

Significados De Alteridad En Las Prácticas De La Estrategia Cero A Siempre
Desarrollo Infantil En Medio Familiar De Popayán, Adscritos A La Fundación
Gimnasio Moderno Del Cauca



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Beatriz Eugenia Mera Piedrahita
Laura Ximena Ordoñez Hoyos
Luz Ángela Ordoñez Palechor
Víctor Hugo Gómez Muñoz

Asesora

Mg. Claudia Esperanza Cardona

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación desde la diversidad
Popayán 2019

CONTENIDO

1. Planteamiento del problema	3
2. Justificación.....	6
3. OBJETIVOS	9
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	9
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
4. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	10
4.1. Ámbito Internacional.	10
4.2. Ámbito Nacional.....	12
4.3 Ámbito regional.....	14
5. Marco referencial.....	18
5.1 Marco contextual.....	18
6. Marco Teórico.....	20
6.1 Marco legal y políticas públicas en primera infancia.....	20
6.2. Educación inicial	23
6.3 La alteridad y la otredad como elementos esenciales en la educación inicial	31
6.3.1 La pedagogía de la alteridad	32
7. METODOLOGÍA	37
7.1. Diseño metodológico.....	37
7.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	38
8. Hallazgos y discusión de resultados.....	40
8.1 La primera infancia como constructo del reconocimiento del otro..... ¡Error! Marcador no definido.	
8.2 El quehacer pedagógico en la primera infancia: una cuestión de Alteridad..... ¡Error! Marcador no definido.	
9. Discusión de resultados	52
10. Conclusiones y recomendaciones	58
Anexos	61
Anexo 1. Artículos 1 a 42 sobre los derechos de los niños UNICEF	61
Bibliografía.....	68

1. Planteamiento del problema

Sorprende descubrir las cifras a nivel mundial en cuanto al desarrollo de la primera infancia -ECD-, las cuales muestran que 155 millones de niños menores de 5 años tienen atraso en su crecimiento y otros millones más no cuentan con una nutrición adecuada y condiciones sanitarias apropiadas. Sumado a esto se encuentran desprotegidos frente a diversas formas de violencia y carecen de una estimulación positiva por parte de sus padres o cuidadores, factores que traen como consecuencia alteraciones en su desarrollo físico, cognitivo y emocional (Unicef, 2017). Cabe aclarar que la mayoría de estos infantes pertenecen a las comunidades más pobres del mundo.

Estadísticas como estas han prendido las alarmas en muchos países y desde los entes gubernamentales y otras organizaciones preocupadas por la protección de los derechos de los niños se han iniciado proyectos y propuestas de intervención para aminorar esta problemática. Sin embargo, los esfuerzos aún no son contundentes, por ello en el documento: La primera Infancia importa para cada niño, elaborado por la Unicef (2017, p. 17), literalmente se plasma la necesidad de “acelerar el ritmo del progreso y transformar el conocimiento sobre el desarrollo del niño en la primera infancia en inversiones e intervenciones que respalden a las familias, las comunidades y los países”.

Unas de estas acciones se incluyen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS- que en la meta 4.2 literalmente propone: “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”

(ONU, 2015), lo cual garantiza la proyección de políticas y programas estatales que permitan intervenciones concretas para optimizar su progreso.

En Colombia, desde 1976, en el Sistema educativo se incluyó la educación preescolar mediante el decreto 088 que en su artículo 6°, crea el primer nivel de educación formal para niños menores de seis años con tres propósitos fundamentales: el primero: promover y estimular el desarrollo de los niños tanto en el orden físico como en el afectivo y el espiritual; el segundo: lograr su integración al medio social y por último, hacer un aprestamiento para el inicio del ciclo de primaria (MEN, 1976). Así mismo, el Congreso de la República en el 2006, aprueba la política pública para los niños y niñas desde el periodo de gestación hasta los seis años asumiendo así la educación de la primera infancia como una responsabilidad prioritaria. Así las cosas, se resalta la importancia de una atención pertinente y oportuna en los primeros años de vida del ser humano que conlleve a generar gran impacto en su desarrollo integral por las interacciones establecidas con su microsistema, siendo fundamentales para su desarrollo inmediato y posterior.

Por otra parte, la educación inicial como un derecho improrrogable de la primera infancia, debe promover interacciones enriquecedoras desde ambientes que cuenten con prácticas de cuidado, nutrición, salud y especialmente experiencias 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”. (Departamento Nacional de Planeación 2007, p. 23). Sin embargo y pese a tan plausibles pretensiones es necesario reflexionar sobre si el trabajo y acompañamiento in situ brindado por los docentes contribuye realmente a la promoción del desarrollo integral de niños y niñas desde un rol flexible y competente para interactuar con calidad, sensibilidad,

generosidad de escucha de acuerdo con las habilidades, destrezas y posibilidades de pensamiento y acción y no solamente desde el rol de transmisor de contenidos rígidos e incluso estandarizados.

En otras palabras, indagar si la implementación de la Estrategia propone experiencias básicas del aprendizaje para facilitar el desarrollo familiar tales como: aprender de lo que se hace, aprender a partir y en contra de lo que se sabe previamente, aprender con los otros, de los otros y de sí mismos, con base en un enfoque diferencial donde convergen la diversidad y la alteridad en los procesos de acercamiento entre docentes y los usuarios niños y niñas de 0 a 5 años y mujeres gestantes.

Con base en las anteriores consideraciones y teniendo en cuenta los fundamentos que sustentan la Estrategia de Cero a Siempre en cuanto a la atención integral a la primera infancia, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados de alteridad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Estrategia Cero a Siempre, modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar del Municipio de Popayán, adscritos a la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca?

2. Justificación

Tomando en cuenta la importancia del desarrollo de un trabajo integral en la primera infancia se puede asumir que es esta propuesta un ejercicio innovador dentro del campo puesto que se ocupa de estudiar, accionar y movilizar planteamientos valiosos y la vez impostergables en los ambientes donde se contempla la primera infancia como una prioridad. Por esta razón, surge la necesidad de plantear el significado de alteridad como un interrogante el cual persigue como único propósito el priorizar unas prácticas pertinentes para la primera infancia. La cual es asumida como un proceso 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”. (Departamento Nacional de Planeación 2007, p. 23).

Esto implica que la promoción, el acompañamiento y cuidado debe emerger desde la Socio-afectividad que es el eje central para lograr el reconocimiento de sí mismo, de los demás y de su contexto, en interacción permanente como agente pro-activo de su acontecer. La socio afectividad así planteada comprende un conjunto de elementos de la vida de una persona, conlleva a una auto-aceptación hasta ese reconocimiento que se hace del otro; tiene inmerso también la capacidad de respetar y amar a las personas que se encuentran a su alrededor, aceptando la diversidad de pensamiento, cultura, genero, entre otros; sin dejar de lado también esa afirmación contextual que puede de cierta manera favorecer o desfavorecer el desarrollo de los individuos.

Ahora bien, es importante tener en cuenta, que el ser humano es sociable por naturaleza, por lo tanto, en él surge la necesidad de relacionarse con los demás, de tal forma que al desarrollar sus vínculos afectivos se concede la capacidad de darse a conocer, creando de esta manera, bases para su desarrollo comportamental.

Por consiguiente, es relevante otorgarle la importancia que requiere al fomento del afecto en el desarrollo temprano del niño y niña, dado que desde su nacimiento ya lleva consigo la necesidad de expresar emociones ya sea hacia su madre o a la persona más cercana a este, de tal forma que está en la capacidad de expresar sus sentimientos a través de gestos con lo cual afianzará lazos de afectividad con su contexto inmediato. Por esta razón dentro de la afectividad cabe destacar los deseos que poseen los niños cuando empiezan su proceso de socialización porque son estos los que se sintetizan en “la capacidad de entender el punto de vista del otro logrando interpretar sus conductas e intenciones” (Puche, 2004, p. 67).

En consecuencia y teniendo en cuenta que la educación inicial debe ser asumida como un “proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad” (Conpes, 109, p. 23) que impliquen la promoción, el acompañamiento y el cuidado desde lo afectivo para favorecer espacios de socialización sanos y seguros en los que se den aprendizajes de calidad, esta propuesta investigativa plantea el fortalecimiento de aquellas relaciones intra e interpersonales en ambientes donde se contempla el trato con infantes, con el ánimo de reconocer en el otro cualidades y disposiciones que lo hacen merecedor de un trato empático y asertivo mediado por la congruencia y afectividad. En este caso concreto, con la población sujeto de estudio, con la cual se lleva a cabo una serie de

actividades que partieron de sus necesidades e intereses, observadas mediante la intervención de la práctica pedagógica.

Estas actividades, se constituyen en estrategias específicas, que estimulen e inviten a los agentes participantes a compartir espacios pedagógicos, donde coloquen en juego sus disposiciones, sus saberes previos, sus habilidades, actitudes, percepciones, disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras durante el desarrollo de las mismas; adaptándose a un contexto determinado y relacionándose de esta forma para conseguir un desempeño oportuno y coherente en los diferentes escenarios de interacción posibilitando así conductas donde se evidencie la alteridad como un medio de acciones en favor de mediar relaciones interpersonales favorables y estrechar vínculos afectivos que posicionen a la población como agentes receptivos de estas prácticas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que este proyecto apunta al desarrollo de un eje de trabajo integral, su importancia radica en la implementación de una serie de actividades lúdico pedagógicas que abarquen las dimensiones de desarrollo desde la concepción del infante como un ser epistémico y biopsicosociocultural. Su pertinencia por lo tanto, se refiere a la resignificación de los escenarios pedagógicos actuales que continúan limitándose a contenidos estandarizados y dan muy pocos espacios para pensar en los niños y las niñas como sujetos de alteridad.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Develar los significados de alteridad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Estrategia Cero a Siempre, modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar del Municipio de Popayán, adscritos a la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los significados de alteridad de los docentes en el desarrollo de las actividades rectoras: juego, literatura, exploración del medio y el arte.
- Reconocer las formas en que los docentes contribuyen a fortalecer el reconocimiento de los niños, niñas y mujeres gestantes durante el desarrollo de los encuentros de la unidad de atención.
- Interpretar los significados a la luz de la alteridad que surgen en las prácticas de los docentes que hacen parte de la investigación.

4. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En el proceso de identificar los significados de alteridad de los docentes de la Estrategia de Cero a Siempre DIMF¹ de la FGMC² del municipio de Popayán, se realizó un rastreo bibliográfico de estudios e investigaciones realizadas en los ámbitos internacional, nacional y local sobre el tema con el fin de apoyar el proceso investigativo. Así se condensaron partiendo de lo general a lo particular como se indica a continuación:

4.1. **Ámbito Internacional.**

En el ámbito internacional se hallaron investigaciones en Venezuela y Chile, donde se realizaron estudios acerca de las prácticas docentes y la alteridad con ventajas positivas tanto para docentes como para estudiantes.

Un primer trabajo investigativo analizado fue el de Villegas (2015), denominado: La Formación Docente: un Devenir en Amor, el cual tuvo como objetivo: “reflexionar sobre la sensibilidad, el afecto y la consideración de la formación docente para la constitución de una persona ética y estética”. Mediante un estudio cualitativo de corte hermenéutico crítico encuentra que el pensamiento humano debido a la racionalidad moderna se encuentra intervenido por otros por ello se mecaniza y se convierte en un patrón, sin ser analizado. Es decir, se homogeniza. Por ello dice la autora que es necesario romper paradigmas, sobrepasando lo instituido para adentrarse a nuevas posibilidades para poder transformar la realidad existente. Finalmente concluye que una de las alternativas para resignificar la educación es la formación docente como un devenir en amor, usando “el diálogo abierto y

¹ DIMF. Sigla que significa Desarrollo Infantil en Medio Familiar.

² FGMC. Sigla que significa Fundación Gimnasio Moderno del Cauca

en alteridad, al promover la socio-construcción transdisciplinaria desde lo cotidiano”
(Villegas, 2015, p.1).

Un segundo trabajo examinado fue el de Valdenegro y Calderón (2016), titulado: *Alteridad, Infancia y Delincuencia: Análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile* cuyo propósito fue: “explorar los procesos de construcción de alteridad hacia las infancias a partir de los discursos de interventores sociales, considerando la multiplicidad de tensiones existentes entre las representaciones de las infancias y las prácticas de Intervención”.

Estos autores realizaron un estudio cualitativo con el método de análisis del discurso mediante entrevistas semiestructuradas y a profundidad. Para lograr tejer el entramado de significación el proceso investigativo se reconstruyó en tres etapas: la primera con el fin de hacer una mirada del otro desde la perspectiva de invitar u obligar, en un escenario en donde hay tensión y cohesión, es decir: el sujeto hace las cosas porque se le obliga a hacerlas. En una segunda etapa, se cambian las reglas del juego y se convence al sujeto que acepte la intervención como “un otro permeable”, para que se pueda establecer una relación participativa. Por último, en la tercera etapa emerge un “sujeto refractario” que se revela al proceso de intervención y se convierte en un “sujeto duro” por lo cual hay tensión en el discurso de intervención. Los resultados muestran que existen polaridades en tensión: sujeto permeable v/s duro; y sujeto auto actualizable v/s carenciado.

Finalmente se concluye que para la construcción de la Alter- Infancia es necesario tener en cuenta el carácter subjetivador de la intervención social hacia los niños teniendo en cuenta los encuentros y desencuentros que se establecen en el proceso sabiendo de antemano que estas prácticas discursivas están culturalmente definidas.

4.2. Ámbito Nacional

Las investigaciones a nivel nacional que referencian la alteridad desde las prácticas educativas se encuentran en Caldas, Nariño y Antioquia. Una de ellas se titula: Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro, realizada por Parra y Vallejo (2013), en una institución educativa de básica primaria de Manizales, cuyo objetivo fue comprender cuál es el papel de las prácticas pedagógicas en el reconocimiento del otro.

En este estudio cualitativo con enfoque hermenéutico desde la etnografía crítica se encontró que existen manifestaciones de reconocimiento y no reconocimiento del otro. Entre las expresiones de no reconocimiento se encuentran el menosprecio que se visibiliza en la discriminación, las conductas agresivas y el matoneo escolar o el Bullying. En cuanto al reconocimiento del otro se observó que surgen de la valoración que les dan a los otros en cuanto a su forma de ser y actuar. Es decir, se enmarca desde lo afectivo para ver la ayuda como colaboración y a su vez esta como solidaridad y todo esto a través del diálogo.

Estas autoras concluyen que se hace necesario tomar en cuenta que las prácticas pedagógicas juegan un papel dinámico para la creación de condiciones que faciliten el reconocimiento del otro a partir del fortalecimiento de la alteridad, la identidad y la otredad siempre y cuando se trabaje desde el discurso, pero acompañado de la acción y el contexto para involucrar a todos los actores en el proceso del reconocimiento como valoración.

Otra investigación realizada por Calderón, Durán y Delgado (2013), en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de la ciudad de Pasto, denominada: El acoso escolar como negación de alteridad, tuvo como propósito develar las manifestaciones de Acoso Escolar en los estudiantes de grado Sexto. Con una metodología cualitativa con enfoque histórico hermenéutico y de carácter etnográfico se pudo determinar que algunas

de las relaciones establecidas entre los estudiantes se pueden considerar como acoso escolar, al existir comportamientos y expresiones que vulneran a otros, colocándolos en desventaja siendo esta situación una evidencia de las crisis que se vive en las escuelas por la falta de reconocimiento del otro.

Es decir, se da una negación de la alteridad, en especial de aquellos estudiantes que en determinado momento se convierten en líderes que arrastran a los demás a comportarse indebidamente, a través del uso de expresiones verbales y no verbales y agresiones físicas afectando la integridad y el desarrollo de los individuos que conviven con ellos y son víctimas de sus abusos.

En este estudio se concluye que es importante reconocer las diversas actuaciones y circunstancias que se presentan en el contexto áulico a partir de las relaciones que se establecen y las afectaciones que están pueden provocar en los distintos sujetos involucrados en ellas permite tener una visión de cómo se transforman los comportamientos de los estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación de tal manera que es en la edad inicial donde el papel del docente en la escuela es fundamental porque ser más que quien corrige o sanciona es quien tiene en sus manos la construcción de sujetos que sean capaces de reconocer y aceptar al otro con prácticas humanizantes que permitan dar la importancia al otro garantizando una sana convivencia.

Una tercera investigación realizada por Calle y Grajales (2015) titulada: las prácticas pedagógicas de cuatro maestras de primera infancia: Un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en un Centro de desarrollo Infantil en el Municipio de Bello, tuvo como objetivo general interpretar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las maestras del Centro de Desarrollo de Infantil

(CDI) Gus Gus para evidenciar en ellas el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho.

Mediante un estudio cualitativo con énfasis en análisis de tipo comprensivo enmarcado en metodología de estudio de casos, las investigadoras encontraron que la práctica pedagógica de las maestras es un trabajo que se hace con responsabilidad y vocación porque lo visualizan como una oportunidad de crecimiento. En cuanto a la participación Infantil observaron que los niños se vinculan fácilmente a las actividades cotidianas a partir de ejercicios de participación. Con respecto al reconocimiento evidenciaron que se solidifica en tres conceptos básicos: el amor, el derecho y la solidaridad.

La investigación demuestra que es de vital importancia reconocer y entender a los niños y niñas de primera infancia, comprender que tienen unas necesidades muy diferentes a las de un adulto y por lo tanto deben ser tratados de forma diferente. Por su parte, el docente como mediador de este proceso debe ofrecer alternativas para que se sientan acogidos, aceptados y atendidos, que conozca que tienen derechos y responsabilidades para que poco a poco puedan ganar confianza y autonomía de tal forma que se logren formar como sujetos con capacidad de actuar y defenderse en cualquier contexto.

4.3 Ámbito regional

En el contexto local las investigaciones realizadas basadas en el tema de alteridad se encuentran en la Universidad del Manizales que tiene convenio en la ciudad de Popayán para la maestría en educación desde la diversidad. Uno de ellos se denomina: Las sorderas de los profesores como lenguajes del poder, realizado por Gómez, Zúñiga, Guerra, Ausecha y González (2013) cuyo objetivo fue: “Comprender en qué residen las sorderas de los

docentes del departamento del Cauca y su incidencia en los procesos educativos, develando nuestras propias sorderas, reconociendo las causas, clases y a quienes hacemos sordos con ellas”

Este estudio cualitativo con enfoque hermenéutico a partir de la descripción de las historias de vida de los investigadores da como resultado el análisis e interpretación de la actuación diaria de los docentes investigados. Se evidenció que algunos se han convertido en “sujetos indiferentes e insensibles frente a la realidad”, por lo cual tienen sorderas individuales y colectivas las cuales a su vez pueden ser convergentes y divergentes. Las convergentes son: sorderas por protección, al dolor ajeno, sorderas lingüísticas, las sorderas políticas, económicas, sorderas a la diversidad, a la libertad – autonomía, frente a la guerra y a la paz, de igual modo las sorderas a la equidad entre mujeres y hombres y las divergentes son: sordera por desencanto. Las conclusiones a las que llega tienen que ver con las sorderas del sujeto que se generan por el poder desplegado sobre él, se trenzan en la relación sujeto-sujeto, edificando un escenario de sordos, que mantiene al mismo poder impidiendo la edificación de una humanidad equitativa para el bien común y no de unos pocos. En cuanto a los docentes debido a esa sordera que no es más que sumisión, hace que se traslade a su quehacer pedagógico y por ende se permee a los estudiantes de estas sorderas.

Por su parte, Orozco, Valladares, López y Menjura (2013) desarrollan la investigación denominada: La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales de Popayán, con el propósito de identificar que concepciones tienen los docentes sobre diversidad y como ellos

se reconocen a sí mismos y al Otro en cuanto a ser sujeto político, social, ético, comunicativo y afectivo en el ámbito educativo.

A través de un estudio cualitativo, con alcance descriptivo interpretativo se evidenció que existen incoherencias entre el discurso del docente y la realidad que se vive en el aula en cuanto a la singularidad del Otro. Se observó que, aunque el docente reconoce que cada uno de sus estudiantes es diferente y tiene algunas particularidades no es posible garantizar completamente un escenario acorde al reconocimiento del sujeto desde su diversidad debido en gran parte a que se debe seguir un modelo estandarizado que desconoce el potencial del estudiante como ser humano.

Las conclusiones a las que se llega con esta investigación se enmarcan en el antagonismo y la dualidad que surge desde la diversidad para los estudiantes; es decir, los que cumplen reglas establecidas y los que no, lo que saben que es bueno y lo que no, los que tienen acompañamiento de su familia y los que no, es decir los que carecen de algo y los que no.

Otro estudio relacionado es el elaborado por Vidal y Aguirre (2013), titulado: Perspectivas de Alteridad en el Aula, cuyo objetivo fue realizar un acercamiento a las vivencias de alteridad de estudiantes de educación básica en el aula de clase. Este estudio cualitativo con enfoque fenomenológico entre los hallazgos encuentra que 7 estudiantes con algunas particularidades que permitían clasificarlas como población con Necesidades Educativas Especiales -NEE-, pero que luego de la radicalización de los casos quedo reducido a 3 estudiantes que presentaban situaciones como deficiencias visuales o sinusitis aguda, hasta diagnósticos de hiperactividad o autismo leve. A partir de esta clasificación, de las entrevistas realizadas a las tres estudiantes seleccionadas y de las vivencias e

interacciones en el aula se describen las perspectivas de alteridad de las estudiantes del grupo 4B.

Los investigadores concluyen que la alteridad no se puede limitar a directrices o políticas estatales o institucionales, sino que debe tener en cuenta “las factuales que se presentifican, sin agotarse, en el cara-a-cara, lo que supone un pleno compromiso con una sensibilidad que se expone, sin las máscaras justificadoras de las razones o excusas” (p.13)

Los anteriores estudios dan cuenta de la importancia del reconocimiento del Otro y la tendencia que conservan es la determinación de las configuraciones de Alteridad en el ámbito escolar. En la mayoría de ellas se revela las representaciones que los docentes tienen sobre estos aspectos están ligadas a las “políticas educativas hegemónicas” en donde pensar en la singularidad del Otro es una simple pretensión.

En este sentido, el aporte de estas investigaciones fue muy valioso ya que tanto la parte teórica, como la metodológica desde los distintos enfoques enriquecen este estudio, puesto que bajo las diferentes visiones revisadas y las que se encontrarán a lo largo del trabajo de campo se puede hallar puntos de encuentro que permitan a futuro reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y participes de la reconstrucción del tejido social de su entorno.

5. Marco referencial

5.1 Marco contextual

El espacio donde se desarrollará la presente investigación es el municipio de Popayán, el cual comprende territorialmente las áreas urbana y rural que han sido transformadas progresivamente por los cambios en su forma de poblamiento, lo que ha generado la creación de 23 corregimientos y 71 veredas, además de dos resguardos indígenas: Quintana y Poblazón. La ciudad está dividida en nueve comunas o bloques administrativos para facilitar la aplicabilidad de los planes de desarrollo contemplados en el Plan de Ordenamiento Territorial.

En la comuna tres, específicamente en el barrio San Fernando, se encuentra ubicada la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, en la Carrera 5a No. 49n-60, colegio inclusivo y con actitudes positivas, registrada bajo el NIT 9000710055 como institución educativa de carácter privado, mixto y de calendario A, para los grados de educación preescolar hasta secundaria. Su fecha de fundación data de 1983; en sus inicios fue un proyecto de una familia de licenciados para brindar educación a los niños de los alrededores, con el paso de los años y con las alianzas estratégicas, se constituye en una de las fundaciones fuertes del municipio de Popayán.

Actualmente estableció el contrato 536 como operador del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, quien tiene como objeto atender a la población menor de 5 años, o hasta su entrada al grado transición, con el propósito de promover el desarrollo integral de la primera infancia con calidad, de conformidad con el lineamiento, el manual operativo y las directrices establecidas por el ICBF, en el marco de la política de Estado para el DIMF

ofertado en el contexto urbano y rural del municipio de Popayán. Tal como en el mapa político rural referenciado:



Ilustración 1. Veredas donde se presta el servicio DIMF: La Laja, San Rafael, Santa Rosa, La Tetilla, La Meseta, Los Tendidos, Puelenje y Samanga. Fuente: Google map con indicaciones de acuerdo con la investigación

El equipo de talento humano para este contrato se encuentra conformado por: Coordinador Pedagógico, Apoyos en el área de Nutrición y Psicosocial, Docentes y Auxiliares, quienes atienden a los usuarios niños y niñas de 0 a 5 años y mujeres gestantes tanto de la zona urbana como rural bajo la modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar de la Estrategia cero a siempre, programa al cual se accede luego de los respectivos criterios de focalización. Se cuenta con diez (10) docentes también llamados agentes educativos que atienden a los usuarios en las unidades de atención.

6. Marco Teórico

6.1 Marco legal y políticas públicas en primera infancia

La sociedad civil y el Estado han enmarcado una serie de acuerdos a nivel nacional como internacional que tienen como objetivo y metas velar por la educación y protección de niños y niñas. Además, se han establecido por parte del Estado Colombiano algunas políticas para primera infancia.

A nivel internacional los acuerdos más relevantes son la Cumbre Mundial por los Derechos de los Niños -CDN- pactada en 1991 y ratificada por Colombia mediante la ley 12 del mismo año y la Cumbre de Dakar en el año 2000. En la CDN se garantiza la protección de la población infantil y se describen sus derechos y las responsabilidades tanto del Estado como de los padres o cuidadores. (Ver anexo 1).

Por su parte en el Foro Mundial de Educación de Dakar se establecieron objetivos tendientes a “desarrollar y mejorar la protección y la calidad de la educación a la primera infancia” y garantizar que todos los niños y niñas que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad estén escolarizados y se ponen como meta el año 2015.

A nivel nacional las políticas de primera infancia se remontan a la década de los 60, época en la que la preocupación era la protección y la asistencia de la población infantil es cuando se da la Creación del ICBF mediante la ley 75 de 1968, entidad que se encargaba de la ruta de los menores, de su nutrición y la promoción social. Ya en los años 70, cambia el enfoque y pasa de ser asistencialista a una atención integral por ello en el año 1974, se crean los Centros de Atención Integral al Preescolar -CAIP- cuyo propósito era precisamente ofrecer una atención integral a la población infantil focalizada por el ICBF.

En el año 1976, se establece el grado preescolar como el primer nivel de la educación formal mediante la Ley 088 del mismo año.

Ahora bien, fue en el “Plan de integración social” (1978-1982) donde apareció el Plan Nacional de Atención al Menor, desde aquí se detalló como debía ser la atención preescolar y se reglamentó la protección de los niños y niñas y como se debía hacer la prestación del Servicio el ICBF. Es de aclarar que durante los años 80 se hicieron muchas reestructuraciones en cuanto al funcionamiento del ICBF, aunque su carácter seguía siendo asistencialista pese al enfoque de atención integral.

En la década de los 90, debido a que los CAIP, tenían altos costos de funcionamiento se tomó la decisión de implementar el programa Hogares Comunitarios de Bienestar los cuales se crearon en el año 1987, más adelante en 1990, se creó el programa Familia Mujer e Infancia -FAMI-. Sin embargo, fue el año 1989 donde se empezaron a reconocer verdaderamente los derechos de la niñez, con la aparición del decreto 2737 denominado: “Código del Menor” en donde se condensan los derechos fundamentales de los niños y niñas que son semejantes a los que se promulgarían en la CDN en 1991. Es a partir de aquí donde se empieza a cambiar la visión asistencialista de los años 60, o el enfoque de atención integral por una visión más activa reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos

Entre 1991 y 1995, se establecieron nuevas políticas para la primera infancia. Por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia en su artículo 67, se contempla la educación preescolar como un ciclo obligatorio, en la Ley 100 de 1993, se puntualiza en la cobertura en salud de las madres gestantes, lactantes y la población infantil y en la Ley

general de Educación de 1994, se recalca “la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado” sobre la calidad y cobertura de la educación en la niñez y la juventud.

Por su parte, en el año 1995, aparece el documento CONPES 2787 denominado: El tiempo de los niños, que buscaba lograr un desarrollo integral de la niñez colombiana en situaciones de vulnerabilidad económica y social mediante programas de salud, nutrición y educación. En el año 1997, se promulga el decreto 2247 en donde se establecen las orientaciones curriculares del nivel preescolar y en 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.

En la primera década del siglo XXI, se han establecido nuevas políticas públicas para la atención a la primera infancia, entre ellas: la aprobación del CONPES 091 de 2005, en el que se concretan metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el CONPES 109 de 2007, el cual se establece el protocolo de "Colombia por la Primera Infancia". La Ley 1098 de 2006 denominada: Código de la Infancia y la Adolescencia, la Ley 1295 de 2009 también llamada de atención integral a la primera infancia y los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia titulada de Cero a Siempre, creada en el año 2013.

6.2. Educación inicial

El desarrollo infantil temprano se configura como un proceso continuo en el cual, dimensiones como nutrición, salud, interacciones sociales oportunas, pertinentes y de calidad favorecen el desarrollo adecuado de los niños y niñas.

Así las cosas, en Colombia la Política Pública Nacional de Primera Infancia (CONPES 109), menciona textualmente que:

“La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos.”

Es decir que la primera Infancia se define como una etapa fundamental para el desarrollo adecuado del ser humano, lo cual se corrobora desde diversos estudios que han demostrado como esta etapa afecta de manera positiva o negativa en las dimensiones cognitivas, corporal, personal social, comunicativa y estética del individuo. Por consiguiente, la educación inicial pretende favorecer un desarrollo integral que garantice un desarrollo pleno de los niños y niñas. En otras palabras, es mirarlos desde una óptica de crecimiento, de identificación propia y entre sus pares, en búsqueda de identidad; que paso a paso avanza en el reconocimiento de sus emociones y día a día potencializa sus capacidades descubriendo el mundo que lo rodea a través de la exploración y comunicación, disfrutando a partir del juego y de las experiencias vividas.

De hecho, es la etapa inicial un periodo trascendental donde se desarrollan hitos de desarrollo a nivel físico, emocional, social y cognitivo que en ninguna otra etapa sucede. Se

puede asumir que se hace impostergable tomar en cuenta aquellas actividades que se deben abordar con los infantes para fortalecer de esta forma sus habilidades y destrezas de forma dimensional para potenciar sus interacciones y consolidar nuevos y mejores constructos de aprendizaje. A continuación, se indican las cuatro actividades rectoras que se trabajan en esta etapa como son: la literatura, el juego, la exploración del medio y el arte.

La *literatura* es “el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras” (MEN, 2013, p. 14), por ello es fundamental trabajarla con los niños y niñas quienes requieren jugar con las palabras, necesitan sentirse rodeados, acariciados y descifrados con palabras y símbolos que traigan consigo alegría, entusiasmo y afecto. Con acciones tales como descomponer, componer, cantar, pronunciar, repetir palabras los infantes se empiezan a apropiarse de la lengua. Por eso se dice que los niños y las niñas se asemejan a los poetas en su forma de "estrenar" y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. Es de anotar que en la primera infancia, la literatura no solo tiene que ver con textos escritos o de imagen sino también con la tradicional oral.

Según afirma Bruner (1986), para construir e interpretar significados se hace necesario el apoyo de los padres o cuidadores, lo cual involucra la “reciprocidad” que no es más que la capacidad de entender las razones de lo que le sucede, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos. Esto significa que los infantes hacen lectura del mundo que les rodea desde sus más tiernas edades se podría interpretar como aquel incremento en las habilidades comunicativas propias de esta edad que posibilitaran a los niños y niñas a partir de la expresión del lenguaje oral, escrito, corporal e icónico, de forma convencional y no convencional a la concreción de sus percepciones, ideas y sentimientos de una forma autónoma crítica y objetiva y propositiva, basada en la negociación de significados que

favorezca procesos de indagación, exploración, descubrimiento, adaptación, asimilación y acomodación de nuevas informaciones donde la intersubjetividad, la comprensión y la asertividad del evento comunicativo estén influidos por actuaciones que solventen intereses y necesidades, pero con un alto valor significativo que aporte en la pro-socialidad del niño y la niña como sujetos epistémicos.

Habermas (1982) conceptúa la literatura como una actividad rectora trascendental en la infancia y asume que está ligada a la potenciación de la dimensión comunicativa posibilitará “la capacidad de actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo intersubjetivo como principio generador de conocimiento y de socialización” (p. 37).

Al respecto cabe mencionar que la anterior afirmación es válida e impostergable, y que se concreta, en la medida que al conjugar y hacer uso de sus habilidades comunicativas ancladas a la literatura las niñas y los niños se contextualizan a partir de situaciones cotidianas próximas a su realidad, posicionándose como sujetos dinamizadores y autónomos en la aplicación de la información adquirida de su entorno y de sus modelos más cercanos, de una forma no solo comunicativamente adecuada sino socialmente aceptable, estableciendo así relaciones interpersonales mayormente asertivas donde sus intervenciones impregnadas de particularidad, subjetividad y afectos sin duda otorgaron un sello personal marcando de esta manera una identidad, sentido y significado con respecto a sus actuaciones, pero atribuyéndole un acercamiento, empatía y respeto hacia las percepción.

En este orden de ideas, se menciona el *juego* como otra actividad fundamental en la primera infancia, es una actividad rectora por excelencia puesto que el juego en los niños es una condición innata que produce inmensa satisfacción y a su vez es mediadora de múltiples experiencias y aprendizajes al respecto se puede relacionar lo siguiente: Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). Es decir, se constituye en una forma de dar rienda suelta a la imaginación.

Al mismo tiempo significa que es el juego el canal que moviliza una serie de acciones por medio de las cuales los niños y niñas de esta edad hacen aprehensión de saberes de sus modelos más cercanos, imitándolos y enriqueciendo así sus experiencias para poder dar a conocer sus necesidades, impresiones y sensaciones, que forman parte de su realidad favoreciendo y acrecentando los intercambios sociales importantes y es desde esta óptica, que la inducción a este proceso es esencial para dar significado y atribuirle sentido e intencionalidad a sus experiencias, ocupando de esta manera un lugar privilegiado, donde el intercambio de significados es orientación y fuente de aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto.

De otra parte, autores como Aucouturier (2004) y Bruner (1995) afirman que el juego es un lenguaje natural porque es en esos espacios lúdicos donde los niños expresan al Otro lo que quieren y sienten. Es en el juego donde se pone a prueba el cuerpo para demostrar el gusto que le producen dialogar con otros cuerpos, haciendo nuevas propuestas para el para jugar y dar respuesta a ese cuerpo que, necesita ser escuchado, interpretado y también cuestionado”.

Características tales como las mencionadas anteriormente: participación activa, divergencia ante los interrogantes planteados, congruencia frente a lo que se requiere en la pregunta y lo que ellas asumen como respuesta en el mundo ideal del juego, se contextualiza en un mundo de posibilidades donde el interrogante, proposición de planteamientos, son algunos de los atributos que los infantes van adquiriendo y los posiciona como sujetos autónomos y críticos permitiéndoles establecer encaminar y fortalecer sus habilidades y destrezas sociales, logrando satisfacer sus necesidades y expectativas, sin desconocer aquella mirada holística hacia las dimensiones y factores biológicos, psicológicos, espirituales, sociales y cognitivos que están inmersos en su acontecer y que sirven como lazo transversal para cumplir los objetivos e intencionalidad propuestas con respecto al fortalecimiento de la experiencia lúdica a partir del juego.

Cabe también relacionar entonces la **exploración del medio** como una actividad rectora que posibilita un encuentro interactivo donde el contacto permanente servirá de andamiaje en la consolidación de experiencias que a futuro se concretaran en valiosos aprendizajes. Malaguzzi (2001, p. 58) plantea:

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nacen es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan sentido al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van conformando como sujetos del mundo a partir de lo que reciben de él”.

En correspondencia con el autor se puede afirmar que los infantes a esta edad constantemente y de forma diversa acceden a espacios y escenarios donde la interacción emerge de forma relevante para mediar encuentros comunicativos e interactivos fluidos y

significativos, donde su equiparamiento cognitivo se conjuga con nuevas informaciones de los contextos a los cuales acceden, arrojando de esta forma nuevas propuestas resultantes de la puesta en acción de su pensamiento en continua marcha en contacto permanente con el medio y las herramientas que este les ofrece de tal forma que al posibilitar este encuentro emerja un cumulo de posibilidades de aprendizaje.

En efecto y para ser consecuentes con lo mencionado anteriormente se analiza la postura de la autora Rebeca Puche (2006. p. 70) quien manifiesta: “para interactuar con su entorno los niños utilizan un conjunto de herramientas mentales: la clasificación, la planeación, la anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis”. Son estas herramientas las que se constituyen de forma conjunta para trabajar, permitiéndole al niño y a la niña interactuar de una manera espontánea con el medio en el que se desenvuelven, haciendo conjeturas, formulando hipótesis, proponiendo alternativas de solución acerca de una situación determinada para tratar de entender al mundo con base en estas. Entonces y tomando en cuenta lo anterior ¿es posible enseñar a pensar a un niño?

Para dar respuesta a este interrogante, es necesario aclarar que, aunque el acto de pensar es un acto natural y espontaneo como respirar, caminar, dormir esta “capacidad puede desarrollarse mediante su aprendizaje” (Ortiz, 2009, p. 43). Frente a esta posición, la pregunta no es ¿se debe enseñar a pensar a un niño?, la pregunta debería ser ¿a qué estrategias es pertinente acudir para mejorar y potencializar el pensamiento de un niño?

La tarea es entonces proponer espacios pedagógicos donde se pueda fortalecer en el niño y niña capacidades, destrezas, valores y actitudes, muy ligados a su contexto de interacción, donde la motivación y la integración de contenidos, estrategias lúdicas y

reconocimiento de escenarios pedagógicos sean de interés para el sujeto, propiciando de esta manera una serie de preguntas problémicas, que le permitan al estudiante aplicar diferentes habilidades, resolviendo situaciones planteadas, construyendo y de construyendo experiencias para de esta manera alcanzar un fin propuesto generando así aprendizajes significativos, que para Ausubel son aprendizajes que carecen de sentido memorístico y mecánico con estructuración lógica propia.

Otra perspectiva que vale tener en cuenta es la referenciada por Maqueo (2007, p. 64) quien estipula que: “el desarrollo cognitivo puede entenderse como una compleja marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de nivelación de equilibración de orden superior que permitan una adaptación óptima del sujeto con el medio”. Esto quiere decir que el niño y la niña van construyendo su conocimiento mediante una serie de procesos que van de lo más simple a lo más complejos, donde el niño encuentra un desequilibrio en la información que adquieren, el cual se da cada vez que este se enfrente a una situación nueva generando conflictos cognitivos tal como lo afirma Jean Piaget y en la medida en que encuentra asimilación y acomodación de las nuevas informaciones trasciende nuevamente al equilibrio logrando así acceder a nuevos conocimientos.

Posterior a esto se destaca el pensamiento de Posada (2006) con referencia a la cognición en los niños de edad preescolar: “es la capacidad de pensar, sentir y actuar expresada a través de funciones motoras como el lenguaje, la expresión corporal y los movimientos en general, en este proceso se involucran también la conciencia, los estímulos, la percepción, la emoción, el juicio y el aprendizaje” (p. 70).

Los aspectos que se mencionan anteriormente como: cognición y conciencia, son susceptibles de valorar en preescolares, puesto que los niños y niñas inician un proceso de evidente progreso debido a que ellos están en una creciente adquisición de informaciones, las cuales les otorgan flexibilidad frente a como expresan sus actuaciones y su forma particular de concebir al mundo, a medida que su desarrollo cronológico va acrecentándose ellos adoptan posturas diferentes frente a lo que saben o desean saber; se muestran más seguros y con intenciones claras las cuales les permiten acceder a nuevos campos de conocimiento.

Así mismo *el arte*, como actividad rectora de la primera infancia viabiliza la integración de las experiencias de vida de los niños y las niñas con lo que acontece tanto en el espacio educativo como en los otros espacios donde pasan su tiempo. Así las cosas, las experiencias artísticas son una forma armónica y esencial de “habitar el mundo” ya que permite mostrar “la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido a través de distintas formas de expresión”. En palabras de Maya (2007, p.14) el arte, con apoyo de una imaginación creadora, es el medio adecuado para hacer que los niños conquisten su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información

Lo anterior se traduce en que los pequeños por medio del arte y su capacidad de elaboración frente al mismo puede crear y diseñar nuevas representaciones, las cuales toman como punto de partida las preconcepciones con las que el sujeto cuenta para posteriormente irse complejizando a partir de las nuevas informaciones que acrecienten procesos y realidades, con el ánimo de conformar pensamientos y conocimientos, así como experiencias lúdicas a partir del arte.

El arte en cualquiera de sus expresiones es una actividad fundamental dentro del proceso de desarrollo del niño y la niña, debido a que esta, es la capacidad que poseen los pequeños de plasmar, construir y ejecutar todas aquellas ideas, pensamientos sobre sus vivencias, experiencias acerca de una circunstancia o realidad de su acontecer ya sea de manera convencional o no convencional. Por ello, el arte debe conjugar aquellas propuestas de pensamiento en marcha que los niños poseen para dar cabida a la creatividad, a la imaginación y a la espontaneidad a partir de sus subjetividades.

Es entonces el arte un componente indispensable dentro del proceso de desarrollo y aprendizaje del infante puesto que actúa como andamiaje para que el niño y la niña expresen de forma espontánea, convencional y no convencionalmente sus subjetividades, pensamientos o actuaciones vale la pena reconocer que es el motor que impulsó a los infantes a auto reconocerse, reconocer a los otros, a su contexto y objeto de conocimiento, contribuyendo de esta manera a su salud, equilibrio e interacción, así como a la construcción y deconstrucción de nuevos y mejores aprendizajes a partir de intercambios comunicativos más productivos.

6.3 La alteridad y la otredad como elementos esenciales en la educación inicial

Hablar del otro conlleva a pensar en la relación que se establece con ese otro en términos de su particularidad, como alguien único en el mundo, es ir más allá de su pre existencia, porque ya estuvo antes del que coloca su mirada en él. Skliar (2017) lo confirma cuando argumenta que “el otro es anterior a todo reconocimiento, el otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí” (p.165). Debido a esto, el acercamiento que se tiene hacia el otro debe cambiar, se hace imprescindible el respeto por su cultura, aceptación y acogida, atendiendo

a su llamado para actuar con él y no sobre él, independientemente de su singularidad, garantizando igualdad de oportunidades.

Si se trata el tema en términos educativos y, específicamente en educación inicial se hace más interesante la cuestión ya que es desde las primeras etapas de desarrollo del ser humano que la alteridad debe formar parte de su vida porque lo dota de identidad y forma su percepción e interacción hacia los otros. Por ello desde la estrategia Cero a siempre tiene un enfoque diferencial “que reconoce las inequidades, riesgos y vulnerabilidades y valora las capacidades y la diversidad de un determinado sujeto-individual o colectivo” (ICBF, 2017, p. 6).

En este sentido Skliar (2017) manifiesta que “tales procesos (igualdad y singularidad, igualdad y diferencia) no son opuestos ni contradictorios, sino que transitan por caminos diversos dentro de aquello que podríamos denominar el arte de educar” (p.175). Por ello, la esencia de alteridad es responsabilidad de todos: familia y agentes educativos de tal forma que su complementariedad contribuya al desarrollo humano de las nuevas generaciones, como posibilidad de ver y sentir al Otro más allá de los prejuicios y señalamientos, valorándolo, respetándolo y sintiéndose responsable por ese otro.

6.3.1 La pedagogía de la alteridad

La pedagogía cobra un verdadero valor cuando se vislumbra desde un engranaje intencional donde cada acción ejecutada adopta implicaciones definitivas en quienes recae, porque no puede caer en la simplicidad de ser un conglomerado de aspectos conceptuales que molden conductas sino más bien en representaciones diversas y flexibles que se

direccionen hacia la formación del Ser par despertar experiencias significativas muy ligadas a los intereses y necesidades de los sujetos de conocimiento.

En este sentido, la pedagogía de la alteridad se hace presente para invitar a docentes y estudiantes a compartir espacios pedagógicos, donde se ponga en escena habilidades, actitudes, percepciones, disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras adaptándose a un contexto determinado y relacionándose de esta forma para conseguir un desempeño oportuno y coherente con el desarrollo integral del Ser.

En este sentido, la pedagogía de la alteridad se convierte en una acción transformadora, porque tiene una intensión muy clara, en tanto busca recuperar la “la voz del otro”, voz que se ha silenciado por mucho tiempo, tanto por cuestiones políticas como ideológicas, las cuales han sido afectadas por el eterno conflicto entre las relaciones “del poder y el saber” que se nace al interior de las aulas.

Es por ello por lo que en la pedagogía de la alteridad la educación debe ser pensada como un suceso ético, en donde precisa una relación de acogida, hospitalidad y responsabilidad. Por tanto, se convierte en una pedagogía en la cual se le brinda reconocimiento al otro, en la que se permite una relación ética, relación en la que el otro “me afecta y me importa”, por lo que demanda hacerse cargo de él. En consecuencia, es imprescindible comprender que:

“El abandono de una concepción de la enseñanza con pretensiones impositivas, marcada por la idea de que el alumno es alguien que está de paso, usuario o inquilino provisional de un espacio y de un tiempo que al profesor sólo le compete administrar, reflejo de una escuela obsesionada por la regulación y la disciplina, más pensada para el mantenimiento de formas organizativas que para facilitar el aprendizaje valioso de todos los estudiantes” (Escudero, 2001, p. 25).

Esta cita invita a reflexionar y hace un llamado de atención al sistema educativo actual el cual ha convertido al estudiante en una mercancía transitoria provocando que la labor docente se vea estancada en procesos rutinarios que imposibilitan diseñar nuevos contenidos y estrategias de aprendizaje como un conjunto de acciones que se fortalecen con nuevas configuraciones en el quehacer del docente y de sus estudiantes, en función de determinados objetivos de formación ligados actuaciones que inciden directamente sobre la mutua aceptación y reconocimiento de la singularidad del otro. Porque una práctica educativa se hace visible cuando a los sujetos de conocimiento se les otorga la posibilidad de intervenir identificando, describiendo, explicando y prediciendo lo que sucede en su realidad social circundante para que sean ellos los agentes protagónicos que colocan a su disposición dichas interpretaciones con un carácter autónomo y criterio objetivo en la resolución de problemas.

En este orden de ideas, es necesario desarraigar el egocentrismo en los procesos educativos, ya que niega por completo la existencia del otro dentro del espacio de una cultura, puesto que si lo que se pretende es lograr una educación de calidad, se debe pensar en acoger al otro. En palabras de Ortega (2004) darle carta abierta a la pedagogía de la alteridad en donde “la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por «el otro» (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador)” (p, 48).

Es claro entonces, que la pedagogía de la alteridad nace como una alternativa que permite replantear “las estructuras del lenguaje dentro del Aula de clase.” Es pues una pedagogía que invita a la acogida, al encuentro, a la experiencia. De esta manera el maestro

además de tener la capacidad para enseñar al estudiante todo aquello que le permita adquirir las competencias suficientes para aprobar cada grado de su formación y avanzar en su proceso educativo, debe ir más allá, trascender en la vida de los educandos, conocer sus historias de vida y comprender su realidad, más aun cuando muchos en sus hogares o en el entorno en el que viven se ven enfrentados a diferentes situaciones que los afectan emocionalmente y que ante la ausencia de una ayuda en su casa buscan el apoyo del docente que se convierte en el amigo, el padre o la madre, aquel que escucha y puede ofrecer un consejo, una voz de aliento en el momento oportuno.

En consecuencia, el conocimiento que el docente logre de los niños y de sus familias le permitirá definir su estilo de enseñanza, orientar sus prácticas con estrategias que lo lleven a establecer relaciones de tipo educativo, social y afectivo que generen ambientes de aprendizajes agradables, propicios no solo para la adquisición de conocimientos sino que además posibiliten una sana convivencia donde se dé el reconocimiento del otro, ese otro que es aceptado con sus diferencias, solo así será posible una educación más humana atendiendo a que: “La tarea del maestro es la verdadera preocupación por el otro, que es el más alto nivel de moralidad. El hombre moral es el que se da a la persona. La educación es uno de los símbolos de la preocupación por los demás” (Savater, 2015, p. 32)

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, el aula no deber ser solo un espacio de generación de conocimiento, el docente debe buscar eliminar las barreras que impiden acercamientos entre los diferentes sujetos y limitan el reconocimiento con aquellos que son considerados como extraños que merecen ser respetados y aceptados, los estudiantes deben reconocer que no son únicos que en todo espacio siempre va a existir uno o unos que a

pesar de ser considerados distintos gozan de los mismos derechos y oportunidades y que de las interacciones que se establecen con ellos se adquieren elementos que además de fortalecer el conocimiento generan nuevas experiencias de vida.

7. Metodología

Esta investigación se ubica dentro del Paradigma Cualitativo, la investigación cualitativa según Galeano (2004, p.18):

Es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad. La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana

Es decir que este tipo de investigación permite realizar un trabajo investigativo flexible, profundizando en la interpretación de aquellos factores que posibilitan el descubrimiento de tantas características o comportamientos como sea posible, dentro de la población objeto de estudio, es así como el tema de investigación sobre los significados de alteridad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la estrategia cero a siempre, modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar del municipio de Popayán, adscritos a la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca., está ligado a este paradigma puesto que este se enfoca hacia la subjetividad, logrando revalorizar la capacidad auto reflexiva para construir a través de la experiencia, la racionalidad humana por medio de la interpretación y comprensión de la realidad social.

7.1. Diseño metodológico

Esta investigación se trabajará desde el método hermenéutico, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 5) afirman que la hermenéutica es: “un modo de comprensión de las ciencias del espíritu y de la historia, a partir de las interpretaciones de la

tradición y la realización de un análisis de las condiciones en que dicha comprensión se produjo”.

Teniendo en cuenta lo afirmado por el autor, se deduce que este enfoque es el que más se ajusta al trabajo de investigación puesto que los procesos pedagógicos se enriquecen y retroalimentan de diversas fuentes que se han consolidado y han dejado huella en el devenir del tiempo, además se debe tener en cuenta que todos aquellos factores que han influenciado dichos procesos llevan consigo un componente socio cultural ligado a las necesidades de una comunidad o época la cual hace que cada vez las transformaciones surjan teniendo en cuenta lo que se requiere para dar alternativas de solución acordes a los horizontes planteados.

7.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para recolectar los datos necesarios de esta investigación, se aplicará la técnica de la entrevista semiestructurada que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 599), se fundamenta en una serie de interrogantes que el entrevistador va manejando, de tal manera que pueda conseguir información adicional para concretar los temas objeto de investigación por ello no se trata de un cuestionario rígido; por el contrario, es flexible y posibilita la incorporación de nuevas preguntas que no se encuentran definidas de manera precisa y que van surgiendo a medida que transcurre la entrevista para apoyar el proceso investigativo.

Además de la entrevista, se utilizará la técnica de las cartas de asociación libre, las cuales permitirán acceder a las representaciones sociales que tienen las personas sobre una situación. Consiste en tomar un “término inductor” y a partir de este producir otros términos o expresiones que lo relacionen. La esencia de esta técnica está en la

interpretación que se haga de estas palabras y sus asociaciones que se enmarcan en tres formas: similitud, contraste y contigüidad. Además, es necesario tener en cuenta que: “si las asociaciones vehiculan una significación, ésta evidentemente no es el todo de la significación, constituye apenas una forma: la significación asociativa” (Abric, 2001, p. 60)

8. Hallazgos

Después de codificar los datos analizados a la luz de la teoría y una posición crítica de los investigadores, emergieron dos categorías como se describen a continuación:

8.1 La primera infancia como constructo del reconocimiento del otro.

Históricamente y desde la perspectiva de diferentes culturas, las concepciones y representaciones de qué significa la infancia han sido diversas. Casas (2006), hace alusión a algunas de ellas: en primer lugar, les atribuye un carácter positivo en donde se incluye la felicidad, la pureza, la inocencia y la vulnerabilidad; en segundo término, le adjudica una connotación negativa, en el sentido de asociarla a la desvalorización de ser niño, a pensar en que su rebeldía requiere “corrección”; mientras que la tercera la enfoca en su “representación ambivalente y cambiante, teniendo en cuenta el origen etimológico del concepto “in-fancia” viene del latín in-fale, el que no habla, por lo tanto, el que no tiene algo valioso que decir, no vale la pena escucharlo” (p. 78).

Ahora bien, gracias a la Convención de los Derechos del Niño, se dio un giro total a estas representaciones, encaminándolas hacia la promoción y protección de los derechos de la infancia (Unicef, 1989). A partir de su aprobación, se han dado cambios importantes a nivel mundial; sin embargo, vale la pena preguntarse si se está trabajando realmente en el cumplimiento de esos derechos (supervivencia, salud, educación y prestación de servicios básicos), o simplemente se pretende hacerlo y se continúa mirando a los infantes como sujetos a quienes se debe cuidar y proteger, en donde las representaciones en los adultos son las mismas que la cultura ha impuesto en cada contexto.

Si se puntualiza, en los hallazgos de la investigación se observa en primer lugar, que desde los lineamientos que fundamentan la Estrategia de Cero a Siempre, se busca la atención integral de los niños y niñas de primera infancia con la cual se “potencien sus capacidades y adquieran competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 23). Sin embargo, se evidencia que, a pesar de contar con ambientes de cuidado y protección, y existan directrices desde el marco normativo de primera infancia, aún prevalecen algunos vacíos en cuanto al reconocimiento del niño como sujeto.

En los relatos expresados por los docentes del programa de primera infancia modalidad DIMF del Municipio de Popayán, adscritos a la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, se encuentra que tienen algunas representaciones sociales de su rol como docentes en estos espacios educativos, exponiendo que “para poder trabajar con esta población con la que yo trabajo hay que tener carisma...son niños difíciles...a ellos no hay que faltarles en nada... ellos y sus mamitas nos ven como sus nutricionistas, sus psicólogas... por eso de mi depende que ese niño quede bien formado”(E1EM); revelando cierta superioridad, don de autoridad, como si los infantes no tuvieran nada que decir o aportar, ignorando que los niños “van extendiendo un nuevo conocimiento, el cual involucrará una nueva generación que va a explicar y entender el mundo de forma diferente a la establecida” (Calderón, 2015, p. 135).

En este sentido, se evidencia que el reconocimiento del otro (infante), se hace únicamente desde los derechos, esto es, desde lo que dice la ley y no desde el desarrollo o potencialización de su subjetividad, lo que en palabras de Grajeda y Anzaldúa (2011), se

define como: “el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad” (p. 65).

De esta manera, se puede observar que la realidad educativa para estos niños es contradictoria, pues existe una brecha entre lo deseable y lo factible, posiblemente por el formalismo de la estrategia de cero a siempre que hace que los niños se conviertan en usuarios de un servicio que busca su adaptación, socialización y formación como ciudadanos portadores de transformación social, en términos hegemónicos, en los “hombres del mañana o en la “esperanza de la sociedad”, cuando deberían estar enfocadas en nuevos discursos y nuevas relaciones desde la interacción social con el otro y con el contexto, para que puedan construir experiencias de sí mismos.

Como se advierte, los relatos muestran cómo los docentes reproducen significados de lo que es educar a la primera infancia, pues en sus relatos se observa que su quehacer pedagógico, en muchas ocasiones, se limita a “enseñarles cosas básicas, a darles un buen aprestamiento y a crear hábitos de cuidado e higiene en otras muchas cosas” (E1EM); señalando además que “para enseñar a los niños tenemos una serie de actividades que se desarrolla a una planeación a la que debemos regirnos como los contenidos o aspectos como los valores que se enseñan a los adultos y las pautas de crianza” (E3GM)

Esto no quiere decir que no se esté trabajando en el reconocimiento del otro, pues hay muchas acciones que evidencian que se trabaja en ello, posiblemente no desde el concepto mismo, sino desde el desarrollo de las actividades rectoras, como literalmente lo afirman al

expresar “uno va mirando, pues su evolución, cada vez que ellos hacen algo nuevo, se les va a incentivar de que sigan en eso” (E2MF). Posiblemente, lo que hace falta es cambiar la perspectiva, considerarlo desde la individualidad y no desde la colectividad porque cada niño es un mundo aparte que, según Lego (2009), requiere mirarlo desde otra perspectiva:

Desde lo subjetivo, lo individual, lo propio y personal, lo diferente del otro, que lo distingue y caracteriza porque una misma experiencia vivida por sujetos diferentes, adquiere valores únicos en cada uno; la carga emocional adjudicada es dada por quien vive y sólo comprendida por él. (p. 18)

En este orden de ideas, es importante comprender que todas las experiencias y sucesos durante la primera infancia son de suma importancia, tanto para el presente como para el futuro; ya que los niños y las niñas en esta etapa, no solo desarrollan su cuerpo, sino que más allá de ese desarrollo físico, está el cognitivo y el emocional, siendo aquí donde construye su identidad, aprenden a vivir con los demás, logra entenderse a sí mismo y comprender al otro, reflexionando sobre lo que sucede y empezando a tejer redes de pensamientos convergentes y divergentes, para entender el mundo que le rodea. Por consiguiente, es imprescindible que en esta etapa se proporcionen diversidad de vivencias y experiencias, porque como afirma Eisner (2004) “nacemos dotados de un cerebro, pero son las experiencias las que desarrollan nuestra mente” (p. 19)

En otro de los relatos, que se relaciona con los contextos de los niños y niñas, que por ser vulnerables requieren atención especial y “diferencial”, se observa que se toma más como un servicio prioritario o una política de Estado obligatoria enfocada en cumplir con

una cobertura específica, que como un tipo de estrategia concentrada en una educación de calidad para garantizar el bienestar de la población infantil.

Relacionado con ello, una de las docentes manifiesta: “si, tenemos que poner mucha atención cuando nosotros vemos que al niño se le están vulnerando los derechos (...) inmediatamente activamos la ruta” (E3HG); postura que demuestra que si bien, están pendientes de escuchar a los niños, de observar su comportamiento, sus juegos, su aspecto físico y emocional, descubren en estos fenómenos el “lenguaje cifrado” que puede dar señales de alarma y por ende, constituirse en la alerta de que “algo está pasando”, también denota mayor preocupación por formalizar documentos de carácter legal que si bien, no se pueden omitir, tampoco pueden ser el fin último.

Es claro entonces, que a partir de aquí es donde debe comenzar la implementación de estrategias innovadoras por parte del docente, con el fin de crear mayores vínculos con ese niño o niña, para que se sienta acogido (a), reconocido (a) y salvaguardado (a), y no sufra en silencio esas situaciones que lo hacen sentir menospreciado y humillado.

Para precisar a qué se refiere ese reconocimiento, conviene detenerse en la comprensión del término “reconocimiento” que según Honneth (1997), desde la teoría de Hegel (1807) y Mead (1972), se define como una necesidad que tiene el individuo de que los demás lo reconozcan y lo confirmen como un sujeto autónomo y dinámico, siendo esta una “condición sine qua non” de la autoconciencia concebida como la forma en que el yo establece una relación consigo mismo.

Teniendo como referente esta definición, se puede decir que ese “reconocimiento” hace parte del mejoramiento de la calidad de vida de los niños, porque cuando un docente se convierte en garante de derechos, posibilita la formación de la subjetividad humana en los diferentes ámbitos (familia, sociedad civil y Estado). En este orden de ideas, la construcción de la subjetividad de los niños y niñas de un determinado contexto, está mediada por la relación con sus pares y con los adultos que los rodean, sean padres, maestros, cuidadores y/o familiares.

Por su parte, resulta oportuno abordar la responsabilidad del docente, en cuanto al conocimiento del ámbito familiar y el contacto permanente con los miembros del hogar, lo cual facilita el reconocimiento de los demás; en este contexto una de las docentes manifiesta: “Cuando nos reunimos con las mamitas, ellas nos ven como confidentes y nos quieren contar las cosas que pasan en sus casas, si los esposos las maltratan o si les pegan a los niños... algunas nos cuentan que sus familiares roban o trafican con sustancias psicoactivas y además las consumen” (E5JA).

Como se advierte, este acercamiento se convierte en un primer intento para ponerse en lugar del “otro”, de ese niño que, con sus actitudes, gestos y comportamientos, desea que conozcan sus sentimientos y hagan una lectura de su realidad. En otras palabras, los docentes demuestran que tienen la capacidad de comprenderlos abriéndose a una gama de posibilidades; sin embargo, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos y por ende la construcción de su subjetividad desde los docentes, está cargada de contradicciones debido al pensamiento divergente entre él cómo adulto y el niño.

Así pues, se advierte que la educación de la primera infancia es un acierto; no obstante, tiene algunos vacíos, pues se ha esquematizado y homogeneizado, quedándose estancada en el reconocimiento jurídico de derechos, y aunque contempla de forma amplia la autonomía de los sujetos, ha dejado de lado el pensarlos desde un “reconocimiento recíproco”, tal como lo plantea Honneth (1997), en aras de su integridad personal, enmarcada en sus tres dimensiones: el amor, que se refiere a la relación primaria entre la madre y el hijo; la subjetividad, que implica el reconocimiento de los derechos; y la solidaridad que hace referencia al trabajo colectivo, en donde el sujeto percibe que algunas de sus cualidades son valiosas en función del logro común. Por ello, es necesario profundizar en los rasgos y signos más genuinos de la niñez: su biografía social-comunitaria, la biografía de sus motivaciones y sus memorias privadas, para que puedan adquirir un principio de singularidad duradero, donde el reconocimiento como sujeto sea el eje rector.

8.2 El quehacer pedagógico en la primera infancia: una cuestión de Alteridad.

La definición de práctica pedagógica tiene muchas acepciones, su significado difiere de acuerdo con el énfasis que se le dé; en términos generales, se reconoce como la acción cotidiana que realizan los docentes con sus estudiantes, principalmente en las aulas de clase. Este concepto “tradicional” se centra en un conjunto de actividades o estrategias que se utilizan para consolidar el aprendizaje; sin embargo, dejan de lado, la potenciación de los estudiantes como “sujetos”, que pueden transformar la realidad en que viven y por ende reconstruir el tejido social.

Así planteada, la acción pedagógica “tradicional” se basa específicamente en el desarrollo de competencias a partir de estándares, lineamientos curriculares y referentes emanados de un sistema educativo que promulga el mejoramiento de la calidad educativa, pero que en realidad lo que pretende es continuar formando “sujetos pasivos y subordinados”, olvidando que la pedagogía contemporánea demanda un nuevo enfoque, una nueva forma de educar, en donde el docente sea gestor de pensamientos divergentes y el estudiante, como ser actuante y con autonomía, pueda tomar decisiones y vincularse con los demás en un colectivo social.

En otras palabras, requiere “la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso” (Ortega, 2010, p. 85); lo cual, permitiría dar cuenta no solo del saber disciplinar y didáctico del docente, sino de su capacidad crítica y reflexiva al pensar en su estudiante como ese “Otro” que están ávidos de conocimiento, pero también de ser comprendido e interpretado en su ser, su sentir y su pensar, que necesita un escenario educativo de menos imitación y más actuación, desde su propia lectura del mundo, desde sus sueños y expectativas.

Ahora bien, resulta interesante examinar las prácticas pedagógicas desde la concepción de los docentes del programa de primera infancia modalidad DIMF de la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, analizadas desde el proceso de socialización, y la configuración de las relaciones que establecen los niños con sus docentes y sus familias en sus contextos.

Por esta misma línea, y en lo que respecta a los datos obtenidos de las entrevistas y las cartas de asociación libre, se evidencia en primer lugar, la comprensión que tienen los docentes sobre qué es una práctica pedagógica; para la mayoría de ellos, la definición se enmarca en “planeación de clases” (CA1), “metodología para realizar alguna actividad” (E6MA), “lo que se quiere hacer con los niños” (E7ES), “todas las acciones que se desarrollan basadas en las actividades rectoras” (E5AG) o las “formas de enseñar” (E10DP), demostrando que continúan con conceptos impuestos, culturalmente interiorizados y que han pasado de generación en generación, pese a que desde el siglo XX, el sentido cambió y obligó a sustituir las prácticas pedagógicas condicionadas y unilaterales, por prácticas más activas y proporcionales con la realidad social de los estudiantes.

En segundo término y relacionado con el hallazgo anterior, se encuentra que el trabajo docente sigue regido por la reproducción de esquemas preestablecidos; como se comprueba en uno de los relatos: “A mí me parece que los contenidos que tiene la estrategia permiten la enseñanza de los niños a través de los Pilares que se manejan (...), entonces considero que no se necesitan como de otras cosas para llevar a cabo el aprendizaje porque todo está estipulado acá” (E7SM).

Con estas afirmaciones, se puede intuir que los docentes terminan haciendo únicamente lo requerido desde orientaciones unificadoras que legitiman la educación como “constructora de formas arquetípicas de ser infante” (Gimeno, 2003, p. 26), perdiendo el horizonte comprensivo de lo que realmente significa la experiencia social para la primera infancia, en cuanto al desarrollo de procesos colectivos y formas de interrelación que

permiten reconocer sus necesidades e intereses, y permitir que el niño, a través del lenguaje de la experiencia, pueda contar lo que le ha pasado o le pasa, de lo que ha sido o sigue siendo en el tiempo y todo aquello en lo que se reconoce como es.

Afortunadamente, no todos los docentes tienen esta concepción, por esto es necesario destacar a algunos de ellos que empiezan a salir del tradicionalismo y, aunque sus prácticas pedagógicas aún siguen siendo de corte conductual, tratan de resignificar su quehacer a través de la formación continua, de la reflexión crítica de su práctica y del reconocimiento del contexto escolar donde laboran. Así se vislumbra en uno de los relatos:

Creo que es importante cambiar de actitud, ser más proactiva, no quedarme solo con lo que me entrega del ICBF o la Fundación, sino que hay que ir más allá, buscando que el aprendizaje para los niños sea significativo, donde les quede, aprender de las experiencias, aprender del mismo medio, ósea que los niños disfruten de ese aprendizaje y lo tengan para la vida. (E9MR)

Al sostener esta postura, la docente empieza a cuestionarse sobre su práctica; es decir, la somete a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanente, para luego transformarla por medio de la contextualización y actualización de ese saber, porque entiende que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 64)

En este sentido, se observa que algunos docentes comprenden el concepto de infancia en toda su dimensión, por ello aluden que, si bien son muy importantes los contenidos desde las actividades rectoras, es de mayor relevancia la formación del ser. El siguiente relato lo confirma: “Me preocupa mucho la parte humana, por eso estoy justamente en este

trabajo, guío a mis niños en valores éticos, porque ellos no son solo vasos que llenar sino seres que pueden ser conscientes de su propia realidad” (E8EM).

A partir de ello, se observa que los docentes empiezan a tomar conciencia del carácter humanizante que tiene la educación, que ya perdió vigencia la “Educación bancaria” de Freire (1970), que la coyuntura actual exige nuevas formas de agenciar las practicas pedagógicas pensadas desde la alteridad, cuyos principios articuladores sean la hospitalidad, el reconocimiento y la comprensión del otro.

En estas circunstancias, las prácticas pedagógicas en la primera infancia no se pueden anquilosar en el simple hecho de “desarrollar las actividades rectoras” o cumplir con los requisitos del pensum académico, tal como aparecen en el “libreto”; antes bien, deben avanzar y reconsiderarse desde la subjetividad, desde la ética, para poder asumir al otro en su “radical alteridad” (Lévinas, 2001). Es decir, que el docente no será más el cuidador o la autoridad que permite hacer o no hacer algo, a la vez que el estudiante no será el sujeto que se limita a memorizar información, sino que será un crítico de lo que escucha y un interlocutor de su propio proceso de formación.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas se establecerán bajo una relación desinteresada para “evocar la experiencia de un acontecimiento singular” (Bárcena y Mélich, 2000), en el que se dé la oportunidad de asistir al encuentro con el otro a través del lenguaje de la experiencia. Así los niños podrán contar lo que les ha pasado y les pasa, lo que han sido y siguen siendo en el tiempo, y todo aquello en lo que se reconocen como son.

Las anteriores consideraciones ratifican la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas instrumentales por acciones pedagógicas más dinámicas y reflexivas que ayuden a los niños a crecer en dignidad, en una relación abierta basada en presupuestos éticos y antropológicos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro (Lévinas, 1991). Por lo tanto, es preciso que el docente en su quehacer cotidiano, proponga un encuentro con sus estudiantes, estableciendo una relación ética como componente de una relación de alteridad, que requiere de una gran responsabilidad que va más allá de todo pacto y contrato (Lévinas, 1991).

9. Discusión de resultados

Hablar de los significados de alteridad en las prácticas pedagógicas de los docentes que hacen parte de la Estrategia de Cero a Siempre, para efectos de esta investigación, implica en un principio considerar el constructo de primera infancia dentro de ellas. “Podría decirse que en la interacción social se elabora, media y reproduce una definición múltiple sobre infancia, o para ser más precisos variadas versiones de infancias según la familia, la escuela, la cultura, la política y los espacios geográficos” (Bacáres, 2017, p.34)

En el marco de la alteridad, dichas definiciones estarían imbricadas en procesos pedagógicos desarrollados en torno al reconocimiento del otro, procesos en los que:

Reconocer la diversidad en todos y todas, implica reconocer las capacidades de los otros en medio del respeto por las personas, implica relaciones basadas en el diálogo y el compromiso. Esto es vigente en las relaciones que se establecen con los niños y las niñas, las relaciones implican (...) establecer las condiciones para confiar en las capacidades de los otros para pensar y actuar, (...). (López, 2016, p.24)

Así pues, en las prácticas educativas, el reconocimiento del otro, esto es, del niño y de la niña, supone la disposición de estrategias pedagógicas que lo visibilicen desde una perspectiva diferencial en el respeto por su individualidad, pero bajo parámetros de igualdad; en una relación de alteridad “desde el reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de su diferencia y el sentido de su identidad” (Vila, 2004, p.9). En efecto, la estrategia de cero a siempre propone que:

La relación significativa de la niña y el niño con las maestras, los maestros y agentes educativos les posibilitará sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. Esta relación es la que

contribuye a que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social, por lo que, a partir de esto, se proponen acciones y experiencias pedagógicas que intencionalmente buscan promover su desarrollo. (MEN, 2014, p.70)

Sin embargo, dentro del escenario de la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, la construcción de infancia por parte de los docentes, se encuentra en contravía de dicha perspectiva de alteridad, aunque la consideración de los niños y las niñas comprenda intenciones en su visibilización como sujetos, en la promoción de ambientes para su cuidado y protección; sobreviene en un enfoque de derechos vinculado al cumplimiento de parámetros y directrices legislativos del marco normativo nacional de atención a la primera infancia, y se desarrolla bajo una perspectiva de cuidado y desde una estructura pedagógica tradicional en la que el docente no solamente se reconoce en una condición de supremacía instructiva sobre el niño, sino que además, aborda la realidad educativa desde la colectividad y no desde la individualidad.

En dicho contexto, los niños y niñas no son reconocidos como seres pensantes ni participantes, la estrategia de cero a siempre y por ende la práctica institucional, los sugiere como beneficiarios de un servicio asistencial e instructivo que procura su cuidado y la adaptabilidad de sus procesos de socialización e interacciones, en una formación disciplinaria para el futuro inmediato y el remoto.

Contrariamente, los niños y las niñas necesitan ser reconocidos como legítimos interlocutores, como sujetos activos y partícipes, poseedores de competencias de expresión sensible, afectiva y emotiva; con capacidades para la toma de decisiones, por pequeñas que

estas parezcan; para manifestar opiniones, juicios y pensamientos, capacidades para dar sentido a su vida y al mundo en el que suceden sus interacciones.

Es preciso entonces, transfigurar las estrategias y prácticas pedagógicas direccionándolas a ese reconocimiento del otro “niño- niña”, formando desde la alteridad, desde sus potencialidades y sus subjetividades. En palabras de Joldersma (citado en Ortega, 2014), se debe apuntar a un “rumbo educativo por el que debería desarrollarse una enseñanza “responsable”, en donde el alumno no sea tratado como un recipiente pasivo en el que se acumulan conocimientos, sino que sea acogido en su singularidad y reconocido como alguien valioso” (p. 94); esto es, desde una “pedagogía anclada en la alteridad capaz de cambiar la vida en las aulas y los centros educativos, de recuperar al sujeto de la educación y convertirlo en el protagonista de su propio proceso de formación” (Ortega, 2014, p.51).

Si bien, en los principios y proposiciones de la estrategia de la política de Cero a Siempre se comprende la integralidad como núcleo concéntrico, expresada en probables prácticas altruistas basadas en el reconocimiento del otro como elemento mediador de interacciones, es imprescindible que en las acciones y prácticas concretas dentro de los escenarios educativos, se tengan en cuenta estos fundamentos y se reflejen en el ejercicio cotidiano docente desde la alteridad, ya que es evidente en los discursos de estos agentes educativos, que el conocimiento de dichos principios es escaso y su apropiación insuficiente.

En este orden de ideas, a propósito de la reflexión de los significados de alteridad en las prácticas pedagógicas, surge de la mano de la discusión del constructo de primera infancia, la reflexión sobre el quehacer pedagógico. Para la mayoría de los docentes que

hicieron parte de esta investigación, la comprensión de la acción pedagógica traducida en sus prácticas, está enmarcada en la planeación de actividades, en la reproducción de esquemas preestablecidos y en el cumplimiento de requerimientos decretados en la normatividad existente. Su comprensión sobre la práctica pedagógica está situada en un escenario pedagógico transversalizado por una visión constructivista y conductual.

Sin embargo, también convergen entre ellos, algunas actitudes reflexivas, autocríticas y con intenciones transformadoras del quehacer pedagógico, que pretenden trascender las prácticas preestablecidas en la resignificación de sus acciones; no obstante, es evidente que los significados de alteridad de los docentes en el desarrollo de las actividades rectoras, se encuentran circunscritos en prácticas pedagógicas unilaterales y restringidas a los requisitos de la normatividad gubernamental.

Por lo tanto, es de suma importancia que las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas educativas sean más contextualizadas, propositivas y dirigidas a la alteridad en el reconocimiento de la subjetividad de los niños y niñas, siendo fundamental que dichas prácticas más allá de ser reducidas al desarrollo de una serie de actividades y acciones ordenadas y acondicionadas a las demandas de un plan de estudios, sean desarrolladas a manera de andamiaje, relacionando el mundo individual, personal y subjetivo de los niños y las niñas, y su contexto sociocultural, con propósitos e intencionalidades pedagógicas reconfiguradas y resignificadas continuamente.

En otras palabras, es esencial replantear una “nueva filosofía de la educación que no sólo cambie la manera de entender la enseñanza, sino también el modo de entender al ser

humano” (Ortega, 2014, p.50), una educación desde la alteridad efectiva, que descentre al educador para que piense e identifique el mundo del otro -el niño y la niña-, en búsqueda de su potencialidad como dinamizadora de la acción educativa y pedagógica (MEN, 2014); un educador que entienda que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 24).

En definitiva, se visibiliza la urgencia de educar de otro modo, no solo desde la perspectiva de derechos en su exigencia y cumplimiento, sino desde la alteridad como una praxis educativa, efectuada desde la perspectiva del otro, desde su reconocimiento como sujeto activo, pensante, creador y propositivo, y no como un recipiente de saberes pasivo que es cosificado.

Una praxis donde la responsabilidad del educador no es limitada o reducida a la legalidad, sino una en la que el docente se construya como un pedagogo auténtico que tenga “la capacidad de entender el punto de vista del otro logrando interpretar sus conductas e intenciones” (Puche, Orozco, Correa y Orozco, 2007, p. 67), que reconozca al educando en sus necesidades inmediatas, en sus derechos, en sus cuidados, pero también en sus formas de relacionarse con el mundo, en sus deseos de exploración, en sus intereses cotidianos, en sus intenciones, en sus procesos sensibles y sus expresiones emotivas y, por supuesto, en las particularidades de su contexto familiar y social. Así visionado, Gárate y Ortega (citados en Ortega, 2014), expresan que “es esta disposición de apertura al otro, de abandono y renuncia de sí mismo lo que hace que el otro importe, que me descentre para ponerme en el lugar del otro. Sólo así el maestro educa” (p. 98).

Desde esta perspectiva, es perentorio que los docentes dejen de centrar su mirada en la adquisición de conocimientos, y la enfoquen en retomar valores como el diálogo, el respeto, la tolerancia y la libertad, como una estrategia pedagógica para acompañar y guiar el proceso de construcción personal de cada niño o niña (Ortega, 2014).

Es allí donde la pedagogía de la alteridad, se convierte en una acción transformadora, a partir de un enfoque diferencial, donde convergen la diversidad y el reconocimiento en los procesos de acercamiento entre docentes y niños(as) de 0 a 5 años; ya que su intencionalidad no solo pretende recuperar “la voz del otro”- niño y niña- , sino también reconocer en él cualidades y disposiciones que lo hacen merecedor de un trato empático y asertivo, a la vez que intenta generar reflexiones con ese otro, de ese otro y de sí mismos -del docente sobre su praxis-, mediar relaciones interpersonales favorables y reconfigurar formas de aprendizaje a partir de la exploración de prácticas más activas y proporcionales con la realidad social.

En síntesis, la pertinencia de abordar el valor del “reconocimiento del otro” en las prácticas educativas, de ser, aprender y enseñar en la interacción con el otro, se refiere a la resignificación de los escenarios pedagógicos actuales que continúan limitándose a contenidos estandarizados y dan muy pocos espacios para pensar en los niños y las niñas como sujetos de alteridad.

10. Conclusiones y recomendaciones

La comprensión de la acción pedagógica de la mayoría de docentes a la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, se encuentra enfocada en el cumplimiento de requerimientos, parámetros y directrices decretados en la normatividad vigente de atención a la primera infancia, y está enmarcada en la planeación de una serie de actividades vinculadas a la reproducción de esquemas preestablecidos, así como en el desarrollo de prácticas unilaterales de enseñanza donde se aborda la realidad educativa desde la colectividad y no desde la individualidad. Dichas prácticas educativas sobrevienen desde un enfoque de derechos asociados a la ética del cuidado.

Las interacciones y acciones suscritas en la prácticas y estrategias pedagógicas de los educadores de la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, no responden a las particularidades de los sujetos; los niños y niñas son transfigurados en objeto de conocimiento y no de reconocimiento. Por consiguiente, es indiscutible la necesidad de que los niños y las niñas de primera infancia, sean reconocidos como legítimos interlocutores, como sujetos activos y participes, poseedores de competencias de expresión sensible, afectiva y emotiva; con capacidades para la toma de decisiones, por pequeñas que estas sean percibidas, para manifestar opiniones, juicios y pensamientos; esto es, capacidades para dar sentido a su vida y al mundo en el que suceden sus interacciones.

La labor educativa está colmada de incontables disposiciones legales y burocráticas que disminuyen la factibilidad de iniciativas diferentes en los escenarios institucionales; que limitan el ejercicio docente a pautas generalizadas, promoviendo que en la acción pedagógica

el educador no responda a las particularidades de los sujetos, y que dichos sujetos se conviertan para él en objeto de conocimiento y no de reconocimiento.

Por consiguiente, resulta fundamental e impostergable que, dentro de las prácticas educativas adscritas al proyecto educativo de la Fundación Gimnasio Moderno del Cauca, se reflexione sobre la importancia de fortalecer en las niñas y niños capacidades de autoexploración, autoreconocimiento y autoaceptación, desde la relación con ellos mismos y la interacción con los otros. En otras palabras, abordar el valor del “reconocimiento del otro” en las prácticas educativas, la importancia de ser, aprender y enseñar en la interacción con el otro, para promover la resignificación de los escenarios pedagógicos actuales que continúan limitándose a contenidos estandarizados y dan muy pocos espacios para pensar en los niños y las niñas como sujetos de alteridad.

Se visibiliza entonces, la urgencia de educar de otro modo, si bien es necesario reconocer a los niños y a las niñas en sus necesidades inmediatas, en sus derechos y en sus cuidados, también lo es hacerlo desde la alteridad como praxis educativa, efectuada desde la perspectiva del otro, desde el reconocimiento del educando, no como un recipiente de saberes pasivos que es cosificado, sino como sujeto activo, pensante, creador y propositivo, que merece ser apreciado en sus formas de relacionarse con el mundo, sus deseos de exploración, sus intereses cotidianos, sus intenciones, sus procesos sensibles y sus expresiones emotivas; además de las particularidades de su contexto familiar y social.

Al respecto, se puede decir que el discurso sobre lo que es la infancia, ineludiblemente está obligando a los docentes a hacer una nueva lectura sobre el quehacer en la escuela, para

proyectar a los niños y niñas como “hacedores” de sus aprendizajes, abriendo paso para que:
“las prácticas pedagógicas restringidas se sustituyan por prácticas pedagógicas proporcionales con la realidad social. En otras palabras, “el concepto de infancia sustituye las prácticas homogeneizantes del «adulto» por una pedagogía a la medida del infante”
(Zambrano, 2006, p. 170)

Anexos

Anexo 1. Artículos 1 a 42 sobre los derechos de los niños UNICEF

 <p>COMISION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO</p> <p>02</p> <p>ARTÍCULO 02 NO DISCRIMINACIÓN</p> <p>Todos los niños y niñas tienen todos los derechos recogidos en la Convención: no importa de dónde seas, ni tu sexo o color de piel, ni qué lengua hables, ni la situación económica de tu familia, ni tus creencias o las de tus padres, ni que padezcas alguna minusvalía.</p> <p>www.unicef.org</p>	 <p>COMISION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO</p> <p>04</p> <p>ARTÍCULO 04 APLICACIÓN DE LOS DERECHOS</p> <p>Los Gobiernos (y las autoridades regionales y locales) deben hacer que se cumplan todos los derechos recogidos en la Convención. Deben ayudar a tu familia a garantizar tus derechos y también deben colaborar con otros países para que se cumplan en todo el mundo.</p> <p>www.unicef.org</p>	 <p>COMISION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO</p> <p>06</p> <p>ARTÍCULO 06 SUPERVIVENCIA Y EL DESARROLLO</p> <p>Todos los niños y niñas tienen derecho a la vida. Los Gobiernos deben hacer todo lo posible para asegurar su supervivencia y desarrollo.</p> <p>www.unicef.org</p>
<p>03</p> <p>ARTÍCULO 03 EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO</p> <p>Cuando las autoridades, o las personas adultas, adopten decisiones que tengan que ver contigo deberán hacer aquello que sea mejor para tu desarrollo y bienestar.</p> <p>UNICEF Comité Español</p>	<p>05</p> <p>ARTÍCULO 05 ORIENTACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES</p> <p>Las autoridades deben respetar a tus padres y a todas las personas que sean responsables de tu educación. Tu familia tiene la responsabilidad de ayudarte a ejercitar tus derechos.</p> <p>UNICEF Comité Español</p>	<p>07</p> <p>ARTÍCULO 07 NOMBRE Y NACIONALIDAD</p> <p>Cuando nacis tienes derecho a ser inscrito en el registro y a recibir un nombre y una nacionalidad, a conocer a tus padres y a ser cuidado por ellos.</p> <p>UNICEF Comité Español</p>



ARTÍCULO 08
IDENTIDAD

Las autoridades tienen la obligación de proteger vuestra identidad, nombre, nacionalidad y relaciones familiares.



ARTÍCULO 10
**REUNIÓN
DE LA FAMILIA**

Si, por cualquier circunstancia, vivís en un país y tus padres en otro, tenés derecho a entrar en el país en el que están tus padres y reunirse con ellos, si a que tus padres se reúnan contigo.



ARTÍCULO 12
**OPINIÓN DE NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES**

Tenés derecho a opinar y a que esa opinión, de acuerdo con tu edad y madurez, sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que te afecte.

09

ARTÍCULO 09
**SEPARACIÓN
DE LOS PADRES**

Ningún niño o niña debe ser separado de sus padres, a menos que sea por su propio bien. En el caso de que tu padre y tu madre estén separados, tenés derecho a mantener contacto con ambos fácilmente.

11

ARTÍCULO 11
**TRASLADOS Y
RETENCIONES ILÍCITAS**

Las autoridades deben evitar que seas trasladado de forma ilegal a otro país o que seas retenido ilegalmente.

13

ARTÍCULO 13
**LIBERTAD
DE EXPRESIÓN**

Tenés derecho a expresar libremente tus opiniones, a recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas.



ARTICULO 14
**LIBERTAD DE CONCIENCIA
RELIGIÓN Y PENSAMIENTO**

Las autoridades deben respetar tu derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Tus padres podrán aconsejarte sobre lo que es mejor.

www.unicef.org



ARTICULO 16
**PROTECCIÓN
DE LA INTIMIDAD**

Tienes derecho a una vida privada propia, a que se respete la vida privada de tu familia y a la intimidad de vuestro domicilio, a que no te abran la correspondencia y a que nadie ataque tu buena imagen.

www.unicef.org



ARTICULO 18
**RESPONSABILIDADES
DE LOS PADRES**

Tu padre y tu madre son los responsables de tu educación y desarrollo, y deben actuar pensando en tu interés. Las autoridades ayudarán a los padres en estas tareas apoyándolos cuando sea necesario.

www.unicef.org

15

ARTICULO 15
**LIBERTAD DE
ASOCIACIÓN**

Puedes asociarte libremente, crear asociaciones y reunirte pacíficamente con otros chicos y chicas, siempre que estas actividades no vayan en contra de los derechos de otras personas.

UNICEF - Comité Español

17

ARTICULO 17
**ACCESO A UNA
INFORMACIÓN ADECUADA**

Tienes derecho a recibir información a través de los libros, los periódicos, la radio, la televisión, internet. En especial la información que sea importante para tu bienestar y desarrollo. Las personas adultas cuidarán de que esta información sea adecuada.

UNICEF - Comité Español

19

ARTICULO 19
**PROTECCIÓN CONTRA
LOS MALOS TRATOS**

Las autoridades deberán protegerte de los malos tratos, los abusos y la violencia, también de los que provengan de tus padres o responsables legales.

UNICEF - Comité Español

COMISION
NORRI LON
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 20
**PROTECCIÓN DE LOS
NIÑOS SIN FAMILIA**

Tienes derecho a una protección y ayuda especiales en el caso de que no tengas padres o que estos no estén contigo. Esta ayuda tendrá en cuenta tu origen cultural o étnico.

www.unicef.org

COMISION
NORRI LON
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 22
NIÑOS REFUGIADOS

Los niños, niñas y jóvenes refugiados (que hayan sido obligados a abandonar su país por una guerra u otra circunstancia) serán objeto de protección especial. Las autoridades deberán colaborar con las organizaciones que los ayuden y protegen.

www.unicef.org

COMISION
NORRI LON
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 24
**LA SALUD Y LOS
SERVICIOS SANITARIOS**

Tienes derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud (que incluye agua potable, una buena higiene y alimentación) y a recibir atención médica cuando estés enfermo. Los Gobiernos deberán cooperar con los de otros países para que este derecho sea una realidad en todo el mundo.

www.unicef.org

21

ARTÍCULO 21
ADOPCIÓN

En caso de adopción siempre se debe tener en cuenta, por encima de todo, el bienestar del niño o la niña.

UNICEF España España

23

ARTÍCULO 23
**LOS NIÑOS Y NIÑAS
DISCAPACITADOS**

Si sufres alguna discapacidad física o mental, tienes derecho a cuidados y atenciones especiales que garanticen tu educación y capacitación con el fin de ayudarte a que disfrutes de una vida plena.

UNICEF España España

25

ARTÍCULO 25
**CONDICIONES DE
INTERNAMIENTO**

Si estás internado o internada en un establecimiento para protegerte o para curarte de una enfermedad física o mental, se debe revisar periódicamente tu situación para comprobar que el internamiento sea apropiado y no se prolongue más de la cuenta.

UNICEF España España

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTICULO 26
LA SEGURIDAD SOCIAL

Tú y tu familia tenéis derecho a beneficios de las ayudas del Gobierno y la seguridad social cuando vuestros recursos sean escasos.

www.unicef.org

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTICULO 28
LA EDUCACIÓN

Tienes derecho a la educación. La educación primaria debe ser obligatoria y gratuita, y debes tener facilidades para poder tener educación secundaria o ir a la universidad. Los Gobiernos de los países deben colaborar para que esto sea una realidad en todo el mundo. Los castigos en la escuela no deben ser humillantes ni indignos.

www.unicef.org

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTICULO 30
MINORÍAS ÉTNICAS O RELIGIOSAS

Si perteneces a una minoría étnica o religiosa, se debe respetar tu derecho a vivir según tu cultura, practicar tu religión y a hablar tu propia lengua.

www.unicef.org

27

ARTICULO 27
EL NIVEL DE VIDA

Tienes derecho a un nivel de vida adecuado para tu desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Tus padres son los responsables de que tengas lo necesario para vivir de una forma digna (un espacio vivienda, nutrición y vestido). Si ellos no pueden proporcionártelo las autoridades deben ayudarte.

UNICEF Comité Español

29

ARTICULO 29
OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

La educación deberá estar encaminada a desarrollar tu personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de tus posibilidades. Debe prepararte para ser una persona respetuosa con otras personas, responsable, pacífica y respetuosa con el medio ambiente en una sociedad libre.

UNICEF Comité Español

31

ARTICULO 31
EL OCIO Y LA CULTURA

Tienes derecho al juego, al descanso y a las actividades recreativas y culturales.

UNICEF Comité Español

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 32
EL TRABAJO INFANTIL

Tienes derecho a estar protegido contra los trabajos peligrosos para tu salud o que te impidan ir a la escuela. No puedes trabajar hasta cumplir una edad mínima y, si lo haces, se deben cumplir unas condiciones apropiadas en los horarios y condiciones de trabajo.

www.unicef.org

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 34
LA EXPLOTACIÓN SEXUAL

Las autoridades deben protegerte de la explotación y los abusos sexuales, incluidas la prostitución y la participación en espectáculos o materiales pornográficos.

www.unicef.org

COMISION
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 36
OTRAS FORMAS DE EXPLOTACIÓN

Tienes derecho a estar protegido contra las demás formas de explotación que sean perjudiciales para tu bienestar.

www.unicef.org

33

ARTÍCULO 33
EL USO DE DROGAS ILEGALES

Tienes derecho a estar protegido de las drogas ilegales y del tráfico de drogas.

UNICEF - España

35

ARTÍCULO 35
LA VENTA Y EL SECUESTRO DE NIÑOS

Los Gobiernos deben tomar todas las medidas que sean necesarias para impedir la venta, la trata y el secuestro de niños y niñas.

UNICEF - España

37

ARTÍCULO 37
TORTURA Y CÁRCEL

No serás sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles. Si has cometido un delito no se te impondrá la pena de muerte ni la de prisión perpetua. Si eres juzgado y considerado culpable sólo deberás ser internado en un establecimiento como último recurso y sólo el tiempo mínimo para cumplir tu castigo. Nunca deberás estar en las mismas prisiones que las personas adultas y tendrás derecho a mantener contacto con tu familia.

UNICEF - España

CONVENCIÓN
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 38 CONFLICTOS ARMADOS

En tiempos de guerra no podrás ser reclutado como soldado ni participar en los combates. Los niños y niñas tenéis derecho a una protección especial en caso de conflicto.

www.unicef.org

CONVENCIÓN
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 40 JUSTICIA Y MENORES

Tienes derecho a defenderte con todas las garantías cuando te acusen de haber cometido un delito. Los jueces y abogados deberán ser especialmente cuidadosos cuando juzguen personas de menos de 18 años, y las leyes deben establecer una edad mínima antes de la cual no pueden ser juzgados como si fuesen personas adultas.

www.unicef.org

CONVENCIÓN
SOBRE LOS
DERECHOS
DEL NIÑO



ARTÍCULO 42 DIFUSIÓN DE LA CONVENCIÓN

Tienes derecho a conocer los derechos contenidos en esta Convención. Los Gobiernos tienen el deber de difundirla entre niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

www.unicef.org

39

ARTÍCULO 39 RECUPERACIÓN Y REINSERCIÓN SOCIAL

Si has sufrido malos tratos, explotación, abandono o has estado en una guerra, tienes derecho a que se ocupen de ti para recuperarte física, social y psicológicamente.

UNICEF España

41

ARTÍCULO 41 LA LEY MÁS FAVORABLE

Si hay leyes distintas a la Convención que se puedan aplicar en algún caso que te afecte, siempre se aplicará la que sea más favorable para ti.

UNICEF España

Bibliografía

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Bacáres, C. (2017). La infancia como construcción social. En: Gestión Magisterio, *Los derechos del niño. Una guía comprensiva de la convención sobre los Derechos del Niño*. [en línea]. Bogotá: Magisterio. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-infancia-como-construccion-social>.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140. Recuperado de https://www.academia.edu/20365912/Los_ni%C3%B1os_como_sujetos_sociales._Notas_sobre_la_antropolog%C3%ADa_de_la_infancia
- Departamento Nacional de Planeación (2007). *Política pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la Primera Infancia"*. Conpes Social, No. 109. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/colombia_documento_conpes_social_nro_109_2007.pdf
- Eisner, E. (2004). *El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. En E. Eisner, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes virtuales en la transformación de la conciencia*. (17-43). Barcelona: Paklos.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Galeano, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. *El giro en la mirada*. La Medellín: Carreta editores. 29-61.

Gimeno, S. J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Grajeda, B. & Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y Relación Educativa*. México: UAM-A

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw Hill

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: CRITICA. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/212491984/Honneth-La-Lucha-Por-El-Reconocimiento-Completo>

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.

Lego, M. (2009). *La construcción de la subjetividad*. Captel, Educación a distancia. Recuperado de <https://docplayer.es/6604919-La-construccion-de-la-subjetividad.html>

López, P. (2016). *Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad*. Colombia: De cero a siempre. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4612264/anexo-5.-lineamientos-educativos-para-el-desarrollo-integ...>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. [en línea]. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Sentido de la educación inicial*. [en línea]. Recuperado de:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015*. [en línea]. Recuperado de https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Ortega V, P. (2010). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 128 -146. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/355>

Ortega, P. (2014) *Educación en la alteridad. Colección Pedagógica de la Alteridad*. Libro primero del tomo I, Colección Pedagogía de la Alteridad. Colombia: Redipe y Editum, 225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148914>

Puche, R., Orozco, M. Correa, B. & Orozco, M. (2007). *Funcionamientos, desarrollos y competencias de niños y niñas de 0 a 6 años*. Bogotá: MEN.

Unicef. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. New York: UNICEF.

Vila, E.S. (2004). Pedagogía de la ética: De la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital* 6, 47-55. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num6/Vila.pdf>

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects* (Thesis). Hawaii: Atlantic International University