad De San Buenaventura-sede Medellín, y finalmente, por la Fundación Las Golondrinas Laura Marcela García Urán, Carolina Margarita García Correa, Yeini Ensuncho y Julietha Alexandra Oviedo Correa. Este equipo de investigadores se amplía con la participación de estudiantes de pregrado y postgrado de las instituciones mencionadas.

urgencia para establecer diálogos de saberes con los niños y las familias afrodescendientes esto para apoyar prácticas de crianza como un continuo que atraviesa los escenarios familiar y escolar. Tal continuidad contribuye en la construcción de sentidos y subjetividades.

Palabras clave: Prácticas de crianza; Infancia y familia afrodescendiente; Diálogo de saberes; Preescolares

This text share partial results research project focused on understanding rearing practices in three stages: school, family and community. Such understanding is woven from knowledge dialogue with the families of the Association of Women of African Descent of Medellín (AMAM) and the Foundation of the commune swallows (Fundación Las Golondrinas) eight Medellín. In this process emerges the urgency to listen, highlight, defend and disseminate the voices of children that have been hidden, which affects processes of subjectivity promoted in child interactions (a) - caregiver - in preschool education welcomes infants from families of African descent. Whereas the main objective of the project that seeks to understand these parenting practices from dialogues of knowledge required in a methodological approach Participatory Action Research (IAP), as proposed by the Colombian sociologist Orlando Fals Borda.

This methodological approach is developed from a collaborative effort between researchers from different disciplines with the committed and active involvement of the community, enriched with a focus on ethnic education and ethnic development. In the initial stage of the project has valued the complexity and richness of this comprehensive exercise around rearing practices in families of African descent, only during the process of research has emerged the voice of children in the school and this has allowed identify parenting practices in preschool urgency to establish dialogues of knowledge with children and families of African descent to support this parenting practices as a continuum that spans the home and school settings. Such continuity contributes to the construction of meanings and subjectivities.

Keywords: Rearing practices; Family and afro childhood; Knowledge dialogue; Preschool

Planteamiento.

El objeto de investigación se centra las prácticas de crianza en grupos poblacionales afrodescendientes, en tres escenarios: el familiar, el escolar y el comunitario. Reafirma su relevancia para el grupo de investigadores cuando a través de la interacción con las comunidades, la revisión de literatura y el fortalecimiento de vínculos de confianza se hace

evidente que para este grupo poblacional...falta profundizar el reconocimiento político y cultural de sus valores, sus aspiraciones y sus modos de vida, para dejar atrás una invisibilidad cultural que potencia la exclusión socioeconómica creando más desigualdad, segmentación social y ciudadanía incompleta (PAAL, 2012).

Para avanzar en el propósito comprensivo de los escenarios ya mencionados se propone están relacionadas con procesos etnoeducativos que buscan, a través de sus prácticas, representar la visión de una comunidad de su historia, sus valores, y sus metas para alcanzar una mejor calidad de vida. De manera especial se enfatiza en población afrodescendiente ya que para nuestra región representan entre el 20 y 30 % de la población de América Latina, y experimentan niveles desproporcionados de pobreza y exclusión social y continúan enfrentando una severa discriminación en todos los órdenes. A pesar de la existencia de marcos legales nacionales y de la creación de diversas instituciones para asegurar el ejercicio de los derechos de las poblaciones afros, la aplicación de las leyes y disposiciones es débil y resta mucho por hacer en este sentido en la región (PAAL, 2012) .

Si los centros educativos desde la primera infancia no establecen diálogos de saberes con las familias afrodescendientes para comprender las prácticas de crianza en el escenario familiar, probablemente, se perpetuarán prácticas de exclusión que pueden incidir en la constitución de subjetividades.

Fundamentación teórica/conceptual

Se parte de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial del 21 de diciembre de 1965 un esfuerzo por ofrecer alternativas para avanzar en propuestas de formación y educación que realmente prevengan, eliminen o mitiguen diferentes formas de discriminación racial que ha padecido la humanidad y de manera particular los grupos afrodescendientes. Tal discriminación racial entendida esta como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional u étnico que tenga por

objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio... de los derechos humanos y libertades fundamentales... (Unesco, 1965).

Tal discriminación impide, entre varios asuntos, el libre desarrollo de la personalidad, el acceso a oportunidades laborales dignas, acceso a educación de calidad. Etc.

Acerca de la crianza

La doctora Arias (2014) realiza para este proyecto un breve recorrido por algunas posturas sobre la crianza, siguiendo a Bouquet & Pachajoa (2009), la palabra crianza deriva del Latín *creare* que significa nutrir y alimentar al niño, orientar, instruir y dirigir (Real Academia Española, 2001). Para Bocanegra (2007), la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. (Bocanegra, 2007). Aguirre (2000, p.7) afirma que las prácticas de crianza dan cuenta de (...) certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza. (...) en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en escalas que priorizan unos valores frente a otros. Por lo tanto al abordar la crianza es imprescindible considerar que la misma está en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, las clases sociales, las costumbres y normas socio-históricas y culturales, entre otros aspectos. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, ofrece otros aspectos para tener en cuenta en el camino hacia de diálogos de saberes con familias afrodescendientes en relación con la educación preescolar de sus niños y niñas.

Algunos aspectos legales para rastrear posibilidades de diálogo de saberes

A continuación se describen algunos elementos centrales en este camino de diálogo de saberes, según Ghiso (2010) se entiende este diálogo como un tipo de hermenéutica colectiva, donde la interacción caracterizada por lo dialógico re-contextualiza y re-significa los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades.

Se inicia con la Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. Entre varios aspectos cobra sentido para el proyecto de investigación incluir las prácticas de crianza en contextos escolares ya que en el artículo 68 de la Constitución, se proclama que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Posteriormente con la Ley 70 de 1993 se establecen mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades; el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales. Luego, a través de la Ley 115 de 1994 se señalan las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. En su definición de Etnoeducación¹⁷ se halla un primer aspecto que invita al diálogo ya que se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ministerio de Educación Nacional, artículo 55, 1994). Lo anterior sólo será posible al reconocer la existencia de saberes que han sido contruidos a través de prácticas¹⁸ comunitarias que han de valorarse y transmitirse de una generación a otra. Se resalta que con lo cual las voces múltiples de los cuidadores, cuidadoras, matronas, organizaciones han de expresar y compartir sus prácticas de crianza

¹⁷ Esta propuesta... (Ministerio de Educación Nacional, artículo 56, 1994) tendrá en cuenta, además, los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Ministerio de Educación Nacional, artículo 56, 1994).

¹⁸ De igual manera, en el Capítulo 3 centrado en las orientaciones curriculares especiales, se explicita que el currículo de la etnoeducación...se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Ministerio de Educación Nacional, artículo 4, 1995).

familiares y comunitarias para que estas se continúen en la escuela, no como imposición sino como acuerdo partiendo del reconocimiento de las autoridades tradicionales de grupos étnicos. Ya en el decreto 1122¹⁹ de junio 18 de 1998 por el cual se reglamenta la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Metodología

Se parte de un diseño de investigación cualitativo. Para estar en consonancia con la intención de generar un diálogo de saberes, su enfoque metodológico se ubica en la Investigación Acción Participativa (IAP), según los planteamientos generados por Orlando Fals Borda. Esta propuesta está basada en la inserción del investigador en la comunidad, en el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la misma, en el desarrollo del nivel de conciencia de esos miembros y en el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción. Es una indagación que observa el papel que cumplen los participantes en documentar la historia de su experiencia o su comunidad analizando en forma sistemática las condiciones actuales de su problemática previniendo los cambios en el ámbito local, para así identificar las necesidades, amenazas, fortalezas, oportunidades y debilidades. En ese sentido, se trata entonces de que los actores de las comunidades de la comuna ocho de Medellín desarrollen una conciencia crítica para la identificación de situaciones problemáticas, generando acciones que estén a favor de su transformación personal y social, descubriendo su propio potencial en los tres escenarios: familiar, escolar, comunitario.

Resultados y discusión

El trabajo se debe realiza desde las comunidades de base madres y cuidadoras, desde las comunidades y sus asociaciones sociales como AMAM y su vida cotidiana en la comuna

¹⁹ Se expiden normas para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos para que los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico. (Ministerio de Educación Nacional, artículo 2, 1998).

ocho de Medellín, insertándose el equipo investigador en estas realidades a partir de una mirada comprensiva y colaborativa en pro de las transformaciones que se puedan ofrecer desde este proyecto a las comunidades participantes. “El concepto general de participación, está enraizado en las tradiciones culturales de la gente común y de su historia real (no la versión elitista), las que resplandecen con sentimientos y actitudes de naturaleza altruista y comunal que son genuinamente democráticas.” (Fals Borda, 1987, pp. 85-97)

En ese sentido, cabe destacar que la IAP puede combinarse con técnicas surgidas desde el campo científico tradicional, puesto que:

las técnicas propias de la IAP no descartan la utilización flexible y ágil de otras muchas derivadas de la tradición sociológica y antropológica, como la entrevista abierta (siempre y cuando se evite la demasiada estructuración), el censo o encuesta sencilla (muy rara vez el cuestionario de correo), la observación sistemática directa (con participación personal y experimentación selectiva), el diario de campo, el fichero de datos y fuentes, la fotografía, la grabación, las fuentes escritas primarias y secundarias, la estadística, los archivos notariales, regionales y nacionales, y la cartografía (Fals Borda, 1987, p.142).

Conclusiones

Para avanzar en niveles de comprensión acerca de las prácticas de crianza en preescolares, se evidencia, aun desde los aspectos legales y legítimos se brindan condiciones para su desarrollo, en las prácticas cotidianas persiste la urgencia de diálogos de saberes con familias afrodescendientes. Los retos se centran en hacer realidades estos diálogos en la infraestructura física, en la minuta para la alimentación, en juegos infantiles y en otras prácticas relacionadas con la tradición y la memoria de su grupo cultural en relación con el país y el territorio.

Bibliografía

Alcaldía de Medellín, Programa Buen Comienzo. (2011). *Política de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín.*

- Arias, B (2014). *Prácticas de crianza*. [Documento interno de trabajo]. Medellín
- Fals Borda, O. 1987. "The application of participatory action-research in Latin America". *International Sociology*, 2(4) p. 329-347.
- Ghiso, A (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Disponible http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.
- Población Afrodescendiente de América Latina. (2012). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Centro Regional para América Latina y el Caribe*. <http://www.afrodescendientes-undp.org/page.php?page=1>. Consultado mayo 25 de 2014.
- República de Colombia. (2006). Decreto 804 de mayo 18 de 1995. Reglamentario del título iii, capítulo 3° de la ley 115: educación para grupos étnicos.
- República de Colombia. (2006). Ley 70 de 1993 por la cual se establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades.
- República de Colombia. (2006). Programa de Apoyo para la Construcción de la Política Pública de Colombia de Primera Infancia. Bogotá. Consultado en marzo de 2012. [http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20\(v.%202011%20nov%202006\).pdf](http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20(v.%202011%20nov%202006).pdf)
- Simarra, J. (2010) Panorama de las Políticas Públicas de Primera Infancia en Colombia. En *Miscelanea Comillas*. Vol. 68 Num 132, pgs 397 – 417.
- UNESCO (1965). Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial del 21 de diciembre de 1965
- República de Colombia. (2006). DECRETO 1122 DE JUNIO 18 DE 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- UNESCO (1989) Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989.

Filosofía para niños: una posibilidad que invita a la indagación y a la reflexión

Karen Matallana Fernández

karenfilowoman@hotmail.com

Colegio San José / Barranquilla, Colombia

Pensar y cuestionar son acciones que en la actualidad acontecen más en el plano virtual que en la realidad misma. Las existentes generaciones nos encontramos inmersas en una sociedad cambiante, competitiva e inconstante, que nos ubica en el centro de múltiples crisis. Razón por la cual, los educadores debemos diseñar experiencias significativas y personalizadas, que estimulen la reflexión y la indagación en la mente de los más pequeños, procurando promover la interacción con el “otro”.

Filosofía para Niños es un programa asertivo y apropiado para responder a las necesidades de nuestros niños y niñas. Brindar espacios seguros para la participación y opinión, establecer criterios de análisis y reflexión, estimular la indagación, investigación y observación, construir conocimientos, fortalecer el juicio y pensar por sí mismo, son prácticas que promueve dicho programa.

Por otra parte, la construcción de sentido y el valor de la experiencia, son enfoques que debe asumir la educación en Colombia. Por lo tanto, es preciso, que los currículum empleen la Filosofía para Niños como una alternativa y una posibilidad distinta en la educación de los niños y niñas, capaz de suscitar desde la interdisciplinariedad, responder a interrogantes acerca de ¿cómo pensamos?, ¿cómo conocemos? y sobre ¿cómo debemos tratarnos los unos a los otros, y al mundo mismo?

Por todo lo anterior, se presenta en este trabajo, una serie de experiencias y motivaciones interiores que van de la mano con los principios de la educación personalizada y que representan los niños y niñas cuando aportan significativamente a la construcción de conocimientos desde el aula, a fin, de divulgar y expandir los resultados de la propuesta (FPN) para que pueda ser acogida y aceptada en distintos ambientes educativos, formales y no formales.

Palabras clave: Comunidad de indagación; Pensamiento crítico-reflexivo; Lugar seguro; Educación personalizada; Filosofía para niños (FpN)

Planteamiento

*“La experiencia es una manera clara
de enriquecer la enseñanza con
asuntos que tienen que ver
con la realidad de los
estudiantes”.*

Vilma Inés Reyes Duarte

La siguiente experiencia de aprendizaje está basada en darle las herramientas necesarias a los estudiantes para que descubran la importancia de “auto- conocerse”. El ejercicio se llevó a cabo con segundo grado de la Sección Primaria del Colegio San José.

La clase estuvo conformada por 24 estudiantes; 15 niños y 9 niñas. De este grupo, 4 estudiantes presentaron “necesidades educativas especiales”, respectivamente correspondidos por el grupo de orientación psicológica de la institución.

Temática

¿Quién soy?

Objetivos planteados

- Descubre la importancia de auto-conocerse.
- Explica las distintas ideas que surgen a partir de conocerse a sí mismo.

Preguntas problemas

Se desarrollan a modo de Puesta en Común, para que los estudiantes construyan inferencias, formulen y expongan criterios, además, de comprender el ¿por qué? debemos respetar a las personas y sus puntos de vista.

- ¿Qué sientes cuando estás frente a un espejo?
- ¿Te gusta verte en el espejo?
- ¿Qué piensas de los espejos?

- ¿Qué crees que significa la palabra auto-conocimiento?
- Describe ¿Cómo eres?

Conclusiones

Estamos atentos al silencio de escucha para atender a las 5 ideas a modo de resumen. Por último, se presenta un video. El objetivo es que el estudiante logre hacer distinciones y conexiones (parte/todo, medios/fin, causa/efecto), proponer ejemplos y contraejemplos, corregir el propio pensamiento y dar razones.

Evaluación

El estudiante recibe una carpeta con cuatro hojas, en cada una de las hojas va a encontrar un título: “yo soy”, “yo puedo”, “yo tengo”, “yo estoy”. Los niños deben describir o dibujar lo que corresponde según sus gustos, habilidades, carácter, etc. Por ejemplo, invitarlos a descubrir lo que son capaces de hacer y lo que no pueden hacer. Debe pensar qué tiene, podemos orientarlos señalando que tiene un cuerpo, una familia, una sexualidad, también debe pensar en ¿cómo se ve?, ¿cómo es?, etc. Cada uno de los estudiantes, presentó su trabajo al frente. Es importante que describa cómo lo hizo y en qué pensó mientras realizaba el ejercicio.

Fundamentación

El surgimiento de este fructífero programa, se lo debemos a el filósofo Matthew Lipman (1968), quien cuando era profesor de la Universidad de Columbia se preocupó por el bajo nivel académico de los estudiantes que ingresaban, especialmente, porque su línea de trabajo y competencia, era la asignatura de Lógica.

Ahora bien, considerando las necesidades afectivas e intelectuales de nuestros niños y niñas, FPN, es una gran alternativa para promover la interacción con el otro, a la vez, que debatimos situaciones que exigen propuestas fecundadas en el pensamiento crítico de los infantes. Lo cual nos permite habilitar canales de comunicación que contribuyen al buen desarrollo social y cultural en determinados contextos.

Bien lo afirma Acorinti (1999) FPN apuesta, de un modo fuerte, por la filosofía como programa para lograr un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro (caring thinking) que pueda ser desarrollado por los niños y jóvenes en el marco de una comunidad de indagación. Lo que quiere decir, que la comunidad de indagación es la herramienta o, si se quiere ver, como el pre-texto, para inducir a la experiencia, en la cual, los estudiantes deben destacar la conducta orientada a los objetivos del programa.

Por otro lado, podemos considerar que el programa FPN es flexible ante las necesidades de los educandos, por lo que se puede adaptar desde la interdisciplinariedad hasta la transversalidad.

Siguiendo la misma línea, considerando una educación que sea flexible, es necesario, abonarle al programa un carácter personalizado, el cual, le permite al docente explorar cada una de las dimensiones que hacen posible la formación integral. En este caso, nos referimos a las 8 dimensiones propuestas por el Modelo Pedagógico Ignaciano. Estas dimensiones son: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica.

Lo que nos hace pensar que la educación personalizada puede abrirle espacio a la ejecución de actividades desde el enfoque de la FPN, en palabras de Vélez Escobar (1990) La consideración del alumno como persona, como un ser escrudinador y activo que explora y trata de cambiar al mundo que le rodea.

Por otro lado, no podemos dejar de lado, el papel que juegan el pensamiento crítico como eje fundamental del desarrollo cognitivo de los niños. Nos atrevemos a afirmar, que el desarrollo crítico, es el proceso de aprendizaje más importante de la disciplina filosófica, caracterizado por ser reflexivo, claro, preciso y lógico.

Este pensamiento le permitirá al niño desenvolverse de forma competente en distintos campos, respondiendo así a las exigencias del mundo de hoy, debido a que cada vez, son

más significativos y reveladores los avances en la ciencia y la tecnología. Por estas razones, el desarrollo del pensamiento crítico en los niños debe convertirse en uno de los retos del sistema educativo, puesto que, son pocas las instituciones que centran su atención en programas serios que generen un impacto positivo en el desarrollo intelectual de nuestros infantes.

Por último, creemos firmemente en las intenciones y objetivos que se ha planteado la Filosofía para Niños, hasta el punto de considerar, que sus dimensiones encajan muy bien con los nuevos conceptos de “Escuela”. Filosofía para niños, conlleva a que los principales actores, sean los niños y niñas, lo que conduce, a que sea un programa estrictamente práctico y experimental. Eh ahí, la razón de mostrar, cómo lo hacemos y qué logramos.

Resultados obtenidos

Niños y niñas con habilidades para:

- Aceptar de buena forma las correcciones de los compañeros.
- Comunicar sus ideas y opiniones.
- Corregir su propio pensamiento.
- Hablar confiada y fluidamente.
- Manifestar una mente abierta.
- Tomar en cuenta las consideraciones relevantes.
- Entender la importancia de ser razonables.
- Tomar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista; Ser imaginativo.
- Buscar evidencias y probabilidades.

Proyección

A corto plazo:

- ✓ Promover encuentros intercolegiales donde la participación de los niños y niñas de la Sección Primaria de distintos colegios, sea una constante en el calendario académico.
- ✓ Consolidar y fortalecer el programa de FPN en el Colegio San José.

- ✓ Involucrar a las familias al programa de FPN para que se apropien de la herramienta y ejecuten actividades extracurriculares.

A mediano Plazo:

- ✓ Asesorar la implementación del programa en distintos escenarios donde se promueva el sano desarrollo de los infantes, tanto en los espacios que promueven la educación formal, como en los espacios donde se desarrollan procesos de educación no formal.
- ✓ Poner a funcionar el programa en distintas comunidades vulneradas y de esta forma brindarles una posibilidad distinta de comprender sus propios problemas, a la vez, que orientarlos en la re-solución de los mismos.

A largo plazo:

- ✓ Crear una aplicación (APP) que nos permita integrar las TIC'S al proceso de aprendizaje.
- ✓ Lograr el reconocimiento y la inclusión obligatoria en el currículum, avalado por el Ministerio de Educación Nacional.
- ✓ Crear la Asociación de Filosofía para Niños en Colombia con el fin, de promover la investigación y la inclusión del programa en distintos sectores.

Bibliografía

Acorinti, S. 1999. *Introducción a la filosofía para niños*. Manantial SRL (Ed.).

Buenos Aires.

Vélez Escobar, A. (1990). *Práctica de la educación personalizada*. Bogotá: Carrera 7^a. Ltda.

Sendero lúdico pedagógico para la atención psicosocial y jurídica de niños, niñas y adolescentes en la Casa de Justicia del municipio de San Onofre, Sucre (Colombia)

Lérida Romero Fuenmayor

lerida.romero@cecar.edu.co

Corporación Universitaria Del Caribe. CECAR / Sucre, Colombia

El Sendero Lúdico Pedagógico para la Atención Psicosocial y Jurídica de niños, niñas y adolescentes en la Casa de Justicia de San Onofre, se propone como una estrategia que permite la construcción de una ruta de atención integral que articule los servicios de Justicia que visibilice a los niños, niñas y adolescente como sujetos de derecho y de atención especial. Los niños y niñas y adolescentes, llegan a la Casa de Justicia y se les da la categoría de acompañantes, son revictimizados, no se les ofrece espacios alternativos para su atención, mientras sus padres realizan los procedimientos en los servicios; por lo general, cuando se demanda a algunos de los cuidadores u otra persona, por situaciones de violencia intrafamiliar, abuso sexual, cuotas alimentarias, el niño o la niñas, se encuentran presentes en las denuncias y escuchan todas las circunstancias adversas, estando el como víctima.

La Corporación Universitaria del Caribe – CECAR en el 2014 realizó un diagnóstico para analizar la situación de la atención psicosocial y jurídica de los niños y las niñas y adolescentes. El resultado, arroja una Invisibilización de los niños y niñas, el sistema de registro y la no existencia de una ruta de Atención Integral con enfoque diferencial y de derecho no los reconoce como sujetos activos y participativos de las situaciones que los afectan. El Proyecto es una estrategia Lúdico Pedagógica la cual, le propone a los niños y niñas vivencia y experiencias a través del juego, con lo que se busca su recuperación psicoemocional y el restablecimiento de sus derechos, además de formar a los funcionarios del sistema, a la comunidad y a la familia bajo el concepto de “cuidadores” para resignificar el papel del adulto en el cuidado de los niños y niñas en los distintos entornos donde transcurren sus vidas.

Palabras clave: Sendero lúdico; Atención psicosocial; Atención Jurídica; Sistema local de justicia; Sujeto de derechos

The pedagogical play-oriented pathway, Sendero Lúdico, is created for offer a psychosocial and legal assistance to children and adolescents in the House of Justice in San Onofre is a strategy that allows the construction of a comprehensive care pathway that articulates justice service and make visible to children and adolescents as subjects of law and of special care. Children and adolescents come to the House of Justice and are given the status of companions, they are re-victimized and they were not offering alternative spaces for their care while their parents do their procedures; usually when one of the caregivers or other person is demanded by situations of domestic violence, sexual abuse, alimony, child is present in the complaints and hear all adverse circumstances, while he was a victim. The Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, made in 2014 a diagnostic to analyze the situation of psychosocial and legal care for children and adolescents. The results throws the invisibility of children and the absence of a comprehensive care route with differential approach. The pathway project is an pedagogical play-oriented strategy that proposes to children living experiences through play, bringing its psycho-emotional recovery and restoration of their rights, also to train civil servants, community and family under the concept of "caregivers" for meaning to the role of the adult in the care of children in different environments spend their lives.

Keywords: Recreational pathway; Psycosocial assistance; Legal assistance; Local justice system; Subject with rights.

Planteamiento

El municipio de San Onofre se encuentra ubicado en la subregión Golfo de Morrosquillo del Departamento de Sucre; es un municipio, según fuentes DANE 2005, con proyección 2015 de 48.961 habitantes, de los cuales 21.332 están en la cabecera municipal y 27.629 se ubican en la zona rural. El 51.7% son Hombre y el 48.3% son mujeres. En el municipio la población predominante es de características afro, el 35,29% son niños y adolescentes hasta 14 años, destacándose que el 12,62% corresponde a menores de 0-4 años, seguido en los grupos de 10-14 años con 11,19% y de 5-9 años con porcentaje de 11,46%. El municipio se ubica dentro de la posición geográfica de los 15 municipios que constituyen la Región Montes de María.

Según registro del DPS 2014 más de 36.000 personas de este municipio se encuentran en situación de víctimas de la violencia sociopolítica; gran parte de los pobladores del

municipio de San Onofre fueron sometidos a confinamiento por parte de los actores armado, al margen de la ley, como consecuencia de ello; hoy el municipio registran la tasa más alta de homicidio del Departamento de Sucre y un incremento acelerado de la violencia intrafamiliar en todas sus modalidades y la confrontación entre vecinos.

En el año 2011 el Ministerio de Justicia puso en funcionamiento en el municipio de San Onofre La Casa de Justicia que concentra casi en su totalidad a los operadores del Sistema de Justicia Local, los cuales prestan sus servicios a todas las personas que lo requieran, cumpliendo con el acceso a la justicia reconocido como un derecho fundamental, bajo la garantía de la igualdad de trato ante la ley y la no discriminación, que posibilita a todas las personas, incluyendo aquéllas pertenecientes a los sectores más vulnerables, el acceso al conocimiento, ejercicio y defensa de sus derechos y obligaciones (conferencia de ministros de justicia de los países iberoamericanos, 2010). La presencia de niños, niñas y adolescentes en la Casa de Justicia de san Onofre se da en dos situaciones; una porque son acompañante de los adultos y la otra porque esta relacionados en la solicitud de atención que demandan los adultos en la Casa de Justicia por parte de los operadores como; comisaría de familia, personería, inspección de policía. Se registra en la Casa de Justicia un importante número de casos asociados a violencia en cualquier modalidad contra los niños, las niñas y los adolescentes.

Es evidente que existe una situación relacionada con la visibilización de los niños, niñas y adolescentes, y es que el sistema de registro de la Casa de Justicia no evidencia su presencia, cuando se consulta al sistema el número de niños y niñas es muy inferior al que relacionan algunos operadores de justicia, el niño o la niña no se reconoce como sujeto de atención, solo en el marco de un seguimiento a casos; por otro lado, las situaciones de demandas, reclamos querrelas de violencia se tratan delante de los niños y niñas sin medir el lenguaje o las situaciones de agresividad que puedan presentarse por parte de los adultos revictimizándolo.

Por lo anterior, es preciso decir que la categoría de *Sujeto de Derecho*, en un país como Colombia, se reconoce en las disposiciones jurídicas planteadas desde la Constitución Política de Colombia de 1991, la misma en su artículo 44 señala la prevalencia de derechos o una prelación respecto de los niños, niñas y adolescentes en relación con los derechos de las demás personas, como consecuencia del especial grado de protección que ellos requieren por sus condiciones de vulnerabilidad y su estado de indefensión y, la atención especial con que se debe salvaguardar su proceso de desarrollo y formación. Como se evidencia, Colombia, al igual que otros países del mundo, ha elevado a principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención De los Derechos del Niño. Esta norma Superior, al reconocer los derechos fundamentales de los niños y las niñas, establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de protegerlos.

En el ámbito local, la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia se sustenta en el marco normativo nacional e internacional, en la cual los gobiernos locales deben servir como garantes y responsables de realizar en sus territorios los fines del estado, los cuales se especifican en los *Planes de Gobierno y de Desarrollo*. En tal sentido. todos los servicios que se proyecten en el ámbito local deben establecer los parámetros de atención con enfoque diferencial: entendido como el reconocimiento de la capacidad que tienen todos las personas para participar en la construcción de escenarios acordes a las dinámicas sociales, y como destinatarios principales del quehacer del Estado, teniendo en cuenta sus necesidades específicas; esto para llamar la atención que aunque todos somos iguales ante la ley hay que reconocer y respetar las diferencias implica, en términos de Touraine (2000), reconocer que: “Somos iguales entre nosotros sólo porque somos diferentes los unos de los otros”. Desde esta perspectiva, se deben diseñar servicios en todos los ámbitos con las características y necesidades de los niños, niñas y adolescente, situación que no sucede en la institucionalidad Colombiana todos los servicios del Sistema de Justicia están pensadas en claves de adultos.

El proyecto Lúdico Pedagógico para la Atención Psicosocial y Jurídica de niños, niñas y adolescentes en la Casa de Justicia de San Onofre, se enmarca como una estrategia que

permite la construcción de una ruta de atención integral que articule los servicios para que el Sistema de Justicia visibilice a los niños, niñas y adolescente como sujetos de derecho y de atención especial; para ello se han planteado las siguientes acciones: la lúdica y el juego como una primera acción, orientada a facilitar a los niños espacios de construcción y de recuperación psicosocial, considerando que la esencia de la lúdica es hacer del proceso de aprendizaje del niño y la niña lo más atractivo posible, de su interés y satisfacción, Victoria Mir y otros 1997; por ello, en todo proceso que los involucra se recurre a estrategias para garantizar su participación y efectivo goce de las actividades que se les proponen.

En este sentido la pedagogía permite establecer los parámetros, en la idea de desarrollo integral de la pertinencia de las actividades, en procura de mantener una coherencia con las etapas del desarrollo del niño o la niña; el proyecto Sendero pretende llevar al niño por vivencias que les permitan reencontrarse con su estado de niño o niña para minimizar los impactos que ha de ocurrirle en los entornos donde transcurren sus vidas; en la familia, en la escuela o en la comunidad; más cuando estos escenarios son de alta conflictividad como es el caso de la situación que afecta a los niños y las niñas y adolescentes del municipio de San Onofre.

Otra acción, está orientada a formar y constituir grupos de cuidadores de niños y niñas en la Casa de Justicia; los cuidadores son las personas que se hacen cargo de individuos con algún nivel de dependencia, entre los que se encuentran niños, adultos mayores o personas con algún grado de discapacidad física o mental. Los cuidadores, debe realizar continuas actividad por lo cual, contienen habilidades actitudes y aptitudes específicas; se trata de recuperar y resignificar el papel del adulto en la responsabilidad que le asiste de desarrollar una aptitud plena frente al cuidado de los niños y las niñas, mucho más allá de los roles profesionales e institucionales, sea el caso también de la familia y de la comunidad. No obstante, por la dinámica de violencia que ha vivido el municipio de San Onofre en donde se quebrantó la confianza y credibilidad en la institucionalidad, es necesario impulsar acciones tendientes a que se generen nuevas prácticas que permitan construir relaciones más positivas entre la población y la institucionalidad, para ello, las nuevas generaciones

cumplen un papel fundamental; niños, niñas y adolescentes, deben experimentar, educarse en esa nueva cultura institucional. En este sentido el proceso educativo se entiende como el reconocimiento que hace el adulto de los saberes y aprendizaje que tienen los niños y las niñas y que a su vez él se reconoce como un dador de experiencias que permite que niños y niñas potencien esas capacidades, en el caso del proyecto Sendero Lúdico Pedagógico se trata de facilitar herramientas lúdicas a los cuidadores para que interactúen con los niños y niñas.

De manera concreta se han planteado estrategias de atención psicosocial de niños, niñas y adolescentes con diferentes actividades; soportada por una batería de juegos especializados, el niño y la niña cuando llegan a la Casa de Justicia son recibido por un cuidador, joven o adulto, miembros de la comunidad, o de las Instituciones Educativas del municipio, el cual ha sido previamente capacitado en la concepción del concepto de “cuidador”, en el uso de las herramientas lúdicas y en el manejo de la batería de juegos, además cuenta con un manual de actividades dirigida que le permite establecer de acuerdo a la edad del niño o la niña, las actividades a dirigir, sin olvidar la pertinencia de que el niño oriente su propio recorrido por el sendero que lo experimente, lo vivencie, acompañado por el adulto. Una psicóloga clínica especialista en infancia desarrolla atención psicosocial de los niños y niñas, Paralelo a estas actividades se despliega un proceso de capacitación a los operadores de justicia, se busca sensibilizarlo en su rol de cuidador más que el de prestador de servicio. Se orientan actividades especializadas con expertos que les permita a los cuidadores ganar capacidad de atención. Todas estas acciones permiten un proceso de restablecimiento de derecho de niños y niñas, pero también establece unos acuerdos mínimos en el sistema de justicia de responsabilidades y de articulación en la atención.

Fundamentación teórica/conceptual

Desde el proyecto Sendero, mucho más allá de plantear el desarrollo de una serie de teorías, se busca ganar en la propia experiencia; las concepciones de lo que deber ser un proceso de atención integral desde la institucionalidad de niños y niñas, las instituciones no están diseñadas para generar espacios físicos ni procedimientos adecuados a la atención de niños y

niñas, sin embargo se proponen para esta experiencia conceptos como: Sendero Lúdico Pedagógico:

Este proyecto lo constituye cada una de las experiencias que vivencia el niño o la niña desde su llegada a la Casa de Justicia y se sustenta en la teoría del juego que considera que el “el juego es cualquier actividad que se hace con el fin de divertirse sin consideración del resultado final, en los niños y niñas se caracteriza por la espontaneidad, les proporciona placer y satisfacción, no juegan para alcanzar un premio o una victoria” (V. Mir, 1999).

Asimismo, es la intención del sendero un espacio para la satisfacción y el placer de los niños y las niñas porque “la actividad lúdica es el gran libro que proporciona la misma vida, acorde con O. Decroly (1978). En este sentido lo lúdico es el conjunto de actividades propias del proceso que permite vivenciar, aprender interactuar y construir. Lo pedagógico en este caso está orientada a las actitudes y herramientas que el cuidador dispone para el desarrollo de las actividades en coherencia con las necesidades de atención y desarrollo que presentan los niños y las niñas. Atención psicosocial: La atención psicosocial se define como el proceso de acompañamiento, individual, familiar o comunitario; orientado a hacer frente a las consecuencias de un impacto traumático y a promover el bienestar y el apoyo emocional y social de la víctima, estimulando el desarrollo de sus capacidades. (Corporación AVRE 2008).

Es así como la atención psicosocial, para el caso del proyecto sendero, tiene como objetivo la recuperación de la salud mental refiriéndose al bienestar subjetivo y la percepción de la propia eficacia y autonomía, así como la competencia y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales de los niños, las niñas y los adolescentes. Esta propuesta destaca aspectos que se consideran básicos para adelantar procesos de acompañamiento psicosocial como la relación que se construye entre el cuidador y los niños y niñas, como el motor y brújula del proceso mismo.

Se esclarece que el término de *Atención Jurídica* se produce cuando el cuidador del Sistema Local de Justicia se dispone a escuchar y obtener de manera clara, detallada las

circunstancias de modo, tiempo y lugar en que se produjo la victimización de los niños, niñas y adolescentes que genera la solicitud de servicio. Pero también, se puede definir como; el proceso por el cual los niños, las niñas y los adolescentes conocen sus derechos, pero al mismo tiempo se produce una acción reparadora de daños causados o de restablecimiento como lo dice el Sistema de bienestar colombiano y de goce efectivo de derecho.

El concepto *Sujeto de Derecho* implica una categoría analítica que permite aprehender la materialización de los derechos humanos. Es decir, que los derechos humanos se aplican sobre el cuerpo humano y a su vez, quien es ser humano está sujeto a unos valores (libertad, dignidad, autonomía, respeto) los cuales le sirven para guiar su conducta. (Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos eduderecho. 2014). El proyecto sendero esta categoría sustenta toda la estrategia los niños y las niñas en el sistema de justicia colombiano son sujetos de derecho y se le agrega de especial atención.

Por otro lado, los *Sistema Locales de Justicia* integran toda la oferta del sector justicia que hace presencia en los municipios, a saber: Justicia formal judicial. Justicia formal administrativa; y Justicia no formal y lo articula de manera diferenciada en cada uno de los modelos diseñados, se emplea en municipio que están en proceso de consolidación porque han sido afectado directamente por el conflicto armado. Ministerio de Justicia Colombia 2014.

Metodología.

En esta propuesta la lúdica y el juego se constituye en la propia herramienta metodología, el juego para el disfrute, con intención para generar el proceso de aprendizaje y de vivencia y goce que experimenta los niños y las niñas, a través de cartillas que sugiera los juegos, como deben desarrollarse, las edades y el objetivo final del juego. Por otro lado, la participación de los cuidadores se desarrolla mediante la metodología de la animación Sociocultural. Según Ezequiel Ander Egg, se establece como un método de intervención con acciones de práctica social dirigidas a animar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad

en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural. Con respecto a las Técnicas de animación sociocultural Los “juegos” son herramientas que utilizadas adecuadamente permiten fundamentar la propuesta Sendero.

Resultados y discusión

Citando al Proceso de paz que se impulsa en Colombia, es necesario que se piense un Estado clave para niños y niñas, adquirir una cultura de reconocimiento del otro como sujeto significativo y digno. Reconocer que los niños y niñas aprenden y conocen y vivencian de manera diferente, por lo que deben desplegarse estrategias de atención y acompañamiento diferentes. La historia ha demostrado que lo lúdico, lo pedagógico se constituyen en goce y felicidad para los niños y niñas. Por ello, todas las personas e instituciones que orienten servicios en donde el sujeto sea los niños y las niñas, debe exigírsele preparación en habilidades para que su atención sea en clave de niños y niñas y adecuar los espacios, los garantes de ello somos los mismos adultos. Los niños, las niñas y los adolescentes son la única garantía que tiene este país de una transformación de realidades y de una construcción de paz sostenible y duradera.

Conclusiones

Los factores asociados a violación de derechos de niños, niñas y adolescentes están centrado en un desconocimiento de sus facultades y en un no reconocimiento del sujeto de derecho. La sociedad actual, no da cuenta de una cultura de la inclusión, sus sistemas están apropiados por los adultos y no se diseña y construye en clave de niños y niñas.

Es de reconocer que la lúdica y el juego como experiencia permiten disipar las situaciones de sufrimiento que causas los eventos traumáticos en niños y niñas y facilita los procesos de atención con una visión incluyente y reconfortante tanto para el niño como para los adultos que los acompañan.

Se requieren instituciones, comunidades y familias garantes, para ello, la pedagogía cumple un papel fundamental en dar las estrategias que permitan educar al sistema en función de las necesidades de los niños y las niñas en todos los ámbitos.

Bibliografía

- Conferencia de ministros de justicia de los países iberoamericanos. (2010).
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Corporación AVRE, Colombia la atención Psicosocial. (2008).
- DANE. (2005). *Proyección 2015*.
- Decroly, o. Monchamp, E. (1986). *El Juego Educativo*. Editorial Morata.
- Departamento para la Prosperidad.(2014).
- Diccionario de Pedagogía. (1980). Madrid: Ediciones de la editorial católica, S. A.
- Magendzo, Abraham. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Ministerio de Justicia, Sistemas Locales de Justicia en Colombia, 2014.
- Corominas, M & Gómez, M. (1997). *Juegos de Fantasías en los Parques Infantiles*. Editorial Marcea.
- Novak, Joseph D. (1996). *Teoría y Practica de la Educación*. Alianza Universidad, 1996.
- Ruta de Atención Psicosocial y Jurídica, Centro de orientación socio jurídica a víctimas del conflicto.(2013). Corporación Universitaria del Caribe CECAR
- Touraine, A. (2006) *En la Búsqueda de Actores y Desafíos Societales*. Geoffrey Pleyers.

Educación e inclusión de la familia y la comunidad: una ruta hacia la garantía de derechos de la primera infancia

Jordanka Álvarez Vasilef

Liliana Castro Álvarez

Giselle Polo Amasha

gamashta@uninorte.edu.co / jvasilef@uninorte.edu.co / cliliana@uninorte.edu.co

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

La ponencia presenta una experiencia que se ubica en el contexto de la atención integral a la primera infancia en un marco de derechos y con enfoque de inclusión, a la cual desde la modalidad familiar, se vinculan docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte, participantes de la asignatura Experiencia Infancia y Familia

La experiencia se justifica en el principio de “corresponsabilidad” por la garantía de derechos a la primera infancia, enunciado por la Ley 1098 (2006), que convoca a las Instituciones de Educación Superior (IES), a cumplir con el encargo social de liderar a través de sus programas, procesos de educación social con comunidades en condición de vulnerabilidad; para beneficiar a la infancia, a través de las acciones con familia y comunidad. La misma se gestó a través de la metodología de Investigación Acción Participación, con la intención de promover entre padres, cuidadores y otros agentes educativos de las comunidades participantes, una cultura de cuidado, respeto, protección y atención a la infancia; con miras a su desarrollo integral. Partió de promover la inclusión de los agentes educativos (padres, cuidadores, gestores comunitarios), impulsando su participación en acciones tendientes a garantizar las atenciones que no llegaban hasta estos.

Finalmente muestra los resultados de la experiencia que se convirtió en el principal interés y propósito de investigación e intervención pedagógica, validando que la movilización e inclusión de las familias y otros agentes educativos de la comunidad, aporta al posicionamiento del tema de primera infancia, con miras a la atención y desarrollo integral de esta población. Alcance que se evidenció en la participación activa de padres, cuidadores y demás agentes educativos, durante los encuentros familiares, y asesorías en visitas domiciliarias, alrededor de situaciones de su interés ligadas al cuidado, crianza, protección y educación, de los infantes.

Palabras clave: Infancia; Familia; Educación; Atención integral; Inclusión

This document presents an experience that is located at the context of Early Childhood Education in a frame of rights and with an inclusion approach, to which from the familiar mode, are integrated teachers and students of the Licenciatura en Pedagogía Infantil program of the Universidad del Norte, participants of the subject Experiencia en Infancia y Familia (Family and Childhood Experience).

The experience is justified by the principle of “**shared responsibility**” for the guarantee of early childhood rights, enunciated by the Ley 1098 (2006), that calls on the institutions of higher education, to meet the social order of lead through their programs, social education processes with communities in vulnerable conditions; to benefit the childhood through actions with community and family.

It was developed through “Action Research Methodology” with the intention to promote between parents, caregivers and other educative agents of the participant communities, a culture of caring, respect, protection and care of children with a view to their integral development. The experience started by promoting the inclusion of educators (parents, caregivers, and community managers) driving their participation in actions to ensure the care and attentions that were not arriving to them.

Finally, there are shown the results of the experience, which became in the principal interest and purpose of the investigation and pedagogical intervention, validation the mobilization and inclusion of the families and other educators of the community. It brings to position the issue of early childhood with a view to the attention, care and integral development of this population. The result of this was evident because of the active participation of parents, caregivers and other educators during the family meetings and advice on home visits, around interest situations related to the care, breeding, protection and education of the childrens.

Keywords: Childhood; Family; Education; Integral attention; Inclusion

Planteamiento

La Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia (2013), se refiere a la atención integral como: “La forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia, materializa de manera articulada la protección integral”. El ofrecimiento de esta atención, la Política

Pública de Primera Infancia (2007), la fundamenta en el principio de corresponsabilidad, enunciado en la Ley 1098(2006) involucrando en la misma al Estado, la sociedad y la familia, quienes deben trabajar en la promoción, diseño y ejecución de procesos de atención integral con miras a alcanzar el desarrollo integral en la población infantil.

En atención a la corresponsabilidad que debe caracterizar los procesos de atención integral a la infancia, las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil en práctica Experiencia Infancia y Familia y docente tutora; durante el primer semestre del año 2014, cumpliendo con el encargo social hecho a las IES, de liderar procesos de educación social a través de sus programas con comunidades en condición de vulnerabilidad, realizamos un acercamiento con las agentes educativas del Centro de Desarrollo Integral (CDI) –Infancia Feliz-modalidad familiar, en la ciudad de Barranquilla, para articular acciones y agenciar procesos de atención integral a la primera infancia, privilegiando el espacio del entorno familiar y la participación activa de sus miembros en las acciones de posicionamiento del tema de primera infancia, su garantía de derechos y atención integral; con miras al desarrollo integral de esta población.

Fundamentación teórica/conceptual

La atención integral a la primera infancia garantizada desde el **principio de corresponsabilidad**. La Política Pública de Primera Infancia (2007), plantea que el desarrollo de los niños y niñas debe promoverse en el contexto de la atención integral y sustentarse en un marco constitutivo de derechos; desde el cual se concibe dicho desarrollo como como un derecho universal. A partir de este planteamiento, el marco regulativo de Colombia, expone desde la Constitución Política (1991) y se ratifica en la Ley 1098 (2006), la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado; quienes han de garantizar que suceda de esta manera. Asimismo, señala la Política Pública de Primera Infancia (2006), que es una “responsabilidad colectiva sobre la cual se puede actuar. Premisa que sienta las bases para el diseño de políticas públicas en este campo” (p. 33).

La inclusión de la familia

El pleno reconocimiento de la inclusión social, como uno de los principios orientadores de la atención y protección integral, se hacen explícitos en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre (2013), movilizadas y coordinadas por el Equipo técnico de la Comisión intersectorial para la Atención a la Primera Infancia; con miras a destacar el interés superior en la promoción y garantía de derechos. Esta tarea como lo hace manifiesto la Comisión intersectorial

Lo anterior es posible, si se cuenta con el concurso de toda una nación fundamentada en relaciones de confianza entre las partes, soportada en una gestión de cooperación colectiva y transparente que alcance resultados importantes en materia de innovación, calidad, integralidad e inclusión social. (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013).

En este sentido desde el contexto de esta experiencia de atención integral a la infancia denominada **Educación e inclusión de la familia y la comunidad**; se asume la inclusión social de las familias y demás actores de la comunidad, como un principio rector que permite la movilización del capital social de la comunidad y la creación de espacios de diálogo y participación de los actores involucrados, corresponsables de la atención integral a la primera infancia. Esta dinámica característica de los procesos de Educación Popular, permite la generación de espacios de participación, en la que se escucha la voz de los distintos actores sociales, quienes ponen de manifiesto sus intereses alrededor de las atenciones para la población infantil y su familia, permitiendo priorizar y gestionar alrededor de las mismas.

Metodología

La dinámica gestada a lo largo de la experiencia estuvo organizada en dos espacios: uno de ellos es de visita domiciliaria orientado a responder al carácter diverso de las familias. Y el otro, de encuentros familiares, para dar lugar a compartir experiencias que les enriquecieran, impulsaran la creación de una comunidad que dialoga en torno al interés por garantizar los derechos a la infancia, visualizándose como corresponsables en este ejercicio y valorando la

gestión intersectorial, jalonada por los agentes educativos del CDI y de la academia representada en la Universidad del Norte a través de los estudiantes en práctica de Licenciatura en Pedagogía Infantil y su tutora.

De la misma manera, la experiencia ejecutada por cuanto sugirió la evaluación de las necesidades de la comunidad, el diseño de un plan de acción y su puesta en marcha, con un carácter participativo; se asimiló al proceso de investigación, educación y acción, que caracteriza la investigación acción participación, que Balcázar, (2003), citando a Selener, define como: “Un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” .

El acercamiento a la comunidad hizo parte de una de las fases que constituyen el proceso de la práctica, el cual está mediado por la investigación pedagógica y estructurado de la siguiente forma: fase de organización, fase de diagnóstico, fase de diseño, fase de ejecución y fase de evaluación. En la fase de organización, en la que se inscribe el acercamiento, también se llevó a cabo la fundamentación teórica y legal que orienta el objetivo de la práctica y dentro de esta se seleccionaron todos los instrumentos que posteriormente sirvieron para hacer la recolección de información, contextualizar la práctica y caracterizar la población en la cual se hizo inmersión.

Considerando el carácter diverso de la población las voces de los participantes fueron reconocidas y permitieron la construcción de una ruta de problemas, a partir de la cual se identificaron aquellas atenciones y condiciones que impactaban el desarrollo integral de los niños y niñas de las comunidades, las cuales fuesen susceptibles de abordar desde la pedagogía. La ruta de problemas, se constituyó en la línea base que dio origen a la fase de diseño del proyecto de intervención socio-familiar. En esta fase se abrió paso a una construcción colectiva, alimentada por los intereses y necesidades expresados por padres, madres, gestores comunitarios y maestras en formación. Estos agentes motivados por garantizar los derechos de la infancia, aunaron esfuerzos para organizar unas estrategias

pedagógicas que respondieran a las expectativas de la comunidad, a los intereses y necesidades de la infancia y se articularan con los propósitos planteados en el plan operativo de atención integral a la infancia POAI, del CDI Infancia Feliz, en consonancia con los propósitos de la Política Pública para la Primera Infancia (2007).

La dinámica que caracterizó la fase de ejecución, impulsó a través de las estrategias proyectadas, que se visibilizaran las prácticas de cuidado, atención y crianza empleadas por los padres y cuidadores de los infantes; abriendo espacios de libre expresión, de permanente diálogo, retroalimentación y orientación en torno a buenas prácticas que promovieran el cambio de imaginarios y la creación entre los agentes educativos de una cultura de cuidado, respeto, protección y atención a la infancia, con miras a su desarrollo integral. Esta fase se enriqueció con todos aquellos elementos y situaciones que sin estar proyectados emanaron de la dinámica misma de la experiencia, que además de reconocer las diferencias individuales y grupales de los participantes, valoró lo emergente, constituyéndose en un acercamiento al ideal de ciudadanía inclusiva que se intenta promover en el contexto de la atención integral a la primera infancia.

Lo anterior, a propósito del planteamiento expresado en los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (2013), en relación con el estructurante de “participación y ejercicio de la ciudadanía”, el cual se construye a partir de las relaciones que establecen los niños y niñas entre sí y en la experiencia de vivir con los adultos en diferentes entornos, permitiéndoles que aprendan a valorar la diversidad, a sentirse parte y participar activamente de una familia, una comunidad y una nación.

La evaluación si bien se ubica como fase final de la experiencia, fue un proceso transversal a la misma, que permitió retroalimentarla y reestructurarla, a fin de hacerla pertinente con las necesidades e intereses de las familias y demás agentes participantes gestores de ambientes favorables para el desarrollo integral de la primera infancia. La sistematización continua y permanente de la experiencia de la práctica, fue el vehículo que posibilitó hacer la

evaluación transversal. A través de ésta se agenciaron mejoras de carácter continuo que promovieron la vinculación de otros sectores de la localidad en actividades orientadas a visibilizar a la población infantil, como sujetos de derechos, que la familia, la sociedad y el Estado deben proteger garantizándoles el pleno ejercicio de sus derechos.

Resultados y discusión

A lo largo de la experiencia, se promovió la inclusión de los agentes educativos (padres, cuidadores, gestores comunitarios), impulsando su participación desde la identificación de la ruta de atención integral a la población infantil y sus familias, hasta la ejecución y evaluación de acciones tendientes a garantizar las atenciones que no llegaban hasta estos. En este sentido, los agentes en mención constituyeron parte del capital social que se movilizó con miras a aportar a las metas de país, consolidadas en la Política Pública para la Primera Infancia (2007); alrededor del posicionamiento del tema de primera infancia, en el ámbito familiar y comunitario.

Conclusiones

Finalmente los resultados de la experiencia validaron que la movilización, educación e inclusión de las familias y otros agentes educativos de la comunidad, aporta al posicionamiento del tema de primera infancia, con miras a la atención y desarrollo integral de esta población. Alcance que se evidenció en la participación activa de padres, cuidadores y demás agentes educativos, durante los encuentros familiares, atención a las visitas domiciliarias y apropiación de los espacios diseñados para promocionar el cuidado, la atención y respeto por la primera infancia.

Bibliografía

- Balcázar, F. (2003). La investigación acción participativa en psicología comunitaria. *Revista Apuntes de Psicología*, 21(3), 419-435.
- Colombia, Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación, ICBF, DNP (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera*

infancia”. CONPES 109 de 2007. Bogotá: DNP. Consultado en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes%20Sociales/109.pdf>

Colombia, Congreso de la República (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Diario Oficial n.o 46.446. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.

Colombia (2013). *Estrategia de Cero a Siempre. Fundamentos políticos técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. República de Colombia.

Colombia. (1997). *Constitución Política*. Bogotá: Legis

La praxis despertar creativo: Una herramienta educativa para el desarrollo de la creatividad verbal

Liliana Mendoza Barraza

lilianamendoza8@gmail.com / lilianamendoza@uninorte.edu.co

Instituto Alexander Von Humboldt / Barranquilla, Colombia

Esta ponencia presenta los resultados de una experiencia educativa basada en la Praxis del Despertar Creativo con el propósito de valorar las manifestaciones de la creatividad verbal de los estudiantes de primer grado durante el desarrollo de cada una de las fases que la conforman: Sensibilización, Reflexión y Activación para promover la producción de textos libres.

El enfoque conceptual, en que se basó la aplicación práctica, se configura a partir de los siguientes insumos: La experiencia educativa PDC e implicaciones didácticas, principios básicos para su implementación (una mirada desde la perspectiva socioconstructivista) y los procesos de creatividad verbal.

El estudio respondió al siguiente interrogante ¿Qué manifestaciones de la creatividad verbal se resaltan de las observaciones realizadas a los estudiantes de primer grado de Básica Primaria durante el desarrollo de cada una de las fases de la praxis del despertar creativo? Para dar cumplimiento con esta inquietud se utilizó un diseño que permitió la descripción, el procedimiento en cada una de las fases de la experiencia educativa y los resultados significativos donde se evidencia la necesidad de profundizar en el lenguaje como elemento base en los procesos de la lectura y la escritura en la etapa inicial.

Palabras clave: Experiencia educativa; Praxis del despertar creativo (PDC); Creatividad verbal

This presentation presents the results of an educational experience based on the Praxis of the Creative Awakening with the aim of value the manifestations of verbal creativity of first grade students during the development of each of the phases that comprise: Awareness, Reflection and Activation to promote the production of free texts.

The conceptual approach in which was based the practical application is configured from the following inputs: The PCA educational experience and educational implications, basic principles for its implementation (a look from the social constructivist perspective) and the processes of verbal creativity.

The study responded to the following question: What manifestations of the verbal creativity are highlighted from the observations made to the first grade students of Basic Elementary during the development of each one of the phases of the praxis of the creative awakening? In order to comply with this concern, it was used a design that allowed the description, the procedure in each one of the phases of the educational experience and meaningful results where is evident the need to go deep in the language as a base element in the processes of reading and writing in the early stage.

Keywords: Educational experience; Creative awakening praxis; verbal creativity

Planteamiento

El interés particular sitúa el presente trabajo con estudiantes en los comienzos de su escolarización como apertura a constituir procesos de escritura significativos en consonancia con la experiencia educativa “La praxis del despertar creativo” (PDC), considerándose como un aporte desde lo pedagógico y lo didáctico para enriquecer la práctica del docente y de esta manera beneficiar a los estudiantes como usuarios permanentes de la creatividad verbal, evidenciadas en la producción de textos libres.

Desde el **Plan Nacional de Lectura** se concibe la lectura como un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que se encuentra en el texto, por esta razón, pensar en las acciones de aprendizaje que se derivan de la experiencia educativa la Praxis del Despertar Creativo (PDC) constituye establecer un nombre, allí resultó lo más complejo porque es tratar de dar respuesta a los intereses de los estudiantes, por esa razón, no es colocar un título porque sí, más bien es recrear, incitar para que los estudiantes de primer grado logren una conexión y puedan fluir los procesos creativos y escriturales en la experiencia, en este sentido, surgió el primer título “*Ponerle el cascabel al gato*”, el cual fue propuesto por la docente, a partir de una situación personal con estudiantes de décimo grado que estaban consultando sobre Lope de

Vega, y allí empezó a definirse lo que se podría trabajar con el grupo de primer grado, luego se estructuró el formato que sintetiza el proceso con cada una de sus respectivas fases **Sensibilización, Reflexión y Activación.**

La primera acción de aprendizaje se tomó como prueba piloto y puesta en marcha se empezaron a construir los otros títulos. Es necesario aclarar que los títulos fueron surgiendo de los mismos intereses de los estudiantes; a partir de la acción de aprendizaje número 4, porque los tres primeros fueron propuestos por la necesidad de la docente al implementar esta experiencia.

En esta ponencia se describe la acción que corresponde a la prueba piloto porque fue el preámbulo que consolidó el éxito de las demás actividades, cuyo interrogante se orienta en ¿Qué manifestaciones de la creatividad verbal se resaltan de las observaciones realizadas a los estudiantes de primer grado de Básica Primaria durante el desarrollo de cada una de las fases de la praxis del despertar creativo?

Fundamentación teórica/conceptual

La experiencia educativa Praxis del Despertar Creativo (PDC) recae directamente en los docentes, puesto que ellos son los que deben resignificar el proceso, que para este caso, es la escritura donde logren concebirla como un proceso de construcción de nuevas ideas, que no se agota en repetir lo que otros dijeron, sino que da rienda suelta a las posibilidades creativas e inventivas de los estudiantes para que puedan manipular, recrear, expresarse a su manera y construir sus propios conocimientos. Wollschlager (1976) propuso una estrategia para el desarrollo de la creatividad, consistente en apoyar tres fases de trabajo con los niños. Con base en esta estrategia experimentada en la Escuela Juvenil de Arte Wuppertal, en Alemania Federal, logró la praxis del despertar de la creatividad, la cual puede desarrollarse en tres fases: la primera fase es de sensibilización, la segunda de reflexión en grupo y la tercera de activación de la creatividad. La transición entre ellas es un proceso flexible y llegan a coincidir.

La PDC se define como un encuentro donde el aprendizaje mediado por los componentes afectivos, teóricos o conceptuales genera en el estudiante los conocimientos desde el ser, considerándose que en este proceso, el maestro debe estar en capacidad de motivar al estudiante, teniendo siempre presente la variabilidad en las maneras de aprender que tiene cada uno de ellos, es decir, los intereses y necesidades.

El lenguaje es la coordinación recursiva del comportamiento (Echeverría, 2003); en otras palabras, los seres humanos giran el lenguaje sobre sí mismos, sobre la forma en que coordinan sus acciones una y otra vez, por lo tanto, “el lenguaje no es una capacidad individual, sino un rasgo evolutivo que, basándose en condiciones biológicas específicas surge de la interacción social.” (p. 55). La importancia de la interacción social implica lo visible de los actos lingüísticos y que al ser interpretados desencadenan un compromiso social cuando se hacen afirmaciones, declaraciones y promesas que giran en una realidad circundante.

Vigotsky (1934) consideró el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento y le dio importancia a las funciones cognitivas superiores, entre ellas, a las que se fomentan en la escuela. El primer lenguaje del niño es esencialmente social, producto de la relación con su entorno más cercano, para que más adelante sus funciones comiencen a diferenciarse y con ello su lenguaje se encuentre dividido en forma egocéntrica y comunicativa, las mismas que el autor señal que son sociales.

Con relación a la creatividad verbal se precisa que esta se asocia directamente con el lenguaje, el cual constituye un elemento importante para que se desarrolle mediante el aprendizaje de las dos modalidades lingüísticas establecidas: comprensiva y productiva. (Sanz de Acevedo, 2008). La verdadera semántica del lenguaje infantil ocurre cuando hay una relación directa con las palabras. En los primeros años es muy natural: a los niños les fascina jugar con las palabras, inventan nuevas formas y recurren a una retórica que les facilita una traducción del mundo en que se hallan, describiendo de manera espontánea lo real o lo irreal, valiéndose de lugares comunes que se les ha enseñado.

La construcción y el desarrollo de la competencia comunicativa o el desarrollo de las habilidades para participar en interacciones comunicativas se desarrolla en la acción misma. Bruner (1986) manifiesta que el niño aprende a interactuar comunicativamente al participar en interacciones comunicativas. Por consiguiente, la competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de la lengua; es decir, se pretende que el sujeto sea competente para comunicarse en la lengua, tanto en la forma oral como escrita., por lo tanto, el texto libre en las instituciones educativas constituye una herramienta que permite a los estudiantes la posibilidad de jugar con el lenguaje, jugar con las ideas y los sentimientos, de poder soñar e imaginar; además una historia que comienza siendo individual puede convertirse en un relato del que el grupo se apropia para desarrollarlo, dando múltiples soluciones.

Metodología

Se parte del pretexto para que cada una de las fases de la experiencia educativa (PDC) se articule con aquello que se encuentra en el texto, por esta razón, el texto se convierte como un mecanismo para promover la lectura literaria, la cual se utiliza en el aula como elemento para transformar la imaginación, comprender de un modo más complejo el mundo y disfrutar de una forma de ocio productivo (Plan Nacional de lectura y escritura, p.21).

La primera acción de aprendizaje utilizó un clásico español “El congreso de ratones” de Lope de Vega, a pesar de que para muchos es muy complejo para los estudiantes de primer grado, se buscó que en la complejidad del lenguaje, atreverse a comprender otro tipo de realidades y el imperativo a tener en cuenta sea la imaginación.

Las fases de la experiencia se estructuraron desde los fundamentos teóricos y se articularon con los propósitos de cada actividad y con los componentes del plan de lectura y escritura (2011), entre ellos la importancia de los materiales y la formación de los mediadores, generándose lo siguiente:

Fase de sensibilización

En la fase de sensibilización juega un papel muy importante la mediación del docente, en este caso, los materiales de lectura y escritura se convierten en un espacio de interacción en donde converge una multiplicidad de relaciones con la información y el conocimiento (PNLE, p. 34), de esta manera, sacar provecho de los textos denominados de ambientación requiere que se establezcan preguntas motivadoras, incluso permitir espacios para que se observe, se detalle y por qué no, se contemple cada palabra, cada expresión, cada situación o cada imagen para que se generen otras preguntas, se logre la participación colectiva, el sentido de escucharse y valorar lo que aportan los otros.

En esta fase se realizaron una serie de preguntas que hace parte de la lectura dialógica según la estrategia de inducciones TIDAM (Lonigang, s.f) y se realizan donde corresponda para que faciliten la comprensión y se activen las respuestas de los estudiantes de acuerdo con cada tipo de inducción, a saber: **Terminativa**, es decir, llenar el espacio en blanco; **Informativa**: el lector hace una pregunta que comienza con qué, dónde, quién o por qué; **Distanciadora**: el lector induce a los niños a establecer conexiones entre lo que ocurre en el cuento y lo que ocurre en su propia vida; **Abierta**: el lector hace una pregunta o una afirmación que requiere que los niños describan una parte del cuento con sus propias palabras más allá de responder "sí" o "no" y en la **memorística**: el lector hace una pregunta para que los niños recuerden elementos clave del cuento.

Reconociendo cada una de estas inducciones fue necesario recurrir al texto y empezar a ubicar cada una para recrear la dinámica con los estudiantes y fuesen ellos los que marcarían las directrices para comprender la interrelación entre el texto, el lector y el mediador para la construcción activa de ideas que se requieren al momento de plantear la consigna.

Fase de reflexión

Para esta fase existe una conexión entre el proceso anterior (fase 1), con la presentación de la consigna, denominándose según Silvestri (1995) como tipo de enunciados que tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, se trata de un

discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción, que puede ser práctica o mental.

Las consignas empleadas para cada acción de aprendizaje deben constituirse en planteamientos cuyas implicaciones aborden los aspectos cognitivo, lingüístico, discursivo y comunicativo, así mismo, enmarcados en contextos auténticos (Ravela, 2010) cuyos propósitos definan una tarea por alcanzar; un destinatario que pueda percibir los resultados o respuestas sugeridas; una incertidumbre a la que se debe enfrentar y dar solución, puesto que facilita la variedad de ideas.

En mi rol como mediadora al momento de ir estableciendo elementos que interrelacionaran a un animal, que siendo personificado pedía una ayuda real, complementado al uso de los medios electrónicos bajo una gran preocupación ¿cómo?, lo que sugiere una serie de pistas, pasos, que den la salida a este problema. Desde esta perspectiva, Perelstein (1995) expresa que despertar en el niño la necesidad de leer y escribir, haciéndole conocer experiencialmente el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad contribuye al darle valor o sentido a los actos comunicativos en situaciones reales y auténticas. (p. 318)

Fase de Activación

La he denominado, la fase de construcción creativa, puesto que desde la fase 1 y 2, los estudiantes ya están en un proceso que les genera inquietudes, conflictos internos, dando a conocer su sentido impulsivo para responder ante una necesidad existente. Se ha de considerar que es la fase que consolida la experiencia en sí, donde el texto libre es el principal protagonista, donde se permite escribir sin un tiempo prefijado, con ideas propias para liberar su imaginación y la fantasía en la creación de mundos ficticios que para los estudiantes de primer grado es fácil de asumir a través de sus propias reglas del lenguaje.

El texto libre “ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir...” (Freinet, 1973, p. 16). Prevalece una dimensión dinámica y funcional del lenguaje escrito, obedeciendo a un sistema semiótico, representado en expresiones que llevan implícito o explícito los

sentimientos, las emociones, las creencias enmarcadas en un fin social. En este aspecto, lo escrito por el estudiante de primer grado sirve como un instrumento de mediación que no busca valorarlo en términos si está bien escrito, sino que llevó a ese texto a que cumpliera con ciertos criterios de seriación desde el plano del texto y desde el plano del lenguaje.

Con base a los requerimientos que se plasman en un texto libre, se determina que las manifestaciones de la creatividad verbal en la experiencia Praxis del Despertar Creativo (PDC) conducen a un análisis de las acciones de lenguaje promovidas dentro de la mediación por parte del docente, que en un sentido didáctico requieren de la acción verbal desplegada por quien enseña, complementada con la acción mental realizada por quien aprende, materializadas ambas en los productos textuales, es decir en el contenido de los textos libres que los estudiantes de primer grado logran consolidar.

Resultados y discusión

La primera etapa del proceso, Sensibilización, donde se presenta a manera de provocación el texto de Lope de Vega, que aunque puede ser cuestionado por la edad de los estudiantes, se convierte en piedra de toque para motivarlos a mover su imaginación; es decir, enfrentarlos a un lenguaje que les permitiera un fluir de ideas. Sus apreciaciones con respecto a las palabras que se resaltaron en el texto determinan su participación, evidenciadas en las respuestas dadas.

En la etapa de **Reflexión**, la lectura de la consigna permite un eco en cada palabra, y para este caso, énfasis que “la ratona es mi amiga” y necesita que la ayude en un problema parecido a lo comentado en el texto. Es así como surgen expresiones solidarias “Yo también soy amiga de los animales”, “Yo hablo con los animales...”, “Mi mejor amigo es un hámster y me cuenta sus problemas...” Tanta emoción se contagia, hasta que surgió la pregunta *¿y cómo la ayudamos?*, ella no anotó su correo, *¿cuál es?* Esto no me lo esperaba, ¡ni yo sabía! entonces se me ocurrió una gran idea, adivinen ustedes *¿Cuál será su correo?* Una estudiante me sorprendió “ratona@quesocorreo.com” Cuando lo

escuché les dije ese es, y ¿cómo puedes saberlo? la estudiante me responde yo le escribo cartas al Ratón Pérez. En ese instante, ¡manos a la obra!

En la etapa de **Activación** se combinan dos elementos: uno, el descubrir dentro de las diversas posibilidades, aquella que se articulara con la consigna; dos, la manera de plantear la situación; es decir, la libre expresión en cuanto a la forma como presenta su respuesta. En este momento se aborda el texto libre como una construcción creativa.

A pesar del trabajo individual, dialogaron de todo, menos de sus respuestas y pidieron realizar un dibujo lo cual se les permitió, a manera de ilustración para orientar más a la ratona en sus indicaciones.

Algunos de los textos libres²⁰ que resultaron de la experiencia, se analizaron desde el plano del texto y desde el plano del lenguaje, en este sentido, se toma como referencia los tres textos que según los criterios se consideraron creativos, a la vez dar respuesta a cada grado, es decir, que el siguiente texto corresponde a primero A, el segundo a primero B y el tercero a primero C.

Texto 1. *Para ponerle el cascabel deben trabajar en equipo ratoncita y también trae a tus amigos ratones, hay millones y también hay que crear una distracción con una pelota ira a buscarla, se cansa tanto y luego corren los ratones ileponen el cascabel, porque se asusta y le da un patatuz.*

Descripción e interpretación

En el plano del texto se dan dos situaciones, de acuerdo con lo que Desrosiers (1978) propuso con respecto a lo imaginario o lo real. El primero, implica que dar una solución al asunto es “trabajar en equipo”, aunque suele ser real, existe una condicionante “ratoncita y también trae a tus amigos ratones, hay millones”, o sea, millones trabajando en equipo permitiría todos contra uno, es decir, la combinación entre la fuerza y el poder. La segunda situación se refiere a la organización del texto, que debe presentar equilibrio; es así como

²⁰ Los textos libres se transcribieron tal como los estudiantes los produjeron.

desde su análisis, se presenta un énfasis a quién se le escribe: *Para ponerle el cascabel deben trabajar en equipo ratoncita, luego, aparece una integración de ciertos elementos: crear una distracción... se cansa tanto y luego corren los ratones ileponen el cascabel, porque se asusta y le da un patatuz...* En esta última, se da una razón, haciendo énfasis breve de la forma como se puede rendir el gato.

En el plano del lenguaje, el uso de la personificación permite la atribución de acciones o cualidades propias de una persona a los animales o cosas inanimadas o abstractas. En el texto, una ratona que trabaja en equipo, un gato que se distrae, juega, se asusta y le da un patatuz, son ejemplos notorios de este elemento.

Texto 2. *Tienen que distraer al gato con una canción de cuna. 2. tienes que Bendarle los ojos al gato y lo Distraes con comida de gato. 3. Ponérselo en la cola. 4. Bajarse sigilosa mente. 5. Si te quiere atarpar llama a tus amigos lo echas al fogón. 6. lo sacas quemado 7. lo tiras al río para que no vuelva. 8. ok Emviar a la amiga de Liliana.*

Descripción e interpretación

En el texto 3 se aprecia un esquema perteneciente al texto instructivo, propone en pasos una serie de respuestas que van desde experiencias vividas a nivel personal distraer al gato con una canción de cuna y lo Distraes con comida de gato o contempladas en el imaginario de un clásico de los tres cerditos: 5. Si te quiere atarpar llama a tus amigos lo echas al fogón. 6. lo sacas quemado 7. lo tiras al río para que no vuelva. Se resalta el criterio originalidad cuando hace presencia de un texto a otro y en el criterio de integración se armoniza el texto en su presentación. Con respecto al plano del lenguaje se puede percibir la comparación, lo que significa que ubica los elementos reales y los evoca para relacionarlos con la situación actual.

Con la aplicación de esta acción de aprendizaje se dio a conocer el comportamiento creativo de los estudiantes, a través de actitudes significativas que replantearon ciertos aspectos de la

planificación, también verificar desde el punto de vista emocional, las distintas formas de comprender este tipo de intervenciones.

Conclusiones

Los resultados en el análisis de los textos libres constituyen un repertorio en la expresión de los estudiantes desde muy temprana edad, es por ello que utilizan un vocabulario cuyo contenido creativo permite el análisis del mismo a partir del plano del texto y del plano del lenguaje. Esta experiencia demuestra que las manifestaciones de la creatividad verbal pueden caracterizarse desde la Praxis del despertar creativo, a través de la producción de textos libres y se resaltan las siguientes:

* La capacidad creativa de los estudiantes emerge en la fase de Reflexión, puesto que esta permite una intervención individual original, la cual se convierte así en una reflexión colectiva en la que se intercambian puntos de vista, y donde “los contenidos subjetivos se objetivan y se hacen disponibles para todo el grupo”. (Wollschlager, 1976. p.45)

* Los textos libres desde el plano del texto resaltan lo imaginario frente a lo real; la originalidad, la flexibilidad y prevalece la integración; es decir, la forma como se presenta el texto, para este caso, las variedades de respuestas evidencian que el uso del lenguaje se enmarca en la exploración de ciertos eventos, en la indagación sobre los objetos y en la creación de mundos imaginarios, producto de las fantasías que pueden inspirar el goce de la escritura creativa.

* Sí es posible la puesta en escena de la PDC en el aula, porque cada momento o fase establecida, recrea la imaginación verbal, es decir, se analiza de manera sutil la espontaneidad de los estudiantes al momento de dar solución a una inquietud, preocupación o situación; a su vez, se valora el contenido del texto desde el significado de las palabras y expresiones utilizadas. En este sentido, la creatividad verbal exige en un alto nivel un desarrollo metalingüístico, distanciado de los parámetros evaluativos que hoy en día marcan la producción del texto, por la extrema preocupación que mezcla “el escribir bien” con “asuntos ortográficos”.

Esta experiencia no restringe la libertad, ni el proceso de escritura; más bien incita a estimular desde las instituciones educativas, a no invertir solo en el conocimiento del lenguaje en sus aspectos formales, sino a explorar la riqueza que se deriva de la producción de textos libres.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Desrossier, Rachel (1978). *Creatividad verbal en los niños*. Madrid: Oikos Tau.
- Echeverría, Rafael (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Freinet, Celestine. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, Celestine. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- Ministerio de educación nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá.
- Pereslstein, Bertha (1992). Teoría sociohistórico-cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires.
- Ravela, P. (2010). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de educación*. Universidad Católica de Uruguay.
- Rodari, Gianni. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Vygotsky, Lev. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. III, Madrid: Visor.
- Wollschlager, Gunther (1976). *Creatividad, sociedad y educación*. Barcelona: Promoción Cultural.

Conciencia fonológica: una respuesta al desafío de la lectura para maestros y niños

Mg. Lina Andrade

Mg. Katia Peña

linaisa@hotmail.com / kattiapena@yahoo.com

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

La primera infancia es la etapa del ciclo vital desde la gestación hasta los 6 años de vida en la cual, se construyen aprendizajes básicos para el desarrollo pleno en los ámbitos; biológico, psicológico, social y cultural. El niño participa activamente interactuando con agentes educativos, quienes desarrollan las mediaciones encargadas de desplegar todo el potencial que tienen. Uno de los aprendizajes más relevantes en la infancia es la lectura: Un “proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral con el propósito de alcanzar su comprensión” (Snow, 1.990, p. 25).

Desde el alfabetismo emergente; los comportamientos alfabéticos surgen desde nacimiento hasta llegar a ser lectores y escritores competentes. Este proceso de enseñanza aprendizaje representa desafíos para maestros y niños; los maestros deben utilizar estrategias para desarrollar las capacidades de los niños y los aprendices, deberán utilizar sus habilidades para aprender un nuevo código. Una de las habilidades que lo facilita es la conciencia fonológica; definida por Eslava (2008) como la “habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, ha sido reconocida como el mejor predictor del aprendizaje lector” (p. 55). Por lo cual, a partir de resultados de la investigación: Efectos de un programa para la estimulación de las habilidades de la conciencia fonológica en niños de kínder y transición (Andrade, Peña, Renowitzky & Rincón, 2014) en la cual las profesoras de un jardín infantil del distrito administraron un programa de estimulación a los niños, comprobándose cambios significativos en las variables medidas del grupo experimental, y algunas aplicaciones, se dará respuesta a cómo enfrentar el reto lector desde la perspectiva del niño y del maestro; pretendiendo mejorar la interacción maestro-niño para la construcción de este aprendizaje.

Palabras clave: Conciencia fonológica; Lectura; Infancia; Maestros

Early childhood is the stage of the life cycle from the gestation until 6 years of life, in which are constructed basic learning for the full development in the biological, psychological, social and cultural areas. The child participates actively interacting with teachers, educational agents who develop the responsible mediations of expanding the potential they have.

One of the most important lessons learned in childhood is reading; defined as a :“complex process by which meaning is constructed from printed symbols, using knowledge about the written alphabet and the sound structure of spoken language with the aim of reaching understanding” (Snow, 1.990, p. 25)

Since emergent literacy; alphabetic behaviors arise from birth to become competent readers and writers. This process of learning represents challenges for teachers and children; teachers should use strategies to develop the capacities of children and learners should use their skills to learn a new code. One of the skills that facilitates the Reading learning is phonological awareness; according with Eslava, (2008) defined as: “ability to analyze and synthesize consciously sound segments language, has been recognized as the best predictor of learning reader "(p. 55).Therefore, from the results of research: Effects of a program to stimulate the skills of phonological awareness in kindergarten and transition (Andrade, Peña, Renowitzky & Rincón, 2014) in which the teachers of a kindergarten in the district administered a stimulation program for children, showing significant changes in the variables measured in the experimental group, and some applications, responding how to face the challenge from the perspective of the child and the teacher; pretending to improve the teacher-child interaction to build this learning.

Keywords: Phonological awareness; Reading; Childhood; Teachers

Planteamiento

La conciencia fonológica es la manipulación consciente de los sonidos de la lengua, hay suficiente evidencia para establecer que:

1. Tiene un valor predictivo. En este sentido Pearson, Siegel, Pearson, Magrane & Rébora citado por (Andrade, Peña, Renowitzky ,& Rincón, 2014), obtuvieron en un estudio longitudinal con 135 niños una alta correlación entre la conciencia fonológica obtenida en pre-escolar con el nivel obtenido en segundo grado.
2. Esta habilidad tiene un efecto potenciador en etapas iniciales en niños con desarrollo normal. La mejora de las habilidades fonológicas tienen un papel acelerador en las fases iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito en niños con

desarrollo normal, este efecto no se mantiene por largo tiempo. (Defior, 2008).

3. La conciencia fonológica permite la detección del riesgo de presentar dificultades lectoras y ayuda a los niños a mejorar sus posibilidades de aprendizaje. Torgesen & Davis (citados por Defior, 2008), explican que es una enzima que facilita un contexto favorable para el aprendizaje del lenguaje escrito tanto para:

ayudar a los niños a aprender eficazmente la lectura y la escritura, como también a aquellos que poseen trastornos de lectura o déficit fonológico, en los cuales este período será vital para que sean superados y/o se favorezca el rendimiento en estas áreas. (p. 344).

4. Es una habilidad susceptible de ser intervenida de forma sistemática mostrando cambios significativos. Negro & Traverso (2011), Caicho (2011), resaltan esta habilidad como entrenable

Andrade., et al, (2014), quienes realizaron un estudio cuasi experimental en 60 pre-escolares de kínder y 59 pre-escolares de transición, demostraron una diferencia significativa en el uso de la variable conciencia fonológica en las habilidades de rima, inicio, sustitución, adición y eliminación después de la implementación del programa previamente diseñado, en el grupo experimental en el grado de kínder. Así como diferencia significativa en el uso de la variable conciencia fonológica en rima, inicio, sustitución, adición, eliminación y mezcla; después de la implementación del programa de estimulación en el grupo experimental en el grado transición.

A partir de lo anterior, la presente ponencia expone a la mencionada habilidad, como una mediación importante para el aprendizaje de la lectura permitiendo el establecimiento de la relación letra-fonema de una forma natural y dinámica. Se resalta no solo como una habilidad predictora, sino también como una estrategia facilitadora del desarrollo y de la transición que los niños y niñas harán hacia a la lectura formal o convencional. En este proceso el papel del maestro es vital pues acompañará y enriquecerá las oportunidades para hacer de la experiencia lectora un aprendizaje significativo y un verdadero deleite.

Fundamentación teórica/conceptual

La primera infancia se refiere a la etapa del ciclo vital que comprende desde el nacimiento a los 5 años de edad. Es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.

La concepción actual de la primera infancia reconoce en primera medida que los niños y niñas son sujetos de derechos, con capacidades y potencialidades. Reclama también una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, reconociendo que las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial, de lo cual los niños y niñas son protagonistas, maestros y agentes educativos son mediadores.

Pensar en aprendizajes de relevancia en la infancia es pensar en el alfabetismo emergente; que se refiere a las maneras como se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros. Así, se puede ser más o ser menos alfabetizado, porque es un logro que puede darse por niveles.

El alfabetismo se empieza a construir desde antes del nacimiento y se desarrolla a lo largo del ciclo vital del ser humano. El término emergente tiene que ver con el proceso evolutivo de la adquisición del alfabetismo. Alfabetismo emergente se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. (Florez, 2007, p.17).

Con una visión del desarrollo, los niños aprenden sobre la función, contenido, forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia el código lector, antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o la enseñanza de la lectura y la escritura.

La lectura según Snow (1990) es un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la

estructura de los sonidos de la lengua oral con el propósito de alcanzar su comprensión. La lectura emergente, no implica solamente el aprendizaje lector convencional, sino también el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos y necesarios para este aprendizaje; que precisamente se desarrollan en la primera infancia.

La construcción del alfabetismo no se hace en solitario, sino a través de intercambios con adultos significativos y con los eventos y objetos valorados por el círculo sociocultural en el que se está inmerso. Entre estos procesos cognitivos se encuentra la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de las letras las cuales configuran un umbral para el aprendizaje formal de la lectura (Whiterhusrt & Lonigan, 1998).

La conciencia fonológica es "la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado" (Jiménez & Ortiz, 2000, p. 23). Es definida también como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, ha sido reconocida como el mejor predictor del aprendizaje lector" (Eslava, 2008, p. 55). Sin embargo, la relación entre la conciencia fonológica y la lectura no es lineal, ya que varía según el desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños y niñas así como de las estrategias de enseñanza que reciban, por ello Bravo, L., et al (2011) propone que es posible considerar la conciencia fonológica:

como una zona de desarrollo próximo, para el aprendizaje de la lectura, donde la intervención psicopedagógica activa los mecanismos psicolingüísticos de la decodificación. (Bravo, en prensa). Así, la determinación de su nivel de desarrollo fonológico contribuye a determinar la mayor aproximación que tenga un niño para este aprendizaje. También permite determinar cuáles y cuántos son los niños que al ingresar al primer año están en situación de riesgo o podrían llegar a ser posibles disléxicos. (p.177).

De allí la importancia por parte del maestro de conocer el valor de la conciencia fonológica, valorar los aprendizajes que los niños y niñas traen de casa, concebirlos como participantes

activos de la construcción lectora y hacer una transición fluida entre “leer y entender mundo” y leer y entender textos.

Metodología

La presente ponencia se basa en la exposición de los argumentos más relevantes extraídos de la revisión documental sobre la conciencia fonológica como una habilidad predictora, entrenable y útil para la detección del riesgos de presentar dificultades de aprendizaje y de proveer mejoría en el desempeño lector en la etapa pre-escolar. Así como también, la presentación de los principales resultados del trabajo realizado por: Andrade et al., (2014) en el cual, se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental, pre – post test; evaluando las habilidades de la conciencia fonológica antes y después de la implementación de un programa que se diseñó para tal fin. El trabajo incluyó la capacitación de 2 profesoras de kínder y 2 profesoras de transición quienes fueron las encargadas de realizar un entrenamiento de las habilidades de la conciencia fonológica en el aula a 60 pre-escolares del nivel de kínder y 59 pertenecientes al nivel de transición. De todo lo anterior, es posible destacar aplicaciones útiles en relación al abordaje lector; como la consideración de los recursos que los niños traen de casa, el trabajo con grupos pequeños, la consideración de los estímulos auditivos previos al trabajo formal de la lectura, las actitudes de los niños frente a la lectura, entre otros, que cerrarían la brecha y tensiones que en ocasiones se presenta entre las maestras y niños y niñas durante este proceso.

Resultados y discusión

La conciencia fonológica tiene un valor predictivo para el desempeño lector como lo propone Pearson, Siegel, Pearson, Magrane & Rébora citado por Andrade et al.,(2014) es un potenciador del desarrollo lector (Defior, 2008) y facilita un contexto favorable para el aprendizaje del lenguaje escrito (citados por Defior, 2008). Se ha demostrado que es una habilidad susceptible de ser intervenida, de forma sistemática mostrando cambios significativos. (Negro & Traverso, 2011; Caicho, 2011).

Los resultados del trabajo Andrade et al., (2014) corroboran lo anteriormente mencionado pues producto del entrenamiento que las profesoras realizaron a los niños y niñas se reportaron las mejorías y los cambios significativos en las variables medidas.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los hallazgos científicos, es posible considerar a la conciencia fonológica como una importante estrategia mediadora en el proceso de aprendizaje de la lectura. Los profesores en el aula, pueden implementar algunas sencillas aplicaciones que dinamicen el proceso y establezcan un puente entre lo que los niños ya saben y lo que han de aprender cuando se enfrenten a la lectura convencional sin dejar de lado el gozo de la etapa que atraviesan.

Bibliografía

- Andrade, L., Peña, k., Renowitzky, N. & Rincon, M.(2014). *Efectos de un programa para la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica en niños de kínder y transición*. Universidad del Norte: Barranquilla, Colombia.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2011). La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico. *Psykhé*, 11(1).Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/452>
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), p. 333-345. Recuperado de: http://www.edicioneslibroamigo.com/descargas/como_facilitar_el_aprendiz_inicial_lect.pdf
- Florez Florez, R., Restrepo, M. & Schanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente*. Bogotá, Colombia: Idep.Idep. Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Registro Nacional para oferentes para la atención a la primera infancia ICBF. Glosario. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/RegistrOferentes/GLOSARIO-PrimeraInfanciaICBF.pdf>
- Pearson, R., Siegel, L., Pearson, J., Magrane, M., & Rébora M. (2013). Predictores de la lectura en Preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal.*Revista Argentina de Neuropsicología*, (23), 35-52. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/migueltentor/pearsonetalranps23#>

Zapat Zapata Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227. Recuperado de: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2013/04/aprendizajes_relevante_a14vol111.pdf

Educación para la paz: una estrategia para la prevención de la delincuencia juvenil

Luis Miguel Gallo Díaz

Karen Zape Ayala

Deiner Andrade Armijo

Lmgallo.trabajosocial@unilibrepereira.edu.co

/

kszape@unilibrepereira.edu.co

/

dsandrade@unilibrepereira.edu.co

Universidad Libre Seccional Pereira / Pereira , Colombia

El presente documento constituye un abordaje de la educación para la paz orientada a la prevención del delito juvenil, trazando como horizonte la posibilidad de concebir un marco de referencia estratégico, para aportar de forma efectiva a la transformación de las profundas carencias relacionales que presenta la sociedad colombiana y que conllevan a la comisión de delitos en la población joven. Se plantea en el marco del proyecto de investigación Colciencias “Población Juvenil del Departamento de Risaralda: Criminalidad Vs Prevención y Sanción”, visionando una actuación articulada del Trabajo Social y el Derecho como disciplinas de apertura ante el posible escenario del posconflicto, desde una metodología de intervención social holística.

Palabras clave: Educación para la paz; Prevención del delito; Población joven; Intervención social holística

This document is an approach to peace education aimed at prevention of crime, tracing the horizon the possibility of conceiving a strategic framework to effectively contribute to the transformation of the deep relational needs that society presents Colombian and leading to the commission of crime among young people. It arises in the context of the research project Colciencias "Youth City Department of Risaralda: Crime Vs Prevention and Punishment", envisioning a coordinated action of social work and law and disciplines of openness to the possible scenario of post-conflict from an intervention methodology holistic social.

Keywords: Education for peace; Crime prevention; Youth population; Holistic social intervention

Planteamiento

El proyecto Colciencias “Población Juvenil del Departamento de Risaralda: Criminalidad VS Prevención y Sanción”, se desarrolló en el sector educativo con 7 instituciones públicas, seleccionadas de la siguiente manera:

- De la ciudad de Pereira: I.E. Boyacá, I.E. María Dolorosa e I.E. Jesús María Ormaza.
- Del municipio de Dosquebradas: I.E. María Auxiliadora.
- Del municipio de Santa Rosa de Cabal: I.E. Marillac e I.E. Francisco José de Caldas.
- Del municipio de La Virginia: I.E. Liceo Gabriela Mistral.

El proceso investigativo permitió evidenciar que la delincuencia juvenil se ha naturalizado en el territorio risaraldense, afectando la construcción del tejido social y debilitando, progresivamente, la posibilidad de configurar relaciones humanas de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos. Es por esto que la problemática en cuestión, vulnera de manera transversal todas las etapas del desarrollo humano, en especial la infancia, la adolescencia y la juventud, que constituyen momentos determinantes en la cimentación del proyecto de vida.

En virtud de lo dicho, es pertinente partir del criterio de prevención, en tanto que la educación para la paz, represente una alternativa viable que conciba como propósito la reducción de la delincuencia juvenil, desarrollando acciones estratégicas de carácter institucional y operativo que logren impactos reales en las comunidades mayormente afectadas por los procesos de exclusión, pobreza, violencia e inseguridad, rural y urbana, que han conllevado a la práctica de la delincuencia juvenil. Se trata de trascender las estrategias de intervención asistencialistas e inmediatistas, promoviendo desarrollos educativos para la paz en una sociedad que precisa jóvenes con capacidades ciudadanas para convivir en un equilibrio dinámico relacional, jóvenes empoderados de sus vidas que respondan

asertivamente en un escenario de posconflicto a las situaciones cotidianas, proyectando su actuación en los asuntos de interés social a mediano y largo plazo.

La educación para la paz es materia incipiente a nivel gubernamental y en el sector privado en Colombia. Esto se explica porque “se hacen las cosas al revés”, se ha esperado el desenlace de más de cinco décadas de conflicto armado para tomar decisiones concentradas al respecto. Por tanto, resulta necesario trazar una hoja de ruta, que permita plantear una estrategia proyectada a generar cambios en la relación: delincuencia juvenil – posconflicto, binomio que ha abordarse desde una metodología de intervención social holística, insertada en las contradicciones históricas y coyunturales de un país capaz de construir nuevas ciudadanías. De manera que... “ese propósito nacional que es la paz no podrá ser posible sin una estrategia educativa seria encaminada directamente a ello. Pero no mediada por la competitividad, los salarios y la redistribución del ingreso” (Guarín, 2014).

Adicionalmente, es necesario mencionar que el grado de desconocimiento sobre las disposiciones del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes por parte de los jóvenes partícipes del proyecto evidenció que la prevención de la delincuencia juvenil, sigue abordándose desde actividades separadas y no como una formación consistente y continuada que impacte en la raíz del problema.

Por todo lo dicho, la educación para la paz es planteada como una herramienta de transformación en micro y macro contextos de la vida social, que puede permitir el diálogo y reconocimiento recíproco, lejos de propiciar escenarios de guerra y delito, pero cerca de construir nuevas ciudadanías que asuman su formación en paz y paces como elemento sustancial en el desarrollo vital.

Fundamentación teórica/conceptual

El 1 de septiembre de 2014, se decretó la Ley N° 1732, “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Lo anterior constituye un instrumento legislativo que abre la posibilidad de articulación entre las diferentes instancias involucradas en la construcción de un país en paz: Estado, mercado, sociedad civil y grupos

al margen de la ley. En consecuencia, la cátedra de la paz es un proceso que ha empezado a multiplicarse a lo largo y ancho del territorio nacional con encuentros y desencuentros, dado que los diversos actores sociales han manifestado conflictos de intereses.

En consonancia con la realidad colombiana, es una herramienta indispensable para pensar la vida nacional en un sentido más amplio, donde la otredad sea el “vehículo” para construir lenguaje común de convivencia ciudadana. Colombia precisa de sujetos “sentipensantes”, (concepto desarrollado por los pescadores de la Costa Caribe y teorizado por el gran maestro Orlando Fals Borda) capaces de sentir con amor y de pensar con sabiduría, lo cual implica el surgimiento de nuevas ciudadanías, que materialicen el ejercicio de deberes y derechos.

Justicia de menores: a lo largo del proceso investigativo se pudo evidenciar que la justicia de menores precisa de un marco legislativo amplio e integral; estudiantes de las 7 instituciones educativas del departamento de Risaralda, sus docentes y autoridades del S.R.P.A. partícipes del proyecto, reconocieron que no se puede concebir como el mero hecho de cumplir la norma. La legislación debe abarcar las dimensiones de la vida social, en el entendido de que la realidad suministra la materia prima para construir la ley: los hechos sociales; por lo cual el ordenamiento legal, lejos de la pretensión de ser el “creador de la realidad”, debe responder y ser coherente con las exigencias que plantea esta misma.

En concordancia, el abordaje de la problemática de la delincuencia juvenil en el sector educativo público del departamento, demostró que la responsabilidad razonada como derecho constituye un cuadro de referencia integrador, que implica compromisos compartidos en diversos ámbitos de relaciones humanas y sociales, razón por la cual la responsabilidad es un concepto irrenunciable de nuestra cultura y aún se puede afirmar que la responsabilidad, -que no hay que confundir con la culpabilidad- en cuanto esquema regulador de interacciones de respuesta tendentes a desarrollar sentimientos de propiedad sobre los propios actos y de autoridad sobre uno mismo, constituye un derecho inalienable de los jóvenes (Giuffre Milano, 1985).

Proceso de socialización y educación para la paz: el proceso de socialización en la infancia y la adolescencia es determinante en los roles personales y sociales que asumen los jóvenes, de ahí la importancia en generar estrategias de prevención del delito desde la educación para la paz en la temprana edad que comporten una visión prospectiva de actuaciones de los sujetos en diversos escenarios, donde las dinámicas escolares y cotidianas estén transversalizadas por el aprendizaje interiorizado en los primeros años de vida, sin dejar de lado la continuidad del proceso preventivo en las diferentes etapas de su existencia. En dichos escenarios, el Trabajo Social y el Derecho, han de cumplir una tarea fundamental partiendo de su rol educativo, por cuanto la orientación permanente de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, constituye un ejercicio de formación relevante para la construcción de nuevas ciudadanías, con competencias sociales, capaces de convivir en territorios libres del delito juvenil.

Prevención del delito y políticas sociales: en los hallazgos del proyecto se pudo visibilizar que los estudiantes no tienen claridad sobre las estrategias de carácter estatal orientadas a la prevención del delito, fundamentalmente por dos motivos: no han participado de procesos formativos o los han vivido de manera eventual, sin continuidad. Así las cosas, un abordaje contemporáneo de educación para la paz brinda elementos de comprensión que ubican el binomio: condiciones de vida – delito, en nuevos escenarios de transformación, caracterizados por posibilidades de cambio desde la dimensión política, donde la prevención se constituye como eje crucial.

En virtud de lo dicho, entendemos que un lugar privilegiado para analizar las formas en las que se construye la articulación entre las definiciones de pobreza y delito en este nuevo contexto son las intervenciones que en él emergen bajo la denominación de prevención social del delito. Teniendo en cuenta esta orientación, interesa señalar el particular vínculo que dichas estrategias de control del delito establecen con el campo de las intervenciones estatales que tienen por objeto las condiciones de vida de los sujetos, es decir, las políticas sociales (Danani, 2004).

En concordancia, el Trabajo Social y el Derecho se deben asumir como disciplinas capaces de formular y de ejecutar políticas, estrategias y programas, lo cual configura dos líneas de acción: a) la concepción participativa de herramientas proyectadas a la transformación social de la delincuencia juvenil y b) la materialización de las mismas.

Educación para la paz: Vicent Martínez plantea tres principios de paz:

- La educación para la paz ha de ser una educación que abarque todos los niveles y modalidades de enseñanza convencional y no convencional.
- La educación para la paz ha de partir de la experiencia cotidiana. Hay numerosas maneras de entender lo que es cotidiano según las diferentes culturas.
- Educación para la paz quiere decir educación recíproca y no unilateral del experto al aprendiz. El colectivo que se educa para la paz es entendido como una comunidad de comunicación que asume el reconocimiento recíproco de competencias o capacidades para llegar a acuerdos.

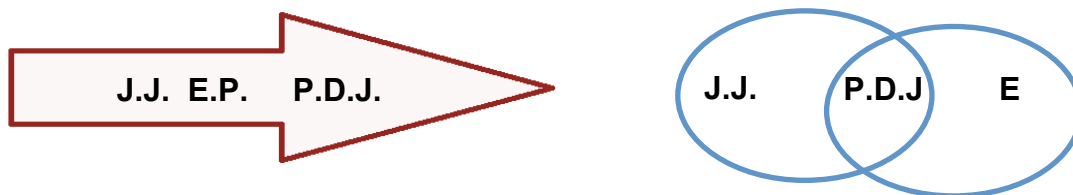
Estos supuestos están enmarcados en un intento de desarrollar una filosofía para hacer las paces que tiene las siguientes características como implicaciones educativas:

- ➔ Somos competentes para hacer las guerras y las paces.
- ➔ Educar desde el conflicto y el reconocimiento dialógico.
- ➔ Desaprender las culturas de la guerra en las relaciones internacionales: educación para la ciudadanía mundial.
- ➔ Educar para el posdesarrollo y la situación poscolonial.
- ➔ Educación de la voluntad.

Proceso de articulación conceptual: los desarrollos teóricos abordados proporcionan un marco de referencia integrador de una educación para la paz orientada a la prevención de la

delincuencia juvenil. Esto precisa concebir un aprendizaje que trascienda las aulas y las instituciones, un aprendizaje cotidiano que se desenvuelva en los barrios, en las veredas y en todos aquellos lugares donde transcurre la vida de los jóvenes. Ahora bien, la conexión con las dinámicas sociales está dada por dos componentes: la realidad empírica y la realidad epistémica. La primera alude a la experiencia vivida por cualquier ser humano en su proceso de interacción, mientras que la segunda precisa de sujetos cognoscentes, capaces de construir conocimiento(...)sujetos “sentipensantes”.

De acuerdo a lo mencionado, se plantea el siguiente esquema conceptual:

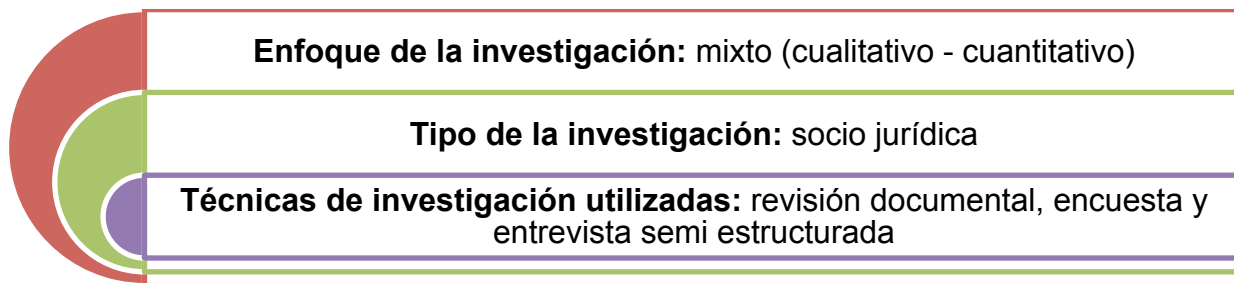


- J.J.: Justicia juvenil
- E.P: Educación para la Paz
- P.D.J: Prevención de la delincuencia juvenil

Concatenación: el esquema de referencia conceptual propuesto expresa un esfuerzo por articular los aportes constitutivos de los componentes que aparecen en la gráfica, con el fin integrar la Justicia juvenil y la Educación para la Paz, centrando los esfuerzos en la prevención de la delincuencia juvenil.

Metodología

El proyecto de investigación Colciencias se desarrolló de acuerdo al siguiente diseño metodológico:

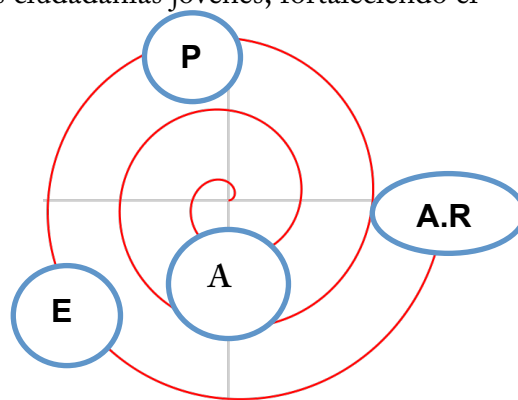


Tal como se mencionó anteriormente, los hallazgos permitieron evidenciar necesidades de transformación, lo cual propició una metodología de elaboración propia fundamentada en la Investigación Acción Participación y que tiene por objeto generar impactos a nivel institucional y comunitario desde la educación para la paz:

Metodología de Intervención Social Holística: constituye un proceso intencionado que articula en un sentido de totalidad el componente estructural y el componente operativo de la intervención profesional. Debe orientarse a generar transformaciones en micro y macro contextos de la vida social de los jóvenes. Se compone de momentos que pueden ser aplicados a nivel individual, grupal o comunitario: 1. Acogida, 2. Diagnóstico, 3. Planificación, 4. Ejecución, 5. Evaluación y reformulación. Principios orientadores: ética, participación, holismo, transversalidad, circularidad, transformación.

- Esquema de intervención social holístico, hacia una educación para la paz:
- Enfoque: territorial → proyectado a las relaciones humanas y sociales.
- Propósito principal: construcción de nuevas ciudadanía jóvenes, fortaleciendo el tejido social, con sujetos sentipensantes.

A: Acogida
D: Diagnóstico
P: Planificación
E: Ejecución



A.R: Análisis y Reformulación



El territorio colombiano es una construcción social, constituida por relaciones culturales, políticas, económicas, ambientales y sociales. Referirse a un abordaje territorial implica reconocer y proyectar acciones de educación para la paz partiendo de las diversas características de sujetos en cada región. En tal sentido, para efectos de que ello sea posible, se puede hacer uso de los sistemas de información geográfica:

Mapa social: <http://mapasocial.dps.gov.co/>

Instituto geográfico Agustín Codazzi: <http://www.igac.gov.co/igac>

Flash earth: <http://www.flashearth.com/>

Google earth: <https://www.google.es/intl/es/earth/index.html>

Resultados y discusión

Se plantean líneas estratégicas Educación para la paz una estrategia para la prevención de la delincuencia juvenil:

De carácter estructural:

- 1) Construcción de la educación para la paz desde una visión alternativa, lo cual se traduce en una nueva cultura administrativa y pedagógica de los actores que participan en la prevención de la delincuencia juvenil.
- 2) La renovación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en materia de prevención a partir de la paz y las paces, con nuevas formas de actuación en la generación de la política pública y en la administración de los procesos educativos.

3) Consolidación de paradigmas educativos para la paz, que generen renovación a la legislación existente, estableciendo nuevas condiciones a la intervención profesional porque plantean procesos que centran su interés en evitar que los jóvenes ingresen al S.R.P.A., anticipándose a los efectos e incidiendo sobre las causas de la delincuencia.

4) La incorporación de los avances tecnológicos y el desarrollo científico – técnico en sus diversas expresiones, su capacidad de incidir en el desarrollo educativo para la paz, así como en la sustentabilidad de acciones sobre lo social a largo, mediano y corto plazo para la prevención de la delincuencia juvenil.

De carácter operativo:

5) Necesidad de configurar nuevas ciudadanías sentipensantes, con jóvenes orientados por el compromiso social desde los fundamentos de la paz, la justicia social, la equidad, la libertad y la fraternidad entre los seres humanos.

6) Reconocer el contexto del posconflicto y de la delincuencia juvenil, con una lectura integral de la realidad, que caracterice la diversidad de escenarios posibles y demandas, correspondientes con las condiciones de la educación para la paz.

7) Mayores niveles de cualificación profesional en educación para la paz, accediendo a los nuevos espacios con perfiles complejos, con niveles de experiencia que permitan el trabajo innovador y dinámico con los diversos actores sociales que intervienen en la gestión educativa de la prevención de la delincuencia juvenil.

8) Contribuir a la cultura de paz como una filosofía de vida, dando cuerpo a las nuevas formas de participación ciudadana, renovando los fundamentos éticos de la población joven y promoviendo diversas expresiones.

El desarrollo de las líneas estratégicas planteadas precisa de una intervención social que trascienda el discurso retórico de la resocialización y que guíe la cátedra para la paz a un despliegue efectivo en las comunidades violentadas por la delincuencia juvenil, incidiendo de forma directa en la vida de los sujetos que comportan la responsabilidad de pensar y edificar una nueva Nación, identificada con los principios de la paz, con la firme intención de superar progresivamente un pasado marcado por el conflicto armado.

Impactos esperados

Institucional: adopción de acciones concretas que se diseñen por las instituciones que intervienen en el S.R.P.A, tendientes a formular procesos de prevención de la delincuencia juvenil desde la educación para la paz.

Educativo: un proceso de sensibilización y formación que dé lugar a la construcción de capacidad instalada, por cuanto la comunidad educativa participe incorpore condiciones para multiplicar el proceso, especialmente en los principales ámbitos de interacción de los estudiantes: la familia, los grupos de pertenencia y la comunidad aledaña. Esto permitiría que el aumento del conocimiento y el empoderamiento estudiantil generen liderazgos proactivos de cambio social.

Conclusiones

Recapitular lo planteado nos permite visibilizar un marco de referencia teórico/conceptual orientado a comprender la educación para la paz como herramienta de transformación social, que inmersa en la justicia juvenil, puede fortalecer la prevención de la delincuencia a través de la construcción de nuevas ciudadanía de jóvenes sentipensantes, en condiciones de reorientar sus proyectos de vida en el marco de una nueva etapa enmarcada en el posconflicto.

La formulación de líneas estratégicas de ejercicio profesional desde un carácter estructural y un carácter operativo esbozan nuevos caminos de actuación que permiten renovar los procesos de intervención, que posiblemente puedan desarrollarse desde el aporte

metodológico que comporta este documento: la metodología de intervención social holística, con enfoque territorial. Considerando lo anterior, se da apertura a una propuesta alternativa, que tiene como meta aportar a la dinámica relacional de la población joven colombiana, por un país en paz.

La acción del joven, familia, grupos de pertenencia, comunidad y Estado, es determinada por factores de carácter socio-económico, cultural, político y ambiental, razón por la cual, la educación para la paz debe comprenderse como la principal herramienta de transformación, que logre articular las responsabilidades de los actores involucrados trascendiendo el ámbito de la escolarización e impactando en las dinámicas propias de los jóvenes que no viven el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se trata de dar apertura a la formación de nuevas ciudadanías por territorios libres del delito, más allá de las paredes del aula de clase... una educación extramural e integradora de las clases sociales. En este sentido, el Trabajo Social y el Derecho juegan un papel movilizador, aunando fuerzas de los actores hacia la responsabilidad individual y colectiva como compromiso social.

Avanzando un poco más, la construcción de nuevas ciudadanías y el fortalecimiento del tejido social con sujetos “sentipensantes,” es viable en escenarios determinados por el principio de realidad y superando el “mito” de los escenarios ideales; por esto se precisa de herramientas conceptuales, metodológicas y tecnológicas que permitan desarrollar procesos desde los sentidos y los significados colectivos, donde la juventud colombiana sea artífice de su propio cambio. Un país en transición requiere innovación social. Colombia está concibiendo una nueva cultura y una forma emergente de relacionarse, por ello una ciudadanía consciente de sus cambios no puede instrumentalizarse; como afirmó Mahatma Gandhi: “no hay camino para la paz, la paz es el camino”.

Bibliografía

- Alcaldía de Bogotá. (2006). Ley 1098 del 2006 [En línea]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Bueno. A. & Moya. C. (1998). La delincuencia juvenil como síntoma: perspectivas de intervención psicosocial. En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, No. 6.

- Castro. G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. En *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 14. No.1, pp. 7-23.
- Centro para la cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. (2004). *Educación para la paz, desde una filosofía para hacer las paces*. [En línea]. Disponible:
http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_7/decisio7_saber10.pdf [02-10-2014].
- Danani. C. (2004). *El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la economía social*. Argentina: Altamira.
- Dialnet. (2011). *Investigación Acción Participativa, Una metodología integradora del conocimiento y de la acción*. [En línea]. Disponible:
<file:///C:/Users/usuario%20pc/Downloads/Dialnet-InvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf> [02-10-2014]
- Fiscalía General de la Nación (2014) *Dirección de Fiscalías de Risaralda. Registro del S.P.O.A sobre los delitos cometidos por adolescentes entre los años 2008 y 2013*.
- Funes; J. & C; González. (1998). *Delincuencia Juvenil, Justicia e Intervención Comunitaria*. Ministerio de Justicia. España.
- Ideas para la Paz. (2014). *Conflicto armado*. [En línea]. Disponible:
<http://www.ideaspaz.org/> [02-10-2014]
- Presidencia de la República de Colombia. (2014). Ley N° 1732 del 1 de septiembre de 2014. [En línea]. Disponible:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DE%20L%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf> [02-10-2014]

Análisis de las comprensiones sobre infancia como sujeto social y educativo enunciadas en su política pública, 1968-2014

Lynn Marulanda Hidalgo

lynnmarulanda@ustadistancia.edu.co / lynnmaruland@hotmail.com

Universidad Santo Tomás / Bogotá, Colombia

Este artículo presenta un resultado preliminar de una tesis doctoral, dirigida a preguntarse por las comprensiones sobre infancia, como sujeto social y educativo, enunciadas en su Política Pública de 1968 a 2014 en Colombia. Para lo que se propone analizar críticamente la Política Pública para la Infancia en Colombia de 1968 a 2014, estableciendo cuáles han sido las comprensiones sobre la infancia como sujeto social y educativo enunciadas en las prácticas discursivas escritas y orales.

Para tal fin, primero se delimitó el estado de la cuestión a partir de la revisión de investigaciones doctorales desarrolladas desde el campo interdisciplinario de estudio de la infancia, que ocupó un rastreo documental de dichos documentos realizados en países de la región norteamericana, europea y latinoamericana, de donde se obtuvo un primer acercamiento a la situación actual de la comprensión de la infancia respecto a los aspectos que la distinguen como sujeto social y educativo, en el contexto internacional y nacional. Segundo, se definieron conceptualmente las categorías como base teórica para guiar y argumentar el análisis propuesto, a saber: Sociedad Contemporánea, Infancia Contemporánea y Políticas Públicas para la Infancia.

Por último, se realizó un proceso metodológico cualitativo hermenéutico con diseño fundamentado en el Análisis Crítico del Discurso, ACD, que condujo el análisis y los hallazgos obtenidos de las prácticas discursivas escritas y orales, llegando a la identificación nuevas categorías de comprensión sobre la infancia que enriquezcan la formulación de políticas que atiendan a saldos y retos de política, priorizando en aspectos sociales y educativos.

Palabras clave: Política pública; Infancia; Sociedad; Educación

The paper shows the preliminary result of the doctoral thesis Public Policy for Children in Colombia, 1968 - 2014. Is presented condensation of children as social and educational subject from a study of critical discourse analysis, which asks What are the understandings childhood as a

social subject and education, which are contained in the Public Policy 1968-2014 in Colombia? For what it intends to critically analyze the Public Policy for Children in Colombia from 1968-2014, establishing what were the understandings on children as social and educational subject contained in the written and oral discourse practices.

For this purpose, The first state of affairs was established after reviewing doctoral research developed from the interdisciplinary field of study of childhood, which occupied a documentary tracing these documents produced in countries of the North American, European and Latin American region , where a first approach to the current state of understanding of childhood on the aspects that distinguish it as a social and educational subject, at the international and national context was obtained. Second, the categories are conceptually defined as a theoretical basis to guide and argue the proposed analysis, namely: Society Contemporary, Contemporary Children and Public Policies for Children. Finally, a hermeneutical qualitative methodological design process based on the critical discourse analysis, ACD, who led the analysis and findings of the written and oral discursive practices are conducted, reaching identifying new categories of understanding on children enrich the formulation of policies to address policy challenges balances and prioritizing social and educational aspects.

Keywords: Public policy; Childhood; Society; Education

Planteamiento

La primera década del siglo XXI ha situado a la infancia como una categoría que hoy se encuentra en la cima de las discusiones académicas, científicas y políticas. Colombia atraviesa un momento histórico pues es posible la pronta firma de una posible Ley Nacional para la Infancia, que ha venido consolidándose como la Política de Atención Integral a la Primera Infancia, a través de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Y por otra lado, también se encuentra en proceso la Ley 1098 de 2006 por la cual se expidió el nuevo Código de Infancia y Adolescencia, en la que el término “menor” quedó proscrito.

Sin embargo, el interés por la infancia, su política y su educación en el contexto colombiano, no es reciente. Ha pasado por diferentes momentos y circunstancias que derivan en diferentes comprensiones sobre la infancia, cada una de ellas distintas y particulares. Es por esta razón que la investigación sitúa su punto de partida el año 1968,

fecha en la que durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo y mediante la Ley 75 de 1968, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, y se reconoce al hijo natural, situación que causa un efecto social que hasta el momento no ha cesado.

En ese sentido, el recorrido propuesto considera que el período comprendido entre los años 1968 a 2010 ha marcado las formas de comprensión de la infancia, principalmente desde sus dimensiones sociales y educativas, las cuales se evidencian en sus Políticas Públicas. Y este período a su vez está dividido y afectado por otros acontecimientos significativos, entre ellos, la decisión que tomó el país al adherirse a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), situación que tomó una importante connotación jurídica al formular que “Artículo 1. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Llevando a que nuevamente emerjan otras movilizaciones en torno a la comprensión de la infancia. Es en este contexto donde se origina la pregunta central del estudio ¿Cuáles son las comprensiones sobre infancia, como sujeto social y educativo, que se encuentran enunciadas en su Política Pública de 1968 a 2014 en Colombia?

Esta pregunta tiene en cuenta los hechos que señalan acontecimientos importantes que han influenciado las formas de comprender la infancia. Por lo tanto, este estudio determina el período entre 1968 a 2014, como límite de tiempo en el que han ocurrido a nivel internacional y nacional cambios y transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales en el concepto de infancia y de primera infancia. Desde esta postura el trabajo realizado está dirigido a analizar críticamente la Política Pública para la Infancia en Colombia de 1968 a 2014, estableciendo cuáles han sido las comprensiones sobre la infancia como sujeto social y educativo enunciadas en las prácticas discursivas escritas y orales.

Para este fin en primer lugar, se estableció el estado de la cuestión a partir de la revisión de investigaciones doctorales desarrolladas desde el campo interdisciplinario de estudio de la infancia, que ocupó un rastreo documental de éstos documentos realizados en países de la

región norteamericana, europea y latinoamericana, de donde se obtuvo un primer acercamiento a la situación actual de la comprensión de la infancia respecto a los aspectos que la distinguen como sujeto social y educativo, en el contexto internacional y nacional. En segundo, se definieron conceptualmente las categorías que sirvieron como base teórica para guiar y argumentar el análisis propuesto, a saber: Sociedad Contemporánea, Infancia Contemporánea y Políticas Públicas para la Infancia. Por último, se realizó un proceso metodológico cualitativo hermenéutico con diseño fundamentado en el Análisis Crítico del Discurso, ACD, que condujo el análisis y los hallazgos obtenidos de los discursos manifestados a través de las prácticas escritas y orales, desde lo cual se llegó a la identificación nuevas categorías de comprensión sobre la infancia que enriquezcan la formulación de nuevas políticas y atiendan a los saldos y retos de política, priorizando en aspectos sociales y educativos.

Fundamentación teórica/conceptual

El estado del arte definido permitió un acercamiento a la situación actual de las Políticas Públicas para la Infancia en Estados Unidos. Se revisaron las investigaciones desarrolladas por Bassok (2009) y Amodei (2011); en la Unión Europea los estudios de Payá Rico (2006), Ancheta Arrabal (2009), Pavez (2011) y Vila Viñas (2012); en América Latina los aportes de Santiago (2007), Abrego (2009), Sosenski (2010), Sierra y López (2013), en México; en Argentina los hallazgos de Bloj (S. F.) y Carli (2002); las contribuciones de Porro (2006) en Cuba; y por último los trabajos de Moreno (2010), Botero Gómez (2012), Echavarría (2012), Del Castillo (2009), Abello (2008), Castillo (2014).

De este recorrido se encontró que a nivel mundial hay una tendencia de comprender la infancia desde modelos de estandarización guiados por la idea de calidad, encaminados hacia una búsqueda de la universalización de la política y de los derechos. Sin embargo, esta situación deberá examinarse con cuidado, ya que las investigaciones han mostrado que en tanto la infancia es de naturaleza dinámica y contrastante dependiendo de los contextos sociales y culturales en que ella se encuentre, es posible que en vez de atender a las

necesidades de todos los niños y las niñas, se dejen de lado grupos poblacionales infantiles que no se encuentren enunciados en dichos universos políticos.

Las categorías conceptuales previas se definieron teniendo en cuenta el momento actual, situación que mostró la importancia de la Sociedad Contemporánea, en primer lugar, a partir de las contribuciones de Ariés (1987) en torno a la idea de que la infancia se construye socialmente, lo que implicó el tránsito hacia la época contemporánea evoca muchos cambios, prioritariamente cambios en la familia, el estado, la sociedad y la economía. Esta situación ha sido objeto de estudio de investigadores como Freud (1992), Bauman (2006; 2010), Beck (2002), los cuales muestran diferentes formas de explicar a este momento de cambio. Para Freud (1992) la cultura occidental contemporánea se caracteriza por el sufrimiento, el aislamiento voluntario, el alejamiento de los demás como forma de protección contra el sufrimiento y la quietud como manera de lograr felicidad.

Por otro lado, Bauman (2010), explica a la época actual en términos de *Modernidad Líquida*, cualidad de los líquidos y gases por no conservar con facilidad su forma y restringirse ni al espacio ni al tiempo; el autor argumenta que “Estas razones justifican que consideremos que la “fluidez” o la “liquidez” son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual – en muchos sentidos nueva – de la historia de la modernidad” (2010, p. 8), llegando a describir cinco características principales del momento actual, a saber: Emancipación, Individualidad, Espacio/Tiempo, Trabajo y Comunidad, a las que añade otra característica, la globalización.

En cuanto a Beck (2002), éste comprende el momento contemporáneo como una “segunda modernidad”, en la que el “Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada” (p. 5), en ese sentido, el riesgo al cual se refiere no está relacionado con riesgos de orden nacional, sino global. En la sociedad del riesgo global, los riesgos han llegado a ser una fuerza prioritaria de movilización política, en algunos casos, desplazando las desigualdades en relación a la raza, el género y la clase.

La infancia contemporánea se define con base en los estudios sociológicos de la infancia contemporánea, entre los cuales se encuentran Gaitán (2009) cuando se refiere a la insatisfacción generada a partir de las ausencias explicativas de la sociología clásica frente a la infancia, llevando a la búsqueda de nuevas ideas y desarrollos investigativos que conduzcan a una revisión y reconceptualización sobre el significado de la infancia actual “como espacio vital en que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanente insertado en la estructura social y cómo ámbito con significado para los propios niños” (P. 10). Según esta autora, de la nueva sociología de la infancia es reciente, con solo 20 años como subdisciplina sociológica ha impactado la investigación y la teorización al incorporar algunos grupos que, como componentes de la sociedad, han sido dejados de lado, para el aporte sociológico hacia enfoques multidisciplinares para el estudio de fenómenos complejos como el de la infancia, y para visibilizar a los niños y las niñas como actores sociales, en concordancia con la Convención Internacional, al reconocerlos como sujetos de derechos.

En ese sentido, también se incorporaron los recientes aportes de Qvortrup frente a las preguntas “¿Cuál es la posición de la infancia en la estructura social de la sociedad?; ¿Cómo se cuida de la infancia en relación con el conjunto de fuerzas que no pueden dejar de influenciar en la vida de los niños? (1993, p. 12”), teniendo en cuenta las características de la sociedad contemporánea descritas, que han transformado las estructuras de las comunidades, las familias, la justicia distributiva entendida esta en términos de inclusión, equidad y derechos del niño. En este sentido, Jiménez (2012) puntualiza que la Infancia Contemporánea, es una categoría referida a aquella infancia que comienza a emerger y que “denomina a una infancia en una transición reciente, en la cual el sujeto ha experimentado una ruptura” (p. 11). La infancia contemporánea se refiere a aquella infancia transcurrida durante las dos últimas décadas. Se trata de evidenciar los conceptos que desde lo moral, lo religioso, lo pedagógico, lo jurídico, lo psicológico, lo histórico han influenciado a la infancia actual. Hablar de Infancia Contemporánea es reconocer a la infancia en el aquí y ahora, en el diario convivir con la familia, la escuela, la ciudad los medios de comunicación y la tecnología.

Finalmente la Política Pública para la Infancia se consideran los planteamientos de García Méndez (1998) al afirmar que en América Latina, dentro de la tradición jurídica napoleónica del derecho codificado, el cambio hacia la Convención en ley ha suscitado “una verdadera situación de esquizofrenia jurídica” (p. 10), derivada de la vigencia simultánea de dos leyes de naturaleza antagónica, una es la Convención y la otra, las anteriores leyes de menores fundamentadas en la situación de la doctrina irregular. Méndez explica que debido a la inercia política y cultural y dificultades técnicas y jurídicas condujeron a que judicialmente se continuara con la práctica y aplicación de las viejas leyes de menores al mismo tiempo que se aplica la Convención. A la vez distingue dos etapas principales de reforma jurídica en América Latina, respecto al derecho de la infancia. Una de 1919 a 1939, en que se incorporaron las especificidades del derecho de menores creando la justicia de menores; y otra que inicia en 1990 hasta hoy que plantea un cambio en el derecho hacia uno nuevo para todos los niños, incluyendo los que se encuentran aún en la situación irregular.

Actualmente este proceso de reformas legislativas ha evidenciado la ausencia de comprensión frente a la relación compleja derecho-realidad, como uno de los puntos básicos en la debilidad de la democracia latinoamericana, que llevan específicamente a que en el campo de la infancia, la justicia sea reemplazada por piedad y por bondad paternalista.

Metodología

La investigación se desarrolló desde la perspectiva del Enfoque Cualitativo Hermenéutico con diseño fundamentado en el Análisis Crítico del Discurso – en adelante, ACD-, que según la ciencia crítica, parte de la interrogación por los problemas sociales fundantes, razón por la que ella escoge la postura de quienes más sufren, para situarlos en relación a quienes poseen el poder, poniendo en tensión la responsabilidad, los intereses y la ideología, y ofreciendo medios y oportunidades de resolver conflictos de manera crítica (Van Dijk, 1986, p. 4).

Según Fairclough y Wodak (2003) el ACD estudia el lenguaje como práctica social y consideran que el contexto en que se usa es definitivo, focalizándose en la relación lenguaje-

poder. Éste método se refiere a un tipo de enfoque lingüístico crítico comprende “que la amplia unidad del texto discursivo en la unidad básica de la comunicación” (Wodak, 2003, p. 18), por lo que privilegia los discursos políticos, institucionales, de género, entre otros, que demuestran las relaciones de tensión y diferencias.

El término “crítico” aunque ha recibido la influencia de la Escuela de Frankfurt, actualmente se utiliza para señalar la articulación entre el compromiso social y político con la construcción sociológicamente informada de la sociedad (Wodak, 2003). Así, la ruta metodológica estipulada permitió seleccionar la información teniendo en cuenta la Práctica Discursiva Escrita contenida en leyes, planes de desarrollo, decretos y demás documentos sobre política pública para la infancia durante los diferentes períodos de gobierno desde 1968 a 2014, y la Práctica Discursiva Oral obtenida mediante entrevistas semiestructuradas de pregunta abierta a 6 participantes expertos alrededor de los campos de la infancia, la política pública y la educación.

El análisis se derivó de la aplicación de criterios considerados según los métodos sugeridos por el ACD, que incluyeron la construcción de matrices de reducción de datos y triangulación de la información recolectada.

Resultados y discusión

En Colombia la Política Pública para la Infancia atraviesa un momento fundamental, que han posibilitado la pronta firma de la esperada Ley Nacional de Infancia. Indiscutiblemente, con este paso, el país se ubicará en la delantera de los países de la región que han logrado visibilizar la infancia en su política pública. Frente a la comprensión de la infancia como sujeto social, es claro el reconocimiento de los y las niñas en las esferas sociales que se evidencian en las transformaciones de las prácticas cotidianas, como sujeto de derechos y de participación, que enuncian la llegada de nuevos sujetos que viven y se desarrollan en un mundo globalizado. Esto ha causado otras experiencias culturales como el consumo televisivo y la irrupción de las redes sociales en la vida infantil.

Tal como lo han mencionado los autores estudiados, hablar de infancia contemporánea es evidenciar las distintas transformaciones y realidades de la infancia que hacen posible diferenciar las múltiples infancias que ocurren y transcurren en un país complejo y disímil como Colombia, lo que hace que cada región tenga su propia comprensión de la infancia y su propia práctica social frente a ella.

Respecto a la comprensión de la infancia como sujeto educativo, las transformaciones han sido significativas. Hablar de una Política Educativa para la Infancia y para la Primera Infancia ha implicado un proceso largo que ha venido acelerándose durante los últimos diez años. Es así como se ha salido de la consideración de entender a la infancia en desde su cuidado y atención a hablar de una atención integral donde se manifiesta la importancia de garantizarla educación del niño y la niña pequeños en tanto ciudadanos y ciudadanas en formación para la inserción democrática deliberada y participativa.

No obstante, a estos hallazgos, se aprecia la necesidad de abrir mucho más el debate sobre aquellas infancias que aún quedan al margen de las políticas. Si bien éstas conforman ejes comunes y prioritarios de la infancia enfocados en la población infantil en mayor estado de vulnerabilidad. Sin embargo, este hecho puede llegar a minimizar las circunstancias de vida de otros grupos poblacionales que no reciben atenciones por parte del estado, sino del sector privado, población de la cual aún poco se conoce. Aún quedan saldos y retos de política que ayuden a enriquecer la calidad de los servicios, las acciones de inspección vigilancia y control en la prestación de los servicios, la articulación con el sector privado y la cualificación y promoción del talento humano que trabaja con y por la infancia, la alineación de los grados el problema de las transiciones y la dificultad que ha presentado llegar a definir un sistema de valoración del desarrollo teniendo en cuenta la variedad étnica y cultural colombiana.

Conclusiones

Luego del recorrido evidenciado se han llegado a establecer las siguientes categorías de comprensiones de la infancia como sujeto social y educativo:

- Comprensión de la infancia transitante: que incluye a niños y niñas en condición de inmigrantes o cualquier otro tipo de estado que implique desplazamiento.
- Comprensión de la infancia líquida: que incorpora niños y niñas que crecen y se desarrollan en contextos de ciudad cosmopolita.
- Comprensión de la infancia en búsqueda de nuevas identidades sexuales: que reconoce a aquellos niños y niñas con una identidad sexual y de género no normativa.
- Comprensión de la infancia digital: que acoge las nuevas generaciones que construyen una relación con el sujeto o con el otro o lo otro mediante la utilización de diversas herramientas tecnológicas y de la comunicación en redes.
- Comprensión de una infancia globalizada: que implica un nivel mayor de comprensión y crítica ante los aspectos del mundo económico que abren todavía más la brecha entre una infancia con acceso a recursos y beneficios de diferente índole versus la infancia que no cuenta con igualdad de condiciones y oportunidades de acceso a beneficios y oportunidades.

La propuesta es incorporar estas categorías de comprensión en las nuevas formulaciones de políticas sociales y educativas para la infancia de cara a las transformaciones y necesidades del mundo contemporáneo.

Bibliografía

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis Doctoral]. Manizales: CINDE.
- Abrego, M. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla* [Tesis doctoral]. Consultado en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17821496.pdf>
- Alzate, M (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Amodei, M. (2011). *Attainig a stars 3 rating in keystone stars program: Child care preschool teacher's perception of quality*. [Tesis de Doctorado]. Consultado en: Base de Datos: (ProQuest) Dissertations & Theses.

- Ancheta, A. (2009). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: Un estudio comparado*. [Tesis de Doctorado]. España. Consultado en: Base de Datos: (ProQuest) Dissertations & Theses.
- Bauman, Z. (2006). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Beck, U (2002). *La sociedad del riesgo global*. España: Siglo Veintiuno.
- Bassok, D. (2009). *Three essays on early childhood education policy*. [Tesis de Doctorado] Recuperado en: Base de Datos: (ProQuest) Dissertations & Theses
- Bloj, A. (s.f.). *Concepciones de infancia en la obra de Telma Reca. Argentina*. Consultado en: http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_18/bloj.pdf
- Botero, P. (2012). *Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan en contextos márgenes o de la periferia: El caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política*. [Tesis de Doctorado]. Manizales: CINDE.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Carli, S. (2005). *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado en: <http://www.udes.edu.ar/files/escedu/dt/dt15-carli.pdf>
- Del Castillo, S. (2009). *La génesis del programa de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. [Tesis de Doctorado]. Manizales: CINDE.
- Echavarría, C. (2012). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia*. Tesis de Doctorado. Manizales: CINDE.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press. Cambridge.

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. En *Discurso & Sociedad*, Vol 2 (1) 2008, p. 170-185. Traducción de: Ghio, Elsa. Versión original en inglés publicado en Fairclough, N.L. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society* 4 (2), pages 133-68.
- García Méndez, E. Berloff, M. (1998). *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Bogotá: Editorial Temis.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital.

MamaQuilla, red de mujeres en crecimiento

Colectivo MamaQuilla

mujeres.mamaquilla@gmail.com / laurasangarcia@gmail.com

Colectivo MamaQuilla / Barranquilla, Colombia

El Colectivo MamaQuilla nace de la necesidad de vivir la maternidad de manera distinta, de forma presente, consciente, de compartir la maternidad en toda su dimensión y crear una red o comunidad a partir de la filosofía de la crianza con apego o crianza respetuosa. MamaQuilla se ha convertido en una plataforma para que muchas mujeres se articulen con su quehacer social y personal desde la especificidad de ser madres.

Una de las líneas del Colectivo es la promoción de la lactancia materna como primer vínculo de comunicación con nuestros hijos. A partir de esta idea, celebramos la *Tetatón* como toma del espacio público por parte de mujeres lactantes. El éxito de esta iniciativa consistió, por un lado, en la masiva asistencia que reveló la necesidad de muchas mujeres de reivindicar la lactancia como un acto social y político; por el otro, resulta interesante en cuanto iniciativa de la sociedad civil (visibilizando una minoría).

Como madres estamos redefiniendo la relación con nuestros hijos, desde el parto hasta el papel activo que tenemos en su educación. Por ello creamos *Waylla*, una escuela de talleres inspirada en las filosofías Reggio Emilia, Waldorff y FACE y en la confianza, certeza y respeto hacia el aprendizaje, tiempos e intereses de cada niña y niño. Estamos en el proceso de aprender y redescubrir el mundo de la mano de nuestros hijos, teniendo en cuenta que para nosotros la relación con la naturaleza, con la ciudad, con nuestra comunidad y la posibilidad de crear es lo que nos hace seres humanos.

Palabras clave: Comunidad; Maternidad; Espacio público; Educación; Unshcooling

Contexto y descripción de la experiencia

MamaQuilla significa “Mamá-Luna”. Es esa madre que cobija, que cuida y que apoya. MamaQuilla es una red de mujeres que se han unido para apoyarse en todos los ciclos de su vida. Es una plataforma para vivir lo que soñamos, para gestar y *parir* ideas; para convocar y compartir, para aprender y vivir en plena conciencia el momento de cada madre, y así empoderarnos para ser entes transformadores, empezando desde el individuo y proyectándonos hacia la comunidad.

Hace un poco más de dos años (2013), un grupo mínimo de mujeres gestantes en Barranquilla tomamos conciencia sobre ese momento de nuestras vidas por medio de la búsqueda de información y la toma de decisiones. Para ese tiempo en Barranquilla no existía ninguna entidad que brindara la posibilidad de acercarse a un *Parto Humanizado*, así que empezamos a crear y compartir ese espacio que soñamos para nosotras mismas. Ese compartir se inició con reuniones, a manera de talleres, y se consolidó a partir de las redes sociales, de tal forma, que nos hace pensar en este Colectivo como un ser con vida propia, con un camino propio en proceso permanente de transformación. La manera exponencial como este ser ha estado creciendo se debe precisamente a la necesidad de cientos de mujeres (el grupo de facebook cuenta con más de setecientas miembros), la mayoría madres, de compartir y de recibir información de ese momento crucial de la vida.

El objetivo de MamaQuilla es el empoderamiento de la mujer en todos los momentos de su vida partiendo de la educación y del cambio de paradigmas que podamos tener sobre nosotras mismas. Rescatando la intuición y la confianza en los procesos naturales de la vida, buscamos redefinir el papel de la mujer en esta sociedad. Creemos que el despertar de lo femenino como un sentir y sabiduría, son la base para redefinir desde la relación con los ciclos biológicos de nuestro cuerpo, hasta el cómo construimos y reescribimos la comunidad y las leyes sociales. No hay nada más político que las decisiones que tomemos en nuestra propia vida y el eco que estas tengan sobre la comunidad.

MamaQuilla es en este momento un gran red de apoyo. Las redes sociales han sido nuestra principal herramienta para consolidar este grupo de mujeres que buscan compartir su despertar. Pero también nos encontramos para sincerarnos y sanar en círculos de luna llena; realizamos talleres entorno a los diferentes estados de la mujer y acompañamos la gestación, el parto y la lactancia; promovemos el emprendimiento de madres y compartimos la educación de nuestros hijos.

Fundamentación

Vivimos en una sociedad que cada vez más despersonaliza y aleja a la mujer de la experiencia de ser madre –de hecho, nos estamos alejando cada vez más de todos los procesos que nos hacen humanos, desde la vida, hasta la muerte - Comprendemos que la vida de un ser empieza desde el momento que es soñado por mamá y papá y que cada acto y pensamiento que se tome desde ese momento tiene relevancia en este bebé. La gestación y el parto humanizado son el punto de giro para una revolución, que empieza en cada cuerpo materno, que se extiende desde el hogar a toda la sociedad y cuyos protagonistas son mamá y bebé.

¿Cómo estamos trayendo nuestros hijos al mundo? ¿Cómo nos define como personas la forma en que nacemos?

La maternidad es un estado que ha sido olvidado e infantilizado por la sociedad. Es en el momento del parto que la tecnificación y el patriarcalismo del sistema médico ha hecho que cada vez más las mujeres entreguen este momento liminal, ritual de vida, a un tercero, al sistema médico (en Barranquilla las cifras son altísimas, con más del 90 por ciento de cesáreas en algunas clínicas). Las madres necesitamos apoyo, escucha, respeto y confianza en nuestras decisiones para no sentirnos solas y confundidas en el momento de tener a nuestros hijos.

Creemos que cada instante de la vida, especialmente el primero –nacimiento- es crucial para nuestro camino. El momento del parto es el inicio de la vida no sólo para el bebé, sino también para la madre y la familia, todo se reescribe. Es el momento en el que podemos comenzar a cambiar la sociedad violenta basada en el miedo en la que vivimos. En ese instante podemos decidir si esa primera experiencia de nuestros hijos sea basada en la confianza o en el temor.

Luego, el acto de amamantar es supremamente clave porque es ahí donde empezamos a construir esa relación con nuestros hijos, es la manera en la que nos llega información sutil sobre ellos y sobre nosotras como madres que tal vez de otra manera sea más difícil recibir.

Por salud y crecimiento emocional de nuestros hijos, la lactancia materna es otro eslabón en esta revolución silenciosa de la vida misma.

Para nuestro colectivo la crianza de la mano de la educación, con la completa participación de la familia en el proceso de formación de nuestros hijos es el tercer eslabón de esta cadena de revolución. Hemos dejado a terceros la educación de nuestros hijos y la coherencia de ésta con el proyecto de formación que hemos trazado como familia. Caminar y crecer junto a los hijos es una forma de derribar paradigmas que sólo nos llevan a repetir hasta el cansancio los modelos patriarcales que nos alejan cada vez más de nosotros mismos. El miedo, la autoridad, el saber desmembrado, la dependencia, la linealidad y la división son algunos de las consecuencias de entregar ciegamente a terceros la responsabilidad de la educación de nuestros niños.

Es por lo anterior que se hace relevante que nuestros hijo e hijas crezcan en el amor, el respeto, el juego, el asombro, en la creación y crecimiento libre del ser. Para eso nos apoyamos en filosofías educativas como Reggio Emilia, Waldorff y Educación en el Amor de FACE, para desarrollar lo que hemos llamado la “Escuela de Talleres”.

Metodología (cómo se desarrolla la experiencia)

MamaQuilla educa, comunica, apoya y actúa.

Las redes sociales han sido clave para el crecimiento de MamaQuilla. Encontramos en Facebook una herramienta eficaz para el proceso educativo de la mujer. En las redes se comparte información y se generan foros que nos permiten reflexionar sobre diferentes procesos por los cuales atraviesa la mujer y su familia. En otros espacios sociales y de mensajería como el WhatsApp fortalecemos la red de apoyo a la maternidad día a día, a partir de la retroalimentación, del conocimiento y las experiencias de cada mamá.

Sin embargo, somos conscientes de que las redes son sólo el primer escalón; es en la relación personal donde se fortalece el trabajo de cada mujer. Mediante talleres, encuentros, y apoyo

presencial estamos consolidando procesos individuales y poco a poco alimentamos la masa crítica para evidenciar y llevar a otras esferas los cambios con los que soñamos.

Nuestra práctica tiene sus cimientos en la literatura holística y científica. Y han sido el resultado del compartir en red con muchas personas que están redescubriendo el mundo. Nos motiva unirnos a un proceso de cambio que se está dando a nivel mundial. Nuestras experiencias hacen parte de las consecuencias de escuchar la voz del instinto, que crece desde el momento que nos hacemos madres y que nos lleva a reinventarnos desde lo personal hacia la comunidad. Sabemos que el cambio que soñamos inicia en nosotros mismos, así que buscamos que nuestra filosofía tenga un eco en acciones que involucren a la comunidad. Un ejemplo de esto es la “Tetatón”, como un evento activista en el que cientos de madres nos tomamos el espacio público para visibilizarnos y promover la lactancia como “una revolución de amor”, como práctica esencial en la relación con nuestros hijos. Esta campaña fue masivamente conocida gracias a la fascinación que generó en los medios de comunicación, que pensamos, se debió al hecho de ser una iniciativa novedosa y divertida que partió desde la sociedad civil.

Resultados obtenidos

Como comunidad estamos encontrando la manera de vivir plenamente la maternidad y crianza con el apoyo de toda una red, a la vez que nos incorporamos a la vida económica y social haciendo de nuestro momento específico de vida como madres una iniciativa laboral.

La red ha crecido de manera exponencial y cada vez más mujeres se integran y comparten sus vivencias entre sí, retroalimentando la misma plataforma en este momento contamos con casi setecientas mujeres sumadas a la página de facebook y casi cien que día a día comparten sus dudas y sabiduría en el WhatsApp. Cada vez más mujeres acuden a nosotras buscando información y apoyo en la gestación, parto y lactancia. Hemos evidenciado que el mensaje ha llegado a varios sectores de la sociedad y ha generado interés en prensa y entes privados y públicos como la Secretaría de Salud y la Secretaria de la Mujer con las que se

han realizado alianzas para replicar la experiencia de la Tetatón (Parque Almendro y el Encuentro de Gestantes en la Plaza de la Paz).

En algunos casos es difícil llegar a cuantificar los resultados obtenidos ya que son sutiles pero poderosos. Tal es el caso de la “Escuela de Talleres Waylla” que de ser un sueño, ha comenzado a existir y consolidarse desde la experiencia del día a día. Para nosotras es totalmente satisfactorio que tantas elucubraciones estén aterrizando de la mano del trabajo con nuestros hijas e hijos.

Proyección

Continuaremos con las actividades exploratorias y colectivas que hemos venido desarrollando con MamaQuilla. Esto quiere decir que impulsaremos el deseo de cambio en nuestras vidas desde esta plataforma. Creceremos al lado de nuestros hijos e hijas, y nos impondremos una cuota de redescubrir quienes somos como mujeres y como seres humanos.

Consolidaremos la red a nivel nacional –en principio- y haremos replicable en otros lugares el modelo MamaQuilla. Por medio de campañas, talleres, acciones públicas y acompañamiento, llegaremos a cada vez más corazones, tendremos impacto en instituciones de salud y educación involucrando la esfera política e impulsando leyes que garanticen y apoyen el empoderamiento de la mujer madre, como la Ley de Parto Humanizado, de extensión de la Licencia de Maternidad y de la legalización de procesos educativos independientes.

Bibliografía

Libros

- Boyd, L & Gandini, L.(1997). *Bringing Reggio Emilia Home*. Teacher College Press.
- Fernández del Castillo, I. (2006). *La revolución del nacimiento: hay otras formas de dar a luz*. Ed. Granica.

- GONZÁLEZ, C. (2012). *Bésame mucho: Cómo criar a tus hijos con amor*. Ed. Temas de Hoy.
- GONZÁLEZ, C. (2012). *Un regalo para toda la vida: Guía de la lactancia materna*, Ed. Temas de Hoy.
- GUTMAN, L.(2004). *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*. Ed. Rba Libros.
- HOLT, John, *Instead of Education: Ways to Help People do Things Better*, Ed. Sentient Pub. 2003
- LIGA DE LA LECHE INTERNACIONAL. (2001). *El arte femenino de amamantar*. Ed. Pax México.
- MALAGUZZI, Loris. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ed. Octaedro.
- MAY, I. (2003). *Ina May's Guide to Childbirth*. Ed. Bantam Dell.
- MAY, I. (2004). *Spiritual midwifery*. Ed. Book Publishing Company.
- ODENT, M. (2008). *El bebé es un mamífero*. Ed. Despertar (Mandala).
- ODENT, M. (2010). *Ecología prenatal*. Ed. Creavida.
- ODENT, M. (2008). *La vida fetal, el nacimiento y el futuro de la Humanidad*. Ob Stare.
- PELLEGRINO, M & BOTERO, C. (2007). *Educación para el desarrollo personal*. Ed. Fundación para la Actualización de la Educación.
- PINKOLA, C. (2005). *Mujeres que corren con los lobos*. Ed. Zeta.
- RODRIGÁÑEZ, C. (2014). *Pariremos con placer*. Ed. Cauac-Criminales.
- RODRIGÁÑEZ, C. (2008). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Ed. Criminales.
- TONUCCI, F. (2006). *La Ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Ed. Losada S.A.

Artículos en web

- DRAGOW, A. (2014) [Entrada de Blog] *De certezas, terremotos y migas de pan*. Consultado en: <https://educacionsinescuclacolombia.files.wordpress.com/2014/12/de-certezas-terremoto-y-miga-de-pan.pdf>

- GANDINI, L. (s.f). *Play and the Hundred Languages of the Children*. Consultado en:
<http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-1-interview-gandini.pdf>
- HOWARD, S. (s.f). *The Essentials of Waldorf Early Childhood Education*. Consultado en:
<http://www.waldorfearlychildhood.org/uploads/Howard%20Article.pdf>
- HOYUELOS, A. (s.f). Los tiempos de la Infancia. Consultado en :
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061723>
- HOYUELOS, A & CABANELLAS, I. (s.f). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*.
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>
- TORO, B. (2014). [Entrada periódico en línea] *El cuidado como paradigma*. Consultado en:
<http://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf>

Audiovisuales

- CABALLERO, J. (2009). *Nacer: Diario de maternidad*. [Proyecto audiovisual] Disponible en: <http://www.gusano.org/project/nacer/>
- EPSTEIN, A. (2008). *The Business of Being Born*. Disponible en :
https://www.youtube.com/watch?v=KvljyvU_ZGE
- MAISTRE, G. (Productor y Director). (2013). *El Primer Grito*. Título original *Le premier cry*. [Documental] 99 minutos. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=JzYDq-nUblw>
- LAMM, S. (2012). *Birth Story: Ina May Gaskin & The Farm Midwives*.
<http://watch.birthstorymovie.com/>
- REEVO. (2013). *La Educación Prohibida*. Disponible en:
<http://www.educacionprohibida.com/>

Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia

Mónica Borjas

mborjas@uninorte.edu.co

Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia

¿Se puede medir el deseo por aprender? ¿Se puede medir la alegría por descubrir?, ¿se puede medir la emoción de comunicar lo que sabes o lo que no sabes?. En la sociedad de la medición, profesionales, entre ellos los educadores les resulta muy difícil pensar y realizar su trabajo lejos de procesos de calificación (Postman, 1992). Entonces me pregunto ¿la misión del educador es controlar o educar?, porque si la respuesta se orienta hacia lo primero, la evaluación debe ser puesta a juicio en las instituciones educativas, especialmente cuando se trata de la educación de la primera infancia donde la principal preocupación debe ser estimular el desarrollo integral de los niños y las niñas: estimular y provocar, éste es el centro de la tarea docente. En este contexto la evaluación tiene que estar al servicio de los niños y niñas, de los padres de familia y de los docentes. La evaluación se diseñará e implementará con la principal intención de conocer a niños y niñas. Con la evaluación se conoce y acompaña; se conoce para acompañar, no para medir o controlar.

La evaluación tradicional pone su énfasis en los resultados de aprendizaje, en su control y a procesos de verificación que por lo general genera tensión en los estudiantes (Hernández, Pozo & Polo, 1996; Valero, 1999). Frente a esto se ha propuesto la ludoevaluación como forma de evaluación dinamizada por la lúdica que posibilita que el infante se exprese y sea tal como es, que comparta sus aprendizajes, sus inquietudes y de esa forma los docentes podrán orientar sus procesos de enseñanza buscando la formación armónica, plena e integral de los niños y niñas.

Palabras clave: Infancia; Evaluación; Lúdica; Ludoevaluación

Can you measure the desire to learn? Can you measure the joy to discover ?, Can you be measured emotion to communicate what you know or do not know ?. In the society of measurement, professionals - including teachers- find it very difficult to think and do their job away from qualification processes (Postman, 1992). Then I ask myself which is the mission of the teacher. Is to control or educate?, because if the answer is geared toward the first choice, the evaluation should be put on trial in educational institutions, especially when it comes to the education of early childhood

where the main concern should be to stimulate the comprehensive development of children: to stimulate and provoke, this is the center of the teaching task. In this context, the evaluation must be at the service of children, of parents and teachers. The assessment is designed and implemented with the main intention to meet children. The assessment is known and accompanied; It is known to accompany, not to measure or control.

The traditional evaluation places emphasis on learning outcomes in their control and verification processes that usually creates tension in students (Hernández, Pozo & Polo, 1996; Valero, 1999). Against this has been proposed as a method of evaluation playful assessment energized by the playful that enables the child to express and be as it is, to share their learning, their concerns and thus teachers can guide their teaching seeking harmonious, full and comprehensive education of children.

Keywords: Children, Evaluation; Playful; Playful assessment

Planteamiento

Habermas (1984) plantea que las acciones humanas están ligadas a intereses, los cuales a su vez revelan las visiones con las que cada ser humano entiende, lee e interpreta la realidad y con la que actúa. Estos intereses según Habermas se asocian con las visiones instrumentales, comprensivas o críticas. Una visión técnica e instrumental enfatiza en la objetividad, en la evidencia y en los procesos de control; una visión comprensiva y crítica profundizará en lo que hay tras los eventos, en los sentires, se trata de comprender la humanidad tras la acción. De manera general, podemos decir que la manera cómo interpreto o actúo frente a una situación está orientada por los intereses.

Cuando en el día a día somos testigos de situaciones en la que las cuales se premia, se destaca y reconoce a las personas que son capaces de demostrar más: más posesiones, más belleza, más inteligencia, más títulos académicos, más y mayores puntajes, nos puede quedar la idea que eso es lo más importante. Nos pueden llevar a pensar que todo hay que mirarlo bajo la lupa de la comparación y la medición pues así será más fácil saber a quién le corresponde el más. Esta es una forma de entender el mundo, que nos va invitando a competir, a desear competir... En ese orden de ideas, nos dicen que competir es bueno. Y nos animan a ello. Entonces la motivación para hacer algo y hacerlo bien son las

motivaciones extrínsecas desplazando poco a poco las intrínsecas: ya no hago algo porque me gusta o satisface o me enriquece personal o profesionalmente sino que lo hago para ser más que el otro y así poder ser valorado y reconocido. Los psicólogos hablarán entonces, derivado de esto, de las frustraciones y los sentimientos de culpa cuando el individuo no alcanza su objetivo. Probablemente esto lo que lleva a desestimarse, a no quererse o a querer ser el otro que el sistema social y escolar le muestra como lo verdadero.

Este panorama presentado un poco dramático, probablemente no es tan crudo o si pueda serlo; ustedes queridos lectores concluirán. Lo que aquí deseamos plantear es cómo desde las instituciones educativas se puede correr el riesgo de apoyar esta visión, tal vez con la argumentación que hay que responder a los requerimientos del sistema y, así vamos entrando en el juego haciendo cómplice a la evaluación que deja de ser formativa. La evaluación desde esta mirada se transforma en instrumento centrando su finalidad en procesos de medición para favorecer la comparación.

La evaluación desde la perspectiva pedagógica y formativa antes que medir debe ser una aliada para conocer. En el caso de la infancia la evaluación debe orientarse a conocer a los niños y niñas, a comprender su desarrollo, sus avances, sus retrocesos y así guiar la toma de decisiones relacionadas con las intervenciones pedagógicas que enriquezcan la formación de los niños y niñas.

En este orden de ideas en la evaluación de los infantes estará prohibido medir. Se trata entonces de promover una evaluación que atienda el interés por comprender el desarrollo del infante para guiarlo y animarlo en su construcción de mundo, de sentidos, de su “yo”. Lo anterior requerirá de estrategias evaluativas que tengan en cuenta los principios de integralidad y de lúdica. Una evaluación que contribuya a recoger información desde diversas fuentes (portafolios, escuchas pedagógicas, documentaciones, entre otras) que permitan comprender el desarrollo integral (dimensiones, funcionamientos cognitivos) del infantil para acompañar su proceso de crecimiento personal, social. En este contexto formativo nace la ludoevaluación.

Cultura de investigación en la escuela

Virginia Quintero

Silvia Pinedo

Diana Pinto

silvia.pinedo@babygym.com / coordinacionpedagogicababygym@gmail.com

BabyGym, Centro Educativo y Cultural para la infancia / Barranquilla, Colombia

Colombia es un país con terribles problemáticas sociales, en medio de las cuales se ha hecho imperante reconocer el valor de la educación como un factor esperanzador: generador de posibles vías de transformación para los seres humanos que conforman esta realidad. Como evidencia de lo anterior, observamos que los pilares y estrategias del gobierno nacional se enfocan en privilegiar los procesos educativos desde la primera infancia.

Siendo la educación una intención que históricamente ha permeado las realidades sociales y culturales, son muchas las costumbres y conductas que caracterizan las prácticas. En aras de posibilitar la transformación que necesitamos, reflexionamos a partir de la escuela como oportunidad para el aprendizaje de todos y no solo de los niños y niñas.

BabyGym se gestiona como un Centro Cultural para la Infancia, donde se desarrollan iniciativas de investigación para la comprensión de la vida de la infancia y del proceso de desarrollo integral de los niños y las niñas a partir de los 4 meses, hasta los 4 años de edad.

Es por ello que a partir de las siguientes cuestiones se motivó a la realización de esta investigación ¿De qué manera la vida de la infancia provoca espacios de desarrollo profesional para maestros y terapeutas? ¿Qué aspectos de la infancia son relevantes comprender y potenciar para un bien social? ¿De qué manera los niños y niñas participan en el fortalecimiento del rol de papá y mamá? ¿Cómo interpretar el concepto de acompañamiento para construir herramientas pedagógicas que favorezcan la vida de la infancia?

Palabras clave: Infancia; Escuela; Investigación; Cultura; Desarrollo profesional; Familia

Planteamiento

Entre las realidades sociales y culturales observadas en Barranquilla, la mayoría se basan en aprendizajes instaurados, costumbres que se repiten de generación en generación, entendidas como “fórmulas” que resultan. Las familias muestran confianza hacia lo

propuesto por el sistema convencional, aceptando modelos de efectividad que a partir de las repeticiones y la inmediatez afectan el proceso de desarrollo natural de los seres humanos. Ante esta realidad, son pocas las opciones que se presentan como oportunidad de reflexión para la familia, como núcleo fundamental de la vida de niños y niñas, y para la sociedad, como el más amplio ambiente donde éstos se manifiestan. En un momento histórico de cambios constantes, la observación de las realidades nos ubica como profesionales involucrados en procesos educativos, en el rol de provocadores, transformadores del pensamiento y gestores de una nueva cultura, la de investigación en la escuela

Fundamentación teórica/conceptual

Basamos la fundamentación de este proyecto a partir de los *Lineamientos para la Educación inicial en Colombia*. De igual manera consideramos relevantes los aportes, desde la literatura de la Educación y la primera infancia, del autor Riera Jaume (2004) en donde se considera que la incorporación de la escuela en el contexto donde se encuentre situada, a ello lo denomina “OSMOSIS”. Las escuelas deben ser acogedoras, es decir, habitables.

Por otro lado, consideramos que la escuela es creadora, en el sentido de que forma parte de cada individuo y de la comunidad , ello ayuda a integrar y desarrollar la *identidad*.

Asimismo, nos basamos en una escuela capaz de fomentar las relaciones, encuentros e intercambios basado en una comunidad democrática (RELACIÓN)

Otro de nuestros supuestos teóricos dictan que:

- Una escuela (debe contar) con diversidad de espacios para ofrecer todo tipo de posibilidades al niño y niña (exploración, curiosidad, juego, transformación, etc) (CONSTRUCTIVIDAD).
- Crear espacios con distintos ambientes de una manera equilibrada y armónica en olores, colores, luz, materiales. (POLISENSORIALIDAD)
- El espacio no es un elemento fijo, sino que va cambiando y siempre adaptándose a las necesidades de niños y adultos favoreciendo al proceso de aprendizaje (EPIGÉNESIS).

- El espacio sirve para plasmar y aportar información visual a través de imágenes, fotos, murales del trabajo realizado. (NARRACIÓN).

Metodología

1. *Declaración de intención Institucional:* Durante los últimos tres años de experiencia 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, BabyGym desarrolla su labor pedagógica de forma reflexiva y en constante búsqueda de gestionarse como un Centro Educativo y Cultural para la Infancia; un camino en el que identifica y declara como cultura institucional la investigación. Así cada año ha iniciado con una declaración, compromiso que se asume públicamente ante toda la comunidad educativa que nace de aquellos aspectos que se valoran como necesarios de comprender y construir como escuela para fortalecer la misión y acercarse a la visión institucional. En ese sentido, la declaración de intención institucional es una búsqueda activa y participativa en la que las niñas y los niños son protagonistas, guías, inspiradores y portadores de las respuestas que constituyen los resultados de nuestra investigación acción pedagógica. Son cuatro las preguntas claves que nos hacemos para la construcción de la declaración de intención: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? Y ¿Para Qué? La intención busca definir lo que somos como escuela, nos enfoca en lo que necesitamos comprender y nos orienta hacia estrategias cada vez más contextualizadas a la realidad de nuestra infancia. Nuestra intención valora el contexto físico como información y material para la construcción de aprendizajes significativos.
2. *Construcción de intenciones por parejas pedagógicas y talleristas:* El profesional involucrado en el desarrollo de los procesos de investigación debe sentirse identificado con los aspectos a despejar, comprender y/o responder, por lo que al iniciar el año se comparte con el equipo la intención institucional y se escuchan sus puntos de vista al respecto, además los intereses propios que podrían explorar y descubrir en ese marco. Se da tiempo y espacio para el diálogo entre las parejas

pedagógicas, quienes pueden llegar a un acuerdo para articular sus particularidades y emprender una real aventura que les emocione de frente a niños y niñas.

3. *Acogida de niños y niñas:* Como escuela hemos comprendido todas las emociones que pueden generarse tanto en el infante como en su familia durante este proceso, por lo que reconocemos necesario una preparación adecuada para su acompañamiento. Previo al inicio del año escolar las parejas pedagógicas (maestras del grupo de infantes) se reúnen en un diálogo con los padres de familia de cada uno de los niños y niñas para conocer sus preferencias, formas de ser y estar e identificar posibilidades de acercamiento, además opciones para ambientar los espacios de tal forma que al llegar los niños y niñas se sientan cómodos, identificados y acogidos.

Al finalizar cada día de acogida las maestras tienen espacios de diálogo y reflexión a favor de que ellas hablen y comprendan su propia forma de vivir este proceso, sus emociones, dudas y posibles estrategias que podrían implementar para favorecer su experiencia. Por medio de las evidencias tomadas durante estos días también se da la oportunidad de conocer más a fondo a cada uno de los niños y niñas identificando posibles intereses que potencien futuras experiencias de aprendizaje.

4. *Rastreo de intereses:* El niño y la niña como protagonistas en cada detalle de la realidad de la escuela, nos requiere con toda la disposición para conocerlos, comprenderlos, acompañarlos y aprender junto a ellos. Sus aportes a los procesos son a través de sus vivencias, sus formas, sus realidades y relaciones en la cotidianidad. Un equipo de adultos acompañantes, expectantes por descubrir y explorar las posibilidades que la infancia puede ofrecer, gestionan ambientes llenos de retos, preguntas y provocaciones a través de la disposición de materiales, organización de espacios y tiempos, para a través de la observación reconocer al niño y a la niña como co-constructor e interlocutor válido para potenciar sus propias experiencias de aprendizaje a través de sus voces e intereses. Durante toda la experiencia se valora el ser, hacer y parecer de cada estudiante, lo que se articula con

la intención de sus maestras y la intención institucional, dando forma a una investigación continua en cada rincón de la escuela y en cada una de sus realidades.

5. *Observación y evidencias:* Con una fuerte motivación de lo que se quiere comprender y/o resignificar en el marco de la investigación, se realiza un rastreo teórico para fundamentar las búsquedas, del que resultan más cuestionamientos que en vivencia junto a los niños y niñas se construirán las respuestas. Constantemente se toman evidencias (voces textuales, fotografías y videos) para visitar, reflexionar y complejizar las experiencias, dando forma a posibles conclusiones al respecto.

6. *Proyección y Documentación:* Las preguntas que nacen del rastreo teórico en contraste a los intereses identificados en los niños y niñas, dan como resultado intenciones semanales que a su vez son fundamento para la proyección de experiencias que Maestras y Tallerista estructuran acerca de cómo podrían ser sus futuros encuentros con niños y niñas detallando materiales, espacios, tiempos y búsquedas ¿Por qué? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Quiénes? ¿Cuándo? y ¿Dónde? A lo anterior se vincula el plan de estudios teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo desde la perspectiva también del cuestionamiento y búsqueda por descubrir, cuál es la realidad de nuestros niños y niñas, permitiendo que el currículo se re-cree y se haga cada vez más pertinente.

Cada uno de los pasos anteriormente mencionados se documenta con el ánimo de hacer público cada momento del proceso y tener la posibilidad de retomar para reflexionar constantemente, replantearnos y avanzar con una comprensión de lo que viene ocurriendo.

- a. La *proyección* nos permite articular los intereses y voces de los niños y las niñas con los saberes e intenciones del maestro, visualizando rutas de aprendizaje a través de experiencias en la cotidianidad de la escuela y el contexto en general. Incorpora la observación y la escucha como

interpretación de la vida de la infancia y nuestra relación con ella, desde el diálogo entre maestros, atelieristas, pedagogistas y demás profesionales vinculados a la escuela.

- b. La *documentación* es un proceso de comunicación. La escuela visibiliza el pensamiento del niño y la niña para abrir un diálogo con ellos mismos, con la familia, los maestros y la comunidad. Con la intención de hacer visible la vida de la infancia, sus procesos de aprendizaje y re-crear el rol del maestro, la documentación provoca un intercambio constante entre las experiencias vividas y el ahora del niño y la niña, generando pensamiento y construcciones.

- 7. *Trabajo con familias*: La familia desde su participación activa, apoya el proceso de comprensión de su propio valor y significado dentro de la escuela, desde sus costumbres, gustos y realidad en general. Al ser el entorno primordial del niño y la niña desde donde se crean los primeros vínculos con la vida, nos interesa por corresponsabilidad valorar sus modos de participación en el proceso de aprendizaje del niño y la niña.

La escuela está abierta a la familia, que nos acompaña en experiencias dentro y fuera de ella. Creemos en la posibilidad de construir aprendizaje desde la vida en el ambiente natural del niño y la niña. Desde este punto, la participación de nuestras familias ha sido creciente en la medida en que el diálogo sobre su valor e importancia les ha acercado a su papel como co-formadores.

En la reflexión con los padres y madres sobre su relación con el niño y la niña, construimos una concepción de infancia que reconoce la importancia de identificarnos con ellos y reconocer en el juego posibilidades de comprender sus lenguajes, su lógica, su pensamiento y su voz como imagen de sus necesidades.

8. *Trabajo con el contexto*: La ciudad/contexto, es el escenario cotidiano de relación del niño y la niña con la realidad en la cual tiene derecho a estar y participar. Aportando desde su experiencia y su mirada particular, nuevas lecturas y posibilidades de comprenderla para desde su pensamiento y cuerpo reconfigurar. BabyGym visionada como una escuela para la ciudad, propicia constantemente espacios en los que toda la comunidad educativa tenga la oportunidad de reflexionar acerca de la vida de los niños y las niñas, sus voces y valorarlos como co-constructores de su propio aprendizaje y así poder construir juntos una cultura de infancia. Nuestra intención vincula a los niños y niñas con su espacio inmediato, en esta relación descubrimos cómo el contexto nos habla con sus símbolos, sus formas, sus tiempos y su memoria. Desde la lectura que los niños hacen de ese entorno, interpretamos sus voces como respuesta a la realidad que hemos construido como adultos y de la que ellos en su condición de ciudadanos, también participan.
9. *Conclusiones (Vida De Infancia)*: Los niños y las niñas son, viven y se manifiestan de diversas maneras, en el interés por explorar y descubrir el entorno y sus elementos; se arriesgan, se asombran, se preguntan, intervienen, se expresan, crean y transmiten. De acuerdo a su etapa de desarrollo implementan posibilidades de comunicación que los adultos interpretamos como lenguajes, a partir de los cuales establecen vínculos y relaciones. Decidimos observar la vida de los niños y las niñas en un ambiente que les resulte provocador para la construcción de aprendizaje. Escuchamos sus voces constantemente y nos servimos de ellas para conocerlos a fondo, respetar su rol, identificar interés y educar desde el placer y el goce. Tomamos evidencia de ese proceso para hacer visible cómo mientras vive, la infancia aprende.

Resultados y discusión

¿Cómo el niño y la niña a partir de los 4 meses hasta los 4 años se desarrolla en todas sus dimensiones, demostrando competencias en relación con un ambiente intencionado para provocar aprendizajes significativos? ¿Cómo a través de los talleres de exploración los niños y niñas desarrollan habilidades y destrezas de pensamiento? ¿Cómo los niños y niñas mediante

el juego construyen aprendizajes significativos a partir de un ambiente provocador con intención pedagógica? ¿Cómo Interpretar el concepto de acompañamiento para crear herramientas pedagógicas a partir de la observación de los lenguajes expresivos de los niños y niñas en la cotidianidad de la escuela? ¿Cómo podemos transformar nuestra escuela en una experiencia de vida que vincula arte, pedagogía y otros saberes en un proceso de investigación y aprendizaje? ¿Cómo a través de los acuerdos podemos colaborar al desarrollo del aprendizaje del infante en su ambiente? ¿Cómo se manifiesta en la escuela el ritmo como metáfora de la vida? ¿Cómo construyen su realidad a partir de las posibilidades que le ofrece su desarrollo psicomotriz? ¿Cómo los niños y niñas se desarrollan y construyen aprendizaje a partir de los momentos cotidianos? ¿Cómo los niños y niñas reconocen y construyen una conciencia de sus emociones para generar relaciones?

Conclusiones

La escuela es un organismo vivo que experimenta procesos de desarrollo en todas sus esferas y cuando se habla de esferas es haciendo referencia a los diferentes núcleos que interactúan, convergen y se conectan en la realidad de ésta, los cuales se vinculan trayendo consigo una historia, dotada de costumbres y esquemas de pensamiento, características que le dan ritmo a los procesos. Niños y niñas en unas etapas del desarrollo específicas (4 meses a 4 años) acompañados por sus familias, cuidadores y un equipo de profesionales diversos en el más amplio sentido de la palabra, en un intento por comprender la vida de la infancia y gestionar espacios de aprendizaje cada vez más reales, humanos y significativos; experimentan a diario detalles que no son más que la vida misma.

La incertidumbre, los tiempos, las expectativas individuales, costumbres, formas de comunicación, movimientos, imaginarios, anhelos, etapas, exploraciones y la educación, son oportunidades de observación en BabyGym como organismo vivo, ya que no todos los núcleos están coordinados, se genera una dinámica valiosa para comprender en comunidad, con la intención de estructurar de forma cada vez más humana las experiencias que se proponen a partir de la escuela para el contexto.

A partir de una observación interpretamos el concepto de acompañamiento como un proceso consciente donde se vinculan las relaciones entre infantes, adultos y ambiente de forma activa y participativa. Por lo anterior se crearon herramientas pedagógicas y materiales tomados de la cotidianidad. El inicio de la creación de estas nos permitió desligarnos de lo convencional y buscar otras posibilidades de aprendizaje para los niños y las niñas.

Existe en particular una forma de no dejar pasar estos momentos cotidianos y es el observar profundamente, descubrir los conceptos que nos revelan los niños y niñas, revisitar y usar la documentación como herramienta de apoyo y visibilidad de dichos procesos. El papel del maestro entonces frente a esta cotidianidad es el de estar dispuesto y con gran confianza para dejar que la experiencia fluya y se desarrolle, tomar los momentos del día a día sin que los afanes nos lleguen, ayuda a profundizar en las teorías que los niños y niñas tienen acerca de las cosas, cuando profundizamos ampliamos y tenemos un análisis de los episodios que viven.

Se observó que el pensamiento de los niños y niñas se manifiesta de diferentes formas. Se analiza que de acuerdo a la disposición de materiales dentro del ambiente, estos estimulan y promueven procesos cognitivos mediante la libertad de expresión. Cada niño y niña hace elecciones diarias en las que ejercita su autonomía, escogiendo con quién, con qué, cómo y hasta qué momento jugar con determinado elemento del taller que más le interesa, de esta manera el proceso de exploración se enriquece a diario en la medida en que pueda no sólo expresar su pensamiento a través de múltiples lenguajes, sino que posibilita el compartir, comparar, retar, preguntar y transformar el ambiente en el que habita. Es por esto que cada espacio se fue transformando de acuerdo a las necesidades no de un grupo si no de cada niño y niña quien dejó su huella en el espacio en el que convivió. Las habilidades y destrezas que más se desarrollaron fueron: observación, razonamiento, comparación y clasificación. Las que mayormente retaron al grupo fueron la solución de problemas y la formulación de propuestas. Cabe resaltar que el desarrollo de estas habilidades y destrezas se llevó a cabo de

manera paulatina de acuerdo a las necesidades e intereses que surgieron en este grupo de niños y niñas respetando sus tiempos y ritmo de desarrollo.

El juego es el camino por donde transita el infante para conocer la vida, durante el tiempo en la escuela, junto a sus pares y maestras comparten diferentes experiencias que su imaginario les ofrece. Poco a poco sus ideas se apropian del ambiente dejando huellas en su exploración, reflejando sus formas de pensar, sus vivencias culturales y familiares. Sus producciones y conclusiones son piezas claves para socializar y profundizar de forma co-constructiva, creando una ruta compleja que amerita entender que el aprendizaje no solo contiene formulas exactas, se vale sorprender, volver al inicio, cambiar de ruta, jugar. Se requiere aprender a observar los juegos de nuestros niños y niñas como un privilegio único de su etapa y no como actos ingenuos.

En cuanto a los acuerdos, durante el diálogo en las asambleas con las familias de las edades iniciales se socializó y se publicaron los acuerdos teniendo en cuenta la importancia de los tiempos, el acompañar, el escuchar y permitir donde deseaba el infante permanecer concluyendo un proceso positivo y consiente. En el caso de los niños y niñas de nido dialogamos la importancia del cuidado y el valor de los materiales y la ubicación de los mismos en su respectivo lugar al finalizar las experiencias. Escuchar con respeto a los pares y maestras.

Cada niño y niña se caracteriza por relacionarse y descubrir las situaciones y retos de su cotidianidad a partir de sus capacidades e intereses distinguiéndose por conseguirlo en maneras diversas, explorando algunos desde el movimiento constante, otros desde las asociaciones que lograban construir entre su cotidianidad y nuevos aspectos de la vida por descubrir, algunos desde las relaciones que apoyaban su seguridad y confianza, logrando así la comprensión de muchos procesos que en la cotidianidad se viven.

El ambiente como un tercer educador, es el provocador y pivote que impulsa el pensamiento y moviendo de los niños y niñas, la unión de estos dos aspectos humanos se inspiró día a día

en elementos del ambiente que de forma espontánea gracias a la arquitectura y diseño de los espacios se pudo aproximar. De igual forma este se mostró como un constante reto ya sea al pensamiento o al cuerpo de los niños y niñas quienes ante lo que los rodeaba llegaban a nuevos descubrimientos o asociaciones. Las propuestas en el ambiente impulsan su creatividad y disposición. Los materiales correctos e inspiradores facilitan sus formas de expresión y hacen visible en muchas ocasiones pensamientos que se mueven en el interior de sus cuerpos.

El desarrollo psicomotriz como una danza entre el pensamiento y el movimiento del cuerpo, se inspira en lo que alguna vez lo emocionó y despertó en él o ella curiosidad o interés. Toma de base lo que alguna vez vivió para retomar y crear sobre esto nuevas formas de ver y comprender la realidad. Es una estrategia que ayuda a los niños y niñas a mantener y re comprender efectos, fenómenos o experiencias que desde una dualidad mente/movimiento su cuerpo vivió, ayudándoles a comprender poco a poco cada uno de los procesos que se dan en la realidad, los tiempos de espera, la disposición, los materiales y elementos que hacen parte de la realidad.

Durante esta investigación llena de tiempos, espacios, interpretaciones, pasos, velocidades, movimiento y lo más importante, lleno de niños y niñas, pudimos desarrollar conceptos ligados a las Leyes como “*Los humanos somos todos iguales, pero diferentes*” (Alejandra, 3 años), ligados al arte “*Mira, la brisa y los rayos del sol se mueven como líneas*” (Samuel, 3 años), ligados a la ciencia y los idiomas “*Vamos a hacer una mezcla: yellow + blue = virdey.*” (Sofía, 4 años) y sin duda, ligados a la vida misma de un cuerpo que no tenemos, sino que existimos. De allí, del cuerpo nacen esas ganas de cuidarnos y cuidar a quienes tenemos a nuestro lado, a las personas, los animales, las plantas, a nuestras propias invenciones, desde un muñeco o un puente, hasta una familia y una comunidad.

Cada rastro da evidencia de pensamiento y cada pensamiento deja evidencias en un rastro. Cada momento es valioso, como institución nos identificamos con nuestros niños y niñas en el proceso de escribir nuestra historia, que avanza paulatinamente. Como ellos estamos recorriendo senderos,

explorando, para seguir en la construcción de nuestro lenguaje. Continuamos en la búsqueda, seguimos aprendiendo.

Bibliografía:

- Brooker & Woodhead. (2008). *LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA 3: El desarrollo de identidades positivas*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/primer_infancia_perspectiva.pdf
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad (Tesis Doctoral)*. Universidad del país vasco Recuperado de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/E1%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf
- Hebe, M. (n.d.). *El Concepto De Autonomia En El Desarrollo Infantil Temprano, Coherencia Entre Teoria Y Practica*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1s1oQVpv0zDp4mzXPaWU0r12ecMrnWXyrfF8SsQGLilU/edit>
- Lopera, M. (2008). El Autoconcepto En Niños De Cuatro A Seis Años. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9, (18). pp. 307-327. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811006>
- Pulido-Tobiassen & González-Mena. (1999). *Apoyando El Desarrollo De Una Identidad Sana*. Recuperado de http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_supportinghealtyidentity_spanish.pdf
- MEN. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc24.pdf
- Hoyuelos, A. (2005). *La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/34/42534.pdf>

Herrero. (2013). *El Espacio –Ambiente Desde La perspectiva De Las Escuelas De Reggio Emilia*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5074/1/TFG-B.411.pdf>

Infancia y Salud

De la semilla al plato: generando conciencia alimenticia desde la primera infancia

Darío Cabrera Reyes
dario53106@gmail.com
BabyGym / Barranquilla, Colombia

En el año 2014 al entrar a un contexto real de un centro para la infancia cómo BabyGym, observé que la gran mayoría de los padres no basaban la alimentación de sus hijos en la escuela en una política pública de alimentación para la primera infancia, tales como los Lineamientos nacionales de alimentación para la primera infancia de 0 a siempre. Al ver los resultados que arroja este análisis, nace la necesidad, como institución, de crear un plan de acción hacia proyectos como “las meriendas” y el Taller de Cocina. Ambos proyectos pensados en las necesidades nutricionales y culturales de cada familia. El objetivo inicial es que ello permitiese conectar la realidad de la cocina de BabyGym con los procesos pedagógicos que se llevan en el resto de la escuela, donde “las meriendas” se convierten en un colaborador activo para acercar a los niños y niñas a una conciencia saludable de la cual hoy en día, y que según cifras de la O.M.S el 30% de los niños sufren consecuencias como la obesidad y un 20% de malnutrición.

De acuerdo a lo anterior, es ahí [en las cifras y la problemática] donde convergen una necesidad observada y una intención de un profesional de la cocina, con una visión transgresora, donde invita a la comunidad a ser miembros activos de un proceso de exploración y práctica cómo estrategia para que los infantes en un libertad de decisión y tiempos se relacionen con los alimentos cotidianos que enmarcan una cultura local, nacional e internacional.

Dentro de la cotidianidad de la cocina se observa que para la gran mayoría de los niños y niñas éste no es un espacio desconocido y que por el contrario, es un espacio que evoca momentos de su realidad, sorpresas, colores y memorias y entre otros, reafirmando así que donde hay historia y memoria hay un vínculo que facilita el proceso diario de las meriendas, donde ellos son partícipes de la creación y preparación de sus propios alimentos.

Palabras clave: Alimentación; Infancia; Cultura

Contexto y descripción de la experiencia

En Barranquilla, Colombia se encuentra una naciente oferta de centros educativos y culturales para la infancia. Uno de estos nuevos centros es BabyGym. La experiencia en BabyGym nos ha llevado a generar una conciencia alimenticia que impacta directamente en los niños y niñas que asisten al centro e indirectamente a sus familias y demás personas que están a su alrededor (maestros, nanas y demás asistentes al centro). Nuestro objetivo principal es poner en evidencia la realidad de la cocina y a partir de allí sus procesos pedagógicos, el acompañamiento, relaciones y construcción de pensamiento que se genera con las experiencias. Lo anterior permiten llegar a una reflexión que nos acerque a todas aquellas posibilidades de cómo los niños y niñas conciben su realidad desde un lenguaje propio que caracteriza al Taller de cocina.

Fundamentación

A partir de las investigaciones y del quehacer del profesional de la cocina se han evidenciado, a lo largo del tiempo, que una filosofía educativa potencializa los aprendizajes de los niños y las niñas a través de experiencias en diferentes espacios no del todo convencionales dentro de una escuela; espacios en los que los infantes exploran a través de sus sentidos. (Filosofía Reggio Emilia- Loris Malaguzzi). Es por ello que nos apoyamos en la política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia (Ministerio de educación, 2012) que dicta “Que la cocinas tradicionales son el resultado de un largo proceso histórico y colectivo que resulta en un saber transmitido principalmente en el seno de la familia de generación en generación, la cuales expresan la relación con el contexto ecológico y productivo del cual se obtienen los productos que se llevan a la mesa y además también cumplen una función cohesionadora, ya que generan, por excelencia, sentimientos de identidad, pertenencia y continuidad historia”.

Basados en este fundamento y teniendo en cuenta la teoría de George Simmel, *sociología de lo urbano*, donde afirma que la ciudad tiende a sustituir las formar tradicionales y cohesivas de las sociedad por un mundo anónimo, complejo y de distancia entre individuos, es entonces donde se declara que el Taller de cocina continúa gestionándose cómo un espacio

de conexión cultural entre la tierra, la ciudad y la infancia para reconocer nuestras tradiciones, costumbres y realidades, rescatando y evidenciando los procesos que viven los niños y las niñas a partir del contacto que tienen con la transformación del alimento, basándonos aun en los lineamientos nacionales de alimentación para la primera infancia de cero a siempre.

Metodología

Conectar cada uno de los intereses de los “nidos” con el arte de la transformación de los alimentos desde la semilla hasta el plato, incentivando la creatividad y buenos hábitos alimenticios a partir de un proceso donde la invitación a los infantes es vivir la experiencia de una cocina viva: desde recibir la mercancía, lavarla, organizarla, prepararla (cocinar), servirla y limpiar. Nos basamos en la política para el conocimiento, la salvaguarda y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia publicadas por el Ministerio de cultura en el año 2012 para la creación de las meriendas conscientes.

Ello permitirá conocer las tradiciones populares asociadas a las producciones, preparación y consumo cotidiano de los alimentos, lo que constituye uno de los pilares del patrimonio cultural e inmaterial de la nación y lo cual permitirá comprender, desde la experiencia misma, los complejos conjuntos de alimentos que tienen las raíces africanas, españolas, indígenas y árabes (que hacen parte de la cocina y la gastronomía del Caribe colombiano).

Resultados obtenidos

Los resultados que obtuvimos tras la implementación del Taller de Cocina y las Meriendas conscientes son los siguientes:

- Acercar a las Familias de BabyGym al proceso de las meriendas.
- Participación de algunos padres de Familia en la creación de las meriendas.
- Participación de los niños y las niñas en la creación de las meriendas desde una libertad de decisión y respetando sus tiempos.
- Testimonios de algunos padres de BabyGym afirmando que “la alimentación que tiene mi hija ahora mismo ha impactado en la alimentación de sus demás hijos”.

- Acercar a los niños y niñas a frutas locales de difícil acceso.
- Autonomía por parte de los niños y niñas a la hora de elegir sus alimentos.
- Empezar a crear conciencia de dónde provienen los alimentos, “de la semilla al plato”.
- Acercar a los niños y niñas a una cultura gastronómica globalizada (etnias, regiones y religiones).
- Detectar cuáles son los procesos de aprendizajes que se viven en el taller de cocina desde la etapa de desarrollo.
- Re-conocer una identidad cultural a partir de los alimentos.

Desde el inicio de esta experiencia, y como cocinero, he estado en constante gestión para conectar las experiencias artísticas de un taller con los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas que hacen parte de BabyGym. Es por eso que las experiencias propuestas semana a semana están pensadas no sólo para acercar a una conciencia alimenticia, sino también para observar de qué manera la cocina colabora en el desarrollo evolutivo de la primera infancia a partir de una exploración de los procesos que se viven durante la transformación del alimento.

Proyección

Esperamos más adelante poder diseñar y poner en curso un modelo validado por la primera infancia que genere un acercamiento a una conciencia alimenticia a partir de la exploración del alimento, y que ello conlleve a mejores experiencias pedagógicas en cuanto a la alimentación, que les genere un impacto en las diferencias que tiene el consumo de un producto local, nacional e internacional.

Bibliografía

Ministerio De Cultura. (2012). *Política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia*. Bogotá.

Morales, E. (2010). *La historia de la gastronomía del caribe colombiano*. Guajira: La iguana ciega. Guajira.

Reggio Children. (s.f). *The Languages of Food*. Reggio Emilia.

Desarrollo psicomotor según la escala abreviada del desarrollo de niños de estratos bajos en la ciudad de Barranquilla, año 2013

Eulalia Amador Rodero

Leslie Montealegre Esmeral

eamador@unilibrebaq.edu.co

Universidad Libre seccional Barranquilla / Barranquilla, Colombia

La infancia es considerada como una etapa trascendental en el proceso evolutivo del hombre, caracterizada por dos fenómenos: crecimiento y desarrollo, para lo cual es fundamental además de las adecuadas condiciones biológicas un medio ambiente lo favorezca. Esta investigación se trata de un estudio descriptivo, se evaluaron 300 niños con la Escala Abreviada del Desarrollo para determinar su desarrollo psicomotriz en edades de 0 a 36 meses en la ciudad de Barranquilla, el 51% eran de sexo femenino y el 49% de sexo masculino. Los resultados indican que hubo desempeño medio en: área motora gruesa 64,7% motricidad fina adaptativa 64,7%; Audición y lenguaje 62% Personal/social 52% Se concluye que las condiciones sociodemográficas son determinantes para el desarrollo adecuado de la infancia. El desempeño medio puede indicar que existe la posibilidad de caer en alerta dada las condiciones sociales del grupo estudiado.

Palabras clave: Niños; Desarrollo infantil; Desempeño psicomotor

Childhood is considered a transcendental stage in the evolutionary process of man, characterized by two phenomena: growth and development, which is essential in addition to the appropriate biological conditions it favors an environment. This research is a descriptive study, 300 children were assessed with the Abbreviated Scale of Development to determine their psychomotor development at ages 0-36 months in the city of Barranquilla, 51% were female and 49% of sex male. The results indicate that performance was average: 64.7% gross motor area fine motor adaptive Hearing and Language 64.7% 62% Personal / social 52% is concluded that the sociodemographic conditions are crucial for the proper development of children. The average performance may indicate the possibility of falling on alert given the social conditions of the study group.

Keywords: Children; Child development; Psychomotor performance

Planteamiento del problema.

Los primeros tres años de vida es considerado por diversos autores como un periodo crítico del desarrollo, el cual requiere de la confluencia de diferentes factores como son biológicos, sociales y afectivos para garantizar el adecuado desarrollo del hombre de mañana. Cuando uno de estos factores se altera, incide negativamente en el desarrollo, por lo que se hace necesario una detección temprana a través de los instrumentos de evaluación diseñados para tal fin. Una de las condiciones de vulnerabilidad es precisamente la pobreza por sus características y lo que lleva inmerso, haciendo que no se cumpla el hito del desarrollo infantil o este se vea alterado.

Por lo anteriormente planteado los investigadores se hacen la pregunta ¿Cuál es el nivel de desempeño psicomotor según la escala abreviada del desarrollo de niños de 0-5 beneficiados por la estrategia de *Cero a Siempre* en la ciudad de Barranquilla?

Fundamentación teórica/conceptual

Tal como lo mencionamos anteriormente, los tres primeros años de vida son cruciales para el desarrollo humano, durante éste se sientan las bases para el desarrollo biológico, cognitivo y social/afectivo (1, 2). Uno de los aspectos del desarrollo biológico involucra el desarrollo del sistema nervioso el cual no depende de su propio mecanismo sino que por el contrario se ve influenciado por factores determinados por el ambiente desde la concepción hasta después de los primeros años de vida.

Aunque el desarrollo del cerebro está predeterminado genéticamente y se da mediante el mecanismo de plasticidad cerebral, este puede tener cambios funcionales influenciados por factores internos y externos; es así como durante el primer año de vida se desarrollan habilidades motoras y cognitivas, cuya secuencia y momento de aparición dependen de los factores genéticos y madurativos; por lo tanto la adquisición de nuevas habilidades se basa en un adecuado desarrollo prenatal, que ejerce una fuerte influencia sobre el curso del desarrollo postnatal, estableciéndose las bases biológicas para un desarrollo normal (3). Durante el primer año el sistema nervioso tiene un crecimiento rápido y acelerado y como se ha mencionado con una fuerte influencia del medio ambiente, lo que convierte esta etapa del desarrollo en un período crítico y vulnerable(4); También se establecen los vínculos

afectivos que garantizan el desarrollo socioemocional estable (5); se sientan además las bases para el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas crecientes que posibilitan la comprensión y organización progresiva del entorno; por lo tanto, la presencia de factores de riesgo no controlados pueden alterar y/o interrumpir estos procesos, disminuyéndose por lo tanto las potencialidades del niño con consecuencias que podrían impactar su desempeño futuro. Los riesgos pueden considerarse de dos grandes tipos: ambientales y biológicos.

Uno de los riesgos generados por el ambiente es la condición de pobreza. En el 2007, en América Latina alrededor del 17,9% de los niños se encontraban en condición de pobreza infantil (6), lo cual indica que sus condiciones nutricionales básicas y el acceso a los servicios básicos de salud estaban siendo violentados, afectándose de manera directa su desarrollo integral. Una de las condiciones generadas por la pobreza es el estado nutricional que aunque la desnutrición en Latinoamérica es de 4.5% (7) persiste la desnutrición crónica, la cual afecta de manera directa el desarrollo en más de alrededor de 9 millones de niños menores de 5 años (8).

Un aspecto que puede garantizar, las bases para el desarrollo psicoafectivo del niño es la lactancia materna; sin embargo en América Latina solo el 58% de los recién nacidos son amamantados en la primera hora después del nacimiento y solo el 44% de los lactantes reciben el beneficio de la lactancia materna exclusiva (9) lo que puede convertirse en un factor de riesgo.

En cuanto a los riesgos biológicos éstos hacen referencia a los eventos pre, peri y postnatales los cuales pueden desencadenarse y dejar daños permanentes que alteran el desarrollo. Independientemente de las causas de este daño o trastorno en el desarrollo en América Latina, no existen datos que realmente puedan considerarse como un referente estadístico de los problemas del desarrollo debido a la complejidad en la definición y la uniformidad de criterios para la definición de desarrollo normal (10). Sin embargo y teniendo en cuenta la estimación hecha por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que el 10% de la población de cualquier país está constituida por personas con algún tipo de deficiencia (11);

si en América Latina en el año 2009 la población estimada era de 930.690.000 habitantes aproximadamente 93 millones de personas tenían algún problema del desarrollo incluyendo los niños. Por consiguiente es de esperarse alta prevalencia de alteraciones del desarrollo durante la primera infancia alta en todos los países de América Latina, constituyéndose en la más común de las condiciones crónicas que generan morbilidad durante toda la vida (12). Con relación a los riesgos que pueden alterar el desarrollo “...En América Latina no tenemos información suficiente sobre la prevalencia de problemas del desarrollo, pero las estimaciones derivadas de estudios en algunos países permiten estimar que al menos un 20% de los niños y niñas presentan algún problema de desarrollo, y que los servicios de salud y educación no lo han asumido en forma integral y efectiva (...)” (13).

Es preocupación de los gobiernos del continente velar por la integridad de ese desarrollo infantil salvaguardando a los hombres del mañana; Colombia no es ajena a ello, tiene como programa bandera para el cuidado de la infancia la Estrategia de Cero a siempre, la cual se define como: “...un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (...)” (14).

Este programa busca proteger a la población infantil dando cobertura en salud y nutrición para responder a dos de los objetivos del milenio: el cuarto reducir la mortalidad infantil y el quinto mejorar la salud materna (15). Una de las estrategias que permiten medir la efectividad de estos programas es a partir de la evaluación de la condición del niño, y, uno de los aspectos evaluables es su desempeño psicomotriz, el cual permite visualizar la continuidad en los hitos del desarrollo o por el contrario el estancamiento o desvió del mismo. Uno de los instrumentos que permiten medir el desarrollo integral de los niños en Colombia es la Escala Abreviada del Desarrollo; definida como “(...)un instrumento diseñado para realizar una valoración global y general de determinadas áreas o procesos de

desarrollo. La escala evalúa los siguientes componentes: motricidad gruesa, motricidad fina adaptativa, audición lenguaje, personal social. Aunque se han incluido algunos indicadores “claves” para detectar casos de alto riesgo de detención o retardo, y los criterios utilizados para ubicación de los indicadores en cada rango de edad maximizan la posibilidad de que los niños con alteraciones o problemas puedan ser detectados; en ningún momento se pretende que este sea un instrumento que permita una valoración exhaustiva del proceso de desarrollo” (16).

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo transversal en el cual se identificó el nivel de desempeño psicomotor de una población compuesta por los 300 niños y niñas en edades comprendidas entre 0-5 años, beneficiarios de la de la estrategia de *Cero a siempre* en la ciudad Barranquilla, ubicados en sectores vulnerables por la condición de pobreza. Se excluyeron niños con malformaciones y/o alteraciones del desarrollo congénitas.

Como técnica se utilizó el registro y como instrumento se utilizó la Escala Abreviada del Desarrollo la cual valora los siguientes aspectos del desarrollo: motricidad gruesa, motricidad fina, audición y lenguaje, y personal-social. Los resultados se dan en alerta, bajo, medio, medio alto y alto (17). Los resultados se constituyeron en una base de datos los cuales fueron procesados utilizando el software SPSS. El tiempo de aplicación promedio fue de 5 minutos por niño.

Resultados y discusión

El 51% de los participantes fueron de sexo femenino y el 49% de sexo masculino; el 32,3% estaba concentrada en edad de 13 a 18 meses. (*Ver Tabla No.1*).

Tabla 1. Rango de edad en meses de los niños y niñas evaluados

RANGO DE EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 a 3 meses	42	14,0%
4 a 6meses	32	10,7%

7 a 9meses	7	2,3%
10 a 12meses	37	12,3%
13 a 18meses	97	32,3%
19 a 24meses	47	15,7%
25 a 36meses	38	12,7%

En cuanto al desempeño psicomotriz por área puede observarse que en la motricidad gruesa el desempeño medio tuvo el mayor porcentaje lo cual puede observarse también en la motricidad fina adaptativa, en audición y lenguaje y personal social; en cuanto al desempeño alerta en términos de porcentaje para todas las áreas ocupa el tercer lugar, siendo mayor en lo personal social. Mientras que los desempeños medio y alto son menos frecuentes (*Ver Tabla 2*).

Tabla 2. Valoración de cada área del desarrollo

	Motricidad Gruesa n (%)	Motricidad Fina Adaptativa n (%)	Audición y Lenguaje n (%)	Personal Social n (%)
ALERTA	26 (8,7)	38 (12,7)	46 (15,3)	75 (25)
MEDIO	194 (64,7)	194 (64,7)	186 (62)	156 (52)
MEDIO ALTO	70 (23,3)	63 (21)	65 (21,7)	66 (22)
ALTO	10 (3,3)	5 (1,7)	3 (1)	3 (1)

Distintos autores han reportado la relación entre la pobreza y menor desarrollo infantil (18) la condición de pobrezas, sobre todo cuando es prolongada en las familias, y se acompaña además de baja escolarización de la madre (19) afecta el desarrollo especialmente en las etapas iniciales interfiriendo con el mismo, los niños objeto del presente estudio provienen de estratos marginales con altos índices de pobreza en la ciudad de Barranquilla, por lo que habría de esperarse que las condiciones de riesgo y el desarrollo tardío puedan estar presentes (20) tal y como lo demuestran los resultados.

Según la escala un desarrollo medio es de seguimiento sobre todo en poblaciones vulnerables y un desarrollo alerta indica la necesidad de un seguimiento riguroso. Como han planteado algunos autores, la probabilidad de que estos niños continúen en ambientes precarios, con poca oportunidad de acceso a la salud y a la educación obliga al fortalecimiento de los factores que garanticen el desarrollo infantil (21), al respecto otros autores afirman que en los países en desarrollo (Colombia entre ellos) mas de 200 millones de niños menores de 5 años no alcanzan su potencial de desarrollo debido a la pobreza y a las condiciones precarias de salud y nutrición (22).

La edad comprendida entre los 13 y 18 meses, es un periodo considerado como una ventana de oportunidad debido a que el sistema nervioso se encuentra en pleno proceso de maduración, en los sujetos estudiados la mayor concentración se encuentran entre los 13 y 18 meses y su desempeño es medio, lo que significa que la ventana de oportunidad es estrecha y se encuentra amenazada para aquellos cuyo nivel de desarrollo se encuentra en estado de alerta.

Conclusiones

Podría concluirse entonces que los resultados obtenidos en la población estudiada están relacionados con los niveles de pobreza y todo lo que ello implica; sin embargo se considera oportuno seguir profundizando en el tema. Se hace un llamado para que los resultados de la aplicación de la Escala Abreviada sean reportados y puedan ser tenido como un referente en nuestra población, ya que fue escasa la información hallada para ésta publicación.

Bibliografía

- 1 Shonkoff. National Research Council and Institute of Medicine “From Neurons to Neighborhoods. The science of early Childhood”. Washington DC National Academy Press. 2000.Disponible en internet en: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=9824#toc

2 Bedregal P., Pardo M. “Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño.” Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia UNUNICECEF. Chile, 2004.

3 Kopp CB; Kaler SR. Risk in infancy. Origins and implications. Am Psychol;44(2):224-30, 1989 Feb. Disponible en Internet en <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=lnk&base=MEDLINE&exprSearch=2653134&indexSearch=UI&lang=i>

4 Dobbing, J. Vulnerable periods in developing brain. In: Davison, A. N. & Dobbing, J. ed. Applied neurochemistry. Oxford, Blackwell, 1968. p. 287-316

5 Arnold J. Sameroff, Ronald Seifer, Ralph Barocas, Melvin Zax, Stanley Greenspan. Intelligence Quotient Scores of 4-Year-Old Children: Social-Environmental Risk Factors. Pediatrics Vol. 79 No. 3 March 1, 1987pp. 343 -350. <http://pediatrics.aappublications.org/content/79/3/343.short>

6 Comisión Económica para América Latina y el Caribe, División de Desarrollo Social - Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (CEPAL-UNICEF). La pobreza infantil: un desafío prioritario. (10):5-9. Disponible en: www.cepal.org/dds/noticias/desafios

7 Banco Mundial. The World Bank Annual Report 2010: year in review . Washington (DC): World Bank; 2010. Disponible en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/EXTANNREP/EXTANNREP2010/0,,menuPK:7074184~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:7074179,00.html>

8 Organización Panamericana de la Salud. Estrategia y plan de acción para la reducción de la desnutrición crónica. 50.º Consejo Directivo de la OPS, 62.a sesión

del Comité Regional de la OMS para las Américas; del 27 de septiembre al 1 de octubre del 2010; Washington (DC), Estados Unidos. Washington (DC): OPS; 2010 (documento CD50/13). Disponible en: <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2010/CD50-13-s.pdf>

9 Lutter CK, Daelmans B, de Onis M, Kothari M, Ruel MT, Arimond M, Deitchler M, Dewey KG, Blössner M, Borghi, E. Undernutrition, poor feeding practices and low coverage of key nutrition interventions. *Pediatrics*. Diciembre del 2011; 128(6):e1418-27. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/11/04/peds.2011-1392.abstract>

10 Amira Consuelo Figueiras, Isabel Cristina Neves de Souza, Viviana Graciela Ríos, Yehuda Benguigui. 2011: Manual Para La Vigilancia Del Desarrollo Infantil (0-6 Años) En El Contexto De Aiepi Segunda Edición. Pp 3.

11 World Health Organization. Opportunities for all: a community rehabilitation project for slums. Philippines: WHO; 1995. 54p.

12 Ertem, Ilgi Ozturk. DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES IN EARLY CHILDHOOD. Prevention, early identification, assessment and intervention in low- and middle-income countries. A REVIEW. http://whqlibdoc.who.int/publications/2012/9789241503549_eng.pdf

13 Molina, M. Helia. Nuevas evidencias en desarrollo infantil temprano Bases para la acción Pag. 69. DESAFÍOS EN LA ATENCIÓN PEDIÁTRICA EN EL SIGLO XXI. Disponible en internet en <http://es.scribd.com/doc/62589144/estimulacion-temprana>

14 Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. De cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. Disponible en internet: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>

15 UNICEF. Objetivos de desarrollo del Milenio. 4. Reducir la mortalidad infantil. Disponible en internet: <http://www.unicef.org/spanish/mdg/childmortality.html>

16 Escala Abreviada de Desarrollo (Ministerio de Salud – Nelson Ortiz – Noviembre 1999). Disponible en Internet en: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fservimedips.com%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D92%26Itemid%3D&ei=Ws6vUd'TOLsfK4APL94CwCg&usg=AFQjCNGt1tTDttIICYvJtmLaU8MVI1Tk1w&bvm=bv.47534661,d.dmg

17 Escala Abreviada de Desarrollo (Ministerio de Salud – Nelson Ortiz – Noviembre 1999)

18 De la Barra F, Toledo V, Rodríguez J: Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. I Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. *RevChilNeuro-Psiquiat* 2002; 40: 9-21. Disponible en internet en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272002000100002&script=sci_arttext

19 Pike A, Lervolino AC, Eley TC, Price TS, Plomin R. Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. *Int J Behav Dev.* 2006; 30: 55-66.

20 Pollitt.E., Caycho T. Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida. *Revista de Psicología* Vol. 28 (2), 2010. Disponible en internet en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1497/1443>

21 Andraca Isidora de, Pino Paulina, La Parra Alicia de, Rivera Francisca, Castillo Marcela. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. Rev. Saúde Pública [serial on the Internet]. 1998; 32(2): 138-147. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101998000200006&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101998000200006>.

22 Grantham-McGregor, S.; Cheung, Y.; Cueto, S.; Glewwe, P.; Richter, L.; Strupp, B. y The International Child Development Steering Group “Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries” en The Lancet, 2007. 369, 60-70.

AIMI “Aula interactiva materno infantil”

Fanny Lambrano

Nicolle Rodríguez

Alexis Sagbini

nrodriguezsalcedo@huellasconfuturo.org

Fundación Huellas con Futuro / Barranquilla, Colombia

AIMI “Aula Interactiva Materno Infantil” ofrece una Unidad Materno-Fetal conceptual que puede materializarse en diferentes espacios lúdicos y pedagógicos, liderado por un equipo transdisciplinar. En AIMI se realizan intervenciones de *Programación Materno Fetal y Postnatal* basándose en un *Enfoque Anticipatorio de Riesgo*, con la finalidad de complementarse con el *Cuidado y Seguimiento* programable de la madre y del niño según sus necesidades, a partir de la identificación y categorización de los riesgos y con base en estos, establecer un *Plan de Cuidados e Intervenciones* conjuntas que se convierten en una *Ruta para una Vida de oportunidades* y una vida saludable.

En AIMI Prenatal (gestantes, lactantes y niños y niñas de 0 meses a 2 años 11 meses) el compromiso es con la vida pero con la vida plena, de allí su *Programa de Seguimiento y Acompañamiento* que trasciende al momento perinatal, gestionando de forma conjunta y articulada con el Sistema de Salud las mejores condiciones y soportes para la llegada del niño y de la niña y el óptimo y seguro cuidado de la madre, quien “debe vivir” para impulsar ese desarrollo postnatal, iniciando con la lactancia materna exclusiva, efectiva y afectiva, y preparándose para llevar de la mano a su niño o niña a una alimentación complementaria con propósito y adecuada (NUTRIAIMI) que impulse y promueva el desarrollo cerebral, motor, afectivo y el desarrollo de potencialidades, coadyuvado además por las intervenciones del equipo multidisciplinario AIMI.

Palabras clave: AIMI; Enfoque Anticipatorio de riesgo; NutriAIMI; Laotrogénico; Lactancia Materna dirigida

AIMI "Mother and Child Interactive Classroom" offers a conceptual Maternal-Fetal Unit which can materialize in different recreational and educational areas, led by a transdisciplinary team. In AIMI interventions and Postnatal Maternal Fetal Programming is made based on a proactive approach to risk, in order to complement the care and programmable monitoring of mother and child as they needed, from the identification and categorization of risks and based on this, establish a plan of care and joint interventions that become a path to a lifetime of opportunities and a healthy

life. in AIMI Prenatal (pregnant women, infants and children from 0 months to 2 years 11 months) commitment is to life but with the full life, thence, the Monitoring and Support program that transcends the Perinatal currently managing jointly and articulated with the health system and supports the best conditions for the arrival of the Child and the optimal and safe care of the Mother, who "must live" to boost the postnatal development, starting with exclusive breastfeeding, and preparing effective and affective to take the hand of his child later to a supplementary feeding with purpose and appropriate NUTRIAIMI (nutritional kit that contains 70% of calories needed for range of age) to encourage and promote brain development, motor, affective and development of potentials, further helped by interventions of the transdisciplinar team AIMI

Keywords: AIMI; Anticipatory approach to risk; NutriAIMI; Latrogenic; Breastfeeding directed

Planteamiento

A nivel Nacional se trabaja arduamente en políticas y programas que buscan evitar la morbilidad y mortalidad materna y perinatal, tal es el caso del Programa "*Maternidad Segura*" el cual busca disminuir y/o evitar las muertes maternas y perinatales por causas evitables. Sin embargo, y a pesar de los múltiples esfuerzos, aun ocurren muertes maternas y perinatales evitables, lo que contravienen los planes y objetivos mundiales y del milenio (O.D.M) y coartan el derecho fundamental e inalienable a la vida (Constitución, 1991).

Estas políticas y programas trabajan para aumentar la sobrevivencia pero no garantizan que los sobrevivientes queden libres o exentos de alteraciones y/o complicaciones. Hoy día también se promociona la aplicación de la estimulación temprana del niño y la niña desde su vida intrauterina como una terapia para impulsar el desarrollo temprano, pero muchas veces estas intervenciones no están soportadas en protocolos seguros y se vuelven riesgosas y contraproducentes. La evidencia científica ha demostrado que los programas de estimulación temprana generan y ayudan el proceso psicomotor y afectivo del bebé, siempre y cuando sean desarrollados por personal entrenado y calificado; asimismo, estudios realizados a nivel mundial convergen en que las personas (ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos) los cuales no tengan condición de calidad de vida: sin acceso a agua potable, vivienda, educación, recursos económicos, salud, que vivan en hacinamiento, sin condiciones salubres en sus viviendas, sin instituciones responsables de su educación y

cuidado, entre otros, C.I.D.H (1999) tienen más factores de riesgo a su alrededor, los cuales propenden y determinan un destino marcado por la desnutrición, déficits neurológicos, dificultades físicas a temprana edad, marginación social etc., como lo público la OMS (1998) en donde en un análisis en países “en desarrollo” realizado, del 60% de las muertes de personas de escasos recursos o en condición de vulnerabilidad, el 20% murieron debido a enfermedades previsibles, desnutrición y la mortalidad materna, mientras que en los países con áreas urbanas, desciende el factor de causas previsibles, habiendo un aumento de las enfermedades crónicas-degenerativas.

Fundamentación teórica/conceptual

Partimos desde la teoría planteada por Jean Piaget (1942) en la cual se hace énfasis en los estadios por los que pasa el infante, de tal manera que éste, antes de aprender a hablar y/o caminar, primero tiene que resolver unas tareas propias de su ciclo vital individual por el que está atravesando, tales como: reflejos de succión, prensión, imitación, balbuceo, elaboración de sus primeros vocablos y finalmente sus primeras palabras. De igual forma, para que éste aprenda a caminar tiene que pasar por ciertos procesos para que el desarrollo psicomotor se dé adecuadamente. Siguiendo esta corriente el autor de varias teorías cognitivas Vigotsky, (1927), manifiesta que el niño o la niña, comprende y absorbe el mundo con ciertas estructuras que se forman desde la vida intrauterina, a las que se le denominan conductas innatas y que a su vez estas ayudan a que se realice el proceso de introyección del ambiente, en donde el infante es un agente activo y transformador de su propio aprendizaje, en el cual la cultura va a determinar cómo se aprende y lo que se aprende, ya que mucho de los descubrimientos de los niños y las niñas se dan a través de otros. Un bebé que desde su nacimiento no realice sus actos reflejos, es un indicativo de un déficit neurológico, genético o iatrogénico, de allí la importancia de hacer un acompañamiento **intencional con enfoque de riesgo** durante el embarazo, que además de tener en cuenta los factores de riesgo materno y el bienestar fetal, también incluya un componente educativo con enfoque anticipatorio para la madre, el niño, su familia y entorno inmediato, ya que es conocido que este tipo de intervenciones lleva a la prevención y detección temprana de déficits físicos, cognitivos, sociales y emocionales, que definitivamente marcan una pauta positiva o

negativa en el desarrollo del ser humano y en su competitividad. **La Fundación Huellas con Futuro**, desde su aula interactiva materno infantil - **AIMI** desarrolla su programa de atención a la madre gestante, lactante, niños, niñas, familias y/o cuidadores partiendo de la consideración, basada en su experiencia, que replantea el modelo de atención tradicional binomial (binomio madre e hijo), el cual excluye al padre, a la familia nuclear, extensa y cuidadores, así como el ambiente social y cultural en el cuidado continuo del niño (a). Si bien es cierto que este modelo tradicional aborda riesgos biomédicos y enfatiza en el tratamiento de la enfermedad y su rehabilitación, también es evidente que la integralidad no es su pilar organizativo. El enfoque biopsicosocial anticipatorio que practica el AIMI, identifica de una manera más sensible los riesgos materno-infantil y permite la medición precoz de las enfermedades trazadoras de morbilidad y mortalidad materna y perinatal e interviene oportunamente tanto el riesgo biológico, como psicosocial, lo cual actúa de manera muy favorable a la gestante, familia y a la obtención de niños y niñas con una gran viabilidad orgánica, social y afectiva, al considerar **las creencias, actitudes y prácticas** del contexto inmediato en el cual subyace el niño o la niña que está bajo nuestro cuidado.

Metodología

A.I.M.I: Es un espacio conceptual que se materializa a través de tres componentes, componente educativo y tecnológico, componente nutrición y salud y componente neurodesarrollo. Por tanto AIMI es un conjunto de estrategias y acciones articuladas (Teoría de Sistemas), coherentes y sistemáticas alrededor de un objetivo común: el desarrollo integral de los niños y niñas participantes del aula, sus familias y entorno inmediato. Su metodología se basa en una intervención transversal donde se atiende al niño o la niña, a través de la madre o cuidado principal, incluyendo a la familia, haciendo participe a la comunidad, activando, colocando a conocimiento de ellos las oportunidades y servicios que el sistema que los rodea les ofrece. AIMI cuenta con momentos claves; los cuales propenden una atención integral y de calidad, tales como:

1. Focalización de la población a intervenir.
2. Captación Inicial.
3. Visita familiar inicial.

4. Inscripción y socialización del programa a los beneficiarios.
5. Valoración Integral inicial (realizada por el equipo transdisciplinar).
6. Levantamiento línea base.
7. Articulación programas de salud.
8. Intervención AIMI.
9. Identificación y articulación grupos/actores de interés y seguimiento y evaluación continua.

Se brinda atención por medio del equipo interdisciplinario (médico del programa., fisioterapeuta, nutricionista, psicóloga, docente, auxiliares en infancia, coordinadora general y enfermera jefe), el beneficiario (niño, niña, mujer lactantes y/o gestantes) asisten 4 veces al mes (cantidad de beneficiarios atendidos durante el 2014, 3.000) la atención se lleva a cabo en los centros AIMI ubicados en barrios marginados o de alta vulnerabilidad de la ciudad de Barranquilla (Barrios: Rebolo, Las Malvinas, Julio Montes, Las Nieves, La Luz y 7 de Agosto) donde los beneficiarios son intervenidos integralmente con actividades de estimulación temprana y laboratorios nutricionales para los niños, niñas y las madres entre otros, mediante la implementación de un plan de atención semanal; alternamente se aplica un sistema de medición y seguimiento donde se realizan valoraciones trimestrales y mensuales en las siguientes áreas: salud, nutrición y neurodesarrollo.

Se realizan visitas familiares en casa una vez por semana durante 1 hora 30 minutos para planes de formación a familias y seguimiento de la realización de actividades en casa:

- Entrega de refrigerio en cada uno de los encuentros educativos en los centros AIMI para los niños y niñas, las madres de los beneficiarios, madres gestantes y lactantes, según sus necesidades nutricionales diarias.
- Kit NutriAIMI, se realiza mensual por grupo etario para las madres gestantes y lactantes, niños y niñas de 6 a 2 años 11 meses, según sus necesidades nutricionales diarias (1 vez al mes).
- Aplicación mensual de test en salud, nutrición y neurodesarrollo, para control y seguimiento evolución y desarrollo de las madres gestantes y los niños y niñas.

- Aplicación de pruebas y programas de intervención y/o recuperación (salud, nutrición y/o neurodesarrollo) semanales para prevenir riesgo y lograr mejoras continuas.
- Programa de seguimiento y monitoreo con el fin de evaluar el desempeño de los beneficiarios y la eficacia de la atención brindada, medición de impacto mensual, trimestral y anual, a través de indicadores de gestión.
- Encuentros familiares y comunitarios en los lugares donde se realice la atención.
- Realización de jornadas integrales en pro de la garantía de derechos de los niños y niñas.
- Desde un enfoque biopsicosocial anticipatorio se identifican riesgos de enfermedades trazadoras de morbilidad y mortalidad materna.

Resultados y discusión

Entre los resultados más destacados debidos a la intervencion de nuestra intervencion se encuentran que:

- 90% de las madres gestantes que tuvieron embarazos a término. (39 semanas aprox.)
- 87% de los niños y niñas nacieron con estados nutricional adecuado de 2.800 gr. en adelante.
- Se han entregado más de 88.000 kist NutriAIMI a la población cubriendo sus necesidades kilocalorías diarias.
- Se han beneficiado de la atención más de 18.000 familias.
- Se han recuperado en el área nutricional el 95% de los niños con diagnóstico de malnutrición.
- Se detectaron 10 déficits neurológicos los cuales no habían sido diagnosticados por entidades de salud, junto con este organismo se logró dar tratamiento y diagnóstico adecuado.

- Del 36% de niños y niñas en estado de alerta como resultados de la aplicación de la EAD (Escala Abreviada de Desarrollo: valoración neurológica de rastreo), el 27% logro mejorar su desempeño, gracias a la intervención.
- Se han realizado más de 27.000 visitas familiares en lo que va del año, vigilando así los hábitos alimenticios, BPM en el hogar, Inclusión familia en la vida de la gestantes o del bebe de la población en este grupo de edad.
- Se fomenta la inclusión de las mujeres en el ámbito laboral de la ciudad, entrenado a estas en competencia de desarrollo humano, con las cuales forman modalidades de negocios independientes, así mismo se realizan jornadas de contratación laboral con demás entidades, para aquellas que cumplan el perfil y tengan disponibilidad de incursionar en la vida laboral.

A través de estos 3 años de intervención, hemos encontrados que mucha de las actividades realizadas en cada uno de los componentes, propenden el adecuado desarrollo de los niños y niñas, madres gestantes y lactantes. Empero, hemos encontrado a su vez población que antes tenía bajo peso, con sobrepeso, familias que no quieren involucrarse con la atención y falta de articulación con las entidades responsables de garantizar un desarrollo óptimo en la vida de nuestros beneficiarios.

Conclusiones

Como podemos observar este es un modelo de atención integral, de calidad y transdisciplinario, dirigido a la primera infancia y a cada uno de los actores que influyen directa e indirectamente en ella, previniendo que continúen con la afectación que trae consigo esa condición de vida, tales como: sufrir de enfermedades previsibles, mortalidad infantil y gestacional, etc. La afectación de la intervención AIMI, logra vislumbrar en sus beneficiarios aumento de sus capacidades biopsicosociales, promoviendo así desde temprana edad, máximar sus habilidades cognitivas y cognoscitivas, las cuales no garantizaran pero si promoverán actitudes y aptitudes aprendizaje significativo de los niños y niñas, a la hora de ingresar a la escuela formal y de tomar decisiones.

El modelo de intervención AIMI sigue trabajando por la infancia de la población Colombiana, mediante la implementación de técnicas y teorías las cuales permiten que en conjunto se obtengan niños, niñas, competentes y competitivos, sin embargo nuestro más cercano objetivo es el área de la investigación, aplicando las estrategias exitosas en las áreas de conocimiento y actividades realizadas en las sedes, para garantizar mayor eficacia y eficiencia de la atención brindada en el programa.

Bibliografía

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martinez Roca.
- Constitución de Derechos Humanos. (1999).
- Howard, G. (2001). *Inteligencias Múltiples*. Illinois: Open Court
- Lawton, M.P. (1999). *Quality in life in chronic illness. Gerontology*. Washington D.C.: APA (American Psychological Association).
- Malaguzzi, L. (1982). *Un impegno non solo pedagogico ma squisitamente politico*. Milano: Gruppo Editorial Fabbri.
- Piaget, J. (1969). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. España.
- OMS (2004). *Family and community practices that promote child survival, growth and development: review of the evidence*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Principios de la Psicología y la Educación*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smilkestein, G. (1979). *Apgar: A proposal for a family function test*. J Pram: Fam.

Comprensión de la representación social de la parcialidad indígena Embera flor del Monte referente a la primera infancia que permita la construcción de un modelo de atención diferencial con los niños y niñas

Juan Carlos Ramírez Agudelo

Victor Miranda Cañón

jramireza@comfamiliar.com / vmiranda@comfamiliar.com

Comfamiliar Risaralda – Programa de atención integral a la niñez. Área de innovación / Pereira, Colombia

La investigación en desarrollo que se presenta en esta ponencia muestra los avances obtenidos hasta el momento, en el trabajo viene realizando la Caja de Compensación Familiar Comfamiliar a través de su Programa Atención Integral a la Niñez, con la parcialidad Indígena Flor del Monte del Municipio de Belén de Umbría del Departamento de Risaralda. La cual tiene como objetivo comprender la representación social que tienen los adultos de la parcialidad referente a la primera infancia, recurriendo uso de la teoría fundamentada en los datos para la recolección, codificación, análisis de la información y la generación de principios teóricos acordes a la niñez Emberá de acuerdo a su realidad social que permitan en un mediano plazo construir un modelo de atención con enfoque diferencial que contribuya a generar acciones que propendan por la garantía de derechos y el bienestar de los niños y niñas conforme a su cultura.

Palabras clave: Enfoque diferencial; Infancia; Representación social

The developing investigation that its presented in this paper shows the advances obtained until this moment, the work that has been doing the Caja de Compensacion Familiar Comfamiliar Risaralda through its Attention Integral Program to the childhood, with indigenous partiality Flor del Monte of Belen de Umbria from the province of Risaralda

This investigation has the objective to understand the social representation that adults have of partiality concerning to first childhood, based in data to collect, to codify, information analysis and create theorist rules according to embera's childhood. Taking into account its social reality that

allows to build in a midterm an attention model with differential approach that will contribute to generate action which seeks for the rights' guaranty and the wellness of children according their culture.

Keywords: Differential approach; Childhood; Social representation

Planteamiento

La parcialidad indígena Flor del Monte de Belén de Umbría del Departamento de Risaralda, provienen del resguardo unificado del bajo San Juan ubicado en el cañón del Chami de Mistrato correspondiente al mismo departamento. Después de un proceso migratorio varios años se asentaron en la cabecera municipal de Belén de Umbría, allí vivían en casas familiares ubicadas en la periferia del centro poblado, la comunidad indígena reconoce la necesidad de un territorio para vivir de acuerdo a su cultura, por ello inicia un proceso de reclamación ante los entes municipales y nacionales para satisfacer esta necesidad vital. Este ejercicio permitió que en el 2011 por medio del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (INCODER) se entregara a la comunidad *la Finca el Motor* Ubicada en la Vereda la Florida para que allí se establecieran.

En esta comunidad habitan 57 familias según el último censo realizado por el Gobernador de la Parcialidad a principios del 2015; cada grupo familiar tiene en promedio cinco hijos, que da cuenta de cómo en la parcialidad habitan un número significativos de niños y niñas. Quienes han vivido los efectos de este proceso migratorio. Contar con tierra es un logro significativo alcanzado por la comunidad, pero en este proceso de adaptación se presentan otras necesidades no satisfechas como: acceso a agua potable, alcantarillado, condiciones de su hábitat, acceso a servicios de salud, educación y programa del estado que contribuyan al bienestar de la comunidad.

Es en este contexto desde el cual se inicia el proceso en la parcialidad por parte de Comfamiliar Risaralda, empresa que tiene como principio fundamental prestar servicios a la comunidad, que propendan por la protección, la equidad y la inclusión social, en este marco se ubica el Programa Atención Integral a la Niñez, el cual busca contribuir a mejorar

las condiciones de los niños y niñas, familia y comunidad de la parcialidad indígena toma elementos de la Estrategia Nacional de *Cero a Siempre* y concibe la atención de niños y niñas debe partir de las necesidades y particularidades de cada contexto, esta premisa sumado que no se tiene conocimiento sobre cómo atender a los niños y niñas indígenas son aspectos motivantes para generar esta investigación que busca comprender cuál es la representación social que tienen los adultos de la parcialidad referente a la primera infancia y de este modo apostarle a construir un modelo de atención con un enfoque diferencial.

El concepto infancia y la incorporación de éste en las instancias sociales hacen parte de nuestra cotidianidad, esto se evidencia en cómo desde la academia se vienen generando reflexiones sobre su origen, construcción y cómo lo asumen desde sus representaciones los agentes, de igual modo se vienen consolidando marcos políticos desde los cuales se generan estructuras legales e Institucionales que buscan atender a los niños y niñas cobijados por un criterio agrupador de calificativos anteriores como: menor de edad, niño y niña, niñez, los cuales ahora se unifican bajo el concepto o termino *Infancia*.

Por ello, se debe ir más allá del concepto para comprender que si bien ésta es emergente, se cuenta con diversos contextos que son menester abordar para tener una perspectiva amplia, en este sentido referencia Ariés (1973,1986,1987) sobre el carácter invisible de las concepciones de infancia que en sociedades antiguas occidentales no se representó adecuadamente al niño, puesto que se entendió de forma incorrecta que la infancia se reducía a un asunto meramente biológico de capacidades motoras, entonces cuando el bebe ya no dependía de la madre, desde las capacidades físicas que otorgan autonomía era incorporado a la concepción de adulto joven, haciendo un tránsito arbitrario entre un etapa y otra.

Es oportuno hacer referencia al aporte que hace Marín (2011) La infancia como noción cultural se encuentra atravesada —y atraviesa las prácticas sociales y políticas—, en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños, pero también las formas cómo ellos y ellas se entienden a sí mismos y entre sí. Así, no solo se trata de cómo ellos son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma cómo ellos se

acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que los recibe. Esta noción sobre infancia nos lleva a una dimensión holística donde se abordan las diversas instancias que permiten definir de qué modo se ve el infante deforma contextual.

Se demuestra entonces que las sociedades han construido diferentes concepciones frente a la infancia, por esta razón la presente investigación resulta crucial para comprender la representación social que tiene el adulto de la parcialidad indígena con respecto a la infancia, que evite la intervención genérica por parte de la institucionalidad, sin tener en cuenta la especificidad del acervo cultural construido a lo largo de su historia por la comunidad Embera Chami de la parcialidad Flor del Monte.

Fundamentación teórica/conceptual

La noción de infancia ha estado mediada más por factores sociales que por biológicos, se ha constituido como una construcción de carácter histórico y cultural, que se aferrado al contexto propio de cada época, en sincronía con José Puerto Santos (2002) en los años 354 – 430 hasta el siglo IV, se concibe al niño como dependiente e indefenso, se entendían como carga para los adultos que alteraba sus lógicas de comportamiento una vez aparecían. Durante el siglo XV los niños empiezan a ser entendidos indefensos y es por esta razón deben estar al cuidado de alguien mayor, se constituyen para la época como propiedad privada, en el siglo XVI la noción de infancia es de un ser humano pero incompleto, el niño como adulto pequeño. Un siglo después las características que se le asignan es de bondad e inocencia, pero aun como un sujeto inacabado. Solo fue hasta el siglo XX gracias a movimientos a favor de la infancia y ahondar en investigaciones, que emerge una nueva categoría de comprensión de los niños y niñas, como un sujeto social de derecho, que otorgó condiciones en favor de poderse involucrar en procesos igualitarios con sus pares pequeños y con adultos, donde se crea la apertura de disfrute de situaciones y sentimientos que otorgan un sentido a la experiencia de la vida.

En Colombia la educación para los niños hace referencia a la educación preescolar, como instancia de preparación para el ingreso al mundo educativo en el que se van a ver

involucrados. Esta comprensión embrionaria de la educación con los niños fue pensada más que para formar al sujeto social, como un proceso de preparación para la vida escolar, no obstante, en el país hoy existe consenso al entender que la formación de la infancia trasciende más allá, y que debe comprenderse la educación inicial como un momento de total determinismo para el procesos de desarrollo integral de los niños y niñas, donde no solamente figuran los docentes como agentes educativos, sino también su familia y comunidad. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2006) declara que:

En la primera infancia, la apertura del mundo representa para los niños el descubrimiento de sí mismos, de su propio cuerpo como distinto de lo que los rodea y, principalmente, el encuentro con el cuerpo social representado por su familia, los demás agentes educativos y sus pares, así como la apropiación de los medios fundamentales a los cuales recurrirán, reiteradamente, a lo largo de su existencia.

El estudio de la infancia en la comunidad Emberá Chamí de Flor del Monte convoca entonces a la valoración de prácticas ancestrales que median su cosmovisión actual, no obstante, las situaciones que se constituyen en objeto de análisis no se basan en conclusiones deterministas (radicales) fundamentadas en causalidades aisladas de lo solariego, por lo que comprender la concepción de niñez que se ha construido a lo largo de la historia en esta población, con énfasis solo en asuntos ancestrales, sin ahondar en otros componentes que median en la construcción colectiva, conlleva a conjeturas imprecisas. Resulta menester comprender la práctica de crianza y del reconocimiento de los niños y niñas en la comunidad, como manifestaciones de multiplicidad de condiciones que emergen del entorno material, histórico, cultural y ancestral de la comunidad Emberá Chamí, éstas, dadas como constituyente de disposiciones subjetivas que configura el habitus de los individuos.

Bourdieu define el Habitus como sistema de disposiciones que se transfieren y son longevas, - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes - que se fusionan con vivencias del pasado y se constituyen en guía estructurante de las percepciones, aspiraciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o

acontecimiento y que él contribuye a reproducir. La noción de habitus orienta el entendimiento al proceso de enclave de sentires y saberes de la comunidad Flor del Monte con relación a dinámicas económicas, ambientales y sociales (como las prácticas de crianza que se emplean) bajo una lógica histórica de co-construcción de representaciones. Si bien es cierto que el interés de esta investigación es la niñez, ésta no puede entenderse si se aíslan los niños y niñas del derecho mayor los parámetros propios de la cultura, porque es a través de estos prismas que el agente entiende el nuevo mundo que tiene en frente y lo significa, por ello discute Pierre Bourdieu que:

Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo, no sólo por sus llamadas de atención (warnings) destinadas a inculcar el miedo de los miedos sobrenaturales, sino por todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del habitus conforme. El espacio habitado –y en primer lugar la casa– es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. (...) El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos contruidos según las mismas estructuras. (Bourdieu, 1980: 129-30).

El habitus se predispone a asegurar su propia supervivencia, resulta el instrumento que se opone al cambio, se incluye como un esquema de percepción y aplicación de prácticas que funciona como una escogencia ordenada de informaciones nuevas en dos vías: primero, de forma natural rechaza lo que cuestione los aprendizajes acumulados, y dos, las interpreta bajo su propia estructura, lo que hace que la posibilidad de que los agentes se enfrenten a nuevas experiencias sociales sea baja y niegue casi por completo la oportunidad de re significaciones de los agentes. Por lo anterior esta investigación busca la comprensión del habitus y las representaciones sociales de los adultos con respecto a los niños y niñas como proceso histórico, que mantiene la forma como la colectividad indígena se comporta en la

parcialidad Flor del Monte, para poder generar escenarios de diseños de modelos de atención integral a la niñez sin ser arbitrarios, ni generar procesos de atropello con relación a su cosmovisión ancestral, pero discutiendo el habitus.

El análisis de las prácticas de crianza y el reconocimiento de los niños y niñas por parte de los adultos, como resultado de manifestaciones de una multiplicidad de condiciones que emergen del entorno material, cultural y ancestral de la lógica Emberá, pone de manifiesto que la conjugación Adulto-Niño, va estar dada por las representación que el mayor tenga del niño, producto de su construcción subjetiva. Pablo Navarro (1996) sostiene que “el sujeto individual es capaz de elaborar de manera endógena representaciones peculiares de las realidades sociales en la que habita tanto en el nivel micro como macro (...)El resultado de la relación mutuamente constituyente de ambos aspectos es un proceso morfológico, global, que en definitiva configurara al individuo como sujeto social”. Serge Moscovici, formula la noción de representación social, a partir de la propuesta de Emilio Durkheim en el campo de la sociología cuando se refirió a representaciones colectivas, que se dan en el continuo intercambio de los individuos en los colectivos a los que se adscriben.

Desde la perspectiva Durkheimiana las representaciones son manifestaciones en forma común, que cuentan con autonomía, (Durkheim: 2000: 54-55) y al constituirse como hechos sociales se independiza de los individuos y por ende se vuelve determinista de los grupos, cada acto representado socialmente se convierte en una suerte de aprendizaje colectivo. Serge profundiza un poco más al asegurar que si bien las representaciones son sociales, cuentan con una natura individual y psicológica que permea al grupo. Esta se constituye como una forma de conocimiento específico al saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Los agentes de la parcialidad indígena Flor del Monte generan desde su misma idiosincrasia explicaciones que representan su mundo de manera continua y cambiante acorde al momento contextual, Moscovici propone que la condición etérea de los objetos subjetivados socialmente, son integrados en el pensamiento de los agentes por

procesos de construcción mediante el conocimiento compartido que se da de dos formas: consenso y pluralidad de dimensiones.

La forma como se ha orientado la crianza de los niños y niñas de la comunidad Emberá Chamí de Flor del Monte, ha sido un proceso que se ha construido de forma idéntica de generación en generación, mediada por condiciones circunstanciales, físicas y culturales, que hoy se ve contrastada por la lógica occidental, que exige unos ajustes que no han sido tenidos en cuenta por parte de la misma comunidad dadas sus prácticas culturales ancestrales, pero que la institucionalidad reclama como mejoras sustanciales para el nivel de vida de población, como el caso de saneamiento básico, nutrición, salud y reconocimiento de los niños como sujeto de derechos.

Dado que las representaciones sociales surgen de la interrelación de agentes, es prioritaria la comprensión de los procesos comunicativos que emanan en el colectivo a través de tres dimensiones: Actitud, información y campo de representación (Araya 2002). La actitud: relacionada con el campo afectivo, donde se da un proceso de valorización negativa o positiva del objeto representado, la información: como la forma de explicación que tenga el agente del objeto representado, que varía con el grado de certidumbre que tenga de la información. Y por último, Campo de representación: entendida como la manera en que el agente organiza los diferentes elementos que le dan estructura al objeto representado, con la especificación del núcleo figurativo o central de los elementos periféricos. Todos estos elementos en condiciones sociales, económicas e historias, en las cuales han estado inmersos los integrantes de la comunidad Emberá en Flor del Monte.

La niñez como objeto representado cuenta con elementos circundantes que permite la integración del contexto, identificados por experiencias e historias individuales de los agentes, que convierte en sustancial el comportamiento del grupo, en la manera como permea al individuo, máxime en un colectivo que es inminentemente comunitario donde las decisiones que se toman están dadas por el consenso.

Metodología

El desarrollo metodológico de la investigación espera que por medio de las herramientas y técnicas utilizadas se cumpla el objeto principal de: comprender la representación social de la parcialidad indígena Emberá flor del Monte referente a la primera infancia, que permita la construcción de un modelo de atención diferencial con los niños y niñas en el programa Atención Integral a la Niñez de Comfamiliar Risaralda.

En el mismo sentido se cuenta con objetivos orientadores de manera específica que permitan el abordaje de la cosa de investigación:

- Identificar las prácticas cotidianas en torno las pautas de crianza del niño y la niña.
- Describir los procesos de participación que tienen los niños y las niñas en los espacios físicos comunes de la parcialidad.
- Establecer los elementos que determinan la representación social del adulto hacia los niños y las niñas

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se acude al campo cualitativo, de corte exploratorio, basado en el argumento de Hernández, Fernández y Baptista (2000) que discuten que este tipo de estudio se “efectúa, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”, si bien es cierto que la comunidad Emberá Chamí ha sido estudiada bajo focos de estudio como; Territorio, Procesos Históricos, Medio Ambiente, Tradición Oral, y Cultura, no ha sido abordada a cabalidad en lo concerniente a las representaciones sociales que tiene la comunidad de la infancia, que permita la generación de conocimiento de valor, que otorgue insumos para el diseño de modelos de atención participativos emanados de la misma comunidad.

Teniendo en cuenta que la población que hace parte de la investigación pertenece a un grupo étnico, es perentorio la construcción de datos que no solo surjan de abordajes teóricos occidentalizados previos. Por lo que se acude a la teoría fundamentada en los datos con el

propósito de construir sistemas de análisis con una alta dosis de abstracción, que orientará la recolección, codificación, análisis de la información, y la generación de principios teóricos correspondiente a las realidades sociales que son objetivadas por este estudio formal, pero que no relega al investigado ni al investigador a ser actores pasivos. De esta manera, para la recolección de la información se acude a las siguientes herramientas de la investigación cualitativa: historias de vida, diario de campo, fotografía y entrevista a profundidad. Al hacer un acercamiento previo a la comunidad Emberá Chamí de Flor del Monte se evidenció una estructura jerárquica que orienta el quehacer investigativo, puesto que las entrevistas y las observaciones que se hagan deben estar todas autorizadas por el gobernador de la parcialidad, lo que impide que en un momento inicial, se especifique la selección de las personas que participaran en la captación de información.

Glaser y Straus sostienen que para poder generar teoría que se fundamente en datos, es importante genera procesos de comparación constante, y una delimitación del fenómeno con el muestreo teórico, que permitirán la guía de la investigación social en Flor del Monte, sin perder el foco inicial que convocó el estudio. Esta ruta metodológica se ciñe a 4 momentos los cuales son: 1) Comparar incidentes aplicables a cada categoría; 2) integrar categorías y sus propiedades; 3) Delimitar la teoría y 4) escribir la teoría.

Resultados y discusión

Teniendo en cuenta que la investigación está en etapa de desarrollo, se hace referencia a los resultados que se esperan al finalizar el ejercicio²¹.

- Contar con insumos que permita el diseño de estrategias que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas de la comunidad Flor del Monte con un enfoque diferencial.
- Realizar un proceso que favorezca la dinámica comunitaria de la parcialidad indígena Flor del Monte, aportando a su fortalecimiento tomado como eje dinamizador el acompañamiento integral a la Niñez.

²¹ La investigación se encuentra en curso, y según cronograma de trabajo de campo, para la fecha de la ponencia se contará con datos validados producto del análisis, que harán referencia al cumplimiento del primer objetivo específico.

- Generar conocimiento entorno a la Representación Social que se tiene en la Parcialidad del niño y la niña.
- Difundir los resultados en escenarios académicos e institucionales de orden nacional e internacional.
- Socializar el producto del ejercicio con la Comunidad de la Parcialidad Flor del Monte.

Conclusiones

Colombia viene generando políticas y programas que buscan que a los niños y niñas se les pueda garantizar sus derechos, para ellos se cuenta con centros de desarrollo infantil y programas de atención a la primera infancia. Sin embargo, en un país multicultural y pluriétnico, donde la diversidad es reconocida en la constitución política, se debe generar procesos desde los entes que tiene la competencia de atender y trabajar con la primera Infancia realizando intervenciones de acuerdo a las características particulares de cada contexto.

Así también, consideramos que realizar intervenciones con primera infancia teniendo como insumo las miradas, expectativas, reflexiones y lógicas propias de su contexto, además de permitir que la acciones sean coherentes con las necesidades, se debe tener en cuenta que la comunidad debe ser participe de su proceso, donde las negociaciones institucionales y comunitarias generan mayores impactos.

Bibliografía

- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Citando ariés (1973,1986,1987). Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Bourdieu, P, 1972, *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo

- Colombia por la primera infancia. (2006). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. En: <http://www.accionambiental.Org/principal/secciones/documentos/Doctos%20Ni%C3%b1ez/politica%20de%20primera%20infancia.pdf>
- Durkheim, E. (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y filosofía*, pp. 27-58. Madrid: Miño y Dávila Eds
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Ed. Huemul.
- Marín, D. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. Cousiño y A. Foxley (Eds.) *Políticas públicas para la infancia* (55-76). Santiago de Chile en Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politica_spublicas.pdf
- Puerto Santos, J. (1980) *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
