



# PREMIO

## MARTA ARANGO MONTOYA

a la investigación en Primera Infancia

**Premiando la investigación y el trabajo  
para la primera infancia en Colombia**



Desde Fondo Acción conocemos los retos de investigar y trabajar en primera infancia y el valor que tiene hacerlo en Colombia. Es por eso que desde 2016, y junto a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, creamos el **Premio Marta Arango Montoya a la Investigación en Primera Infancia.**

A través de este premio hemos logrado, de la mano de investigadores y trabajadores de primera infancia, **visibilizar y reconocer la importancia de aportar a mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia en Colombia**, así como el aporte a la política pública en la niñez.

En su quinta edición, realizada en 2020, se recibieron **más de 40 propuestas de diferentes departamentos del país como Santander, Cundinamarca, Valle del Cauca, Atlántico, Huila, Nariño y Antioquia**, entre otros.

Después de un proceso de evaluación se seleccionaron 6 propuestas como ganadoras en cinco categorías:

- Trabajadores en primera infancia
- Investigadores en ejercicio - CINDE.
- Investigadores en ejercicio.
- Investigadores recién egresados o candidatos a maestría o doctorado - CINDE.
- Investigadores recién egresados o candidatos a maestría o doctorado

Lo invitamos a conocer los resúmenes de las investigaciones y experiencias ganadoras de esta quinta edición del Premio Marta Arango Montoya de investigadores y trabajadores que aportan en la creación de territorios posibles para la niñez en Colombia.

## Contenido

### **CATEGORÍA TRABAJADORES EN PRIMERA INFANCIA**

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Testimonios de tenacidad familiar y<br>sueños de reivindicación ..... | 5  |
| Martha Adelaida Correal Pinzón                                        |    |
| Aillu Iachachi .....                                                  | 18 |
| Paula Alejandra Riascos Yandar                                        |    |

### **CATEGORÍA INVESTIGADORES EN EJERCICIO - CINDE**

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| La Liga de los Súperchikiciudadanxs ..... | 41 |
| Mónica Lesly Cardona Correa               |    |

### **CATEGORÍA INVESTIGADORES EN EJERCICIO**

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Castigo físico contra la primera infancia en Colombia:<br>prevalencia nacional, regional y departamental, brechas<br>sociodemográficas y tendencias ..... | 60 |
| Jorge Armando Cuartas Ricaurte                                                                                                                            |    |

### **CATEGORÍA INVESTIGADORES RECIÉN EGRESADOS O CANDIDATOS A MAESTRÍA O DOCTORADO - CINDE**

|                                                                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Salir Adelante: construcción relacional de subjetividades políticas<br>de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias<br>proviene de contextos de conflicto armado ..... | 81 |
| María Camila Ospina Alvarado                                                                                                                                                     |    |

### **CATEGORÍA INVESTIGADORES RECIÉN EGRESADOS O CANDIDATOS A MAESTRÍA O DOCTORADO**

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Representaciones sociales de docentes de primera infancia<br>sobre ciudadanía de niños y niñas de un Centro de Desarrollo<br>Infantil de la ciudad de Cali ..... | 117 |
| Natalia Bruges Lomanto                                                                                                                                           |     |



**CATEGORÍA**  
**Trabajadores en**  
**Primera Infancia**  
**Segundo puesto**

# Testimonios de tenacidad familiar y sueños de reivindicación

Martha Adelaida  
Correal Pinzón

Estas breves historias, en las cuales se aprecia que los gérmenes de la discriminación, aumentada en el presente por la crisis social y económica, no es ni mucho menos el testimonio de nuestra realidad pasada. En Colombia, apenas a finales de los años 90 se empieza a cambiar la visión de la discapacidad como enfermedad, castigo, vergüenza y carga familiar y social.

Acogernos al marco internacional de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU, no nos ha puesto a salvo de la exclusión. El legislativo ha decretado entre otras: la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, la Ley 762 de 2002, en la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, y más recientemente la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Una cosa es tener las leyes y otra muy diferente es apropiarlas y que el estado las garantice.

Desde hace 30 años, estoy convencida que la discriminación es una semilla fundamental en la mayoría de los males de nuestro país: etnia, clase económica, género, religión e ideales de cuerpos perfectos y mentes adaptables, entre otras, determinan, en la primera infancia, en la adolescencia y la adultez que tipo de trato se recibirá y cuáles serán las habilidades a desarrollar para lograr una vida digna. En esta realidad las personas con alguna deficiencia, discapacidad o limitación, enfrentan

desde antes de nacer barreras de todo tipo; porque los avances científicos, tecnológicos y en pocas dosis los sociales, distan mucho de la actitud y el abordaje respetuoso, igualitario e integral que los discursos y leyes proclaman. Sin embargo, la terquedad de mujeres y hombres para lograr una mejor vida para Ellos y sus hijos, nos remite a la patria inmensa de la cual hablaba García Márquez, en su discurso del premio Nobel.

## **Emancipación y poder**

Una madre amazónica avanzando con su fuerza tenaz, pudo sacudirse el yugo del maltrato de su pareja, quien la culpabilizaba de la discapacidad de su hija, se ausentaba por completo de las labores de trabajo doméstico y cuidados de la niña; exigía aportes económicos, celaba y amenazaba. Ella determinó continuar sola logrando estudiar, buscar una mejor condición laboral y cuidando de su hija hasta el día de su muerte a causa de un estatus epiléptico; contó con el apoyo de otra mujer solidaria y amorosa quien brindó el compromiso y el afecto que sin dificultad reflejaban sus obras y palabras cada vez que teníamos oportunidad de interactuar.

Los niños que en Colombia nacen o adquieren una discapacidad permanente tienen una atención médica con poca o ninguna ayuda psicosocial. Es el entorno familiar y principalmente las mujeres quienes reajustan sus vidas, recargan sus horas de labores domésticas, abandonan sus trabajos asalariados, buscan la informalidad y se dedican a los cuidados del hogar y de sus hijos. Condiciones que se dan si habitan en zona urbana; porque los niños discapacitados nacidos en zona rural tienen mayores desventajas por la carencia de servicios integrales de salud y el costo en desplazamientos a las capitales.

En el departamento de Risaralda, como en todo el país, el servicio de salud cuenta con la combinación de una red pública E.S.E empresas sociales del estado conformada por hospitales, centros y puestos de salud en los 14 municipios y una red privada con sus EPS e IPS. En la capital se brinda atención neonatal de calidad en el hospital estatal y en dos clínicas privadas en donde convergen los niños del departamento con

alguna deficiencia. En todos los centros y hospitales se brinda el control de crecimiento y desarrollo en primera infancia con énfasis en nutrición, vacunación y atención primaria que funciona normalmente. Cuando nace un niño con deficiencias o ya en una situación de discapacidad permanente y sus padres están afiliados al régimen contributivo de salud, la red privada se encarga de la atención con énfasis en la rehabilitación física, de lenguaje y sensorial y muy poca o ninguna de tipo psicosocial. Para las familias que están dentro del Sisben la situación es aún más precaria por la falta de personal y las permanentes dificultades que genera el incumplimiento estatal para responder con los convenios de atención con hospitales e IPS. En las zonas rurales son las familias, sus tradiciones y en algunos casos las auxiliares de enfermería y el personal médico del hospital local quienes ofrecen lo que saben y pueden para orientar algo de estimulación y apoyo farmacéutico.

## **Solidaridad femenina**

En varias ocasiones visité el municipio de Apia ubicado al noroccidente de Pereira, allí habita una mujer histórica, cuya resistencia sin fin ya es leyenda. Damaris conocedora, por experiencia propia, de las múltiples desventajas y obstáculos que tienen las familias en su municipio y veredas cercanas para acceder a una atención de calidad para los niñ@s en situación de discapacidad; potencializa su enorme corazón y lidera el grupo que brinda luces a las madres que inician el camino de la aceptación y el apoyo hacia la independencia de sus hij@s. Asesoré el proceso de aceptación y la estimulación temprana, como se llamaba en los años 90 al aporte terapéutico en la clínica del seguro social, sitio en donde nació Cristian, el hijo de Damaris y aprendí de las enormes dificultades que tiene una familia que habita en zona rural para realizar un proceso integral de atención por sus altos costos económicos, en tiempo y desgaste emocional y físico. Esta realidad ha cambiado, para las familias del municipio de Apia porque la insuficiencia de recursos se sustituye por el apoyo y la tenacidad que las mujeres aportan al grupo liderado por Damaris desde hace 20 años. Hoy recuerdo con enorme calidez sus desvelos, llantos y frustraciones iniciales y la capacidad para absorber

las indicaciones dadas en unos pocos minutos que se le brindaban en la clínica para realizar sus planes en casa y volver con sus resultados a los dos meses. Esta es la atención integral con la que cuentan hasta el día de hoy los niños de 0 a 5 años con deficiencias o situación de discapacidad, sus madres y familiares.

En 2008 la caja de compensación familiar de Risaralda Comfamiliar, ubicada en la ciudad de Pereira, calle 22 N° 4-27 inicia la conformación de un grupo interdisciplinar con el objetivo de crear un programa psicosocial para los hijos de sus afiliados que nacieran o se encontraran en esta condición. Para tal efecto, soy invitada a participar e iniciamos la construcción de un marco teórico que priorizará un enfoque psicosocial y de reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Como profesional en terapia ocupacional y consciente de las deficiencias generadas por años de atención meramente rehabilitadora desde la primera infancia hasta la adolescencia, soñamos e iniciamos poner en el centro a la familia y en especial a la mujer para conversar, trazar objetivos, metas y acciones. Para el año 2020; 300 familias se encontraban en el programa con diversos tipos de beneficios.

El equipo conformado por psicóloga, terapeuta ocupacional, docentes en artes plásticas, música, pedagogía, recreación y deportes centra sus energías en el desarrollo de actividades que aumenten la autonomía, impulse las habilidades personales y sociales y especialmente en potencializar a los integrantes de las familias en la toma de conciencia, aceptación e impulso de proyectos de vida con participación real de los miembros en situación de discapacidad. La población se caracterizó por grupos etarios brindando actividades generales y específicas, de acuerdo a las necesidades de cada hogar. Para efectos del presente relato destaco las actividades que denomino de “**proceso**”; porque es la continuidad, el apoyo institucional y el compromiso de los participantes lo que ha permitido recoger frutos y soñar con futuros y esenciales cambios. Se inicia con la aceptación de la discapacidad, el reconocimiento de las habilidades de cada miembro de la familia para participar en la estimulación y motivación de la participación del niño en la vida

familiar, escolar, cultural, recreativa y se proyecta un futuro laboral digno y participativo.

Varias metodologías se utilizaron desde el inicio; perdurando las de talleres, cine-foro, entrevistas periódicas, consultas privadas en los procesos terapéuticos y psicológicos, visitas domiciliarias, clases grupales e individuales de artes plásticas, música y coros, eventos de recreación y actividad física, acompañamiento en la participación laboral y generación de actividades que ayuden a mejorar el ingreso familiar, las llamadas de emprendimiento hoy en día.

Debido a mi retiro de Comfamiliar, el pasado 30 de diciembre, este relato no cuenta con las estadísticas institucionales; y se presenta de manera individual, no grupal; pero se podrá corroborar la participación con el programa de atención a la discapacidad de la caja de compensación familiar bajo la coordinación de la señora Milena Hernández.

Mi interés es compartir los aportes como terapeuta y resaltar la importancia **del proceso** desde la primera infancia. Son muchas las familias recordadas con afecto y admiración infinita; los resultados que relataré a continuación son elegidos por estar en el rango de edades que la convocatoria exige; sin embargo quiero contarles que los niñ@s que hoy son adolescentes e iniciaron terminando en la primera infancia, gozan de una vida con cambios significativos que anhelo continúe en crecimiento.

## I. Sofía y Celeste, el motor de cambio en la paternidad

Dos seres abrumados por el miedo y la incertidumbre llegaron con una niña de dos años diagnosticada con síndrome de Down. El acercamiento a la realidad estaba atravesado por el agobio de la falta de tiempo para acudir a las terapias programadas por la EPS y en ese momento por las exigencias del programa para asistir a las actividades; los dos, trabajadores a tiempo completo no podían disponer de permisos semanales, así que el apoyo de la tía materna fue fundamental en ese momento. Ella fue clave para realizar en casa las actividades que ayudaron a mejorar el desarrollo neurosensorial de Sofía. Los padres semanalmente,

después de sus agotadoras jornadas laborales, llegaban a los talleres que sensibilizaban, enseñaban y reforzaban el proceso de aceptación de la discapacidad. Con el material que proporcionaban las películas proyectadas en el cineforo, las actividades de reflexión, relajación y toma de conciencia del valor de estar vivos y las ventajas de la diversidad, se lograba, especialmente en el padre, la expresión de los sentimientos. Uno de los más paralizantes en esta pareja era la culpa, y en momentos la rabia; sentir que no estaban solos y compartir con otros padres los llevo al mundo de la comunicación afectiva y sincera; los apoyos terapéuticos y la persistencia de esta pareja los ha llevado a fortalecerse, a entender que la Vida, independientemente de las desventajas cognitivas de Sofía, viene con otras habilidades prestas a ser detectadas y potencializadas y eso es lo que estos padres han hecho desde hace doce años. Superar las barreras sociales y de comunicación, aprender trucos para enseñar de otras maneras, hacer respetar el derecho a la educación y buscar la participación escolar en instituciones educativas privadas dispuestas a enseñar y adaptar los programas y contenidos a las posibilidades intelectuales de Sofía; hicieron que el año pasado culminara la primaria, con la convicción de lograr lo máximo posible en la básica secundaria.

Hace tres años, una nueva conversación llegó a nuestros encuentros; un posible embarazo; la pareja se informó, realizó todos los exámenes y controles prenatales con la convicción de afrontar todos los riesgos y sin contemplar la posibilidad de un aborto por convicciones religiosas y por el aprendizaje de vida con la presencia de Sofía, quien era el ser más complacido con la espera de su hermanita. La niña nació hace tres años; Celeste, así la llamaron, ha tenido la fortuna de llegar al hogar de unos padres maduros, con más herramientas para lograr una crianza y una estimulación constante, basada en las enseñanzas adquiridas con la experiencia de su primera hija; el aporte terapéutico se ha enfocado en el fortalecimiento de los lazos filiales; se puede demostrar que la presencia de un hermano cambia las condiciones emocionales de los hijos únicos con la participación permanente y comprometida de Sofía para ayudar en las tareas de aseo, juegos, alimentación y recreación de su hermanita; Dora trabaja en casa desde el año pasado, su esposo viaja con frecuencia por ser agente de ventas en el eje cafetero y el norte del

valle; la madre de Dora y un hermano muy cercano son diagnosticados con cáncer mueren en el transcurso de dos años; Esta valiente mujer no se derrumba, por el contrario, continúa con la crianza y la estimulación de la pequeña de 3 años; Inicia una carrera profesional estudiando en las noches, para lograrlo cuenta con una pareja que cuando está en la casa, adapta el hogar para convertirlo en colegio y pre escolar; él es producto de un cambio que tuvo la fortuna de inducir, hablamos muchas veces de su crianza machista, de su padre ausente y violento y de la necesidad de paternizar de manera diferente, aprende de pedagogía infantil, se interesa por los temas de adaptación curricular y práctica lo aprendido en la estimulación sensorial y motriz de Sofía para darle a Celeste horas de masajes, ternura actividad motriz, cognitiva y lúdica con una destreza que lo hace merecedor de un título en manejo de la paternidad plena.

Para mí, este padre es un referente de lo que se debe trabajar en Colombia, si queremos cambiar el machismo y el ausentismo de los hombres en la crianza y la participación en las tareas domésticas; hoy es un hombre sensible, fuerte y solidario con su pareja y convencido de los beneficios de la participación masculina en los ámbitos que usualmente se atribuyen a las madres.

## **II. Celeste Rodríguez Motato: De mujer trabajadora a madre cuidadora**

“La niña llegó a la vida con una enfermedad que le dificultaba fijar su mirada, levantar la cabeza y además presentaba unos extraños movimientos que hacían temblar todo su cuerpecito de manera extraña. Empecé a ir de consulta en consulta para que me aclararan lo que pasaba con mi hija y finalmente el neurólogo diagnóstico daño cerebral que daría una condición de discapacidad múltiple; todas esas palabras retumbaban en mi cabeza como una bomba a punto de estallar, no entendía los términos, no comprendía las explicaciones, solo sabía que mi hija no era normal. Llevaba a la niña a las terapias, a los controles de crecimiento y desarrollo a la vacunación y nada mejoraba. El trabajo empezó a convertirse en una demanda adicional porque los permisos para llevar a mi

Celeste a los tratamientos y controles debía reponerlos en largas jornadas que hacían que el cansancio y la desesperanza me acompañaran permanentemente; tras siete años de ser una empleada ejemplar, pase a ser incomoda y presionada para renunciar por los permisos para asistir a mi hija; mi madre era el apoyo en casa, Ella se encargaba de cuidarme a los dos hijos mientras yo iba a mi trabajo. Cada vez que la niña convulsionaba Ella entraba en pánico y yo salía corriendo para mi casa. El padre de mis niños es un constructor de obra que sale de la ciudad de acuerdo a donde la empresa lo mande; así que la presencia de él en casa es ocasional”.

Paola relataba de esta manera su vida y la de su familia al ingresar al programa, en 20018; se pudo evidenciar una niña de dos años con sobreprotección familiar, y una madre con claros síntomas de estrés post trauma, sobrecarga laboral, doméstica e insomnio constante. Se inicia el apoyo psicológico y terapéutico con énfasis en recuperar la salud mental de la madre, realizar proceso de aceptación de la discapacidad, brindar atención a la abuela calmando su ansiedad y enseñando pautas de manejo de convulsiones y estimulación sensorial y motriz en casa. Con las visitas domiciliarias pudimos tener claridad del ambiente, adaptarlo para evitar sobreprotección e inmovilidad por el miedo a las lesiones durante las convulsiones y al mismo tiempo prevenir lesiones musculares en la abuela y la madre por la forma en la cual atendían a la niña. Las lecturas, las conversaciones, la asistencia a talleres y al cine-foro fueron dando resultados en la comprensión de los términos que acompañan los cuadros neurológicos complejos como el de Celeste.

El cambio de la madre inicia con la toma de conciencia de una realidad que no se puede cambiar, con el entendimiento emocional y cerebral del funcionamiento neurológico del cuerpo de su hija; atravesamos todas las etapas del duelo aplazado; con este avance y Ella como mujer en el centro del trabajo, renace una persona poderosa, inmensa, que prende luces para otras madres que llegan en circunstancias parecidas a las suyas.

Celeste empieza su desarrollo en casa con el apoyo de una familia más tranquila y con herramientas para el manejo de su condición promoviendo

las actividades propias de la infancia y aprovechando al hermanito de 3 años como cómplice de juegos y alegría de vivir. Quedaba por resolver el agobio laboral; legalmente las empresas no tienen la obligación de ayudar a los padres y madres con hijos en estas circunstancias; horarios flexibles o permisos remunerados son impensables y sí la administración considera que es un problema y mal ejemplo para el resto de los empleados, la vida laboral se hace insostenible. Así Paola se enfrenta al dilema de parar o continuar con una vida laboral que económicamente da un aporte necesario en su hogar; pero que física y emocionalmente la tiene desgastada. Conversamos varias veces sobre la inconformidad y el cansancio, no existe ninguna posibilidad de cambio en las políticas laborales de la empresa. Conjuntamente con su esposo toman la decisión de dejar el trabajo e iniciar “un rebusque” con ventas desde su hogar. Una vez más, la mujer sacrifica su rol de trabajadora y se dedica al hogar y los cuidados. Este nuevo duelo es apoyado para lograr una transición que permita a Paola continuar con su desarrollo personal. Con la esperanza de mejores días y para mejorar los ingresos familiares emprende la venta de baterías de cocina, obleas y dulces en el hogar; sabe que tiene habilidades para comerciar e inicia capacitación en mercadeo y ventas en el Sena; el año 2020 su iniciativa decae por el deterioro económico de la mayoría de las personas de su barrio; entonces dedica más energías a su aprendizaje y al disfrute de los logros de sus hijos; cambia la sala de su casa y la convierte en aula de apoyo permanente para realizar con sus dos niños las actividades terapéuticas y escolares.

El día de la culminación de su etapa pre escolar la alegría y la sonrisa de satisfacción de la madre y la niña han sido uno de los mejores testimonios de un proceso necesario, continuo y con bases que permitirán emprender nuevas luchas, que sin duda tendrán que enfrentar.

Este proceso no fue expedito, otra batalla se acompaña para que las instituciones educativas tengan elementos para dar garantía al derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Deploro el término inclusión, porque lleva implícita una nueva discriminación, ningún niño se incluye en la escuela, el niño participa, esta con todo, pero eso es discusión para otro momento. La vivacidad, y las habilidades

desarrolladas por Celeste; la determinación de la madre para exigir el derecho de su hija en el entorno más próximo a su hogar son la llave que abre este camino; las personas que trabajan en la institución Santiago Londoño del barrio Frailes, en Dosquebradas aprenden y enseñan a los otros padres el valor de la diversidad y el beneficio de tener en la institución niños que son ejemplo de superación ayudando a el cambio de mirada y de actitud hacía Ellos.

### **III. Sebastián y Esteban vínculo sinigual**

Esteban nace en 2016 en medio de una crisis matrimonial a punto de separación. Los miedos, el rechazo y la culpa de los padres hacia un embarazo no buscado, ni deseado, son el inicio de la vida del niño. Al ser embarazo de alto riesgo emocional, término que no se contempla en la jerga prenatal, emprendimos todas las baterías hacía el cuidado de la salud mental de la madre y el compromiso del padre para restablecer una comunicación sincera y un acompañamiento incondicional a la nueva realidad.

Una de las principales preocupaciones de la pareja era la posible repetición de un hijo con parálisis cerebral; lo cual hace que este proceso se enfoque en brindar la información para realizar todos los análisis in útero de manera precoz y si es el caso tomar la decisión de ejercer el derecho que tiene la pareja de suspender el embarazo cuando éste viene con alteraciones severas. Para la madre, especialmente, tener otro hijo en condición de discapacidad era aterrador; ya tenía la experiencia de la demanda permanente de cuidados y atención especializada del hijo mayor Sebastián quien ingresó al programa, a la edad de un año con su cuerpo diminuto, paralizado y con la presencia diaria de convulsiones. La tensión de los tres primeros meses, la crisis matrimonial y la espera de los análisis llevaron a la madre a un estado de depresión crítico y al padre a refugiarse en el trabajo como salida a las tensiones. Gloria llegaba a las terapias temerosa y devastada con su situación y la ambivalencia que genera una posible toma de decisión de abortar y/o continuar un embarazo en su particular situación. Los encuentros terapéuticos se intensificaron, debatimos sus sentimientos, miedos, rabia, ansiedades y la

pareja decide abordar con psicología la situación emocional por la cual atraviesa; con la buena noticia de unos resultados prenatales en buenas condiciones, la pareja decide continuar y trabajar en la estimulación in útero, en el manejo de las emociones y en la aceptación de la llegada de un hijo que poco a poco fue deseado.

El nacimiento de Esteban trajo a la familia una dimensión desconocida en la paternidad y la maternidad, la esperanza toma el lugar de la ansiedad y el agobio que genera la crianza de un niño con una dependencia severa; la alegría de los logros en cada hito del desarrollo y los resultados de la estimulación del bebé producen un cambio de actitud y un fortalecimiento para mejorar las habilidades de Sebastián.

Una de las maravillas de esta relación filial es la participación de Esteban en la estimulación y los juegos con Sebastián; la complicidad y la comunicación particular que estos hermanitos han logrado en los juegos y los cuidados mutuos es sorprendente; desde su silla de ruedas el niño logra manifestar sus temores, alegrías y emociones al estar pendiente de los movimientos de su hermanito y viceversa.

La capacidad de Sebastián para resistir las incontables y constantes convulsiones, es directamente proporcional a la tenacidad de la madre, mujer con la convicción y la capacidad amorosa para cuidar y dignificar la vida de sus dos hijos; Gloria, como la mayoría de las madres, renuncia a su trabajo asalariado y cambia su estilo de vida a madre tiempo completo y estudiante simultáneamente; siempre tuvo la convicción que sus habilidades en la repostería podían ser mejoradas si encontraba el espacio para asistir al Sena, a cursos en la caja de compensación familiar y a su interés como autodidacta en libros, videos y cursos privados. La fabricación y venta exitosa de galletería, pasteles, tortas y postres la tienen en el sueño de abrir su punto de venta, para lo cual está en una nueva capacitación.

Anhelo que estas experiencias aporten a los trabajadores de primera infancia una certeza: que la realidad de las familias con hij@s en situación de discapacidad, se puede cambiar si en el centro de este desafío, está la mujer, si se realizan procesos aprovechando los insuficientes recursos;

pero partiendo de una interpretación de la realidad integral, con la independencia y la autonomía personal como una aspiración genuina.

## Algo sobre mí como mujer y profesional

Como jubilada de un trabajo institucional, agradezco enormemente la oportunidad de participar y compartir mi experiencia profesional; además tengo la convicción que seguiré apoyando y luchando hombro a hombro con las familias aprovechando sus vivencias, así como la actualización de conocimientos en el área de la diversidad funcional o discapacidad, términos en constante revisión dentro del marco de los derechos de las personas con alguna condición.

Como ganadora del segundo puesto quiero invertir una parte del premio, como base para hacer una página virtual que contará con la participación de experiencias familiares y profesionales. En este sitio se promoverán los derechos y la dignificación de quienes nos sorprenden con sus capacidades y sus admirables habilidades, cuando el entorno se limpia de barreras. Estoy convencida que frente a la discriminación y las dificultades la respuesta es la VIDA y en el centro la tenacidad de las mujeres y hombres que tienen el derecho de creer que la utopía de la participación plena y con los mismos derechos es posible.

Resido en la ciudad de Dosquebradas en Risaralda, como mujer que vive en un país convulsionado y desigual continuo batallando y apoyando a las familias y los niñ@s que presentan déficit o discapacidades permanentes o transitorias, tengo la convicción que la jubilación laboral es una catapulta para conquistar más espacios y continuar en la acción en beneficio de un mejor país.

Si quiere más información sobre esta experiencia,  
escriba a [correal.marta@gmail.com](mailto:correal.marta@gmail.com)



CATEGORÍA

**Trabajadores en  
Primera Infancia**

Primer puesto

## Introducción

A través de la historia uno de los campos de la psicología se ha enfocado en el estudio del desarrollo evolutivo de los seres humanos y dentro de esta ciencia la inteligencia ha sido estudiada por medio de técnicas y métodos multivariados que dan cuenta de la complejidad y el reto que suscita para las instituciones públicas la promoción de políticas y estrategias que mejoren o contribuyan a los procesos de aprendizaje de la población infantil. Es así como el constructo de inteligencia obedece no solo a la consolidación y maduración de estructuras biológicas o procesos psicofisiológicos, pues a menudo los investigadores han concluido que su estudio se encuentra más allá de las condiciones físicas de los niños y niñas, resaltando la sentida necesidad de incluir aspectos sociales, culturales, políticos e institucionales en la consolidación de escenarios donde se potencialicen los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales, (Pino y Arán, 2019), pero sobre todo dichos espacios deben propender por el reconocimiento de este grupo poblacional como sujetos activos de derecho en la construcción no solo del conocimiento sino en la comprensión de las realidades y subjetividades que forman parte de su historia de vida y su influencia en la calidad de su propia educación,(Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015).

Así también se reconocen algunas limitaciones de las instituciones frente a la igualdad de oportunidades para el acceso a una formación integral y de calidad que reconozca y brinde prioridad de lo cultural y la subjetividad territorial en las nuevas formas de desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. En consecuencia con base a la iniciativa de Equidad Para La Infancia en América Latina (2017), las desigualdades educativas que presentan este grupo poblacional pueden constituirse

en determinantes de las condiciones de vida para sus años futuros, de esta manera los niños y niñas con dificultades de acceso a una educación temprana pueden llegar a presentar un retraso cognitivo y del lenguaje al momento de ingresar a un nivel de formación más complejo, así como también se evidencia un incremento de los niveles de trabajo forzado y explotación infantil, favoreciendo por un lado, los factores de deserción escolar y por otro lado, la calidad de vida, el bienestar y la seguridad de estos. Según las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2019), del total de alumnos escolarizados en 2019, el mayor porcentaje de matriculados se registró en básica primaria (41,7%); mientras, la menor participación fue en el nivel educativo de preescolar (9,9%), un escenario idóneo para el desarrollo de planes educativos con un enfoque territorial, pues las estadísticas determinan que las zonas rurales son los lugares donde se expresan y agudizan las desigualdades, teniendo en cuenta que en estos sectores confluyen otros fenómenos sociales como el conflicto armado, la violencia y en sí misma la cultura.

Además, según Enríquez, Segura y Tovar (2013) el bajo rendimiento académico en las instituciones de básica primaria de los países latinoamericanos se encuentra asociado a factores como las características de la escuela, del profesor, las prácticas pedagógicas, administración escolar, experiencia y salud de los estudiantes, estrato socioeconómico de los padres, tipo, tamaño e ingreso familiar, disponibilidad de materiales de acceso a la educación y medios de comunicación. Todos estos indicadores revelan que los procesos de aprendizaje, especialmente en la población infantil se constituyen en un múltiples oportunidades de mejora, ante las cuales las comunidades y las instituciones se encuentran llamadas a contribuir para prevenir y promover un sistema educativo integral, que no solo reconozca estas condiciones, sino que también participe activamente en su mejoramiento y reestructuración. De igual manera en Colombia, estas realidades se evidencian en los indicadores de rendimiento académico que se presentan en el Informe Nacional de Competitividad, para los años 2017 y 2018, especialmente Putumayo se posiciona como uno de los departamentos donde la inversión en educación es escasa en comparación con otros departamentos, esto permite reconocer la centralización de las inversiones estatales en las zonas

donde hay un mayor crecimiento económico y desarrollo social, agudizando las desigualdades entre la población y limitando el acceso, calidad y bienestar de los niños y niñas que forman parte del sistema educativo.

En cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas específicamente en Colombia, investigaciones como la de Azcarate y Angarita (2016) en su estudio desarrollado con comunidades indígenas y no indígenas, establecen que “en cuanto a la población de niños indígenas, en casi todas las pruebas fue menor el desempeño que el de los niños y niñas que no pertenecen al grupo de indígenas” denotando diferenciación en los niveles de procesos cognitivos desarrollados en estos grupos; sin embargo es importante rescatar apartados que justifican esta situación más allá de la carencia o déficit en el intelecto de los evaluados, si no en la necesidad de aplicar instrumentos de medición psicológica estandarizados que respondan a las condiciones de la población, ya que debido a este fallo procedimental pueden generarse un diagnostico inapropiado (Lizarraga, s.f). Pese a las elaboradas y sustentables investigaciones en este campo no se reconocen la focalización de estos estudios con factores socio culturales de las poblaciones indígenas en el contexto colombiano, que permitan desarrollar un análisis global de las variables evaluadas específicamente aquellas con los enfoques neurocognitivos y sociales.

Ahora bien, al momento de hablar de las problemáticas sobre las cuales se crea la escuela AILLU IACHACHII (en lengua Inga significa: Familia que enseña) se reconoce que dentro de la comunidad educativa del municipio de Colón Putumayo, las condiciones educativas se han visto afectadas por múltiples problemáticas que dan cuenta de la necesidad de fortalecer los sistemas educativos municipales, especialmente por la importancia de actualizar y mejorar la formación del personal docente para trabajar en entornos donde los niños y niñas presentan características culturales diferentes a las normativas. En el presente proyecto se rescataron relatos de algunos padres de familia y líderes comunitarios que recomiendan una actualización por parte de los profesionales para desarrollar estrategias de aprendizaje integrales que potencialicen las habilidades cognitivas de los y las estudiantes, ya que en algunos casos

los estudiantes presentan deficiencias al momento de realizar tareas de aprendizaje en torno a comprensión de lectura, desarrollo de problemas matemáticos y habilidades sociales, elementos que son esenciales para la formación futura y que de alguna manera podrían garantizar el éxito académico y la adherencia a los programas educativos.

Consecuente a ello, a través de los diálogos establecidos entre las comunidades locales y la institución educativa en cuestión se gesta una estrategia para atender las problemáticas educativas, en la cual se deja en claro que el trabajo demandaría de esfuerzos comunitarios, puesto que los docentes se encontraban limitados por los estándares y programas nacionales.

En el año 2017, en apoyo a un grupo de estudiantes y profesionales vinculados a la Universidad de Nariño se propone programa AILLU IACHACHII como una estrategia de Acompañamiento Comunitario, bajo el objetivo de fortalecer los niveles de razonamiento perceptual en los estudiantes, a través de la participación colectiva de los agentes comunitarios y los investigadores. Es necesario aclarar, que el programa se sustenta a partir del bajo rendimiento académico que presentan los y las estudiantes, específicamente las dificultades se expresan en función del déficit en torno a las habilidades cognitivas y sociales, las cuales fueron analizadas en el marco de la aplicación de técnicas e instrumentos. Asimismo, esta problemática ha sido evidenciada por los docentes y los padres de familia, pues como se mencionará posteriormente se encontraron niveles inferiores frente a la resolución de tareas relacionadas con situaciones de interacción familiar, social y aspectos cognitivos.

Además, para sustentar las acciones realizadas a través del programa es necesario señalar algunas investigaciones que dan cuenta del estado del arte y demarcar conceptualmente las categorías de estudio:

### **Razonamiento perceptual:**

Es contemplado como una capacidad cognitiva que al ser humano le permite detectar la relación conceptual presente entre los objetos visuales y el uso de razonamiento para identificar y aplicar reglas (Maccow, 2015). Esta habilidad refleja la capacidad de la resonancia relacional que se

utiliza para identificar las relaciones, comprender las implicaciones y hacer inferencias cuando el sujeto se ve expuesto ante una nueva situación; en esencia el razonamiento fluido corresponde a la inteligencia fluida, que no solo es un componente central de la inteligencia general, sino que también interactúa con la experiencia educativa y cultural para determinar la inteligencia cristalizada (componente cognitivo de orden superior) (Xu Lang, Hao Liu, Wen Qin, Yunting Zhang, Yun Xuan, y Chunshui Yu, 2015).

### **Influencia de variables socioculturales en los procesos de aprendizaje:**

En segundo lugar, a nivel investigativo son varios los referentes que señalan importante la influencia de las variables ambientales y culturales en el progreso de las habilidades intelectuales (Fletcher-Janzen, 2010 citado por Labin y Taborda, 2014). De esta manera consideran que “la estimulación familiar-educacional, el desarrollo del lenguaje y el estatus socioeconómico impactan en los resultados de los tests de inteligencia” (Brenlla, 2012; Ghiglione, Arán-Filippetti, Manucci y Apaz, 2011; citado en Labin y Taborda, 2014). A partir de ello se puede deducir que, los recursos que provee la familia y la sociedad en el proceso educativo actúan como factores promotores para un adecuado desarrollo cognitivo.

### **Acompañamiento comunitario:**

Con relación a lo previamente establecido, se rescatan a las estrategias de acompañamiento comunitario como una herramienta factible y pertinente para generar procesos de apoyo a comunidades vulnerables; Gonzales, Ochoa y Huerta (2014) adoptan esta estrategia dentro de procesos comunitarios con poblaciones indígenas, llevando a cabo una formación colectiva por medio de la transmisión de actitudes y conocimientos que permiten alcanzar un objetivo común. Rojas (2020), propone un modelo intercultural de acompañamiento comunitario, como un proceso progresivo, no lineal, que permite desarrollar sentido de comunidad, establecer redes, conciencia ambiental y apropiación comunitaria, básicamente esta propuesta se implementa por medio de la articulación entre los integrantes de la comunidad quienes a su vez desarrollan un tejido organizacional en pro de unos propósitos comunes.

## ►► **Objetivos**

### **Objetivo general:**

Promover estrategias de acompañamiento comunitario para fortalecer los niveles de razonamiento perceptual en niños y niñas pertenecientes al cabildo indígena Inga del municipio de Colón Putumayo.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar los recursos, fortalezas y oportunidades de mejora de la comunidad educativa y el cabildo indígena Inga del municipio de Colón Putumayo.
2. Potencializar las estrategias de acompañamiento comunitario de los agentes sociales frente a las necesidades educativas que se evidencian en los y las estudiantes pertenecientes al cabildo indígena.
3. Analizar los niveles de razonamiento perceptual en niños y niñas pertenecientes al cabildo indígena Inga del municipio de Colón Putumayo antes y después de la implementación del programa de estrategias de acompañamiento comunitario.

## ►► **Población y localización**

El programa AILLU IACHACHII se desarrolló con la participación de niños y niñas, los cuales se especifican posteriormente en el gráfico No. 1.

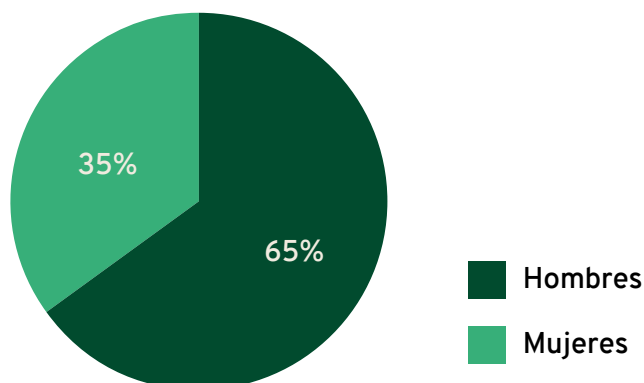


Gráfico 1. Distribución por sexo participantes. Fuente: Propia.

Se contó con la participación 60 niños y niñas en proceso de escolarización, de edades entre los 6 a 11 años, la distribución por nivel formativo se presenta en la siguiente tabla.

| Distribución de la población destino por nivel formativo |         |         |         |
|----------------------------------------------------------|---------|---------|---------|
| Preescolar                                               | Primero | Segundo | Tercero |
| 5                                                        | 15      | 15      | 15      |

Tabla 1. Distribución población infantil por nivel formativo. Fuente: propia.

De igual manera el programa fue supervisado por el psicólogo Freddy Bermudez, quien también se desempeña como investigador en la Universidad de Nariño, por otro lado, se contó con la participación de 20 padres y madres de familia y líderes comunitarios.

Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (S.f), la comunidad Inga se localiza principalmente en el Valle del Sibundoy- a 2.200 metros sobre el nivel del mar- en el departamento del Putumayo. Son descendientes de los Incas y arribaron a la región como avanzadas militares en el proceso de expansión del imperio. Asimismo, el Censo DANE 2005 reportó 15.450 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Inga, de las cuales el 50% son hombres (7.725 personas) y el 50% mujeres (7.725 personas). El pueblo Inga se concentra en el departamento de Putumayo, en donde habita el 62,4% de la población (9648 personas). Le sigue Nariño con el 16,6% (2567 personas) y Cauca con el 4,4% (681 personas). Estos tres departamentos concentran el 83,5% poblacional de este pueblo. Los Inga representan el 1,1% de la población indígena de Colombia.

Como se ha mencionado los estudiantes forman parte del cabildo indígena Inga, una comunidad que se caracteriza por presentar usos y costumbres basados en su cosmovisión y trayectoria ancestral, de esta manera se identificó que la mayoría de los niños y niñas presentan sus asentamientos al casco rural ubicado en la vereda Michoacán a 3 km de municipio de Colón en el departamento del Putumayo, provienen de familias extensas donde conviven padres, hermanos y abuelos y en algunos casos tíos, muchos de ellos emplean algunos trajes autóctonos

como el sallo, la falda, el reboso y alpargatas, también emplean accesorios producidos a base de chaquiras, tales como collares, manillas y aretes; cultivan sus propios productos como papa, maíz, frijol y hortalizas. A raíz de la influencia y la tradición oral transmitida por padres y abuelos, algunos estudiantes dominan la lengua Inga, perteneciente a la familia lingüística del Quechua (Arango & Sánchez, 2004).

Para las actividades desarrolladas en el programa fueron empleadas las instalaciones de la sala de audiovisuales de la escuela municipal, y el Polideportivo del municipio de Colón. Así como también, se emplearon las instalaciones de la Universidad de Nariño para los encuentros con el equipo investigador y los asesores.

## Aspectos metodológicos

El programa se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, tomando como enfoque metodológico la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que la IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, que permite por un lado, la expansión del conocimiento, y por otro lado, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y co investigadores (incluyendo los mismos agentes comunitarios) cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o de transformación social (Colmenares, 2012).

### **Técnicas e Instrumentos:**

El presente programa fue desarrollado a partir de la aplicación de técnicas investigativas, como grupos focales y entrevista semiestructurada con la comunidad Inga, estos permitieron recolectar información en construcción social (Bonilla y Escobar, 2017), e identificar aspectos conceptuales de manera estructurada y puntual (Corbetta, 2007), como respaldo a este proceso se aplicó la técnica observación participante para identificar dinámicas comportamentales de la comunidad en virtud de la problemática de estudio y, el Mapeo comunitario como una estrategia para determinar espacios físicos y recursos de la población (Corbetta, 2007).

Para el abordaje del objetivo de investigación se dispuso la implementación de talleres con la comunidad Inga, como una estrategia que permitió la transmisión e instrucción de habilidades cognitivas asociadas al razonamiento perceptual desde la construcción de sentido de comunidad. Los talleres se diseñaron en un diálogo constante entre investigadores, participantes, padres de familia y líderes comunitarios, quienes a través de sesiones de planeación consolidaron las estrategias de acuerdo con los siguientes ejes orientadores: memoria, percepción visual y lógica, adicionalmente para lograr el acompañamiento de los habitantes de la comunidad, fue necesario incluir sesiones de entrenamiento previo, donde los investigadores brindaron herramientas a los padres, tutores y algunos docentes sobre el trabajo de los ejes.

### **Procedimiento:**

La ejecución del programa AILLU IACHACHII se ejecutó a través del desarrollo de las siguientes fases: Reflexión y Acción

En la etapa de reflexión se inició con la determinación del problema, las condiciones y las necesidades, para ello se realizaron múltiples encuentros de concertación entre los investigadores y los agentes comunitarios. Posteriormente, se conformó el equipo de trabajo que acompañaría la propuesta y se precisaron los lineamientos para la búsqueda de referentes teóricos, modelos educativos, programas y estrategias de intervención y el estado del arte en general, con el fin de obtener una aproximación inicial a la comunidad, seguidamente y tras la información suministrada por la comunidad en general, se precisaron los aspectos metodológicos y se prosiguió a establecer un cronograma, en el cual se detallaron los lineamientos generales del acompañamiento.

Más adelante y en la fase de acción la participación estuvo marcada por el apoyo de los niños y niñas, quienes, a través de diferentes encuentros, facilitaron la comprensión de las necesidades y potencialidades de sus procesos de aprendizaje, para ello se implementaron técnicas lúdico-pedagógicas, acciones recreativas para reconocer y establecer la línea de base del programa y sus respectivos resultados después de la implementación de las estrategias.

Paralelamente fue necesario realizar un sondeo de las estrategias de acompañamiento comunitario que han desarrollado, especialmente los padres de familia para apoyar en los procesos formativos de sus hijos, se encontraron diversas formas en las que los padres desde su propia experiencia de vida han utilizado con el objetivo de aumentar la comprensión de los estudiantes en áreas de lenguaje y comprensión matemática. Como se trabajó desde una propuesta participativa, los investigadores tomaron la decisión de proponer un plan de mejoramiento sobre aquellas estrategias en aras de potencializarlas, respetando su cosmovisión y particularidades, llegando a encuentros significativos y un diálogo continuo con todos los involucrados.

En ocasiones se realizaron ajustes tanto metodológicos como logísticos, puesto que las condiciones sociales y ambientales, fluctuaban constantemente. Las actividades se desarrollaron en un periodo comprendido desde el 23 de abril de 2018 hasta el 15 de mayo de 2019. Adicionalmente, los encuentros se desarrollaron con una periodicidad de 3 sesiones por mes. La descripción de las actividades se presenta a continuación:

| Objetivo                                                                                                                                                                                               | Actividades realizadas                   | Metodologías aplicadas                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificar los recursos, fortalezas y oportunidades de mejora de la comunidad educativa.                                                                                                              | Taller: De dónde venimos y a dónde vamos | Mapeo Comunitario.                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                        |                                          | Entrevista Semiestructurada.                                                                                                                         |
| Potencializar las estrategias de acompañamiento comunitario de los agentes sociales frente a las necesidades educativas que se evidencian en los y las estudiantes pertenecientes al cabildo indígena. | Taller: Vení te enseño                   | Los padres fortalecen la memoria de trabajo de sus hijos a través de la construcción de metáforas y cuentos basados en la imaginación y creatividad. |

| Objetivo                                                                                                                                                                                               | Actividades realizadas                 | Metodologías aplicadas                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Potencializar las estrategias de acompañamiento comunitario de los agentes sociales frente a las necesidades educativas que se evidencian en los y las estudiantes pertenecientes al cabildo indígena. | Taller: La travesía del guagua         | Los padres fortalecen la memoria de trabajo de sus hijos a través de un juego, basado en el seguimiento de instrucciones.                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                        | Taller: Trajes de típicos de mi región | Los docentes fortalecieron la lógica de los estudiantes por medio de la creación de historietas relacionadas con aspectos de las festividades como el carnaval indígena y la semana santa.                 |
|                                                                                                                                                                                                        | Taller: Jugando al Trueque             | Los docentes y padres de familia fortalecieron la lógica de los estudiantes por medio de una jornada de intercambio de productos que cultiva cada hogar.                                                   |
|                                                                                                                                                                                                        | Taller: El reflejo de los colores      | Los niños y niñas fortalecieron la percepción visual por medio de la creación e interpretación de figuras relacionadas con especies (animales y plantas) nativas de la región.                             |
|                                                                                                                                                                                                        | Taller: Tejiendo ilusiones             | Los padres de familia fortalecieron la percepción visual de los estudiantes por medio de la construcción de manillas con patrones secuencias, combinación de colores característicos de la comunidad Inga. |

Tabla 2. Descripción de las actividades realizadas. Fuente: Propia.

## **Consideraciones éticas para el desarrollo del proyecto**

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con los lineamientos establecidos en la ley 1090 de 2006, dispuesta por el Congreso Nacional de Colombia, y que reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, asegurando un manejo ético y responsable de la información obtenida en el marco del estudio, con el fin de contribuir al bienestar de los sujetos. A partir de ello se estableció que en los casos cuyos participantes eran menores de edad, el consentimiento respectivo sea firmado por el representante legal del participante, para lo cual en el presente ejercicio investigativo se llevó a cabo por aprobación de los Padres de Familia. Así también se contempla la normatividad estipulada por el Ministerio de Salud (1993) en el marco de la Resolución N° 8430 de 1993, en su título II, de las investigaciones en seres humanos; Capítulo 1) dentro de todo proceso investigativo en el cual el ser humano sea el sujeto de estudio, prevalecerá el respeto a la dignidad, protección de sus derechos y bienestar; y Capítulo 2, Artículo 22) en cualquier investigación comunitaria, las consideraciones éticas aplicables a investigación en humanos, deberán ser extrapoladas al contexto comunal en los aspectos pertinentes.

## **Principales resultados y experiencias**

De acuerdo con los objetivos específicos planteados en la programa de intervención, los principales resultados se agruparon en tres macrocategorías, en algunos segmentos y para responder a la mirada cualitativa y el modelo de la IAP, se incluyen frases, relatos por parte de los agentes y en especial por los niños y niñas, así como también fue necesario presentar evidencias fotográficas, de las actividades realizadas, teniendo en cuenta que éstas fueron aprobadas por los representantes, tutores y padres de familia a través de consentimiento informado y por escrito.

### **Diagnóstico comunitario:**

La siguiente tabla evidencia el resumen de las características que comparten los miembros de la comunidad, especialmente los padres de familia:

| <b>Fortalezas</b>                      | <b>Debilidades</b>                       |
|----------------------------------------|------------------------------------------|
| Sentido de comunidad                   | Déficit en los cobertura de la educación |
| Cosmovisión / Procesos Interculturales | Déficit en la calidad de la educación    |
| Apertura al cambio                     | Bajo rendimiento académico               |
| Pensamiento crítico / Decolonial       | Tensiones de poder                       |
| <b>Oportunidades</b>                   | <b>Amenazas</b>                          |
| Apertura al cambio                     | Violencia intrafamiliar                  |
| Procesos de territorialización         | Consumo de Sustancias Psicoactivas       |
| Apoyo social                           | Embarazo a temprana edad                 |

Tabla 3. Resumen caracterización comunitaria obtenida a través de la técnica FODA. Fuente: Propia.

Los resultados de los grupos focales y la observación participante demarcan el reconocimiento por parte de la población en cuanto a la importancia de generar programas que permitan a los y las estudiantes mejorar sus habilidades en el ámbito académico, es claro que la educación impartida por el personal docente requiere de mayor temporalidad y actualización; por otra parte, se identifican como fortalezas y recursos los valores sociales, el sentido de comunidad, el liderazgo y los lazos significativos entre las familias. Las dinámicas de interacción en el contexto giran en torno a las actividades agrícolas y la valoración de los recursos ambientales, lo cual es considerado como un referente base que ejemplifica características como la colaboración y el aprendizaje comunitario de prácticas culturales.

De igual manera en esta primera fase, se contó con la participación de los niños y niñas, quienes a través de estrategias pedagógicas creativas y lúdico participativas, evidenciaron algunos elementos que aportaron a la comprensión de las necesidades comunitarias, en este sentido, el siguiente gráfico recoge algunos relatos de los y las participantes:



Gráfico 2. Resultados diagnóstico participativo en niños. Fuente: Propia.

Como se evidencian en ambos resultados, las temáticas a trabajar se relacionan en este caso, con los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Por consiguiente,

se llevó a cabo la transmisión de saberes y estrategias por medio de los talleres con padres de familia, la idea de recrear una Escuela de padres bajo el rol de educadores, promovió espacios de interacción social, se logró potencializar componentes cognitivos de carácter formal por medio de tareas y juegos que implicaban lógica, comprensión lectora, memoria y percepción visual.

### **Estrategias de acompañamiento comunitario:**

De acuerdo con este objetivo la idea era poder solventar algunas de las necesidades educativas que se evidenciaron en los procesos de diagnóstico comunitario, de esta manera la siguiente tabla resume las principales aprendizajes y experiencias obtenidos en cada actividad realizada.

| Actividad                                | Aprendizajes Agentes Comunitarios                                                                                                                                         | Experiencias Investigativas                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Taller: De dónde venimos y a dónde vamos | Los agentes comunitarios reconocieron los recursos, fortalezas, debilidades y amenazas que se han desarrollado a lo largo de la historia de vida comunitaria.             | Los miembros de la comunidad, en especial los niños reconocieron las características físicas y sociales, que han constituido el sentido de comunidad y la cohesión grupal.                                            |
| Taller: Vení te enseño                   | Los padres de familia forman parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la interculturalidad.                                                 | Los padres transmiten a través de metáforas y cuentos los procesos intergeneracionales, reforzando la memoria de trabajo en sus hijos, puesto que siguen instrucciones, imaginan y fortalecen el pensamiento crítico. |
| Taller: La travesía del guagua           | Los padres de familia destacan las formas de educar a sus hijos, los guían y transmiten el conocimiento histórico y ancestral de sus hijos.                               | Los niños y niñas potencializan su capacidad para seguir instrucciones, fortaleciendo su pensamiento abstracto y ubicación espacio temporal, se comunican con la naturaleza.                                          |
| Trajes típicos de mi región              | Los docentes resaltan la importancia de la creatividad en la realización de actividades de aprendizaje basadas en la memoria biocultural.                                 | La lógica se reconoce como una forma de describir las prendas de vestir, su historia y tradición en el pueblo indígena, identifican patrones, colores y formas.                                                       |
| Taller: Jugando al Trueque               | Los docentes y padres de familia, llegan a acuerdos sobre las formas no convencionales de transmitir información y potencializar los procesos culturales en la enseñanza. | Los niños y niñas realizaron actividades relacionadas con conteo, seriación, números lo cual les permitió potenciar el pensamiento lógico matemático y fomentar el comunitarismo entre sus familias y pares.          |

Tabla 4. Principales aprendizajes y experiencias. Fuente: propia.

## Análisis de los niveles de razonamiento perceptual

En cuanto al razonamiento perceptual, como previamente se establece influye en el procesamiento cognitivo y, en el desarrollo de tareas relacionadas con la lectura y habilidades matemáticas, a partir de ello, se reconoce que la desventaja reflejada en el ámbito educacional afecta de manera contundente en el desempeño esperado en las pruebas que evalúan esta variable. En consecuencia, se presenta brevemente los resultados iniciales de la evaluación en torno a razonamiento perceptual.

### Desempeño Razonamiento Perceptual Población General

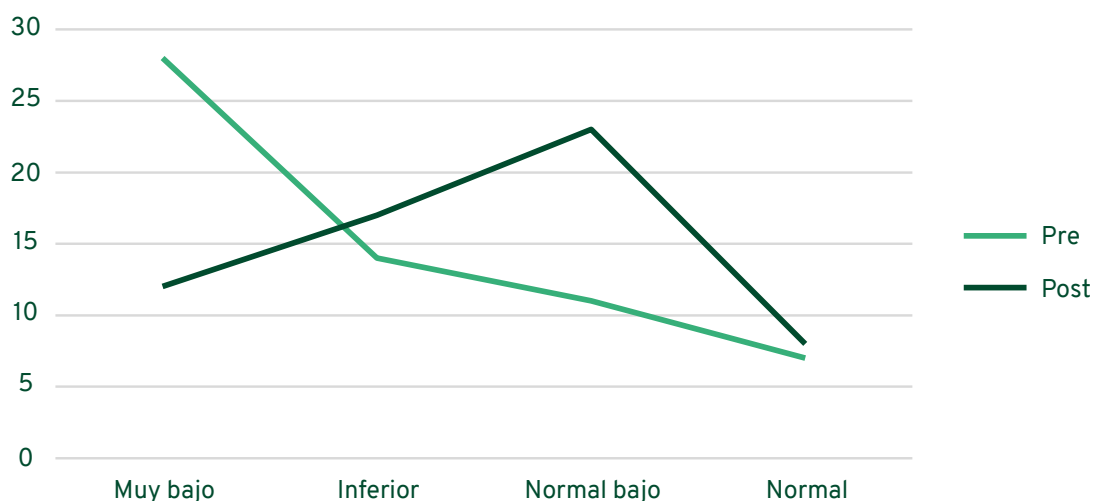


Gráfico3. Evaluación / análisis del Índice de Razonamiento Perceptual. Fuente: Propia.

En el gráfico 3, se identifican los resultados de la evaluación inicial (pre test), a partir de ello se establece que, la mayoría de estudiantes evaluados denotan un desempeño que oscila entre muy bajo e inferior en las pruebas de Razonamiento Perceptual, once casos reportan un nivel normal bajo y por último solo siete logran un nivel normal. Conviene añadir que, las tareas evaluadas le exigen al niño(a) discriminar visualmente detalles, como también jerarquizar los significativos más a menos importantes, además de llevar a cabo un razonamiento espacial y conceptualización de los estímulos verbales que se presentan, por tanto surge la posibilidad de entender que estos resultados si bien expresan dificultades en el desarrollo de los ejercicios demarcados en el instrumento de

medición, también pueden reflejar conflictos por parte del evaluado en el momento de interpretar los requerimientos de cada subprueba, lo cual acoge los postulados de Lizarraga (s,f) comprendiendo lo significativo y necesario de poder contextualizar las pruebas psicológicas. Debido a este primer acercamiento y evaluación, se sustenta la necesidad de fortalecer los niveles de esta variable, alcanzados por los niños y niñas.

Posterior a la aplicación del programa comunitario, se llevó a cabo una segunda evaluación de Razonamiento Perceptual (denominada post test), identificando un leve mejoramiento en el desempeño de las subpruebas, de lo cual se obtuvo un deceso en el número de estudiantes que puntuaron en el nivel muy bajo, de esta manera ocho casos estuvieron dentro del rango normal, 23 en normal bajo, 17 en inferior y por último doce casos en muy bajo. A partir de ello, puede considerarse como un factor determinante el previo acercamiento que tuvieron los menores a las tareas del instrumento de medición, además de la exposición a ejercicios que les generaba la potencialización y uso de sus recursos cognitivos, como son los talleres dirigidos por los padres de familia, educadores y grupo de investigación.

## **Razones para considerar Aillu lachachii como una experiencia existosa**

Teniendo en cuenta la trayectoria, las pertinencia y en especial los impactos obtenidos en esta propuesta se considera que la investigación se justifica en primer lugar porque parte de la participación activa de los niños y las niñas, reconocidos como verdaderos actores y gestores sociales, sujetos éticos y políticos activos en la formulación de planes de intervención coherentes con sus propias necesidades y contruidos desde la visión territorial de los líderes, padres de familia, investigadores y educadores, en segundo lugar, porque el estudio cuenta con un soporte epistémico, metodológico y axiológico acorde a la evidencia empírica que forma parte de una ciencia de la humanidad como lo es la psicología, que desde sus múltiples disciplinas responde al paradigma interactivo y relacional, lo cual permitió cumplir con los objetivos y tener una ruta

metodológica construida desde el quehacer de la disciplina, y en tercer lugar porque se considera que el premio Marta Arango es el escenario idóneo para poder transmitir esta experiencia investigativa, como una oportunidad para demostrar que existen nuevas formas de hacer una ciencia más humanizada y con verdaderos impactos sociales, además, porque reconocen que el enfoque de derechos humanos de la infancia y la niñez son elementos transversales en la consolidación de propuestas innovadoras con sentido de identidad y creatividad tecnológica.

## **Enfoque de derechos como ruta transversal**

De igual manera la presente experiencia investigativa contempló de forma transversalizada en cada una de las acciones, los componentes del enfoque de derechos humanos infantiles, especialmente por las siguientes consideraciones: 1). Las acciones se gestaron desde la experiencia y el sentir de los niños y niñas, así como también de los agentes y líderes comunitarios, con la intención de proponer un plan contextualizado y que faciliten las capacidades de autogestión comunitaria. 2). La propuesta se propone evidenciar una experiencia en torno al derecho de la educación de la población infantil, identificando la pertinencia y relevancia de las acciones educativas desde las particularidades de los territorios, así mismo, devela que el saber popular es una herramienta que promueve la consolidación de acciones articuladas en mejora de la calidad y las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3). Los resultados obtenidos favorecieron el crecimiento cognitivo, social y cultural de los niños y niñas, es decir su calidad de vida y bienestar se determinaron no solo por la suma de factores o indicadores técnicos, sino que promovió el vínculo afectivo entre padres e hijos, por supuesto que la conexión con el territorio también se formó parte de la simbiosis. 4). Los procesos reconocieron la importancia de considerar a la población infantil como sujetos activos, con capacidades humanas y con sentido de apropiación especial, este elemento fue el punto de arranque para la gestación de las acciones ejecutadas.

## Reconocimientos, alianzas y apoyos

Tal como previamente se establece, el programa AILLU IACHACHII surge a partir del trabajo conjunto de profesionales en Psicología, vinculados como investigadores y egresados de la Universidad de Nariño.

En consecuencia, se establecieron alianzas en torno a la gestión para trabajar con la comunidad perteneciente al Cabildo Indígena Inga, además de la aprobación y consentimiento de los agentes para participar de esta iniciativa. De igual manera se reconoce el apoyo de la Universidad de Nariño, por medio de la cual se posibilitó y garantizó la aplicación de las pruebas, garantizando los criterios éticos y legales, ya que, dicha institución de educación superior mantiene la propiedad y derecho de aplicación del instrumento WISC IV (subprueba Razonamiento Perceptual) acogiendo la validez de este bajo motivos investigativos.

El grupo investigador, encabezado por los psicólogos Freddy Bermudez y Paula Riascos, vinculan el presente proyecto a las investigaciones desarrolladas en el marco de diagnóstico y evaluación de variables Neuropsicológicas en contextos educativos, de las cuales hasta el momento se dinamiza la publicación de dos proyectos denominados, “Influencia de factores sociodemográficos en el desempeño de Funciones Ejecutivas de estudiantes de grado sexto de bachillerato en Pasto, Nariño” y “Relación entre Velocidad de Procesamiento y Funciones Ejecutivas en estudiantes de grado sexto”.

Los esfuerzos logrados con este programa, y los aportes generados por cada uno de los profesionales y la Universidad, convergen en el objetivo de generar proyectos de carácter social que permitan reflejar acciones en favor del crecimiento y desarrollo de la región. Además, se ha logrado el interés por asociaciones comunales e instituciones de educación superior de la región en cooperar en el marco del proyecto, por lo cual se esperan conversaciones a futuro sobre la articulación interinstitucional. Por otro lado, el proyecto se ejecutó con el acompañamiento de docentes e investigadores del programa de psicología, especialmente, se resalta el trabajo de asesoramiento por parte del psicólogo y docente investigador Freddy Arley Ruano Bermúdez, quien fue uno de los

ganadores del Premio Marta Arango versión 2020, pues gracias a su constante intervención se logró construir y ejecutar las acciones.

## **Gestión de recursos del Premio Marta Arango 2021**

Si se presenta la oportunidad de formar parte de los equipos ganadores, es necesario resaltar que existe un compromiso ético con las comunidades y más en tiempos donde la crisis provocada por la contingencia en salud, ha demostrado nuevos panoramas en los que la comunidad en especial, ha reportado un sinnúmero de afectaciones o problemáticas económicas, sociales y de la salud. Por consiguiente, un porcentaje del premio se invertirá en el fortalecimiento de las acciones de programas de alimentación, especialmente en las que se relacionan con la asistencia básica para las familias que presentan mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica, así como también la idea es apoyar una iniciativa comunitaria de construir huertas caseras con el fin de promover la soberanía alimentaria entre la población.

## **Referencias**

- Arango, R. & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. DNP.
- Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Disponible en, <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/957>
- Colmenares, A. (2012). *Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Revista Latinoamericana de Educación. 3(1). 102- 115.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw- Hill/Interamericana de España, SAU. Disponible en <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/>

[metodolog3ada-y- tc3a9cnicas-de-investigacic3b3n-social-pier-giorgio-corbetta.pdf](#)

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (2019). Educación Formal (EDUC). *Boletín Técnico*. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_19.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf)
- Enríquez, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). *Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá*. Revista Investigaciones Andina. 15(26). 654-666. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v15n26/v15n26a04.pdf>
- Equidad para la Infancia en América Latina, (2017). *Inequidades en la educación inicial*. Publicación Digital. Disponible en : [http://equidadparalainfancia.org/2017/07/inequidades-en-la-educacion-inicial/#\\_edn1](http://equidadparalainfancia.org/2017/07/inequidades-en-la-educacion-inicial/#_edn1)
- González, S. S., Ochoa, F. G., & Huerta, M. M. C. (2014). *Capital social y acompañamiento comunitario como estrategias de desarrollo local: el caso de la unión de cooperativas Tosepan Tititaniske en la Sierra Norte del estado de Puebla, México*. Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social, (17). Disponible en <https://www.eumed.net/rev/oidles/17/capital-social.pdf>
- Labin, A., Brenlla, M. E., & Taborda, A. (2015). *La relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo infanto-juvenil a partir del WISC-IV/The Relationship Between Maternal Educational Level and Infant-Juvenile Cognitive Performance Based on WISC-IV Scale*. Psicogente, 18(34).
- Maccow, G. (2015). *Interpretación avanzada del WISC-V*.
- Organización Nacional Indígena de Colombia, (S.f). Pueblos Inga. Sitio Web Oficial. Disponible en: <https://www.onic.org.co/pueblos/1105-inga>
- Pino, M. & Arán, V. (2019). *Concepciones de los niños y niñas sobre la inteligencia. ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y la*

*autorregulación?* Revista Propósitos y Representaciones. 7(2). 269-203. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a11v7n2.pdf>

- Rojas, S. (2020). *Hacia la elaboración de un modelo de acompañamiento comunitario intercultural postdesarrollista*. Ciencia E Interculturalidad, 26(01), 73-87. <https://doi.org/10.5377/rci.v26i01.9885>
- Revista Semana, (2018). *Departamentos a los que le va mejor en educación*. Nota periodística. Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-mejores-en-educacion-en-colombia-segun-el-consejo-privado-de-competitividad/604723/>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. Revista Psicoperspectivas. 14(1). 55-65. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf>

Si quiere más información sobre esta experiencia,  
escriba a [paulariascos12@gmail.com](mailto:paulariascos12@gmail.com)



CATEGORÍA

**Investigadores en  
ejercicio - CINDE**

Primer puesto

# La Liga de los Súperchikiciudadanxs

Mónica Lesly  
Cardona Correa

*¡¡Heroínas y Héroes gigantes, que transforman como súper ciudadanxs la Bogotá DC City!! Habitándola y haciéndola suya.*

## Ohhhh y ¿quiénes son ellos?

Por los pasillos del colegio Liceo Nacional Antonia Santos les han visto, corriendo, sonriendo y moviendo los corazones de sus compañerxs y profesores en todos los grados, gracias a su expresividad, espontaneidad y alegría sin igual, son: “La liga de los súperchikiciudadanxs”, quienes en compañía de la Súper Profe, desarrollan acciones pedagógicas, llamadas Misiones, con las cuales se fortalece la cultura ciudadana y se promueve el cambio social; son niñxs más solidarixs, más críticxs de sus propios procesos, armoniosos con la naturaleza, poderosa conciencia ambiental, que rescata y respeta su origen, su ancestralidad y una gran entereza para participar y levantar sus voces en los diferentes entornos donde hacen presencia, con sus innatos y auténticos poderes: el juego, la sonrisa, la literatura, la fantasía, el arte y la exploración; llenos de curiosidad, interés, asombro, ganas de ir más allá, descubrir, experimentar y transformar.

Los súperchikiciudadanxs se van formando para dar pasos agigantados en su ir y venir como protagonistas de su propios ejercicios ciudadanos, luchando día a día para crear una ciudad llena de cultura, de respeto y rescate de lo propio, de sus orígenes, desde la construcción de espacios amables y respetuosos, usando su creatividad e imaginación y describiendo lo que se requiere para lograrlo, siempre desde la escucha y el diálogo para darle rienda suelta a sus ideas, opiniones y a la

fantasía y originalidad que exponen en ellas. Sujetos sociales con mayor conciencia ambiental y social. Se invita a conocer el canal de YouTube Súperchiquiciudadanos para conocer más sobre las Misiones y el trabajo que vienen realizando lxs niñxs.

## Y... ¿de dónde surge está súper experiencia?

Este proyecto pedagógico y de vida, surge como una iniciativa personal, de un trabajo constante y comprometido, como maestra de preescolar empoderada, en búsqueda permanente de una sociedad que reconozca el papel protagónico y fundamental de lxs niñxs como sujetos de derechos, aportantes al diálogo entre generaciones y a la construcción de sociedades justas y democráticas tan esperadas en este país. Sujetos únicos en su esencia y en su habitar en este mundo, en permanente construcción.

A partir de este ideal y teniendo como plan de ruta el PEI del colegio: “Educación de calidad para una sana convivencia”, se inicia el diálogo permanente con lxs niñxs y se reconoce su gran interés por el fantástico mundo de los superhéroes, y es así, como se gesta esta propuesta llena de aventuras en el año 2016, cuando una profe soñó, en las aulas del Antonia santos esta bella historia surgió y fue allí que se apostó hacia el mejoramiento de la convivencia y las relaciones ciudadanas cotidianas, no solo las propias del contexto escolar, sino también las que se construyen al interior de cada familia, gracias a dinámicas interesantes y construidas por ellxs mismxs, desde sus lógicas que son maravillosas e inspiradoras a la innovación. Aprender a vivir en sociedad y trabajar juntxs en el cambio necesario, por el hoy y el futuro de los niñxs.

El objetivo de la Súper Profe, es descubrir y desarrollar los talentos de cada súperchikiciudadanx, para potenciarlos al máximo mediante divertidas misiones que se desarrollan conjuntamente, enfocadas a vivir la súper ciudadanía, respetar los lenguajes de lxs niñxs y generar espacios de participación real, opinión y aporte al espacio social como constructores de realidades, con mucho que decir y mucho por ser escuchado.

## **Wuau, ¿y qué hacen?**

Se realiza un trabajo entusiasta, dinámico y participativo, en torno al potenciamiento de las destrezas y habilidades que fortalecen la maravillosa aventura de transformarse en multiplicadores de cultura ciudadana y sana convivencia en cada uno de los espacios que habitan, reconociendo la importancia de los Valores Ciudadanos cotidianos que hacen parte de la construcción del niñx como sujeto social dentro de una comunidad que está en permanente transformación y en la que el autocuidado, el liderazgo, la empatía, la responsabilidad, el respeto, las participaciones son necesarias para llegar a la toma de decisiones cada vez más asertivas e incluyentes.

La tolerancia, la cordialidad, la honestidad, la solidaridad, la Justicia, etc, son los mecanismos que entrelazados en el corazón de lxs súperchiki-ciudadanxs, les llevan a constituirse como personas que viven su día a día como artesanos de una mejor ciudad y de una mejor sociedad, que les sean cada vez más propias y que logren ser reinventadas y reconfiguradas para y por ellxs, con el valor potente que esto tiene a nivel social en la reconstrucción de nuevas prácticas ciudadanas.

El trabajo conjunto entre madres, padres y maestra se constituye como una referencia importante, con la cual se va consolidando el significado y valor del ejercicio de una ciudadanía activa de forma simultánea con sus familiares, configurándose como sujetos valiosos que entretejen el camino que les llevará a ejercer una real ciudadanía que unifica estos valores y los siembra en sus corazones de heroínas y héroes para atesorarlos dentro y vivirlos a diario en cada acción como ciudadanxs.

Niñxs fuertes, valientes, que reconocen su origen desde la ancestralidad y lo valoran, al igual que lo hacen sus familias, quienes gracias a la escucha permanente y dando la importancia a otro tipo de educación para sus hijxs, luchan por el mismo ideal, una ciudadanía que les permite abrir los ojos a un cambio social necesario, acompañando aconsejando y reflexionando con ellxs sobre la paz, los valores, las tradiciones familiares y las de sus antepasados para un mejor vivir.

En su proceso pedagógico los chikiciudadanxs proponen y llevan a cabo diferentes misiones, en las que como actores principales se divierten y aprenden con el apoyo y orientación de su maestra, quien haciendo uso de su capacidad para leer las ideas y expresiones de lxs niñxs, promueve misiones llenas de fantasía, exploración, investigación y conocimiento, que en ellxs es cada vez más estructurado, desde la lógica de lo complejo a lo simple, la cual respeta y valora el gran tesoro que tienen en sus construcciones cognitivas y sociales, algunas de ellas son:

Misión Súperchefsitos, reconoceremos la magia de la cocina y lo provechoso para el desarrollo de lxs niñxs que puede ser el colaborar y ser parte de estas dinámicas propias del hogar y que pueden resultar muy divertidas. Misión Súper Artistas, para potenciar su esencia, expresando espontáneamente y con sentido, se crean obras de arte dónde la creatividad y la exploración son protagonistas. Misión quedarnos en casa, propuestas que ayudan a controlar la cantidad de emociones que produce esta situación de encierro, implementando técnicas de yoga, capoeira y masajes. Misión súper Lenguajeadores: en la cual encontramos una forma de representar los miles de lenguajes que lxs niñxs tienen para sí y para nosotros y que deben ser reconocidos y potenciados.

Misión súper científicos: Una forma de resignificar las complejas construcciones de los niños con experiencias que promueven la pregunta el ensayo y error y el descubrimiento de lo que sucede a su alrededor, que encuentren el por qué y el para que, mediante la investigación, la fantasía, la curiosidad y la creatividad. Misión cuidando a la Pachamama: en ella se evidencia la importancia de que lxs Súperchikiciudadanxs sean líderes en el cuidado y protección de la Pachamama, que sean ellos quienes la hagan florecer con experiencias que los lleven a reflexionar y valorar a cada sujeto vivo con los que habitan en este mundo. Misión viendo a Bogotá desde mi ventana. Con ayuda de sus binoculares ven su ciudad Bogotá DC City, para descubrirla y observarla desde múltiples miradas, teniendo en cuenta la diversidad colombiana, pues Bogotá los acoge a todos, y muchísimas otras divertidas misiones.

La Súper Profe, secuaz de sus historias de súper ciudadanxs salvando la ciudad, desde la colectividad del lenguaje y siendo escuchados los unos

a los otros, se elaboran video cuentos con sus voces, dibujos y representaciones artísticas en torno a las temáticas de las misiones concluidas, en los cuales son protagonistas y se maravillan de serlo, al verse en la página web del colegio como actores de cada creación y se sienten partícipes en todo momento de su proceso escolar, un proceso diferente innovador, que exige nuevos retos, más allá de la alfabetización y lo socialmente establecido y aceptado: más allá de los conceptos básicos en entornos comunes y repetitivos.

## **Genial... ¿Y con todo esto qué ha sucedido?**

Se promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y algunos actores externos también. Es así como en el desarrollo de las misiones invitamos a lxs maestrxs tanto de primaria como de bachillerato a compartir sus experiencias y talentos, algunxs invitadxs han sido: el profesor que organiza la orquesta del colegio, para reconocer los poderes de la música, el profesional de interculturalidad de la SED y el gobernador del pueblo Quichua, en torno al tema de la interculturalidad, el cuidado y respeto por la Pachamama, la profesional de necesidades educativas especiales, atendiendo el tema de diversidad y respeto por la diferencia, los docentes del área de sociales, en el desarrollo del proyecto HERMES de Cámara y Comercio, las maestras de preescolar del Liceo y de otras instituciones a nivel local y distrital, quienes reconocen y valoran el proyecto y algunas han hecho parte de él; maestrxs y personajes significativos que acompañan algunas misiones de la liga de los súperchikiciudadanxs, acercándose a sus lógicas y expresiones.

El proyecto pedagógico y de investigación ha sido reconocido desde lo institucional y cuenta con el aval de los consejos académico y directivo; ha dejado en alto el nombre del colegio en diferentes espacios, como el foro educativo local 2017, el foro educativo local y distrital en los años 2019 y 2020, las semanas liceístas, precisamente en el año 2019, todxs los estudiantes de preescolar y primaria se convirtieron en súperchikiciudadanxs con su antifaz e imaginación, firmaron el pacto por la convivencia y la participación ciudadana. Participan en semanas culturales,

izadas de banderas y demás eventos institucionales con puestas en escena, reflexiones y exposiciones artísticas que hacen referencia a las misiones y las temáticas abordadas.

En el espacio institucional llamado Cátedra Antonia Santos, en el año 2018 se presentó el proyecto ante la comunidad educativa y en el año 2020 se realizó una ponencia para dar a conocer las propuestas desarrolladas y reflexionar en torno al tema de la construcción de ciudadanía en las primeras edades, como una oportunidad para transformar los espacios de convivencia en la escuela y lograr mayor empatía, participación, tolerancia y respeto, creando juntos, re significando espacios, escuchando todas las voces y dándoles capacidad de decisión y de inferencia en los asuntos que atañen a su proceso escolar. Desde la misma dinámica se publica un artículo sobre el proyecto pedagógico e investigativo en el libro “Cátedra Antonia Santos” Diálogos y Experiencias sobre Innovación, Pedagogía, Resiliencia e Interculturalidad.

La liga de los súperchikiciudadanxs visita los salones de clase de 6° a 11° de bachillerato para interactuar con sus compañerxs, cantar, sonreír y lenguajear sobre la ciudadanía, la ancestralidad y esos valores necesarios para vivir en comunidad y cambiar paradigmas sociales, desde miradas incluyentes, tolerantes y emergentes de diálogos inter generacionales y construcciones conjuntas a través de la escucha mutua, el respeto por las opiniones, la esencia y los intereses particulares propios de cada edad. Todo esto con el fin de llenar y transformar cada espacio del colegio, al potenciar nuevas formas de convivir juntos, lo cual ha generado transformaciones en la convivencia escolar.

A nivel local ha logrado posicionarse al participar en el carnaval por la vida que se desarrolla en los Mártires, al igual que en las mesas de diálogo territorial del año 2020, representando la localidad en el Segundo Encuentro de Experiencias Pedagógicas constructoras de memorias y paz en la escuela, realizado por la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

Ha inspirado y motivado nuevas estrategias de trabajo en maestras de preescolar que asisten a la mesa pedagógica local de Mártires desde el

año 2017, en las cuales se ha compartido y dado a conocer en diversos encuentros, en los que se invita a reflexionar sobre la importancia del ejercicio de la ciudadanía infantil, con el objetivo de transformar imaginarios y paradigmas que envuelven el ejercicio docente en preescolar, para darle potencia y fuerza a las voces de lxs niñxs y promover culturas ciudadanas diversas incluyentes, valiosas, respetuosas y participativas, desde la labor de lxs maestrxs de aula y sus permanentes reflexiones, autonomía, creatividad y sus apuestas crítico sociales.

En este caminar la experiencia pedagógica ha dado pasos valiosos por diferentes espacios y escenarios pedagógicos distritales interesantes; fue escogida en el 2020 dentro de la línea de Derechos Humanos en la estrategia Maestros y Maestras que inspiran desarrollada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaria de Educación Distrital (SED) y fue publicada como un artículo, en el libro “Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual Maestros y Maestras que inspiran 2020”.

De igual manera fue publicada por parte de la SED en el espacio virtual #Entre Profes y en la página de la Red de Docentes investigadores “APRENDE EN CASA CON LA REDDI”, los dos en el año 2020 y se hizo visible en el espacio radial CON-TACTO PEDAGÓGICO, mediante una entrevista que buscaba exaltar el proyecto pedagógico y la iniciativa de investigación. En el año 2020 fue reconocido en el Premio Compartir al maestro, desde la apuesta de Educadores que inspiran, reconocida por parte de la SED.

Se ha realizado un esfuerzo importante para posicionar el proyecto en diferentes espacios educativos dentro y fuera del colegio, en colectivos y redes de maestrxs en los que ha sido acogido y exaltado por su originalidad, transversalidad y potencia en el proceso educativo. En la Red Distrital de Docentes investigadores se ha dado a conocer la propuesta de investigación desde el nodo de infancias en el “Webinar Internacional Magia en la literatura... ¡DIVERSIDAD Y CULTURA!”, realizado en el año 2020. Se encuentra también en proceso de publicación dentro del primer libro del nodo, como un Artículo titulado Los poderes de la liga de lxs Súperchikiciudadanxs.

Desde el año 2019 la Súper Profe lidera el nodo 5: Evaluación en el pre-escolar de la Red Instituciones por la Evaluación “Red RIE”, con el objeto de plantear otras miradas en el tema de la valoración de talentos y necesidades individuales de cada niñx, dando a conocer la estrategia innovadora de evaluación que se realiza en el proyecto, denominada, Bitácora de Misión, la cual se entrega a cada súperchikiciudadanx en cada periodo escolar para dar a conocer desde lo cualitativo y particular, cuáles son sus súper poderes, cuáles son las misiones que logró cumplir, cómo es ese súperchiki en misión, cual es el poder familiar y que debe hacer para ser mucho más poderoso, resaltando el papel protagónico de la familia, sobre todo en esta época de confinamiento por la fuerza y valentía con la que han asumido este tiempo de aprender en casa.

A nivel nacional el proyecto pedagógico y de investigación fue presentado en el 4to. Congreso Internacional Dokuma. Tendencias de la Innovación Educativa 2020, desde su apuesta de una mirada ciudadana en los procesos de valoración que son interesantes y motivantes en el desarrollo de lxs niñxs en su primera infancia, desde construcciones innovadoras de autoevaluación y seguimiento. Fue expuesta y reconocida en los encuentros del año 2020 del Circulo Pedagógico Preescolar CEID ADE, como una experiencia significativa de aprendizaje.

En el ámbito internacional se presentó como ponencia en noviembre del año 2020 con la Fundación Varkey, después de tener el honor de ser escogida por el IDEP, para realizar el curso “Fundamentos para la Investigación Pedagógica”, con docentes de diferentes países de Latinoamérica. En este espacio se enriquece el proyecto, se retroalimenta con sentires de docentes de otros países y se logra empoderar a otrxs maestrxs en la importancia de dar valor y trascendencia a las voces de lxs niñxs en su educación inicial, desde el ejercicio real de su ciudadanía, y la convicción que deben tener lxs maestrxs de educación inicial de su labor inmensa en estas construcciones.

## **Y dime... ¿Cuál es la invitación que nos hacen?**

Se invita a las comunidades educativas de cada institución del País a comprender la importancia y necesidad del llamado a ser formadores desde la educación inicial de un semillero de estudiantes plenos, receptivos y participativos que vivan intensamente el ejercicio real de su ciudadanía, que luchen por ser protagonistas del cambio que se necesita para que en Colombia prevalezca la justicia, la tolerancia, la cultura ciudadana y la visibilización de las minorías.

Los semilleros de investigación, no solamente deben enfocarse al trabajo con lxs jóvenes que se encuentran en bachillerato; esta mirada debe replantearse desde las primeras edades, como se viene organizando con el Semillero de investigación de los Súperchikiciudadanxs, en el cual se realizan construcciones en torno a su ejercicio ciudadano y participativo, su papel en el mundo al atesorar la riqueza de los pueblos originarios indígenas, el respeto por la naturaleza y los elementos sagrados, el manejo de recursos naturales, la sostenibilidad como especie y la interacción como una sola comunidad. Niñxs que son desde ahora y para siempre súper heroínas y héroes en los espacios públicos y escolares, al ser transformadores del mundo que habitan.

La necesidad de curricularizar de forma transversal el tema de la construcción de ciudadanía, es completamente necesario y serio; por esta razón y después de cuatro años de arduo trabajo con los Súperchikiciudadanxs se logra iniciar una apuesta interdisciplinar que se fortalece con la vinculación en los proyectos institucionales de democracia y derechos humanos, del PRAE, el comité de convivencia, y la propuesta Hermes de Cámara y Comercio como maestrxs conciliadores.

Promover y potenciar el trabajo con lxs niñxs desde la primera infancia, para darle importancia y protagonismo a sus lógicas y necesidades en el contexto cultural, es muy poderoso, puesto que iniciar desde las primeras edades una construcción de sujeto social, que vive una ciudadanía libre, propia y respetuosa, desde la conciencia ambiental y el dialogo intergeneracional, les permitirá ser cada vez más visibles en el contexto

escolar y social y los convierte en lxs elegidxs, llamadx a realizar la transformación estructural en las dinámicas sociales del país, de sus ciudades y del contexto cultural, que hasta hoy, ha dejado de lado sus orígenes ancestrales, que fortalecen el crecimiento como ciudadanxs, como comunidad y aún se siente intimidado con los múltiples lenguajes de los niñxs.

## ►▶ **Resultados... Súper esperados!!**

Al leer entre líneas se observan grandes y valiosos resultados que se entretajan en este proyecto pedagógico de investigación, los más potentes se hacen evidentes en la sistematización de la encuesta realizada a los actores claves que han sido parte en algún momento del proyecto; en total 70 madres de familia de diferentes años y maestrxs. A continuación se presenta un corto segmento del análisis realizado a las respuestas, para interpretar la incidencia que ha tenido su participación en el proyecto.

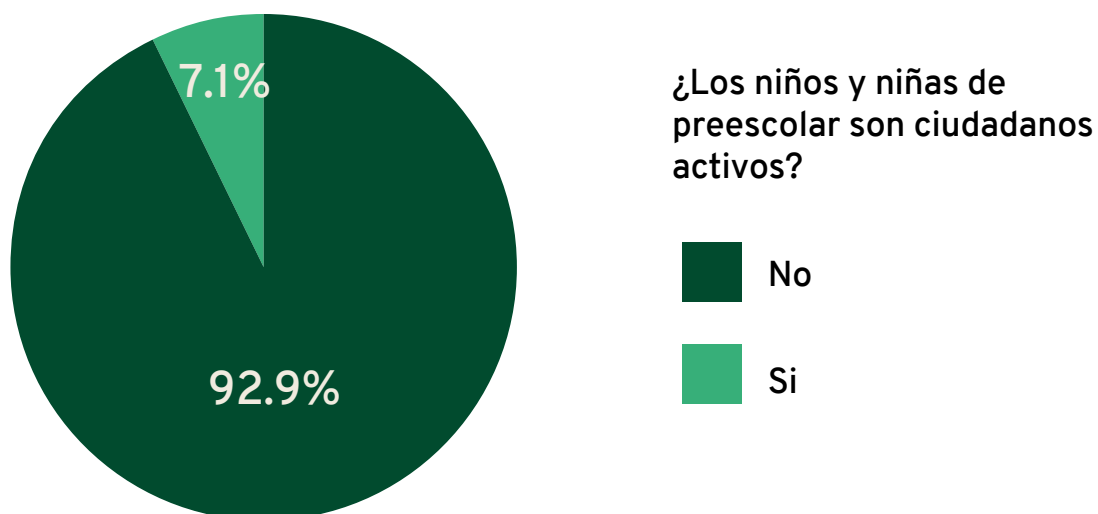


Figura 1. Pregunta 4. Encuesta realizada noviembre 2.020

Dentro de la justificación de las respuestas a la pregunta de la figura 1, se menciona el tema de valores, elecciones de vida, oportunidades; las lecciones de compromiso, respeto y amor que dan los niñxs, la importancia de la familia, la construcción de colectividades, socialización y

participación. El tema de derechos, ser escuchados, la toma de decisiones, el cuidado del medio ambiente, interacción, creaciones, comunidad y libres expresiones.

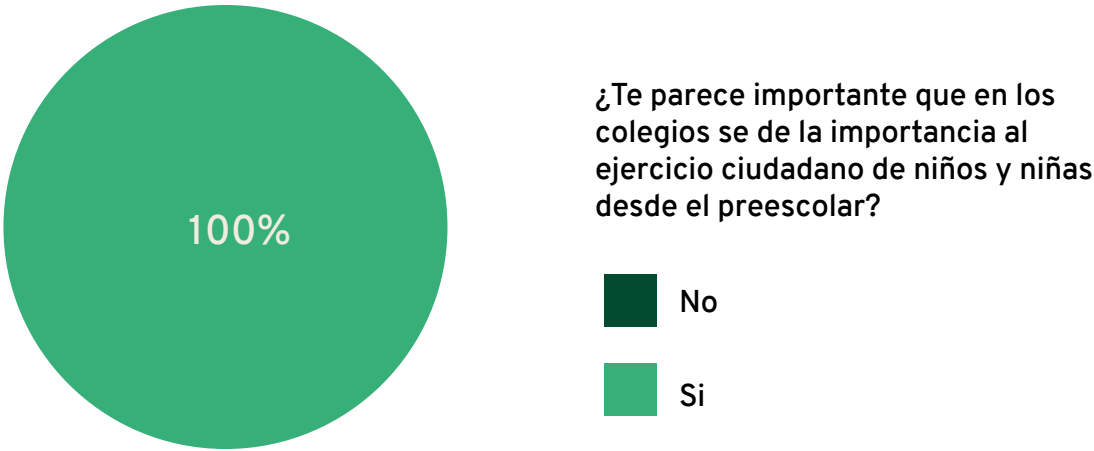


Figura 2. Pregunta 13. Encuesta realizada noviembre 2.020

Dentro del porqué, a ese sí rotundo que se identifica en la figura dos, se encuentra la importancia de los valores, de generar conciencia y coherencia social y ambiental, el reciclaje. Dan valor a la opinión de lxs niñxs, su participación y cooperación, los ven como seres pensantes, activos y capaces de transformar la sociedad, que deben crecer sin temores. Se mencionan los derechos humanos y los deberes, el pensamiento crítico y creativo, la igualdad de oportunidades, lo ético y moral, permeado todo en el currículo, al asumir cambios culturales e involucrar a la familia.

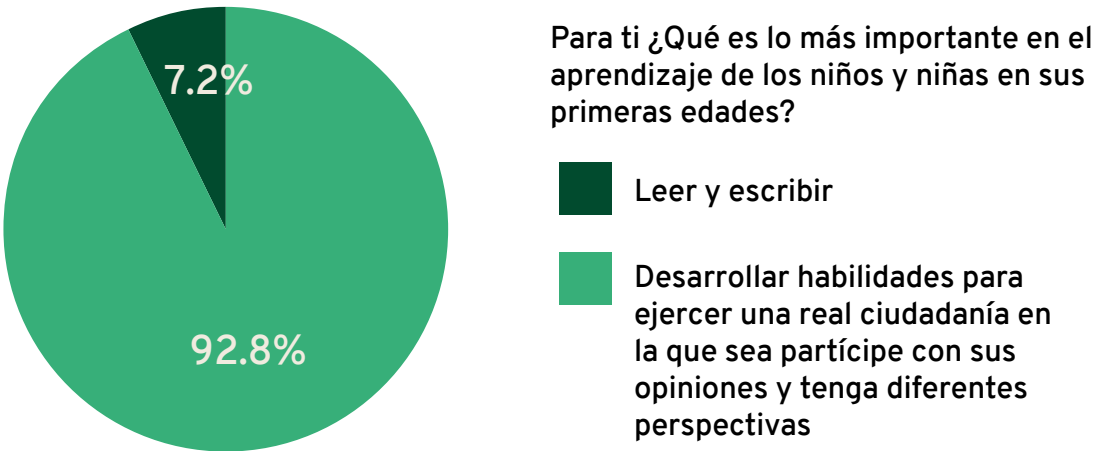


Figura 3. Pregunta 5. Encuesta realizada noviembre 2.020

Por lo anterior se observa como en la figura tres se da un 92,8% a la ponderación del aprendizaje de las habilidades para ejercer su ciudadanía, frente al aprendizaje de la lectura y escritura. A la pregunta 6 ¿Cómo pueden los niños y niñas de preescolar ser reales ciudadanxs?, el 86% respondió participando e incidiendo con sus opiniones e ideas, seguido de un 9% compartiendo entre ellxs y un 7% siendo felices y jugando.

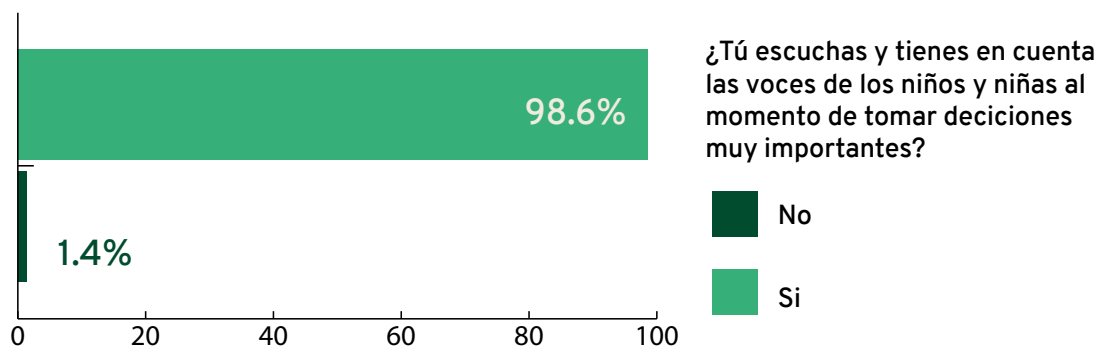


Figura 4. Pregunta 10. Encuesta realizada noviembre 2.020

En cuanto a la pregunta que se observa en la figura 4; el 98,6% de lxs encuestadxs indica tener en cuenta la voz de lxs niñxs cuando toman decisiones, al escuchar y atender sus opiniones, puntos de vista, sentimientos, realidades e ideas innovadoras, valorando y apoyando su participación como sujetos de derechos con su sabiduría innata que no anteponen prejuicios. Son personas que piensan, sienten y deciden. Adicional a estas respuestas de los encuestadxs que hablan por sí mismas, es importante exponer aquí que lxs niñxs que han sido parte de la liga de los Súperchikiciudadanxs son líderes en sus grupos de primaria, representantes de las instancias de participación en el colegio y dos de ellos han sido personeritos.

## ► Y si se ganan el premio... ¿Qué harían con eso?

Estructurar ambientes de aprendizaje enriquecedores y propios para lxs niñxs en su primera infancia y que promuevan aprendizajes interactivos y significativos debe ser una de las prioridades del trabajo pedagógico

de maestrxs de educación inicial, por este motivo si se recibiera este premio, el dinero sería invertido en la construcción de una chagra bien estructurada para los niñxs, en la cual puedan vivir una ciudadanía que les muestre las lógicas del cultivo ancestral como lugar sagrado, donde lxs niñxs vivirán y resignificarán procesos de conciencia ambiental, diálogos y experiencias interculturales, valorarán el alimento, la siembra y la cosecha y reconocerán la importancia que tiene para la vida en sociedad, el cuidado del agua, de la tierra y del aire para seguir coexistiendo.

Adicional sería un apoyo importante para la estructuración y publicación de la revista Únete a la Liga de lxs SúperCiudadanxs, la cual se daría a conocer a nivel distrital, mostrando las investigaciones y creaciones llenas de magia que han surgido en estos años, las misiones, los video cuentos, las creaciones artísticas, las historias contadas e imaginadas por los niñxs. Se realizarían salidas a diversos lugares que la ciudad ofrece para ellxs, para que los habiten con su presencia, (granjas, casas de pensamiento, cabildos indígenas y lagunas como la de Guatavita, llena de cultura y de gran interés, por todas las historias que han escuchado en clase).

## ¿Y teóricamente, de dónde surgen Los Súperchikiciudadanxs?

La palabra ciudadano, encierra una conceptualización teórica amplia y una gran cantidad de imaginarios y constructos, por ser un concepto que se viene estructurando a partir de procesos histórico-sociales, que se encuentra en constante configuración desde lo político, económico, social y cultural, por ende, presenta un ámbito de prospectiva que evidencia constantes transformaciones y controversias. La concepción de ciudadano como ser político, permea el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), que suponen y representan el ejercicio y realización efectiva de una cultura de los derechos humanos, desde el fortalecimiento de la democracia, que invita a preguntarnos ¿Cómo se puede desarrollar este planteamiento en un espacio educativo, con niñxs en sus primeras edades? y para dar respuesta (Vásquez,

2010) expone que la democracia, debe nutrirse de la participación activa del conjunto de la ciudadanía, sin restricciones de edad ni de condición, puesto que es una construcción cultural y para que esto suceda lxs ciudadanxs deben estar empoderadx de su papel, dispuestos a hacer valer sus derechos y los de los otros.

Para lograr este empoderamiento se deben promover en la escuela espacios pedagógicos que favorezcan la participación y el compromiso de los estudiantes desde el preescolar, pues es allí donde se sientan las bases para un ejercicio de ciudadanía libre y respetuosa, que permita una sociedad con mayor identidad y pertenencia en esta construcción. La ciudadanía entendida desde la identidad y pertenencia hace referencia a ser parte de una comunidad determinada, con una historia y unos rasgos culturales propios y esto nos lleva a pensar que ya no es posible hablar en términos definitivos de ciudadanos nacionales, sino que ahora debemos hablar más allá de la noción convencional de ciudadanía única por la noción de ciudadanías diferenciadas o de ciudadanía multicultural (Guevara, 1998).

Desde esta perspectiva se reconoce que no existe una, sino múltiples y nuevas ciudadanías; la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre seres humanos en una sociedad supone un ciudadano que no solamente sea receptor de derechos, sino más bien que sea actor en constante construcción de la vida comunitaria; al mismo tiempo, se busca una ciudadanía más preocupada, basada en valores como la pluralidad y la diversidad (Guichot, 2004), los cuales nos configuran como sujetos diversos, en un ejercicio social rico y lleno de variedades que nos sumergen por el fantástico mundo de la historia, la memoria y la resignificación del antes de la mano del ahora y buscar entre esos dos momentos históricos divergencias y semejanzas que como ciudadanxs nos constituyen y se reflejan en la cotidianidad de las interacciones.

En este orden de ideas, el ciudadano ideal, como prescribe Lizcano (2012), sería un sujeto que presenta comportamientos y actitudes ajustados a los valores relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, pluralidad y participación), que cumple con las obligaciones sociales

(responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), y que está atento a su autorrealización y a defender un medioambiente potente y sostenible, respetuoso de lo valioso que son la riqueza cultural y la pluralidad que configura nuestras ciudadanías.

Tal como lo plantea Castillo J.R. (2003), “la escuela puede y debe contribuir al proceso de socialización de los sujetos, orientando acciones hacia la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos”, lo cual es congruente con las acciones y objetivos del proyecto de investigación, en el que además de resaltar esa construcción de sujeto ciudadano se deja clara la importancia y necesidad de que sea la comunidad la que se vincule y realmente viva la ciudadanía desde una dinámica propia y participativa.

La anterior intención formativa contribuye a enriquecer un pensamiento crítico y autónomo, que en su ejercicio democrático mejorará las condiciones de calidad de vida de niñas y niños, si consideramos que la participación infantil es un aspecto de vital importancia en la actualidad que tiene potentes beneficios en el desarrollo humano al ayudar a fortalecer valores como la responsabilidad, el respeto por lo diverso, la toma de postura y la reflexión y generar las condiciones necesarias para que logren construir su vida en un medio familiar y social, desplegando cada una de sus capacidades.

Hoyos (2000), plantea que es necesario desde el quehacer pedagógico reconocer la íntima relación que existe entre educación y ejercicio de la ciudadanía y con base a este planteamiento surgen propuestas y proyectos pedagógicos como el de los Súperchikiciudadanxs, ligado a prácticas participativas que buscan el desarrollo de competencias no solo ciudadanas, sino integrales también, que formen a lxs niñxs en valores tanto éticos como democráticos y en el ejercicio del cumplimiento o restitución de sus derechos. Empoderar, hace referencia a la potencia que tiene construir ciudadanías desde las miradas de lxs niñxs, desde sus concepciones y fundamentos, desde la observación de sus interacciones con los demás, al permitirles ser parte fundamental de las reflexiones y construcciones en torno a lo político, a la ciudadanía y a lo social, tras décadas de exclusión, lograr que esto suceda, permite dotar

de herramientas que trascienden la estructuración mental y los puntos de vista, ¿Pero qué tipo de herramientas se deben trabajar con lxs niñxs para lograrlo?.

En atención a la pregunta, desde un enfoque pedagógico es necesario buscar medios efectivos para dar valor a las realidades propias de lxs niñxs, para reafirmar su identidad como seres pluridiversos y para potenciar su capacidad de interpretación de los entornos que les rodean, brindándoles elementos valorativos, morales y reflexivos que los lleven a analizar formas de resolver conflictos y de transformar sus contextos con dinámicas pertinentes que generen en ellos interés, concertación, tolerancia, exploración y dialogo para ir dando pasos gigantes hacia una ciudadanía reflexiva. (Sánchez, 2003).

En el permanente ejercicio de socialización que se genera en la escuela lxs niñxs interpretan, modifican y construyen sus representaciones e imaginarios sociales, (generados por la familia y los medios) sobre lo que es ser ciudadanxs y sus formas de representarlo en la práctica como actores claves, por medio de sus actitudes y comportamientos, lo cual lleva a plantear que la escuela debe tener como prioridad orientar acciones hacia la formación de “ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos (Zuluaga, 2004.), transformadores de la sociedad, cohabitando conjuntamente espacios con marcos comunes que construyen identidad ciudadana y liderazgo.

Se reitera la invitación a lxs maestrxs a promover en los niñxs el ideal de constituirse como seres sujetos sociales que juegan un papel activo en la construcción de una nueva ciudadanía, en la que son escuchadas sus voces, al reconocer la capacidad innata que tienen de exponer sus propias ideas y argumentarlas con conciencia social y moral; lograr que ellxs puedan ponerse en el papel de los demás, que tengan la voluntad de participar y transformar, de generar reflexiones y porque no nuevas concepciones acerca de vivir en comunidad, sin ser sometidos a lo que la generalidad da por sentado como correcto, sino que ellxs mismos construyan sus propios aciertos y desaciertos.

Aprender y desaprender desde la construcción conjunta, desde el error, desde la diversión y la fantasía que envuelve el mundo de la creatividad,

constituye en sí la apuesta de nuevas sociedades; pequeñxs súper héroes y heroínas en búsqueda de un mundo más justo, respetuoso, diferente y lleno de magia en el que ellxs habiten los diversos mundos que construyen con sus ingeniosas mentes, dentro de las ciudades que realmente merecen para florecer.

## Referencias

- CARDONA M. (2020). *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual Maestros y Maestras que inspiran*. Artículo La Liga de los Súperchiquiciudadanos. pág. 55.
- CASTILLO J. R. *La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Vol. 1, No 2, 2003.
- GIRALDO-ZULUAGA, G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: [10.5294/edu.2015.18.1.5](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5)
- Guevara, G. (1998). *Democracia y Educación*. México: Instituto Federal Electoral. Recuperado el 3 de enero de 2014 de: [http://www.ife.org.mx/documentos/DECE- YEC/democracia\\_y\\_educacion.html](http://www.ife.org.mx/documentos/DECE- YEC/democracia_y_educacion.html)
- Guichot, V. (2004). *Revisando el concepto de ciudadanía desde el multiculturalismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 2 de enero de 2014 de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Virginia.pdf>
- Hoyos, G. *Formación Ética Valores y Democracia*. En: Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. COLCIENCIAS, SOCOLPE. Bogotá: Procesos editoriales ICFES, 2000.
- Martínez, M. P. y Ramos, C. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. en Acta del XVIII Coloquio de Historia de la Educación, 2. Vic: Universidad Central de Catalunya.
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI, (2018). *Orientaciones*

*pedagógicas para la educación de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos.*

- Sánchez, C. *El espacio de la Política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2003.
- Tonucci, F. (2006). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Tonucci, F. (2007). *La edad de los cimientos*. Educación y ciudad, (13), 11-42.
- Vásquez, A. (2010). *Concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites*. Recuperado 3 abril 2014 : <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num8/Vazquez.pdf>
- Zuluaga J. B. *La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud: Vol. 1, No 2, 2004.
- <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/entreprofes-monica-cardona-correa> Publicación de uno de mis proyectos pedagógicos en la página web de Secretaria de Educación.
- <https://www.reddi.net/aprende-en-casa-clon/> Aprende en casa con la REDDI. La profe Mónica Te orienta.
- <https://www.facebook.com/usctrab/videos/contactopedag%C3%B3gico-la-liga-de-los-superchiquiciudadanos/742768133185213/> Entrevista sobre ciudadanía en primera infancia con referencia al proyecto La Liga de los Súperchikiciudadanxs.
- <https://fb.watch/3WAf2mC1cB/> Presentación del proyecto en el Círculo Pedagógico Preescolar CEID ADE.

Si quiere más información sobre esta investigación,  
escriba a [monica.cardona2014@gmail.com](mailto:monica.cardona2014@gmail.com)



CATEGORÍA  
**Investigadores en  
ejercicio**  
Primer puesto

# Castigo físico contra la primera infancia en Colombia: prevalencia nacional, regional y departamental, brechas sociodemográficas y tendencias

Jorge Armando  
Cuartas Ricaurte

## Situación o problemática

Desde el inicio de sus vidas, millones de niños y niñas en Colombia sufren de exposición a adversidades tales como la pobreza, violencia comunitaria, y conflicto armado (De Cero a Siempre, 2013; García & Ritterbusch, 2015; Red Nacional de Información, 2018). Desde una perspectiva global, Colombia ha sido clasificado como el quinto país del mundo en el cual los niños sufren más a causa de la violencia y el cuarto en cuanto a tasas de homicidios contra la infancia (Save the Children, 2017). A pesar de este panorama estremecedor, una de las adversidades más dañinas que sufren niños y niñas, y más difícil de detectar, es la violencia al interior de sus hogares. De hecho, mientras la violencia en medio del conflicto armado tuvo reducciones importantes desde el 2016, los casos de violencia contra niños y niñas han venido incrementando sostenidamente (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2018). Estos datos muestran que, en casi el 80% de los casos la violencia contra la infancia ocurre en los hogares, en el 70% los padres, madres o cuidadores principales son quienes ejercen dicha violencia, y en el 60% la violencia se ejerce con objetos de fácil acceso en el hogar, tales como cables, palos o cinturones.

A su vez, de acuerdo con encuestas representativas a nivel nacional, como la Encuesta Mundial de Valores (Inglehart et al., 2014), se sabe

que casi la mitad de los Colombianos aprueban que los padres, madres y cuidadores utilicen el castigo físico para corregir o castigar a los niños y niñas. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), esto se traduce en que las familias suelen utilizar las palmadas y golpes con objetos de fácil acceso (tales como cables, palos o cinturones) para castigar a los niños y niñas. Esto es contrario a la evidencia internacional de metaanálisis (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016) y nacional de estudios con muestras de cobertura nacional (Cuartas, McCoy, Grogan-Kaylor, & Gershoff, 2020; Cuartas, Ward, Ma, & Grogan-Kaylor, 2020) que evidencian de forma concluyente que el castigo físico puede erosionar el desarrollo cognitivo y socioemocional de niños y niñas.

Lamentablemente, estudios recientes indican que el castigo físico sigue siendo una práctica prevalente en el mundo, a pesar de la evidencia científica y la recomendación de las Naciones Unidas en la Convención de los Derechos del Niño (Convention on the Rights of the Child, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2016) de eliminar dicha práctica. Un estudio (Cuartas, McCoy, et al., 2019) utilizó técnicas predictivas, mediante algoritmos de machine learning, y estimó que aproximadamente 220.4 millones de niños y niñas de 2 a 4 años, o 62.5% de la población en dicho rango de edad, son castigados físicamente alrededor del mundo. El mismo estudio concluyó que en América Latina y el Caribe, en particular, más de la mitad de los niños y niñas en estas edades son castigados físicamente.

## Planteamiento del problema y objetivos

Considerando este contexto, resulta sorprendente que hasta el 2018 no existían estudios o información sistematizada sobre la prevalencia del castigo físico a nivel nacional y regional en Colombia, al igual que tampoco había datos sobre las subpoblaciones de niños y niñas en mayor riesgo de ser sometidos al castigo físico. Dicha información resultaba ser crucial para poder realizar esfuerzos focalizados y así proteger a niños y niñas del castigo físico y también como insumo esencial para la naciente Alianza Nacional contra la Violencia hacia Niños, Niñas y Adolescentes que lideró el ICBF al igual que la adopción del marco INSPIRE (World

Health Organization, 2019) en Colombia, lo cual permitió que surgiera un proyecto de ley para prohibir el castigo físico en el país que está en discusión en el Senado.

Con el fin de contribuir a esta brecha en el conocimiento y a los esfuerzos encaminados a proteger a niños y niñas del castigo físico y todas las demás formas de violencia, esta investigación tuvo como objetivo principal el estimar, por primera vez en el país, la prevalencia nacional y regional del castigo físico contra la primera infancia. Adicionalmente, la investigación buscó caracterizar a los niños y niñas en mayor situación de riesgo de exposición al castigo físico, analizando diferencias en dicha prevalencia entre (1) niños y niñas, (2) niños y niñas de menos de 1 año a comparación de niños y niñas de 2, 3 y 4 años, (3) aquellos que viven en hogares considerados como pobres por el Gobierno Nacional y aquellos que no experimentan situación de pobreza y (4) aquellos que viven en zonas urbanas y rurales. Por último, la investigación tuvo como objetivo analizar las tendencias en la prevalencia del castigo físico desde el año 2005 al 2015, para así analizar si la problemática ha aumentado o ha tenido disminuciones que abran una ventana de oportunidad para seguir impulsando el cambio social y así lograr la protección de los niños y niñas de todas las formas de violencia.

## **Marco teórico**

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas define el castigo físico como “cualquier castigo en el cual se utiliza la fuerza física con el fin de causar cualquier grado de dolor o molestia, por leve que sea” (Convention on the Rights of the Child, 2006, para. 11). Adicionalmente, considerando un enfoque de derechos, las Naciones Unidas clarifican que el castigo físico es una forma de violencia contra niños y niñas y han recomendado enfáticamente su erradicación por medio del Comité de los Derechos del Niño (United Nations, 1989) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2016). Sin embargo, cifras de UNICEF (2017) y estudios académicos recientes (Cuartas, McCoy, et al., 2019) revelan que el castigo físico sigue siendo muy común en el mundo: aproximadamente 3 de cada 5 niños y niñas

menores de cinco años reciben palmadas, golpes con objetos y otros castigo físico en sus hogares.

La alta prevalencia del castigo físico resulta preocupante considerando la robusta evidencia científica sobre sus potenciales efectos nocivos para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. A la fecha, se han conducido cinco metaanálisis o revisiones sistemáticas de la literatura (i.e., Ferguson, 2013; Gershoff, 2002; Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Larzelere, Gunnoe, & Ferguson, 2018; Paolucci & Violato, 2004) de más de medio siglo de estudios, los cuales han incluido más de 100 efectos estimados únicos cubriendo así a muestras de más de 160,000 niños y niñas. Estos metaanálisis han concluido que ningún estudio ha encontrado que el castigo físico se asocie con algún beneficio para la salud, el comportamiento o el desarrollo de los niños y niñas. Por el contrario, el 99% de los estudios incluidos en los metaanálisis encuentran que el castigo físico se asocia con resultados negativos, incluyendo mayor agresión y comportamientos externalizantes, más síntomas internalizantes (e.g., depresión y ansiedad), menor autoestima e internalización moral, empeoramiento de la relación padres-niños, e incluso un menor desarrollo cognitivo.

Más recientemente, dos estudios han examinado las potenciales consecuencias del castigo físico utilizando muestras de niños y niñas colombianos. El primer estudio (Cuartas, Ward, et al., 2020) siguió en el tiempo a más de 5000 niños, niñas y adolescentes a lo largo del país y, utilizando métodos estadísticos avanzados de emparejamiento, encontró que aquellos niños y niñas que han sido expuestos al castigo físico exhiben más problemas externalizantes e internalizantes, menor desempeño cognitivo y menores niveles de prosocialidad que aquellos que nunca fueron castigados físicamente. El segundo estudio (Cuartas, McCoy, et al., 2020) utilizó información longitudinal de más de 1200 niños y niñas menores de cinco años en 95 municipios del país con métodos econométricos e identificó que el castigo físico conduce a menores niveles de desarrollo cognitivo. Estos resultados complementan la evidencia internacional, mostrando el riesgo que impone el castigo físico al desarrollo de los niños y niñas.

Existen diferentes mecanismos que explican los efectos del castigo físico en el desarrollo de los niños y niñas. En primer lugar, considerando la teoría de aprendizaje social (Bandura, 1986) y la teoría de procesamiento social (Dodge, 1993), cuando los padres utilizan el castigo físico modelan comportamientos agresivos e inculcan en los niños una expectativa de agresión por parte de otros. En el tiempo, los niños y niñas internalizan la idea de que la agresión es útil e incluso necesaria para resolver problemas e internalizan la expectativa de agresión por parte de otros, lo cual desencadena eventualmente en comportamientos externalizantes (i.e., agresivos) e internalizantes, incluyendo la depresión y/o la ansiedad. Otros investigadores han seguido la teoría del apego (Bowlby, 1969) para argumentar que el castigo físico puede erosionar los lazos de apego entre padres e hijos, generando así afectaciones emocionales que perduran a lo largo de la vida.

Más recientemente, se ha teorizado que mecanismos neuronales pueden explicar las consecuencias del castigo físico en el desarrollo infantil. La teoría de estrés acumulado (McEwen, 2012) y el modelo dimensional de adversidad (Cuartas, Weissman, Sheridan, Lengua, & McLaughlin, 2021; McLaughlin, Sheridan, & Lambert, 2014; McLaughlin, Weissman, & Bitrán, 2019) indican que la exposición a cualquier adversidad donde niños y niñas sean maltratados o se sientan amenazados desencadena respuestas fisiológicas como la segregación de cortisol que prepara al cuerpo para responder a una amenaza. Si bien esto resulta adaptativo, al permitir al cuerpo humano responder (e.g., huir o luchar) frente a amenazas reales, cuando las adversidades ocurren constantemente y son infligidas por los cuidadores principales, esto puede desregular los sistemas de respuesta del estrés (e.g., el eje hipotálamico-pituitario-adrenal) generando así consecuencias adversas (Shonkoff & Garner, 2011). Dentro de dichas consecuencias, pueden ocurrir cambios en la estructura (i.e., materia gris) y funcionamiento (i.e., respuesta a estímulos) del hipocampo y áreas en la corteza prefrontal como el córtex del cíngulo anterior y la corteza prefrontal dorso-medial (McLaughlin et al., 2019). Estas afectaciones neuronales, a su vez, pueden comprometer el desarrollo cognitivo, social y emocional de niños y niñas y conducir a desregulación emocional

y problemas de salud mental (Bugental, Martorell, & Barraza, 2003; Cuartas et al., 2021; Gershoff, 2016).

Adicionalmente, considerando evidencia de disciplinas como la psicología del desarrollo, pediatría, y neurociencia que indica que los primeros años de vida son un periodo sensible del desarrollo (Berens & Nelson, 2019; Black et al., 2017), trabajar el tema del castigo físico en la primera infancia cobra especial relevancia. En particular, durante la primera infancia se dan procesos de sinaptogénesis, poda sináptica y mielinización, lo cuales “optimizan” la estructura y funcionamiento del cerebro de acuerdo al contexto y experiencias vividas (Berens & Nelson, 2019). Lamentablemente, la exposición a adversidades, incluido el castigo físico, en la primera infancia pueden desencadenar respuestas fisiológicas aún más fuertes y comprometer así el sano desarrollo del cerebro y dejando secuelas que perduran a lo largo de la vida (McLaughlin et al., 2019; Shonkoff & Garner, 2011).

A pesar de la evidencia científica, las recomendaciones de Naciones Unidas, y los derechos de los niños y niñas a su protección de todas las formas de violencia (Convention on the Rights of the Child, 2006), Colombia no cuenta con una prohibición explícita del castigo físico. De hecho, el artículo 262 del código civil de 1974 (modificado por el artículo 21 del decreto 2820 de 1974) establece que los padres o cuidadores principales tiene la facultad de corregir y castigar a los niños “moderadamente”. Esta ambigüedad en la ley abre la puerta a prácticas violentas que ponen en riesgo el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Si bien desde entonces han surgido esfuerzos para cambiar dicho artículo, incluido el establecimiento del código de infancia y adolescencia en la ley 1098 del 2006, sólo hasta el año 2018 se inició un trabajo para modificar el código civil, lo cual desencadenó en que dicho proyecto de ley se encuentre en el último debate en el Senado de la República.

Dentro de este contexto, resulta sorprendente que hasta el año 2018 no existían estudios nacionales que tuviese como objetivo dimensionar la problemática del castigo físico en el país, lo que es un insumo esencial para la política pública. De hecho, antes de la presente investigación, solo existían pocos datos con muestras de algunas regiones del país

(González, Trujillo, & Pereda, 2014) y nacionales (Cuartas, Grogan-Kaylor, Ma, & Castillo, 2019) que tenían como objetivo principal identificar factores de riesgo para el uso del castigo físico, mas no su prevalencia. Estos estudios encontraron que factores sociodemográficos y contextuales influían en el uso del castigo físico. En particular, se identificó que hogares expuestos a mayor violencia contextual, incluida aquella relacionada con el conflicto armado, tendían a utilizar más el castigo físico (Cuartas, Grogan-Kaylor, et al., 2019). Estos resultados refuerzan la idea que un país como Colombia, que ha sufrido por décadas el conflicto armado y altos niveles de pobreza y violencia, podría tener una prevalencia muy alta del castigo físico. Sin embargo, hasta la presente investigación el país no contaba con evidencia rigurosa sobre dicho tema.

## **Población**

La investigación compiló información de las Encuestas de Demografía y Salud (ENDS) de los años 2015, 2010 y 2005 (Ministerio de Salud & Profamilia, 2016). La ENDS siguió un muestreo probabilístico de mujeres entre 13 y 49 años y sus hijos(as) menores de cinco años para garantizar representatividad a nivel nacional, para zonas urbanas y rurales, para cinco regiones geográficas (Amazonía, Andina, Caribe, Orinoquía y Pacífico) y para los 32 departamentos del país y Bogotá. Dadas las virtudes de la ENDS, aún a la fecha, éste es el único estudio con representatividad nacional y regional sobre la prevalencia del castigo físico en el país. La muestra analítica para esta investigación incluyó 11,759 niños y niñas menores de cinco años y sus madres. La muestra estuvo balanceada en términos de sexo, en promedio los niños y niñas tenían 1.99 años, sus madres tenían en promedio 27.48 años, la mitad de las madres tenían educación secundaria, 31% educación superior y 19% menos de educación secundaria, y cada madre tenía en promedio 2.2 niños. Aproximadamente 71% de los hogares participantes se encontraban en zonas urbanas.

## Metodología

La ENDS incluyó un cuestionario estandarizado sobre prácticas de disciplina parental para madres, el cual se basa en la Conflict Tactics Scale (Straus, Hamby, Finkelhor, Moore, & Runyan, 1998) y ha sido ampliamente utilizado por UNICEF en más de 60 países en la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (Loizillon, Petrowski, Britto, & Cappa, 2017). Este cuestionario, por lo tanto, tiene virtudes entre las que se destacan su validación a nivel internacional y el permitir realizar comparaciones entre países. El cuestionario pregunta a las madres sobre el uso regular de 15 prácticas de disciplina y castigo de ellas, sus parejas y otros miembros del hogar hacia los niños y niñas. Siguiendo los lineamientos de UNICEF y del Conflict Tactics Scale, los hogares donde los niños y niñas recibieran (1) palmadas, (2) empujones o zarandeos, (3) golpes con objetos, o (4) golpes en cualquier parte del cuerpo fueron categorizados como hogares donde ocurría castigo físico.

Por otra parte, la ENDS recolectó información sociodemográfica y económica de los hogares, que fue utilizada para caracterización. Dicha información fue utilizada para construir un índice de pobreza multidimensional (IPM) como el que es utilizado por el Gobierno Nacional para identificar hogares en situación de pobreza (DANE, 2016; Oxford Poverty & Human Development Initiative, 2011). Adicionalmente, se compiló información sobre el sexo y edad de los niños y niñas, al igual que de la etnia y la educación de sus madres.

Con la información recogida se calculó la proporción de niños y niñas que fueron expuestos a cualquier forma de castigo físico a nivel nacional, regional y departamental, utilizando los pesos muestrales de la ENDS para garantizar estimados representativos a dichos niveles. En seguida, se estimó el número total de niños expuestos al castigo físico utilizando las proporciones estimadas y la población total de niños y niñas en el rango de edad correspondiente de acuerdo a las proyecciones poblacionales del DANE (2010). Posteriormente, se usaron modelos de regresión lineal por mínimos cuadrados ordinarios con pesos muestrales para hacer un estimado y así analizar brechas en exposición al castigo

físico por (1) sexo, (2) clasificación de pobreza de acuerdo con el IPM, (3) edad (0 y 1 años vs. 2, 3, y 4 años), y área de residencia (urbano vs. rural). En estos modelos, el intercepto representa la probabilidad estimada de utilizar castigo físico en la categoría establecida (e.g., hogar en situación de pobreza) por departamento. Adicionalmente, estos modelos proveen intervalos de confianza al 95% alrededor de ese estimado, lo cual permite analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. Finalmente, se estimaron tendencias nacionales y regionales en el uso del castigo físico entre 2005 y 2015, al igual que tendencias por sexo, edad, el IPM y zona de residencia.

## Resultados

De acuerdo con los resultados principales, aproximadamente 1.7 millones de niños y niñas menores de cinco años eran castigados físicamente, lo cual corresponde aproximadamente a 40% de la población total en ese rango de edad. Más específicamente, cerca de 887 mil niños y niñas (o 23.8%) eran castigados con palmadas mientras que más de un millón (o 38.9%) recibían golpes con objetos. Al analizar variabilidad al interior del país, el castigo físico era particularmente prevalente en la región Pacífica, específicamente en el departamento de Chocó, y en la región de la Orinoquía, especialmente en Meta. En cuanto a números agregados, Bogotá (222,600), Antioquia (218,900) y Valle del Cauca (175,100) fueron los departamentos con el mayor número de niños y niñas expuestos al castigo físico, lo cual se explica por la mayor población en estos departamentos.

Los resultados también indican gran variabilidad por factores socioeconómicos y demográficos. En primer lugar, en la mayoría de los departamentos del país no se identificaron diferencias por sexo estadísticamente significativas al 95% en la proporción de niños o niñas expuestos al castigo físico, excepto en el caso del Valle del Cauca donde más niños eran castigados en comparación con las niñas. En segundo lugar, se encontró que en la mayoría de los departamentos el castigo físico era más común contra los niños y niñas de 2 a 4 años en comparación a quienes

tenían menos de 2 años. A pesar de esto, es notable que en todos los departamentos del país más del 10% de los niños y niñas ya estaban expuestos al castigo físico incluso antes de cumplir el primer año de vida. El tercer punto hallado fue que el castigo físico era significativamente más común en hogares en situación de pobreza de acuerdo con el IPM que en hogares no pobres. Como cuarta consideración se determinó que los golpes con objetos eran considerablemente más prevalentes en zonas rurales que urbanas, mientras lo contrario ocurría con las palmadas.

Finalmente, los resultados indican que la proporción de niños y niñas expuestos al castigo físico ha venido disminuyendo notablemente desde el 2005. En particular, en el 2005 más del 40% de los niños y niñas menores de cinco años recibían castigos físicos, lo cual indica una reducción de más del 40% en un periodo de 10 años. Las regiones Pacífica y Orinoquia experimentaron las menores disminuciones, mientras que la región de la Amazonia tuvo una reducción superior al promedio nacional. La reducción en el castigo físico también fue más lenta con niños que con las niñas, en hogares pobres, y en zonas rurales respecto a zonas urbanas.

## **Discusión e implicaciones para la primera infancia**

A pesar de esfuerzos internacionales encaminados a erradicar el castigo físico contra la primera infancia (e.g., Convention on the Rights of the Child, 2006; UNICEF, 2017; United Nations, 2016), Colombia no cuenta con una prohibición legal del castigo físico. En parte, esto puede deberse a la poca investigación que existía sobre el castigo físico hasta hace pocos años y a la escasa evidencia sobre la dimensión de dicha problemática en el país. En dicho contexto, esta investigación buscó estimar la prevalencia nacional, regional y departamental del castigo físico utilizando datos representativos para así informar esfuerzos de política y legislación enfocados en proteger a la primera infancia colombiana.

El principal resultado de la investigación es que cerca de 1.7 millones de niños y niñas menores de cinco años eran castigados físicamente en sus

hogares, lo que correspondía a una prevalencia de cerca del 40%. Estos hallazgos son particularmente preocupantes en un país como Colombia donde los niños y las niñas suelen enfrentarse a múltiples adversidades en sus contextos de desarrollo, donde 1 de cada 10 niños tiene bajo peso al nacer, aproximadamente 10% han sido víctimas del conflicto armado, y más de 1 millón vive en hogares con situación de pobreza de acuerdo con el IPM (De Cero a Siempre, 2013; García & Ritterbusch, 2015; Red Nacional de Información, 2018). De hecho, la coexistencia de múltiples adversidades, incluido el castigo físico, puede generar niveles tóxicos de estrés en los niños y las niñas, desregulando así su sistema de respuesta al estrés y afectando su desarrollo cerebral y de habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Gershoff, 2016; Shonkoff & Garner, 2011).

Este estudio también identificó variabilidad sustancial en la prevalencia del castigo físico entre y al interior de las regiones y departamentos del país. Por una parte, departamentos que han sido afectados históricamente por altos niveles de pobreza y violencia, como el Chocó, presentan prevalencias que son superiores a las observadas a nivel nacional. Al interior de los departamentos, en general el castigo físico era más prevalente en hogares vulnerables, tales como aquellos en situación de pobreza de acuerdo con el IPM y aquellos situados en zonas rurales. Estos resultados son acordes con otra investigación con muestra representativa a nivel nacional en Colombia (Cuartas, Grogan-Kaylor, et al., 2019), que mostró que el conflicto armado, la violencia contextual, la pobreza, y la propia exposición a castigo físico (i.e., transmisión intergeneracional de prácticas parentales) pueden conducir al uso del castigo físico contra la primera infancia en Colombia.

La evidencia de la neurociencia, la psicología del desarrollo y otras ciencias médicas ofrecen algunas explicaciones de por qué el castigo físico puede ser más común en hogares expuestos a dichas adversidades. En general, se considera que los padres, madres y cuidadores requieren de “recursos cognitivos” (e.g., conocimiento sobre crianza y desarrollo, las creencias y actitudes) y “recursos emocionales” (e.g., salud mental y la autorregulación emocional) para ejercer una crianza sensible y que responda a las necesidades propias de la primera infancia (Bornstein, 2015; Britto et al., 2017; Cuartas & Rey-Guerra, 2020). Lastimosamente,

hogares en situaciones de vulnerabilidad y riesgo pueden tener mayores dificultades para acceder a conocimiento sobre crianza y desarrollo (por ejemplo, por falta de acceso a profesionales de la salud o herramientas como el internet), y también se ven expuestos a más adversidades que comprometen sus habilidades emocionales. Efectivamente, la evidencia de la neurociencia muestra claramente cómo la exposición a adversidades (e.g., pobreza o violencia) produce respuestas que son adaptativas en el corto plazo, como la segregación de cortisol, pero que a su vez “erosionan” recursos cognitivos y emocionales, afectando directamente áreas fundamentales para las funciones ejecutivas como la corteza prefrontal, y reducen así el autocontrol potencialmente impactando la salud mental de las personas (McEwen & Sapolsky, 1995; McLaughlin et al., 2019). Por esta razón, hogares expuestos de manera crónica a adversidades podrían tener más dificultades para ofrecer una crianza sensible y respetuosa, siendo más propensos a reaccionar impulsivamente (y utilizar el castigo físico) ante comportamientos desafiantes del niño o la niña.

Esta investigación tiene importantes implicaciones de política y relacionadas con legislación, atención a la primera infancia, e investigación en Colombia. El país ha visto reducciones en algunos crímenes en los últimos años, incluidos los homicidios y los atentados terroristas (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2018; Mejia, Ortega, & Ortiz, 2015), no obstante, la violencia contra niños y niñas, particularmente en el interior del hogar, sigue siendo un fenómeno difícil de detectar y que, según la evidencia disponible, viene en aumento (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2018). Una explicación a este fenómeno se asocia con las normas sociales alrededor del castigo físico. En Colombia, de acuerdo con encuestas nacionales una gran parte de la población no considera el castigo físico como una forma de violencia contra los niños y las niñas (Inglehart et al., 2014), lo cual contradice lo establecidos por Naciones Unidas y la Convención de los Derechos del Niño (Convention on the Rights of the Child, 2006). Por el contrario, existen múltiples eufemismos como “la palmadita”, “la chancleta” o “una buena palmada a tiempo” que legitiman el uso del castigo físico e incrementan la vulnerabilidad de los niños y niñas a dicha práctica

riesgosa. Por este motivo, los resultados de esta investigación indican la necesidad de esfuerzos e intervenciones multisectoriales en la ecología de desarrollo de los niños y niñas para garantizar su protección.

En primer lugar, Colombia tiene una deuda histórica en cuanto a legislación para la protección de la primera infancia. A la fecha, 61 Estados han impuesto prohibiciones legales a todas las formas de la violencia contra niños y niñas, incluyendo el castigo físico (Global Initiative to End Corporal Punishment of Children, 2021). Colombia no es uno de estos Estados. Un estudio reciente con información de más de 56.000 niños y niñas en ocho países encontró que las prohibiciones legales al castigo físico se asociaron con mayores reducciones en el uso y actitudes de aprobación de ésta práctica (Lansford et al., 2017). Por esta razón, la prohibición legal del castigo físico, fuera de ser coherente con los compromisos de Colombia con Naciones Unidas, la Convención de Derechos del Niño y los ODS, podría también ser altamente efectiva en reducir todas las formas de violencia contra la primera infancia en el país.

Fuera de cambios en la legislación, Colombia, con el liderazgo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), puede adelantar múltiples intervenciones en diferentes niveles de la ecología del desarrollo de los niños y niñas que han sido efectivas para generar cambios duraderos en normas sociales y lograr la erradicación del castigo físico (Gershoff, Lee, & Durrant, 2017). En primer lugar, es necesario adelantar estrategias universales, o aquellas que busquen atender a toda la población para generar cambios en normas y actitudes sociales. Entre estas intervenciones, se encuentra la difusión de información en medios como la televisión o radio sobre las consecuencias del castigo físico y alternativas no-violentas de disciplina. Segundo, deben realizarse estrategias preventivas para familias en mayor riesgo de utilizar el castigo físico (incluidas aquellas identificadas en el presente estudio). Dentro de estas estrategias se encuentran programas de visitas a los hogares o programas de entrega de información. Finalmente, es necesario adelantar estrategias focalizadas a familias que ya utilizan el castigo físico u otras formas de violencia, tales como terapia psicosocial, terapia cognitivo-conductual, y otras intervenciones que promueven cambio comportamental de manera efectiva.

Una oportunidad particularmente importante con la que cuenta el país es utilizar la infraestructura de atención del ICBF para trabajar activamente por la erradicación del castigo físico. Actualmente, las diferentes direcciones del ICBF cuentan con múltiples programas que buscan atender niños y niñas en primera infancia y sus familias (incluido, por ejemplo, el programa Mi Familia). Estos programas atienden a millones de familias alrededor del país, por lo cual sería posible tener un alcance nacional si se adaptan currículos especializados en cambios de normas sociales y reducción del castigo físico y se incluyen en dichos programas. De hecho, la inclusión de currículos especializados en otros temas, como la promoción de la estimulación temprana, han demostrado ser exitosos en generar impactos en el desarrollo de niños y niñas en el país y han tenido un costo marginal, lo cual los hace fácilmente escalables (Attanasio et al., 2018; Attanasio et al., 2014). A la fecha, existen currículos de este estilo que podrían adaptarse fácilmente al contexto Colombiano (e.g., Cuartas & Rey-Guerra, 2020).

El adelantar programas y estrategias para reducir el castigo físico cobra aún más importancia en la situación actual causada por la COVID-19. La situación derivada por la pandemia ha generado muchos cambios en la ecología del desarrollo de niños y niñas. Muchos de estos cambios han producido la erosión de factores de protección (e.g., cierre de centro de atención a la primera infancia, interrupción de programas sociales de visitas a hogares) y exacerbación de factores de riesgo (e.g., pérdida de empleo de los cuidadores, inseguridad financiera, miedo a la enfermedad). Muchos autores han teorizado que estos cambios pueden incrementar los casos de violencia y castigo físico contra los niños y niñas (Cuartas, 2020). Por esta razón, es fundamental realizar más acciones encaminadas a fomentar técnicas de disciplina no violenta que garanticen la protección, bienestar y desarrollo de los niños y las niñas en Colombia.

## Bibliografía

- Attanasio, O., Baker-Henningham, H., Bernal, R., Meghir, C., Pineda, D., & Rubio-Codina, M. (2018). *Early stimulation and nutrition: the impacts of a scalable intervention*. NBER Working Paper Series, 25059. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w25059>
- Attanasio, O., Fernández, C., Fitzsimons, E. O. A., Grantham-McGregor, S. M., Meghir, C., & Rubio-Codina, M. (2014). *Using the infrastructure of a conditional cash transfer program to deliver a scalable integrated early child development program in Colombia: cluster randomized controlled trial*. BMJ : British Medical Journal, 349. doi:10.1136/bmj.g5785
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice Hall.
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2019). *Neurobiology of fetal and infant development: Implications for infant mental health*. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health*. New York: Guilford Press.
- Black, M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., . . . Grantham-McGregor, S. (2017). *Early childhood development coming of age: science through the life course*. The Lancet, 389(10064), 77-90. doi:10.1016/S0140-6736(16)31389-7
- Bornstein, M. H. (2015). *Children's Parents*. In R. M. Lerner, M. H. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 4, pp. 55-132). United States: John Wiley & Sons Inc.
- Bowlby, J. (1969). [Attachment and loss](#). New York: Basic Books.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., . . . Bhutta, Z. A. (2017). *Nurturing care: promoting early childhood development*. The Lancet, 389(10064), 91-102. doi:10.1016/S0140-6736(16)31390-3
- Bugental, D. B., Martorell, G. A., & Barraza, V. (2003). *The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment*. Hormones and Behavior, 43(1), 237-244. doi:[https://doi.org/10.1016/S0018-506X\(02\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0018-506X(02)00008-9)

- Convention on the Rights of the Child. (2006) *General comment No. 8: The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment*. In. Geneva.
- Cuartas, J. (2020). *Heightened risk of child maltreatment amid the COVID-19 pandemic can exacerbate mental health problems for the next generation*. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12(S1), S195-S196. doi:10.1037/tra0000597
- Cuartas, J., Grogan-Kaylor, A., Ma, J., & Castillo, B. (2019). *Civil conflict, domestic violence, and poverty as predictors of corporal punishment in Colombia*. Child Abuse & Neglect, 90, 108-119. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.02.003>
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Grogan-Kaylor, A., & Gershoff, E. (2020). *Physical punishment as a predictor of early cognitive development: Evidence from econometric approaches*. Developmental Psychology. doi:10.1037/dev0001114
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Rey-Guerra, C., Britto, P., Beatriz, E., & Salhi, C. (2019). *Early childhood exposure to non-violent discipline and physical and psychological aggression in low- and middle-income countries: national, regional, and global prevalence estimates*. Child Abuse & Neglect, 92, 93-105. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.021>
- Cuartas, J., & Rey-Guerra, C. (2020). *Guidance for families to prevent violence in early childhood in the time of COVID-19: toolkit*. Retrieved from Panamá: <https://www.unicef.org/lac/en/reports/guidance-families-prevent-violence-early-childhood-time-covid-19>
- Cuartas, J., Ward, K. P., Ma, J., & Grogan-Kaylor, A. (2020). *Physical punishment and Colombian children and adolescents' cognitive and behavioral outcomes*. Journal of Applied Developmental Psychology, 68. doi:10.1016/j.appdev.2020.101140
- Cuartas, J., Weissman, D., Sheridan, M., Lengua, L., & McLaughlin, K. A. (2021). *Corporal punishment and elevated neural response to threat in children*. Child Development.

- DANE. (2010) *Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005 -2020*. In Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- DANE. (2016) *Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2015*. In. Bogotá: DANE.
- De Cero a Siempre. (2013) *Estrategia de atención integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. In. Bogotá.
- Dodge, K. A. (1993). *Social-Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression*. Annual Review of Psychology, 44(1), 559-584. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.003015
- Ferguson, C. J. (2013). *Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*. Clinical Psychology Review, 33(1), 196-208. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.11.002>
- García, S., & Ritterbusch, A. (2015). *Child Poverty in Colombia: Construction of a Multidimensional Measure Using a Mixed-Method Approach*. Child Indicators Research, 8(4), 801-823. doi:10.1007/s12187-014-9274-2
- Gershoff, E. T. (2002). *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*. Psychological Bulletin, 128(4), 539-579. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gershoff, E. T. (2016). *Should Parents' Physical Punishment of Children Be Considered a Source of Toxic Stress That Affects Brain Development?* Family Relations, 65(1), 151-162. doi:doi:10.1111/fare.12177
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). *Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses*. Journal of Family Psychology, 30(4), 453- 469. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/fam0000191>
- Gershoff, E. T., Lee, S. J., & Durrant, J. (2017). *Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment*. Child Abuse & Neglect, 71, 9-23. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.017>

- Global Initiative to End Corporal Punishment of Children. (2021). *States which have prohibited all corporal punishment of children*. Retrieved from <http://www.endcorporalpunishment.org/progress/prohibiting-states/>
- González, M. R., Trujillo, A., & Pereda, N. (2014). *Corporal punishment in rural Colombian families: Prevalence, family structure and socio-demographic variables*. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 909-916. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.006>
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., . . . Puranen, B. (2014). *World Values Survey: Round Six - Country-Pooled* <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2018) 2017 *Forensis, datos para la vida*. In. Bogotá: National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences.
- Lansford, J. E., Cappa, C., Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Deater-Deckard, K., & Bradley, R. H. (2017). *Change over time in parents' beliefs about and reported use of corporal punishment in eight countries with and without legal bans*. *Child Abuse & Neglect*, 71, 44-55. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.016>
- Larzelere, R. E., Gunnoe, M. L., & Ferguson, C. J. (2018). *Improving Causal Inferences in Meta-analyses of Longitudinal Studies: Spanking as an Illustration*. *Child Development*, 89(6), 2038-2050. doi:doi:10.1111/cdev.13097
- Loizillon, A., Petrowski, P., Britto, P., & Cappa, C. (2017). *Development of the early childhood development index* in MICS surveys: MICS Methodological Papers, No. 6, Data and Analytics Section, Division of Data, Research and Policy, UNICEF New York.
- McEwen, B. (2012). *Brain on stress: How the social environment gets under the skin*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (Supplement 2), 17180- 17185. doi:10.1073/pnas.1121254109

- McEwen, B., & Sapolsky, R. (1995). *Stress and cognitive function*. Current Opinion in Neurobiology, 5(2), 205-216. doi:[https://doi.org/10.1016/0959-4388\(95\)80028-X](https://doi.org/10.1016/0959-4388(95)80028-X)
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., & Lambert, H. K. (2014). *Childhood adversity and neural development: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience*. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 47, 578-591. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.012>
- McLaughlin, K. A., Weissman, D., & Bitrán, D. (2019). *Childhood Adversity and Neural Development: A Systematic Review*. Annual Review of Developmental Psychology, 1(1), 277-312. doi:10.1146/annurev-devpsych-121318-084950
- Mejia, D., Ortega, D., & Ortiz, K. (2015). *Un análisis de la criminalidad urbana en Colombia*. Retrieved from Ministerio de Salud, & Profamilia. (2016) Encuesta Nacional de Demografía y Salud - Tomo 1. In. Bogotá: Ministerio de Salud y Profamilia.
- Oxford Poverty & Human Development Initiative. (2011). *Colombia's multidimensional poverty index*. Retrieved from <http://ophi.org.uk/policy/national-policy/colombia-mpi/>
- Paolucci, E. O., & Violato, C. (2004). *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*. J Psychol, 138(3), 197-221. doi:10.3200/jrlp.138.3.197-222
- Red Nacional de Información. (2018). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. Retrieved from <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Save the Children. (2017). *Ending violence in childhood: global report 2017*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net>
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2011). *The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress*. Pediatrics. doi:10.1542/peds.2011-2663
- Straus, M., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D. (1998). *Identification of child maltreatment with the parent-child conflict*

*tactics scales: development and psychometric data for a national sample of american parents.* Child Abuse & Neglect, 22(4), 249-270.  
doi:[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00174-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00174-9)

- UNICEF. (2017) *A familiar face: violence in the lives of children and adolescents.* In. New York: UNICEF.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child.*
- United Nations. (2016). *Sustainable development knowledge platform.* Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>
- World Health Organization. (2019). *INSPIRE Handbook: Action for Implementing the Seven Strategies for Ending Violence Against Children.* Geneva: World Health Organization.

Si quiere más información sobre esta investigación,  
escriba a [jcuartas@g.harvard.edu](mailto:jcuartas@g.harvard.edu)



**CATEGORÍA**

**Investigadores recién  
egresados o candidatos a  
maestría o doctorado - CINDE**

**Primer puesto**

# Salir Adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias proviene de contextos de conflicto armado

María Camila Ospina  
Alvarado

## Situación problemática de la primera infancia

La investigación se orientó a los niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, algunos de los cuales lo han vivido de manera directa y otros que lo han vivido a través de sus familias. Interesó recuperar sus voces y las de sus agentes relacionales como vía para deconstruir un discurso hegemónico de violencia y vulneración que desconoce sus vivencias y capacidad de agencia. A continuación, incluyo una cita textual de la tesis que sintetiza la situación problemática (Pp. 16-17):

Cuestionamientos similares frente a la ausencia de la primera infancia como parte de la historia del conflicto armado y frente a su invisibilización en la investigación y la política, los proponen Romero y Castañeda (2009). Lo que es preocupante, dado que a pesar de que se haya invisibilizado el lugar de los niños y las niñas ..., como lo muestra el Boletín 21 de Coalico (2019) 126 eventos de conflicto armado implicaron afectación directa a niños, niñas y adolescentes entre enero y julio de 2019; siendo el desplazamiento forzado una de las principales afectaciones que

viven junto con sus familias.... Save the Children (2018) referenciando el Registro Único de Víctimas ... (2018), señala que al 1 de septiembre de 2018 el 18% de los niños, niñas y adolescentes afectados de manera directa o indirecta por el conflicto armado, eran niños y niñas de la primera infancia; así mismo menciona que según la Red Nacional de Información (2018) la mayor afectación para los niños y las niñas de 0 a 5 años ha sido el desplazamiento forzado (96.33%) .... Así mismo, el Registro Único de Víctimas (2020) da cuenta de que la afectación a causa del conflicto armado en nuestro país ha llegado a ... 8.970.712 personas al 22 de febrero de 2020, .... Frente a la primera infancia dicha fuente refiere que al 31 de marzo de 2020 ha habido afectación de 333.940 niños y niñas de 0 a 5 años a causa del conflicto armado.

## Planteamiento del problema de investigación y sus objetivos

La investigación, tras reconocer las afectaciones que el conflicto armado ha generado en los niños y niñas de la primera infancia, sus derechos y los de sus familias, buscó aportar a la deconstrucción de un discurso carencial y deficitario acerca de la vida de los niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, que se aproxima a ellos desde un lente individualizante y que desconoce su capacidad de agencia y su potencial político para la paz y la reconciliación; así como de un discurso hegemónico de violencia y vulneración en la biografía de sus familias; proponiendo prácticas de socialización y constitución de subjetividades políticas orientadas al agenciamiento. Lo anterior se desarrolló a través de las siguientes preguntas problémicas:

- ¿Cómo es el proceso de construcción relacional y social de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado?
- ¿Cómo se tejen los niños, las niñas, sus familias y otros agentes en interacción con ellos y ellas en la producción de prácticas relacionales y dialógicas que contribuyen a la construcción de las subjetividades en los primeros años de vida?

- ¿Cómo se transmiten los legados culturales y qué memorias del conflicto armado permanecen en la biografía familiar tras el destierro?
- ¿Cómo se consolidan los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas en el salir adelante como práctica de reconciliación de las familias y de agenciamientos compartidos de los niños y las niñas de la primera infancia?

Así mismo, a través del objetivo general: Comprender los modos en los que los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado colombiano, construyen sus subjetividades a partir de procesos dialógicos y de reconstrucción de memorias en las relaciones de las que participan; y aportar al posicionamiento de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado colombiano, como sujetos políticos para la paz.

Y de los objetivos específicos:

- Comprender el proceso de construcción relacional y social de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado a través de sus relatos y de aquellos de sus agentes relacionales, familias y docentes.
- Reconocer las tramas relacionales que se tejen entre familias y agentes educativas, así como entre estas y los niños y las niñas de la primera infancia, la producción en dichas tramas de prácticas dialógicas y relacionales y su contribución a la construcción de las subjetividades de ellos y ellas.
- Comprender las memorias del conflicto armado que mantienen las familias y sus efectos en la primera infancia; y fortalecer los procesos de resignificación de las mismas desde los aprendizajes que también hacen parte de las biografías familiares.
- Comprender y agenciar los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas de niños y niñas desde sus primeros años de vida y sus familias provenientes de contextos de conflicto armado para salir adelante.

## Principales elementos del marco teórico.

### Subjetividades narrativas y relacionales

Para definir esta categoría se presenta un fragmento textual de la tesis (Pp. 59-60):

Las subjetividades son asumidas en la investigación como:

aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra (Alvarado et al., 2012, pp. 69-70).

Como lo ha planteado Schütz (2008) dichos sentidos propios no son cualidades inherentes a las personas en términos esencialistas, sino que incorporan el ejercicio interpretativo...:

[no nos referimos] a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva.... (p. 199). ...

Las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado son modeladas en los relatos acerca de estos niños y estas niñas y de sus relaciones inscritas en marcos sociales y culturales. Gergen (1998) enfatiza en que por medio de las narrativas comprendidas como discursos sociales y culturales expresos en los relatos de las personas se construyen los sentidos sobre el sí mismo.... Como lo plantean Goolishian y Anderson (1995) las subjetividades son intersubjetivas: “el producto de narrarnos historias los unos a los otros y a nosotros mismos acerca de nosotros, y las que otros nos narran a nosotros y sobre nosotros” (p. 300). De manera similar, White y Epston (1993) argumentan que para comprender la experiencia, esta se relata, los relatos moldean las vidas de las personas, debido a que las historias acerca de las personas tienen incidencia en los significados contruidos sobre los hechos sucedidos, e incluso sobre

los elementos de la experiencia que se incorporan en los relatos sobre lo sucedido y sobre aquellos que se excluyen. ... La narración sobre lo sucedido no incluye la totalidad de la experiencia, las personas descartan los argumentos que contradicen o no responden al relato dominante. En términos de Foucault (2009) los discursos unitarios y dominantes, como aquellos que se mantienen en los ejércitos, constituyen a las personas, mediante relaciones de sujeción, en cuerpos dóciles, útiles, subordinados, obedientes....

### **Generatividad y Experiencia Humana**

Para definir esta categoría se presenta un fragmento textual de la tesis (Pp. 60-61):

Echeverría (2005) plantea que las personas se construyen socialmente en un momento histórico específico, a través del lenguaje y la cultura. El autor enfatiza en que las conversaciones permiten comprender las posibilidades de los seres humanos; lo que se dice por medio de las conversaciones sobre las observaciones, no es neutral habla del modo en que el observador se comprende a sí mismo. Wittgenstein (2007) llama la atención con respecto al uso y las reglas del lenguaje.... En palabras de Ricoeur (2011) el símbolo da cuenta del ser, en términos de su existencia, sus prácticas y sus afectos....

### **Declaraciones de Memoria**

Para definir esta categoría se presenta un fragmento textual de la tesis (Pp. 61-62):

Reconstruir la memoria de los hechos a través de las experiencias de los niños y las niñas en edad temprana y de sus agentes relacionales implica escuchar aquellas voces que han sido silenciadas, y que como lo mencionan Alvarado et al. (2012) se han mantenido en el olvido. Bello y Ruiz (2002) se han referido a que en ocasiones es imposible nombrar lo vivido.... Pérez-Sales (2004) enfatiza en el carácter confuso e inenarrable de la experiencia traumática....

Al pensar la memoria del conflicto armado desde la primera infancia es significativo el aporte de Lykes (2003) quien postula que frente a situaciones de violencia emergen grandes silencios que llevan a que la comunidad y las siguientes generaciones que no vivieron la violencia de manera directa, construyan especulaciones. En momentos esos silencios son ampliados entre los mismos niños y niñas por protección propia y de sus familias:

muchos de los niños y las niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o ... a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados (Alvarado, et al., 2012, p. 96).

### **Significados relacionales y dialógicos como potencial transformador**

Para definir esta categoría se presenta un fragmento textual de la tesis (Pp. 63-64):

Aun cuando sus subjetividades [las de los niños y las niñas de la primera infancia] están marcadas por las experiencias familiares y por las memorias acerca de dichas experiencias, es posible transformar los modos de nombrarlas y por ende de vivenciarlas; como lo han planteado Monk y Winslade (2013): “somos productos de las maneras de hablar en conversación, o discurso, más que productos de nuestra naturaleza esencial. Si nosotros, por tanto, cambiamos el modo en el que hablamos sobre una situación, potencialmente cambiamos nuestra experiencia de ella” (pp. 64-65, traducción propia). En sintonía, Goolishian y Anderson (1995) argumentan la posibilidad de reescritura del sí mismo a través de las prácticas sociales y de las narraciones acerca de las mismas....

De manera similar, Gergen (2012) ha mencionado que es posible construir nuevos significados, los seres humanos no están determinados de manera unívoca por el pasado, siendo posible la creación de alternativas a través de las relaciones. En palabras de White y Epston (1993) es posible reescribir la vida al narrarla.... Rorty (1989) enfatiza en los

planteamientos de Gadamer sobre la importancia de reconocer las maneras más pertinentes de narrar la experiencia humana y por ende de afrontar la vida....

Es así como la construcción de subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado, no solo se da desde la naturalización de la violencia en las prácticas culturales, comunitarias y relacionales en las que ellos y ellas participan, sino que también incluye aquellos recursos, potencias, agencias, resistencias y re-existencias que les han permitido a los niños y las niñas, familias y otros agentes socializadores salir adelante y no quedar determinados unívocamente por las violencias asociadas al contexto de conflicto armado.

### **Construcción relacional de subjetividades políticas**

Para definir esta categoría se presenta un fragmento textual de la tesis (Pp. 66-68):

Es en la construcción relacional descrita sobre lo bueno y lo real que los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado, crean sentidos propios y modos de posicionamiento frente al mundo que les rodea. En otras palabras, es en dicha construcción que se constituyen de manera relacional sus subjetividades. Las situaciones límite que se presentan en el contexto del conflicto armado, o aquellas que han vivido sus familias, llevan a que en muchos casos se rompan lazos relacionales, pero también a que se instauren nuevos modos de relacionamiento basados en la gratitud y la solidaridad. En dicho contexto es clave la generación de relaciones y el cuidado de las mismas, mucho más cuando se hace referencia a las relaciones en las que participan los niños y las niñas desde sus primeros años de vida.... ...

La articulación entre la subjetividad y el nosotros, da cuenta de la relación planteada por Arendt (2009) entre lo íntimo y lo social o lo íntimo y lo público que emerge en la acción y el lenguaje, o como lo ha propuesto Giddens (1998) de la relación entre lo íntimo y lo político...; cuyo

vínculo, como se propone en el presente estudio a partir de los aportes del construccionismo social, es lo relacional. Las apuestas colectivas de la subjetividad y su orientación a la transformación se relacionan con lo que Alvarado y Ospina-Alvarado (2009, p. 56) han nombrado como subjetividad política e identidad política:

La autoproducción del sujeto en su subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciaamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común.

## **Población o sujetos participantes**

La investigación se orienta a los niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, sus familias y docentes en el marco de los Centros de Desarrollo Infantil; quienes son nombrados como participantes y sujetos políticos con capacidad de agencia. El modo de nombrarlos da cuenta de su participación activa, logrando trascender lecturas de la investigación tradicional en las cuales los actores son vistos como objetos pasivos de investigación. En el siguiente fragmento textual de la tesis se describen los sujetos participantes (Pp. 77-79):

La investigación fue desarrollada con dos grupos, uno en Bogotá y otro en Pereira. En Bogotá se contó con la participación de 16 niños y 8 niñas de la primera infancia (3-6 años); 8 madres y 7 padres provenientes de contextos de conflicto armado; y 10 profesoras y 1 profesor del Jardín Infantil Casita de los Rincones ubicado en San Cristóbal Sur. En Pereira participaron 11 niñas y 9 niños de la primera infancia (3-6 años); 15 madres provenientes de contextos de conflicto armado; y 4 profesoras y la directora del Jardín Infantil Re+Creo de la Corporación Crisol ubicado en Cerritos.

Los niños y las niñas fueron seleccionados teniendo en cuenta que sus familias provinieran de contextos de conflicto armado, en algunos casos

ellos y ellas vivieron de manera directa las experiencias relacionadas con el conflicto armado y tras vivir con sus familias en dichos contextos experimentaron el desplazamiento forzado, en otros casos se trataba de madres gestantes que vivieron el conflicto armado y se trasladaron a Bogotá o a Pereira ciudades en las que nacieron los niños y las niñas, por último en otros casos las familias vivieron el conflicto armado y concibieron a sus hijos e hijas tras el desplazamiento a dichas ciudades.

Las familias fueron seleccionadas a partir de los registros de desplazamiento con los que cuentan los dos jardines ..., teniendo en cuenta que hubieran vivido el conflicto armado en la noción ricoeuriana (Ricoeur, 1996) del pasado como lo que fue y ya no es, diferente al pasado que sigue siendo. Las familias eran provenientes de Cauca, Nariño, Magdalena, Córdoba, Chocó, Huila y Caldas. La mayor parte de familias habían vivenciado la situación de desplazamiento forzado (66,6%) y algunas de ellas habían experimentado actos terroristas, masacres o atentados contra sus vidas (33,3%), amenazas (33,3%), desaparición forzada de algún miembro de la familia (33,3%) y en ciertos casos reclutamiento en algún grupo armado (16,66%) y desmovilización de algún grupo (16,66%). Su nivel socio-económico estaba entre muy bajo y medio-bajo (estratos 1, 2 y 3). Su escolaridad era principalmente la de la primaria.... Muchas de las madres trabajaban como amas de casa o empleadas del servicio ..., otras trabajaban en marroquinería, ventas ambulantes o agricultura ... y una de ellas era profesora; los padres trabajaban también en marroquinería, construcción, como operadores de maquinaria o como negociantes o vendedores, algunos ... trabajaban en agricultura. En algunos casos las familias extensas hacían parte del núcleo familiar, viviendo en la misma casa con abuelas, abuelos, tías o tíos. Aun cuando los consentimientos informados ... fueron firmados por las madres y los padres, quienes más se mantuvieron como parte de todo el proceso fueron las madres ..., en algunos casos participó alguna abuela o alguna tía....

La selección de los centros de desarrollo infantil o de los jardines fue por la recurrencia de población proveniente de contextos de conflicto armado. En Bogotá la selección se dio en diálogo con la Secretaría Distrital de Integración Social, la cual sugirió el trabajo en San Cristóbal Sur, en el

Jardín Casita de los Rincones, el cual atiende niños y niñas menores de 5 años y recibe co-financiamiento de la Secretaría Distrital de Educación y de organizaciones de la sociedad civil. En Pereira la selección del Jardín Infantil Re+Creo se dio con la identificación del trabajo que venía desarrollando la Corporación Crisol que podría verse complementado con las acciones propuestas en el presente estudio. El horizonte educativo de la Corporación incluye la atención primaria a los niños y las niñas ... a través de estrategias que involucren a los niños, las niñas y sus familias con foco en el cuidado, el afecto, la educación, la nutrición y la salud (Fundación Crisol, 2019).

## **Metodología seguida**

El horizonte epistémico y metodológico del estudio fue el de la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa; horizonte que en la investigación se implementó a través de las narrativas colectivas y las narrativas generativas, como se identifica en el siguiente fragmento textual de la tesis (Pp. 72-74):

Como lo plantean White y Epston (1993) para comprender la experiencia esta se relata. Somers y Gibson (1993) argumentan que las narrativas ontológicas trascienden el carácter representacional de la narratividad al reconocer que “la vida social en sí misma es relatada y que la narrativa es una condición ontológica de la vida social” (p. 2, traducción propia) y que “es a través de la narratividad que llegamos a conocer, comprender y crear sentido del mundo social, y es a través de las narrativas y la narratividad que nosotros construimos nuestras identidades sociales” (p. 27, traducción propia)....

El énfasis en el presente estudio en las narrativas generativas se fundamenta en el planteamiento de Gergen (2007) acerca de que las coordinaciones lingüísticas son constitutivas del mundo relacional, social y cultural, y de que dicha construcción tiene un doble carácter que involucra tanto las prácticas relacionales como las prácticas dialógicas (Gergen, 2009). Así mismo, las narrativas generativas tienen un correlato en el accionar humano, al referirse al uso del lenguaje en la acción

(Wittgenstein, 2007) y al contemplar la dimensión performativa que liga el lenguaje a la acción y que permite identificar la potencia creadora no solo del lenguaje, sino de las acciones y de las aproximaciones estéticas (Gergen y Gergen, 2012), que en el estudio se sumaron a los modos lúdicos de interacción, como un aspecto fundamental en el encuentro intergeneracional con los niños y las niñas....

Por su parte, las narrativas colectivas, retoman la importancia que Gergen (2007; 2009; 2012) ha dado a las relaciones en la construcción social de los sujetos. Las narrativas de los niños, las niñas, sus familias y otros agentes relacionales, ya en sí mismas son polivocales y relacionales, recogen las relaciones en las que participan y las voces de los demás actores que han sido significativos en sus vidas. Adicionalmente, la participación en los talleres, ... posibilitó la vinculación a espacios dialógicos, conversacionales y de relacionamiento a través de mediaciones lúdicas y artísticas, por lo que como lo han propuesto Tamboukou (2013) y Loots, Coppens y Sermijn (2013) las narrativas y los significados se entretajeron. El encuentro con otras personas, el tejer nuevas relaciones y el reconocer entramados relacionales ya configurados, favoreció también la apertura a lo emergente, fue así como aun cuando la identidad al inicio del proceso fue la de las vivencias en el marco del conflicto armado, la identidad al final del proceso fue la del salir adelante y la de la amistad y la confianza.

Como se delinea textualmente en la tesis (Pp. 81-82):

La puesta en práctica de la investigación se dio a partir de la realización de 15 talleres, cuatro con cada grupo de actores (niños y niñas, familias y agentes educativos) y tres con participación de los tres grupos de actores; la revisión secundaria de información proveniente del estudio previo que realicé en el doctorado en estudios de la comunicación humana con énfasis en construccionismo social desarrollado en la alianza entre el TAOS Institute y la Universidad Libre de Bruselas, denominado “Niños y niñas en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia las narrativas que aporten a la paz”; y la aplicación de una encuesta anónima generadora de posibilidades de acceso a información de caracterización que algunas familias prefieren no contar directamente a la investigadora.

## Resultados obtenidos

A continuación, presento los principales aportes a nivel empírico a través de fragmentos textuales de la tesis:

### **La Violencia como Acontecimiento Biográfico en la Vida Familiar (p. 140)**

En el desarrollo de la investigación he comprendido que la violencia en la vida de las familias provenientes del contexto de conflicto armado, es más que un hecho material y se constituye en un acontecimiento que marca fuertemente las biografías familiares. En momentos, se expresa en silencios, en no poder encontrar explicaciones frente a lo vivido o en preferencia por el olvido; en otros casos se solidifican y cristalizan narrativas hegemónicas de violencia y vulneración; en otros casos aparece el desplazamiento como huida del conflicto, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida; y en otros casos las familias hacen un llamado y cuestionan las condiciones estructurales que marcan los acontecimientos familiares. La violencia como acontecimiento biográfico ..., se constituye en huellas que quedan y actualizan en el presente las experiencias vividas, expresadas en las memorias que incorporan tiempos pasados, presentes y futuros, e invitan a nuevas posibilidades más allá de la reproducción de lo vivido.

### **Potencias y Posibilidades del Resignificar: Reconciliarse como Seguir Viviendo (p. 185)**

Las prácticas de reconciliación política en las que las familias –en una articulación permanente entre el lenguaje, la relación y la acción– logran construir nuevos significados acerca de sus experiencias y a partir de la resignificación frente a lo vivido se mantienen en el mundo, actúan en él, se abren al mundo y a quienes lo habitan a pesar de las vivencias desgarradoras del conflicto armado, se expresan como lo han relatado las propias familias en el trabajo –como motor de posibilidades que rompen con patrones deterministas de violencia–; en las prácticas relacionales entre las que se encuentran el afecto –como construcción del entre nos–, el respeto, el perdón, la solidaridad, la unión y la valentía –como

compromisos políticos con los otros y las otras-, la comunicación y la espiritualidad -como mediaciones que permiten crear lo inesperado- y el arraigo simbólico al territorio -como expresión de resistencia y posibilidad de re-existir-; así como en la articulación familia-escuela -como posibilidad de mantenimiento de una apuesta por las relaciones-.

### **La Vida que Merece Ser Viva: Salir Adelante (Pp. 124-125)**

Salir adelante en los niños y las niñas se agencia en la participación en las relaciones, en tiempos en los que el mercado y las distintas violencias invitan a los niños y las niñas a ocuparse únicamente de sus propias vidas; así como en las familias es revolucionario el mantener prácticas relacionales, también en los niños y las niñas es una resistencia el establecer vínculos fuertes que les permiten apartarse de los círculos de las violencias.

Una ruptura con los determinismos de la guerra y de las violencias presentes en la homogenización de los niños y las niñas como una masa reproductora de las prácticas de violencia y aniquilamiento de la diferencia, está dada en que estos vínculos no generan una sola manera de ser niños o niñas, favorecen en ellos y en ellas la constitución de múltiples subjetividades en función del género, la edad, sus vivencias o aquellas de sus familias en el contexto de conflicto armado, las experiencias particulares de las familias o sus experiencias propias en contextos de vulnerabilidad y violencia como rasgos identitarios.

También rompen con la tradición de la violencia ejercida no solo hacia los demás sino hacia los mismos niños y niñas diversas prácticas que implican construcciones activas por parte de ellos y ellas y rupturas con los determinismos contextuales y que marcan la constitución de sus subjetividades y sus identidades: la salud y el cuidado del cuerpo como opción de bienestar; las expresiones éticas de la empatía, el respeto, la colaboración o la ayuda y el compartir o la generosidad; la exploración, el juego, el disfrute con otros y otras y la búsqueda del encuentro como goce como constitución subjetiva; y la alegría y sus expresiones como constitución subjetiva.

Salir adelante en los niños y las niñas pasa por la constitución de sus subjetividades e identidades políticas, proceso en el cual son capaces de resignificar las vivencias de sus familias en los contextos de conflicto armado, romper con los patrones que reproducen las violencias y proponer modos otros de relacionamiento. En ellos y ellas esto implica un doble vínculo, consigo mismos como agentes de transformación y con sus familias y otros agentes relacionales en prácticas de socialización política. La constitución de las subjetividades e identidades políticas en los niños y las niñas involucra la no repetición de la vida de sus madres y sus padres, el agenciamiento aprendido, la autonomía, la exploración, el ser activos y activas, el preguntarse por lo novedoso, la creatividad y la orientación a posibilidades futuras. La ruptura que logran hacer con el determinismo contextual y la construcción de relaciones, prácticas y sentidos al constituirse como agentes políticos da cuenta de vidas que merecen ser vividas: las de los niños y las niñas.

## **Discusión sobre los resultados y su aplicación para la primera infancia.**

La discusión de la tesis se dio en términos de la potencia performativa y generativa de las narrativas en la metáfora del salir adelante, el horizonte temporal en el seguir viviendo y el salir adelante, el salir adelante como metáfora inscrita en el territorio, el salir adelante y seguir viviendo como huellas en las subjetividades y en la socialización, y las pequeñas revoluciones cotidianas en la subjetividad política y la socialización política. Sin embargo, por motivos de espacio y foco en la presente postulación, recojo algunos de los aprendizajes en relación a la primera infancia con algunos fragmentos textuales de la tesis (Pp. 324-328):

Las subjetividades políticas de los niños y las niñas como condiciones de posibilidad y disposiciones que se gestan desde los primeros años de vida emergieron en ellos y ellas ya no como reproductores de violencia sino a través de la autonomía relacional, el cuidado de sí y del cuerpo, las prácticas relacionales éticas, el goce creativo, el agenciamiento

aprendido y la orientación a posibilidades futuras. La autonomía relacional<sup>1</sup> implica en los niños y niñas la disposición heterónoma a la toma de decisión y por ende a la acción, al tener en cuenta la alteridad en la acción propia<sup>2</sup>; se trata de decisiones y acciones sencillas en cuanto al juego, el autocuidado, la independencia en algunos momentos, lo cual rompe con ciertos discursos que como lo han planteado Sosenski y Jackson (2012) han normado la infancia y que desde lentes carenciales y deficitarios<sup>3</sup> como los develados en estudios previos que hemos realizado (...) muestran a los niños y las niñas como totalmente indefensos, limitando su potencial para actuar.

El cuidado de sí y del cuerpo involucra el autocuidado, la salud<sup>4</sup> y la alimentación tanto como acción de los propios niños y niñas, como de la búsqueda del alimento a través de sus familias o profesoras, los niños y niñas lo expresan de manera simple “Quiero crecer y como mucho”, lo que coincide con el valor que dan a la vida sus padres y madres tras la vivencia del conflicto armado en el que la conservación de la vida, la supervivencia y la buena salud no son sencillas “desde que uno tenga salud, tenga la vida, tenga a sus hijos, pues salir adelante”. La crianza implica la producción de cuerpos y los niños y niñas valoran el cuidar sus cuerpos, al ser la manera en la que aparecen ante el mundo<sup>5</sup>, por cuanto es una disposición política, al ser los cuerpos en la primera infancia modos de comunicación, lenguajes, formas de relacionamiento. Lo que dialoga con el planteamiento de Pedraza (1999) sobre el cuerpo simbólico y de Bordieu (en Pedraza, 1999) acerca del cuerpo como lenguaje mediante el cual nos revelamos; y acentuamos a través de los resultados del presente estudio que esto sucede aún más en la primera infancia.

### El relacionamiento por medio de expresiones éticas que involucra la

1        Que se asemeja a la “singularidad heterónoma” reconocida por Mélich (2000, p. 134).

2        Heteronomía que se descentra de sí e involucra la alteridad en el sentido propuesto por Levinas (2006).

3        Denunciados por Gergen (2007) como presentes en la cultura occidental.

4        Lo que hace eco a la idea de Pedraza (1999) de la relación con el cuerpo desde la salubridad más que desde su silenciamiento que da cuenta del respeto hacia las demás personas y del “cuerpo socialmente legítimo y apto para el progreso” (p. 19).

5        Lo cual coincide con el planteamiento de Butler (2002) acerca del cuerpo como aparición que soporta la precariedad de las biopolíticas y que como performado es un cuerpo político.

responsabilidad por la vida del otro – padre, madre, amigas, amigos, hermanas, hermanos, maestras y maestros –, la configuración relacional del concepto sobre el otro y la otra base de la alteridad y la manera en la que los niños y las niñas aprenden a tramitar la diferencia, lo que trasciende el “deber ser” social y cultural que norma sus vidas e implica acciones intencionadas por parte de ellos y ellas en su relacionamiento con el mundo, rompiendo con la expectativa social para la primera infancia vista como una etapa yoica<sup>6</sup>. En el presente estudio, emergieron en los niños y las niñas prácticas relacionales de empatía, respeto como reconocimiento, colaboración o ayuda, y generosidad u orientación al compartir; procesos fundamentales en la vivencia de la equidad y en la capacidad de resolución de conflictos y negociación a través de patrones diferentes a aquellos violentos .... En coincidencia con los planteamientos de Anderson (2012) sobre la importancia del “con” en la responsividad ante los demás, de Mèlich (2000) sobre el “yo – responsable” (p. 133) y de Levinas (2006) sobre la “no – in – diferencia de la responsabilidad” (p. 12).

El goce creativo se constituye en los primeros años de vida en una disposición para la vida en común, del estar con otros, que se inserta en un sentido diferente al de la racionalidad<sup>7</sup> pero que dispone al pensamiento crítico y con vías de comunicación distintas a la oral más ligadas a las acciones<sup>8</sup>, el disfrute es vinculante y relacional, emerge en el encuentro con las demás personas en los entornos familiar, educativo<sup>9</sup> y comunitario a través de la exploración, la creatividad, el juego creativo, el arte, la invención, el ser activos y hacerse constantes preguntas frente a lo novedoso en términos del “por qué” y “para qué” lo que da cuenta de su interés por el mundo y se constituye en disposición para la apertura al

---

6 Hallazgo que tiende un puente con los planteamientos de Nussbaum (2014) sobre las “raíces tempranas de la emoción examinando el desarrollo de la capacidad de interesarse por los demás y la relación de esta con la capacidad para el juego imaginativo” (p. 37).

7 Similar al énfasis puesto por Camps (2011) en las emociones alegres, en la imaginación y en la creación.

8 Lo cual es central en términos de transformación teniendo en cuenta que como lo han propuesto Gergen y Gergen (2012) para que haya respuestas creativas se requieren las acciones.

9 En el que como se evidenció en el presente estudio la creatividad pedagógica está ligada al reconocimiento de la creatividad de los niños y las niñas.

mismo<sup>10</sup>, elementos fundamentales en la creación y la transformación<sup>11</sup> que los niños y las niñas identifican como un goce: “me gusta ser explorador”. La amistad y el juego aparecen imbricados, se juega con amigos, amigas, hermanas, hermanos, primos y primas y el juego moviliza la amistad, el afecto, la confianza y el sentido del nosotros “nosotros jugamos en el parque”<sup>12</sup>, involucra el “ser bueno con”, se juega “porque sí”, por el goce; jugar es lo que más les gusta a los niños y niñas de ellos mismos y de sus familias, amigos y amigas; les posibilita aparecer ante las demás personas a través de la alegría, como lo ha mencionado Derrida (1998) de la risa silenciosa entre amigos; el juego con otros se constituye en disposición para la vida en común ... en él se tejen relaciones de respeto, reciprocidad, cuidado del otro, afecto, compañía, bondad, convivencia, comunalidad.

El agenciamiento aprendido implica vínculos de proximidad en los que los niños y las niñas son agentes no pasivos, lo que es central en la construcción de su autoconcepto e involucra la valoración y el impacto de sus propias acciones, potencias y potencialidades desde miradas que trascienden la subjetividad individualizante y la socialización determinista<sup>13</sup>, al reconocer como lo han planteado Barudy & Marquebreucq (2006) y Pérez-Sales (2004) que aun en los contextos de violencia hay recursos individuales y colectivos; el agenciamiento es político en cuanto se constituye en posibilidad de crear realidades otras, lo cual no se da únicamente a través de los niños y las niñas y requiere necesariamente las prácticas relacionales e intergeneracionales; las familias enseñan a sus hijos e hijas a salir adelante, a no permitir que vulneren sus derechos o que haya injusticias, les enseñan la capacidad de afrontamiento, a que “vean la vida de otra manera” y también los niños y las niñas son motor para que sus familias salgan adelante.

---

10 Preguntas que dan cuenta del deseo de comprensión humana, la pregunta por el sentido, que ha destacado Heidegger (1951).

11 Agamben (2007) ha mencionado que el cambio se relaciona con la imaginación.

12 Práctica relacional que involucra por ejemplo el respetar los turnos, proceso necesario en la configuración del estar con otros.

13 Aquella tensión develada por Arendt (2009) sobre la creación y autoproducción de las condiciones y sobre lo condicionante de la materialidad.

La orientación a posibilidades futuras, que además recoge todas las disposiciones anteriores mencionadas como presentes en las subjetividades políticas en devenir de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, es justamente el salir adelante. Emergió la importancia de la construcción presente de esas posibilidades futuras a través del agenciamiento, lo que también permitió romper con el discurso normativo adultocéntrico que Sosenski (2015) ha develado sobre la infancia que la percibe como el futuro de la sociedad, y se acerca a la propuesta de Santos (2011) del “todavía no” como un horizonte futuro con implicaciones presentes que involucra potencias y potencialidades y de Derrida (1998) de un “quizá” que se aproxima al porvenir y trastoca la tradición. En los niños y las niñas apareció el sueño con el desarrollo profesional diferente al del guerrero con el que soñaron sus padres.

En relación con la protección de la primera infancia, retomo el siguiente fragmento textual de la tesis (Pp. 136-137):

La investigación posibilitó la reformulación del sentido general de la propuesta educativa Convidarte para la Paz así como algunos aprendizajes metodológicos, lo que da cuenta del sentido práctico de la comprensión. Cabe señalar que esta propuesta nació en 2009 por la importancia de contribuir a la construcción de paz desde los primeros años de vida con la aplicación de los talleres para niños y niñas diseñados en el programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz desarrollado desde los años 90 por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. La presente investigación, así como el estudio que desarrollé previamente en el programa doctoral en estudios de la comunicación humana con énfasis en el construccionismo social, posibilitaron la adaptación de dicha propuesta educativa a la primera infancia y sus agentes relacionales.

Frente al horizonte de la propuesta, el ... estudio posibilitó replantear el objetivo general orientado al fortalecimiento del desarrollo humano de los niños y las niñas, para proponer la constitución de subjetividades políticas y el fortalecimiento de ... [la] socialización política. En términos metodológicos, el aporte del ... estudio estuvo en la inclusión en la propuesta de los talleres de externalización de la violencia con la

identificación de las afectaciones individuales y relacionales ..., de memorias de los hechos vividos, así como de excepciones a los relatos dominantes marcados por la violencia.

## Principales fuentes bibliográficas utilizadas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá, D. C.: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C., & Ospina, H. F. (2014). *La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica*. Revista Nómadas, (40), 207-220.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Gómez, A. (2014). *Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia*. En C. Piedrahíta, A. Díaz, & P. Vommaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Buenos Aires: Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). *Hermenéutica e Investigación Social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 987-999.
- Anderson, H. (2012). *Collaborative relationships and dialogic conversations: ideas for a relationally responsive practice*. Family Process, 51(1), 8-24.

- Andersson, P. (2015). *Quality of the relationship between origin of childhood perception of attachment and outcome of attachment associated with diagnosis of PTSD in adult Finnish war children and Finnish combat veterans from World War II (1939-1945) - DSM-IV applications of the attachment theory*. International Psychogeriatrics, 27(6), 1039-1048. doi:10.1017/S1041610215000101
- Andrews, M. (2013). *Never the last word: revisiting data*. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications.
- Ang, L. (2015). *Using Participatory Research for Early Childhood Advocacy: Reflections on Methodology*. Asia-Pacific Journal of Research, 9(2), 1-21.
- Ardila, E. (1995). *Infancia y conflicto armado en Colombia*. En S. E. Durán (ed.), *Niños y jóvenes en la Colombia de hoy. Memorias del encuentro «Niñez y juventud. Una Mirada desde la universidad»* (pp. 41-59). Bogotá, D. C.: Grupo Niñez y Juventud, Priac-UN.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2008). *Teoría del sujeto*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal*. En J. Balbi (ed.), *La mente narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Barudy, J., & Marquebreucq, A. P. (2006). *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados. El dolor invisible de los niños exiliados. Los diferentes traumas de los niños exiliados. Encuentro con una familia superviviente. Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, H. (2017). *El acontecimiento entre el presente y la historia*. Desacatos, 55, 44-59.
- Bello, M. N., & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

- Bitou, A., & Waller, T. (2017). Participatory Research with Very Young Children. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Hansen-Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver. *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage Publications.
- Boothby, N., Crawford, J., & Halperin, J. (2006). *Mozambique child soldier life outcome study: Lessons learned in rehabilitation and reintegration efforts*. *Global Public Health*, 1(1), 87-107.
- Bradley, S. (2018). *Domestic and Family Violence in Post-Conflict Communities: International Human Rights Law and the State's Obligation to Protect Women and Children*. *Health and Human Rights Journal*, 20(2), 123-136.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Castillejo, A. (2007). *La globalización del testimonio: historia, silencio endémico y los usos de la palabra*. *Antípoda*, (4), 76-99.
- Ceballos, S., & Bello, M. N. (2001). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Clark, A. (2005). *Listening to and involving young children: A review of research and practice*. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Coalico. (2019). Boletín 21. <http://coalico.org/boletin-de-monitoreo-no-21-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia-edicion-especial/>
- Coalico, & Comisión Colombiana de Juristas. (2009). *Informe alterno al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del protocolo facultativo relativo a la participación de los niños en conflictos armados*. [http://www.coalico.org/archivo/IA10\\_EspIng.pdf](http://www.coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf)

- Codhes. (2018). Boletín 94. <https://sisdhescodhes.wordpress.com/2018/11/09/tablero-estadistico-situacional/#jp-carousel-171>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. La Habana: Mesa de Conversaciones.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12 de 1991, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804, por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Cummings, E. M., Merrilees, C. E., Taylor, L. K., & Mondí, C. F. (2017). *Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict*. *Development and Psychopathology*, 29(1), 1-10. doi:10.1017/S0954579416001061
- Chávez, Y., & Romero, Y. (2008). *El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia*. Tabula

Rasa, (8), 197-210. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600810>

- Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. <http://www.publicaciones.unicefcolombia.com/wpcontent/uploads/2006/03/Boletin-defensoria.pdf>
- Demause, L. (2008). *The childhood origins of World War II and the Holocaust*. Journal of Psychohistory, 36(1), 2-30.
- Derrida, J. (1998). *La amistad como alianza en el silencio*. Políticas de la amistad. Madrid: Trotta.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom.
- Eckhoff, A. (ed.) (2019). *Participatory research with young children*. Switzerland: Springer.
- Erwin, E. J., Puig, V. I., Evenson, T. L., & Beresford, M. (2012). *Community and Connection in Inclusive Early-Childhood Education: A Participatory Action Research Investigation*. Young Exceptional Children, 15(4), 17-28.
- Estrada, A. M., Ibarra, C., & Sarmiento, E. (2003). *Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano*. Revista de Estudios Sociales, (15), 133-149.
- Fajardo-Mayo, M. A., Ramírez-Lozano, M. P., Valencia-Suescún, M. I., & Ospina- Alvarado, M. C. (2018). *Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz*. Universitas Psychologica, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.mavn>
- Feldman, M., Taïeb, O., & Moro, M. R. (2010). *Jewish children hidden in France between 1940 and 1944: An analysis of their narratives today*. American Journal of Orthopsychiatry, 80(4), 547-556. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01059.x

- Fossion, P., Leys, C., Kempenaers, C., Braun, S., Verbanck, P., & Linkowski, P. (2013). *Depression, anxiety and loss of resilience after multiple traumas: An illustration of a mediated moderation model of sensitization in a group of children who survived the nazi holocaust*. Journal of Affective Disorders, 151(3), 973-979. doi:10.1016/j.jad.2013.08.018
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (eds.) (2001). *Terapia narrativa para niños*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace and peace research*. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.
- Gaviria, M. B. (2012). *Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/502>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, M., & Gergen, K. (2012). *Playing with purpose: Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press.

- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Gobierno de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá, D. C.: Gobierno de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79893>
- González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Grellet, C. (2000). *El juego entre el nacimiento y los siete años: un manual para ludotecarias*. Investigación-acción sobre la familia y la primera infancia. París: Unesco.
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). *Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience*. *Early Years an International Research Journal*, 38(4), 396-410.
- Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). *Student-Produced Action Research in Early Childhood Teacher Education*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 205-212. doi:10.1080/10901020600675182
- Hecht, A. C. (2007). *Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi nal'aqtac*. *Boletín de Lingüística*, 19(28), 46-65.
- Heckman, J. (2000). *Policies to foster human capital*. Evanston: Northwestern University.
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hernández, A., & Restrepo, M. (2011). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Bogotá, D. C.: Universidad del Rosario.
- Hill, M. (2003). *Participatory research with children*. *Child and Family Social Work*, 2(3), 171-183.

- Horgan, D. (2016). *Child participatory research methods: Attempts to go «deeper»*. *Childhood*, 24(2), 1-15.
- Human Rights Watch. (2003). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá, D. C.: Editorial Gente Nueva.
- Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P., & Caicedo, M. (2009). *Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca*. En A. Mejía (ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 147-156). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.
- Jordans, M. J., Pigott, H., & Tol, W. A. (2016). *Interventions for Children Affected by Armed Conflict: A Systematic Review of Mental Health and Psychosocial Support in Low- and Middle-Income Countries*. *Curr Psychiatry Rep*, 18(1), 1-15, doi:10.1007/s11920-015-0648-z
- Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). «My Treasure Box»: *Pedagogical Documentation, Digital Portfolios, and Children's Agency in Finnish Early Years Education*. In A. Eckhoff (ed.), *Participatory research with young children* (pp. 105-123). Berna: Springer.
- Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Llabre, M. M., & Hadi, F. (2009). *War-related exposure and psychological distress as predictors of health and sleep: A longitudinal study of Kuwaiti children*. *Psychosomatic Medicine*, 71(7), 776-783. doi:10.1097/PSY.0b013e3181ae6aee.
- Llabre, M. M., Hadi, F., La Greca, A. M., & Lai, B. S. (2015). *Psychological distress in young adults exposed to war-related trauma in childhood*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(1), 169-180. doi:10.1080/15374416.2013.828295
- Loots, G., Coppens, K., & Sermijn, J. (2013). *Practising a rhizomatic perspective in narrative research*. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou. *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications.
- Lozano, P. (2005). *La guerra no es un juego de niños. Historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá, D. C.: Intermedio.

- Lugo, V. (2017). *Disarmed warriors: Narratives with youth ex-combatants in Colombia*. Chagrin Falls: Taos Institute Publications, WorldShare Books.
- Luna, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz*. M. T. Luna (ed.), Segundo orden narrativo: lecciones aprendidas (pp. 67-106). Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde-Manizales: Universidad de Manizales.
- Luna, M. T., & Villegas, L. (2018). *Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz*. M. T. Luna (ed.), Primer orden narrativo: descripción etnográfica de una experiencia reflexiva (pp. 31-66). Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde-Manizales: Universidad de Manizales.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.
- Machel, G. (1996). *Promotion and protection of the rights of children*. <http://www.un.org/documents/ga/docs/51/plenary/a51-306.htm>
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica y el gobierno privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Mc Namee, S. (2015). *Ethics as discursive potential*. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 36, 419-433. doi:10.1002/anzf.1125
- Mèlich, J. C. (2000). *Narración y hospitalidad. La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Milstein, D. (2015). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 25, 193-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744011>
- Mojica, R., & Quintero, M. Y. (1993). *Niñez y violencia: el caso de Colombia*. Bogotá, D. C.: Save the Children, Cinde.

- Monk, G., & Winslade, J. (2013). *When Stories Clash: Addressing Conflict with Narrative Mediation*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Montoya, A. (2008). *Niños y jóvenes en la guerra, aproximación a su reclutamiento y vinculación en Colombia*. *Opinión Jurídica*, 7(13), 37-51. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/945/94571302.pdf>
- Moreno, F., Carmona, J., & Tobón, F. (2010). *¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia?* *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453-457.
- Nagata, D. K. (1991). *Transgenerational impact of the japanese-american internment: Clinical issues in working with children of former internees*. *Psychotherapy*, 28(1), 121-128. doi:10.1037/0033-3204.28.1.121
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. <http://www.nats-per.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). *Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio*. En D. F. Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, 2, 34-53. Chagrin Falls: Taos Institute Publications, WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Children in the Context of Armed Conflict: From Victimization to Peace Promoting Narratives*. (Dissertation submitted to fulfill the requirements for the degree of Doctor in Media and Communication Studies). Free University of Brussels, Taos Institute, Bruselas, Bélgica.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Arroyo, A. (eds.) (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*.

Manizales: Editorial Cinde, Universidad de Manizales-Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde.

- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). *Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia*. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). *Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Peltonen, K., & Punamäki, R. (2010). *Preventive interventions among children exposed to trauma of armed conflict: A literature review*. *Aggressive Behavior*, 36(2), 95-116, doi:10.1002/ab.20334
- Phoenix, A. (2013). *Analysing narrative contexts*. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou. *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Ricoeur, P. (2000). *La escritura de la memoria y la representación del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Richter, L. M., Lye, S. J., & Proulx, K. (2018). *Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict*. En J. F. Leckman, & P. R. Britto (eds.), *Towards a More Peaceful World: The Promise of Early Child Development Programmes*. *New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 13-26), doi:10.1002/cad.20232
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robaina, M. C. (2001). *Reparación desde lo terapéutico*. *Reflexión*, 27, 27-31.

- Romero, T., & Castañeda, E. (2009). *El conflicto armado colombiano y la primera infancia*. En A. Mejía (ed.), Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia, (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.
- Ross, L., & Arsenault, S. (2018). *Problem Analysis in Community Violence Assessment: Revealing Early Childhood Trauma as a Driver of Youth and Gang Violence*. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 62(9), 2726-2741
- Rust, F. (2007). *Action Research in Early Childhood Contexts*. En J. Amos (ed.), Early childhood. Qualitative research, (pp. 95-108). Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Salmon, P., & Riessman, C. K. (2013). *Looking back on narrative research: An exchange*. En M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), Doing Narrative Research. London: Sage Publications.
- Santos, B. de S. (2011). *Epistemologías del sur*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17-39.
- Santos, B. de S. (2017). *Clase Inaugural. É possível aprender com o sul anti-imperial?* Buenos Aires: Clacso.
- Save the Children. (2018). *Análisis del rol de la niñez en los Acuerdos de Paz*. Bogotá, D. C.: Save the Children.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Reencantar la educación, ¿cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas de conflicto armado?* Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito, Cinep, Programa por la Paz.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2007). *Política pública por la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias. Política pública para las familias en Bogotá, Alcaldía Mayor. Bogotá sin Indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración Social.

- Segato, R. L. (2016). *La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad*. En K. A. Bidasca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 31-64). Buenos Aires: Clacso, Idaes.
- Shenoda, S., Kadir, A., Pitterman, S., & Goldhagen, J. (2018). *The Effects of Armed Conflict on Children*. *Pediatrics*, 142(6), 1-9, pii: e20182585. doi:10.1542/peds.2018-2585
- Shotter, J. (2010). *Social Construction on the Edge. «Witness»-Thinking & Embodiment*. Chagrin Falls: Taos Institute Publication.
- Sierra, A., Lozano, P., Guerrero, A., & Salamanca, N. (2009). *Niños vinculados al conflicto, cubrimiento periodístico responsable*. Bogotá, D. C.: Medios para la Paz, Unión Europea, Fundación Colombia Multicolor.
- Slone, M., & Mann, S. (2016). *Effects of War, Terrorism and Armed Conflict on Young Children: A Systematic Review*. *Child Psychiatry Hum Dev*. 47(6), 950-965.
- Sommer, M., Munoz-Laboy, M., Wilkinson-Salamea, E., Arp, J., Falb, K. L., Rudahindwa, N., & Stark, L. (2018). *How narratives of fear shape girls' participation in community life in two conflict-affected populations*. *Violence Against Women*, 24(5), 565-585. doi:10.1177/1077801217710000
- Sosenski, S. (2015). *Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué?* *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154.
- Sosenski, S., & Jackson, E. (2012). *Introducción. Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Souto-Manning, M., & Hanson-Mitchell, C. (2010). *The Role of Action Research in Fostering Culturally-Responsive Practices in a Preschool Classroom*. *Early Childhood Educ J*, 37, 269-277. doi:10.1007/s10643-009-0345-9

- Springer, N. (2008). *Prisioneros combatientes. Datos del primer informe exploratorio sobre el uso de niños, niñas y adolescentes para los propósitos del conflicto armado en Colombia*. [http://www.colombiasoyyo.org/docs/resumen\\_informe\\_Mayanasa.pdf](http://www.colombiasoyyo.org/docs/resumen_informe_Mayanasa.pdf)
- Stamopoulos, E. (2015). *The Professional Leadership and Action Research Training Model: Supporting early childhood leadership*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 39-48.
- Tamboukou, M. (2013). *A Foucauldian approach to narratives*. En M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications.
- Todorov, T. (2013). *Dossier. Los usos de la memoria*. *Memoria, Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (10), pp. 3-17.
- Torrado, M. C., Camargo, M., Pineda, N., & Bejarano, D. (2009). *Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto*. En A. Mejía (ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.
- Torrado, M. C., Durán, E., Serrato, L., Del Castillo, M., Buitrago, L., & Acero, G. A. (2002). *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte 1990-2001*. Bogotá, D. C.: Convenio del Buen Trato.
- Torres, A. (2006). *El sujeto de la política de atención a menores de edad desvinculados de los grupos armados irregulares: un análisis de los discursos y juegos de verdad que lo constituyen como objeto de atención de la política*. Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana.
- Unicef, Presidencia de la República de Colombia, Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. (2013). *Entornos protectores para prevenir el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en Colombia. Acciones relevantes y fortalecimiento de capacidades para la protección integral de la niñez y la adolescencia*. Bogotá, D. C.: Unicef, Presidencia de la República de Colombia, Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio

de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF.

- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2020). Registro Único de Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Universidad Nacional de Colombia, & Observatorio sobre Infancia. (2002). *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte, 1990-2001*. Bogotá, D. C.: Convenio del Buen Trato, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Uribe, M. T. (1999). *Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos?* Estudios Políticos, (15), 23-45.
- Villanueva-O'Driscoll, J., & Loots, G. (2014). *Tracing subjective drives: A narrative approach to study youth's engagement with and disengagement from armed groups in Colombia*. Qualitative Research in Psychology, 11(4), 365-383.
- Villanueva-O'Driscoll, J., Loots, G., Losantos, M., Exeni, S., Berckmans, I., & Derluyn, I. (2017). *Reinsertion processes of children disengaged from armed groups in Colombia: What is the problem represented to be?* Revista Eleuthera, 16, 85-100. doi:10.17151/eleu.2017.16.6
- Vindevogel, S., Coppens, K., Derluyna, I., De Schryver, M., Loots, G., & Broekaert, E (2011). *Forced conscription of children during armed conflict: Experiences of former child soldiers in northern Uganda*. Child Abuse & Neglect, 35, 551-562.
- Waller, T., & Bitou, A. (2011). *Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood*. European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 5-20.
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas*. <http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

- Wittgenstein, L. (2007). *Observaciones filosóficas*. Ciudad de México: Unam, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Zhang, N., Zhang, J., Gewirtz, A. H., & Piehler, T. F. (2018). *Improving parental emotion socialization in military families: Results of a randomized controlled trial*. *Journal of Family Psychology*, 32(8), 1046-1056. doi:10.1037/fam0000461

## **Foros o Eventos con socialización de la investigación y sus resultados.**

- I Coloquio Internacional de Paz, Conflictos y Derechos Humanos, Pereira, 2017, Red de investigadores en Paz, Conflictos y Derechos Humanos del eje Cafetero.
- III Biental Latinoamericana y Caribeña en Infancias y Juventudes, Manizales, 2018, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales, Clacso, Grupo de Trabajo en Infancias y Juventudes.
- Congreso Memoria, Manizales, 2018, Universidad Católica de Manizales.
- 18o. Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Neuroeducación, Lenguaje y Pedagogía de las ciencias. Monterrey México, 2018, Cendi.
- Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico / 8o Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires Argentina, 2018, Clacso.
- Foro de Investigación Universidad de Lanus, Buenos Aires Argentina, 2018, Universidad de Lanús.
- Nuestra América: Justicia e Inclusión, Panel 'Memorias, resistencias y re-existencias infantiles y juveniles e en los procesos de

territorialización de paz', Boston EEUU, 2019, LASA.

- Panel: Polifonías narrativas de niños, niñas y jóvenes, Virtual, 2020, Grupo de Trabajo Clacso Infancias y Juventudes.
- Re..Encuentros con el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Virtual, 2020, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales.

## **Inversión del dinero en acciones a favor de la atención de la primera infancia.**

El dinero posibilitará continuar desarrollando investigaciones transformadoras que favorezcan el agenciamiento de la primera infancia y sus agentes relacionales, en particular el trabajo de campo en una investigación con niños y niñas en tiempos de pandemia.

Si quiere más información sobre esta investigación,  
escriba a [mospina@cinde.org.co](mailto:mospina@cinde.org.co)



CATEGORÍA

**Investigadores recién  
egresados o candidatos  
a maestría o doctorado**

Primer puesto

# Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre ciudadanía de niños y niñas de un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Cali

Natalia  
Bruges Lomanto

## Introducción

Las sociedades construyen acuerdos implícitos e imágenes colectivas que direccionan los comportamientos y actitudes frente a las personas y/o las situaciones de la vida cotidiana. Esto se conoce como representaciones sociales (Mora, 2002). Este aspecto no es ajeno a las interacciones con niños y niñas, tal como lo describe Álzate (2000), quien considera que las formas como entendemos y nos aproximamos a la infancia surgen de una imagen compartida por las sociedades, la cual contiene saberes que definen a la infancia y que impacta en las relaciones.

Estas concepciones sociales que tenemos sobre la infancia intervienen directamente en la construcción de ciudadanía; concepto que la Ley 1804 de 2016, define a partir de la relación del niño-niña con sí mismo, los demás y su entorno, resaltando la importancia de sentirse parte de una familia y de una comunidad. Esto exige el reconocimiento de las capacidades de niños y niñas para comprender su mundo y aportar en él, como unos interlocutores válidos, en escenarios y con personas adultas garantes de este derecho, que reconozcan y promuevan la participación de los niños y las niñas (Alarcón, 2013).

A partir de esta mirada, es importante reflexionar sobre la correspondencia existente entre estos avances en política pública y las concepciones

de infancia que las comunidades tienen de los niños y las niñas (representaciones sociales), ya que existe una importante correlación entre la manera como concebimos a la infancia y el tipo de interacción que establecemos con ellos; de esta manera, el trabajo investigativo desarrollado buscó indagar sobre las representaciones sociales que un grupo de docentes de un Centro de Desarrollo Infantil – CDI de la ciudad de Cali tienen sobre la primera infancia y su relación con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de la población de 0 a 5 años.

Este interés de investigación pretende superar lo descrito por Pavez (2012), quien describe los riesgos de aproximarse a la infancia considerándolos como “adultos en potencia”, centrándose en el futuro y olvidando lo más importante: el reflexionar e intervenir sobre sus condiciones de vida actuales, para así evitar su exclusión de la sociedad.

## Planteamiento del problema de investigación y sus objetivos

Bajo ese contexto, el ejercicio exploratorio partió de las preguntas: ¿qué representaciones de la primera infancia tienen los y las docentes responsables de su atención? Y ¿qué mecanismos de promoción de la ciudadanía aplican en sus prácticas en el aula?

Dar respuesta a estos cuestionamientos, exigió plantearse los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

- Identificar las representaciones sobre la primera infancia de los y las docentes responsables de su atención y la relación de éstas con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de la población de 0 a 5 años.

### **Objetivos específicos**

- Describir las representaciones sociales sobre la primera infancia y las prácticas pedagógicas asumidas por los y las docentes para la atención de niños y niñas de 0 a 5 años.

- Interpretar la relación entre las representaciones de las y los docentes sobre el niño y la niña de 0 a 5 años, sus prácticas pedagógicas y la promoción del ejercicio de la ciudadanía.

## Situación problemática de la primera infancia

La investigación se fundamenta en la importancia de consolidar escenarios de promoción de los derechos de la primera infancia donde ellos y ellas sean protagonistas. Dicha necesidad es respaldada por herramientas legales como la Convención de los Derechos del Niño y la Ley 1098 de 2006, que representan un importante avance en el reconocimiento de los derechos de la infancia y en la consolidación de una imagen diferente, tratando de dejar de lado la idea de “menores de edad” y poder avanzar en la concepción de la infancia a través de la noción de ciudadanía. Sin embargo, aún existen retos importantes por asumir con el fin de superar las representaciones de la infancia como poseedores de los derechos asignados desde los adultos por una visión que caracteriza a esta población como unos interlocutores válidos, con la posibilidad de construirse a sí mismos y a sus entornos para incidir en las políticas públicas que les competen y así, poder aportar en la consolidación de una verdadera ciudadanía de los niños y niñas.

Estos argumentos son apoyados por Wintersberger (2006) quien resalta la dualidad de las sociedades que, por un lado, reconocen a los niños y niñas como sujetos especiales, pero generalmente son asumidos por los Estados como una “carga”. Es decir, las sociedades asumen ideales de protección a la primera infancia que, en algunos casos, se hacen reales con acciones concretas; sin embargo, a medida que pasa el tiempo, desconocemos las capacidades y necesidades especiales de esta etapa. Esta misma idea es reafirmada por Kohan (2007), quien argumenta que las personas mayores -desde una mirada de poder- le otorgan a la infancia una posición poco interesante, donde los adultos determinan el mundo que soñamos para las personas que “aún no saben” o “no han vivido lo suficiente”.

Por otra parte, Castrillón (2012) evidencia cómo el tema de restablecimiento y derechos de la infancia ha venido tomando fuerza en Colombia. Aunque resalta que las dinámicas institucionales orientadas a la protección y asistencia de la infancia y la adolescencia aún contienen imaginarios deficientes sobre estos grupos poblacionales, brindado un valor social y moral como “menores”.

Este marco lleva a cuestionarse sobre el distanciamiento entre las políticas estatales orientadas a posicionar y reconocer una imagen del niño y de la niña como sujetos activos de derechos y las prácticas familiares, sociales e institucionales que cotidianamente asumimos. En este sentido, se retoman las observaciones de Vergara et al. (2015) quienes reconocen cómo en las sociedades modernas se desarrollan mecanismos de control y protección de la infancia bajo el argumento que este grupo poblacional es dinamizador del desarrollo, pero permanecen prácticas que no reconocen el valor de esta población y limitan su participación en los diferentes entornos, tales como la familia, la escuela y sus contextos de vida cercanos como el barrio.

Este panorama no es ajeno a los servicios educativos para la primera infancia, en algunas ocasiones los centros de atención, como los CDI, para esta población son asumidos como establecimientos para que los acudientes dejen a sus hijos e hijas durante la jornada laboral, contando con adultos que se encarguen del cuidado de los(as) niños(as) y dejando de lado sus potencialidades, es decir, una cultura de la infancia muy débil, enfocada en el cuidado principalmente (Cagliari, 2015).

La atención integral de la primera infancia en el país responde a un acuerdo nacional sobre los componentes básicos que se deben garantizar para promover su desarrollo, la cual fue reglamentada mediante la Ley 1804 de 2016 y define el ejercicio de la ciudadanía y la participación como la posibilidad que tienen los niños y las niñas de desarrollar la conciencia de sí mismo(a), como una persona libre y auto determinada (Alarcón 2013). Es así como la Ley reconoce las capacidades de los niños y las niñas para comprender su mundo y aportar en él, siendo unos interlocutores válidos. Esto exige escenarios y personas adultas garantes de este derecho, que reconozcan y promuevan la participación de los niños y niñas (Alarcón, 2013).

Bajo este contexto, indagar sobre las representaciones que tienen las docentes de primera infancia del CDI en Cali y analizar los mecanismos de promoción de la ciudadanía que aplican en sus prácticas en el aula, es indispensable para poder abordar la apropiación y puesta en marcha de los principios que orientan la atención integral de la primera infancia en Colombia. Para profundizar sobre este aspecto fue necesario realizar una exploración conceptual que permitiera identificar las transformaciones históricas en la imagen de los niños y las niñas en los diferentes ámbitos y su conceptualización, clarificar el concepto de ciudadanía, de representaciones sociales y aproximarse así a la implementación de las prácticas en el aula como una herramienta de educación en ciudadanía, considerando el importante rol de los(as) maestros(as).

## Principales elementos del marco teórico

### La imagen de los niños y niñas en la historia

La manera en que las sociedades comprenden la infancia es el resultado de paradigmas religiosos, socioculturales, políticos, económicos y sociales que han transformado dicha conceptualización a lo largo de la historia. Esta idea es respaldada por Álzate (2003) quien considera que debemos observar el contexto sociopolítico vigente ya que la imagen de la infancia no es estática; por el contrario, responde a las formas de cooperación y socialización, incluyendo las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, la infancia responde a una representación colectiva que surge de las formas en que las sociedades se relacionan y los conceptos de infancia cambian de acuerdo con las diferentes condiciones sociales e históricas.

Álzate (2003) describe que el Siglo IV estuvo marcado por el infanticidio: niños y niñas considerados como indefensos; mientras que los Siglos V al XII se caracterizaron por el abandono de los padres en la crianza de sus hijos, internándolos en monasterios, dándolos en adopción a otras familias, cediéndolos como criados o ausentándose del hogar. Para Álzate (2000), los Siglos XII y XIII fueron marcados por las cruzadas: el traslado de niños desde Alemania y Francia hacia Jerusalén

con un fin religioso. Durante el Siglo XV los niños y niñas empezaron a ser considerados “adultos pequeños”, donde sus derechos y necesidades especiales no eran reconocidos (Müller, 2016). Los Siglos XVII-XVIII se caracterizaron por una ambivalencia ya que se tiene la figura anterior de la infancia, pero comienzan a surgir manuales sobre el cuidado, indicando una transformación en la noción de niño(a) y una preocupación por el tema. En este sentido, el Siglo XVII se considera un momento histórico al aproximarse a la primera definición moderna de infancia, la cual surge en medio de la caída del régimen feudal y la formación de una nueva organización social e industrial (Álzate, 1991). Posteriormente, en el Siglo XIX se surge la niñez trabajadora y dedicada a los mandatos del padre (Álzate Valencia y Correa, 2012).

Durante el Siglo XX, tras las 2 Guerras Mundiales y sus graves impactos para la infancia, se promovieron una serie de acciones políticas como la creación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF y se promulgaron diferentes herramientas de la ONU, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño, dando paso a la Convención sobre los Derechos de los Niños (Müller, 2016).

Los cambios en la concepción de la infancia no han sido ajenos al sector educativo: por ejemplo, hasta hace relativamente pocas décadas, se creía que los(as) niños(as) carecían de conocimiento y aprendizaje previo, así el docente se enfocaba en problemas de comprensión; esta perspectiva desconocía el valor transformador de la educación. De forma contraria, Pestalozzi y Herbart consideraban que el docente debía conocer un saber pedagógico, siendo consciente de su enseñanza y considerando las características de cada niño-niña (Álzate et al., 2012). Otros autores como Rousseau manifestaron que los niños no son “adultos pequeños”, sino que tienen unas características propias que le permiten interpretar la vida (Álzate, 2003).

Actualmente es posible comprender la infancia como esa imagen que las sociedades adoptan sobre los(as) niños(as); de manera que cada cultura tiene su definición de infancia y asigna sus características de acuerdo con las expectativas de los adultos, lo que se denomina representaciones

sociales (Álzate, 2000). Desde esta perspectiva, la sociedad colombiana tiene 2 miradas de la infancia: por un lado, desde las herramientas legales en el país que reconocen que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de los demás (artículo 44 de la Constitución), otorgando derechos especiales de protección en esta población y resaltándolos como sujetos de derechos que participan activamente en la construcción de sus entornos; por otro lado, aparecen las costumbres cotidianas en las que se encuentran inmersos los(as) niños(as), las cuales se caracterizan por la prevalencia de instituciones de cuidado infantil que pretenden brindar ambientes protectores para la infancia, al mismo tiempo que son espacios que impulsen el desarrollo de capacidades en esta etapa. En la actualidad hay avances en el reconocimiento de las potencialidades y capacidades de los(as) niños(as), pero aún son visibles perspectivas restrictivas que se orientan a la protección de la infancia en el ámbito para la supervivencia, es decir, atención en salud, alimentación y cuidado, desconociendo su potencial. Sumado a esto pareciera existir una distancia entre la primera visión -la política pública- y las acciones concretas. Y es precisamente este último aspecto al que pretende aproximarse la siguiente exploración.

## Ciudadanía

Para Camps (2010) el concepto de ciudadanía se originó en Grecia, con los conceptos de ciudad “polis” y ciudadanía “politeia, politeuma, politeuómenoi”. Este último concepto era ejercido por aquellas personas dueñas de propiedades. Por su parte, Aristóteles, consideraban que ser ciudadano implicaba participar de manera activa en los asuntos de la asamblea y tener un rol público en la Polis para su defensa. Para otros autores como Cicerón ser ciudadano consistía en brindar un servicio a la polis, a la ciudad (Irizar, 2007).

Sobre estos elementos Kriegel (citado en Camps, 2010), se encuentra en correspondencia al describir que el ciudadano puede ser concebido desde 4 perspectivas: la primera influenciada por Grecia y caracterizada por el contrato social como principio de la participación política; la segunda concepción inspirada en el modelo de Roma que se caracteriza

por un valor jurídico de las personas en una sociedad otorgado en el código civil; una tercera concepción que aparece en el discurso y la acción de los derechos humanos; y una cuarta, permeada por los pensamientos de Deleuze que se caracteriza por la capacidad del ser humano de adaptarse a un mundo cambiante.

Bajo estas definiciones, la visión de Marshall (Cárdenas, 2013) representó un hito en el desarrollo del concepto de ciudadanía puesto que la entiende como un reconocimiento otorgado por los Estados, el cual informa sobre la pertenencia a una sociedad determinada y brinda una igualdad de derechos y deberes para todos los miembros de una sociedad. Para este autor la ciudadanía representaba la igualdad de condiciones para todos de una sociedad, sin embargo, consideraba y resaltaba que esto no era real y efectivo en la práctica ya que las personas no eran ciudadanas por el hecho de pertenecer a una sociedad sino por las condiciones de clase que representan (Marshall y Bottomore, 2004).

Al igual que el concepto de infancia, la conceptualización y apropiación de ciudadanía se ha venido transformando a lo largo de la historia, respondiendo a eventos políticos, económicos, culturales y movimientos sociales, entre otros. Para Martínez et al. (2006) las transformaciones sociales y culturales de un mundo globalizado han llevado a la evolución del concepto, exigiendo cambios en las prácticas cotidianas, resaltando de manera especial los escenarios educativos. De esta manera, una definición moderna de ciudadanía se encuentra relacionada con la consolidación de Estados; así, se define la ciudadanía como una posición jurídica que permite a los individuos acceder a un conjunto de derechos y deberes que les hace sentir parte y pertenecer a una comunidad, lo que los lleva a reafirmar su identidad (Vasco Uribe et al., 2009).

Para García Duarte y Serna Dimas (2002) una nueva ciudadanía incluye distintas identidades de aquellos grupos que históricamente han sido excluidos o desconocidos en la operacionalización del concepto, tales como la infancia, las minorías religiosas y los grupos étnicos, entre otros. De acuerdo con estas nuevas concepciones, la educación en ciudadanía toma como centro las relaciones interculturales y los escenarios involucrados en la cotidianidad de las personas para convivir, aprender, jugar,

trabajar y participar. En esta mirada relacional, la acción comunicativa se reconoce como una competencia estructurante y le otorga a la escuela el fin principal de formar en ciudadanía, lo cual es centro de atención para esta exploración investigativa (Martínez et al., 2006).

Consideradas estas nociones, es importante establecer la conexión de los conceptos actuales en ciudadanía y su aplicabilidad o apropiación con la primera infancia ya que en los últimos 30 años esta tarea ha cobrado fuerza. Las discusiones frente a la posición de exclusión de este grupo y la formación de consumidores más que ciudadanos, han llevado a cuestionarse sobre las interacciones entre infancia, ciudadanía y formación, poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar desde el inicio del ciclo de la vida en la formación de competencias asociadas a la participación política (García Duarte et al., 2002).

En este reto, es necesario considerar aquellas barreras que aún permanecen presentes para el reconocimiento de una verdadera ciudadanía en la infancia, tales como: comprender que los mecanismos de participación de la infancia son distintos a los de los adultos; superar la edad como un criterio único para definir la participación social (en ocasiones se relaciona la ciudadanía con la “mayoría de edad”); limitar la ciudadanía de la infancia a la emisión del registro civil; y evitar trasladar la dependencia o necesidad de protección de los niños-niñas a un plano social que justifique el ejercicio de dominio sobre la infancia (Cárdenas, 2013; Pavez, 2012). Estas barreras son asociadas por Vasco Uribe et al. (2009) con las formas de participación, quienes manifiestan que aquellos grupos con mejores formas de comunicación colectiva que llamen la atención de las comunidades pueden obtener resultados; en este sentido y bajo una mirada tradicional, la infancia no tendría esos mecanismos de comunicación colectivos reconocidos que retrasan ese posicionamiento. Esto es también abordado por Gaitán y Liebel (citados por Pavez, 2012) quienes consideran que la infancia tiene una baja presión política en aquellas acciones relacionadas con asuntos que les afecta directamente ya que no tienen el derecho al voto.

Superar esas barreras de participación, exigen transformar y apropiarse un concepto de ciudadanía que recoja las características y lenguajes

de la primera infancia. Para lograrlo es necesario reflexionar sobre las relaciones que los niños y niñas mantienen no sólo con el Estado, sino aquellas establecidas con sí mismo(a), sus pares, entornos de vida, realidades, necesidades e historias; y es a partir de esas interacciones que se consolida el concepto de ciudadanía: el niño y la niña construye el concepto sobre sí mismo en la interacción con las personas que lo rodean y sus entornos cercanos. Desde esta perspectiva, es claro que la ciudadanía en la infancia no puede ser reducida al reconocimiento jurídico de dicho estatus ni al derecho al voto; por el contrario, involucra generar mecanismos que permitan identificar a este sector como transformadores de sus entornos y realidades diarias además de constructores de su conocimiento.

## **Representaciones sociales**

Moscovici (Vasco Uribe et al., 2009) define las representaciones sociales como “modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Mora, 2002:7).

El análisis de este concepto permite reconocer la disponibilidad de información de un grupo frente a un tema determinado que define los conocimientos que tienen y utilizan en sus relaciones, además ayuda a reconocer los contenidos cualitativos de un campo determinado y finalmente define la actitud positiva o negativa frente a un evento o fenómeno específico (Mora, 2002). Bajo este contexto, las formas como entendemos y nos acercamos a la infancia son representaciones sociales, es decir, una imagen compartida por las sociedades, son los saberes diarios con los que definimos y nos acercamos a los(as) niños(as); estos pertenecen a una realidad social que impacta la forma como nos relacionamos con ellos (Álzate, 2000).

Este panorama no es ajeno a los espacios educativos: por ejemplo, Flecha, García, Ramón, Racionare y Aubert (2008), afirman que las expectativas de los(as) docentes en primera infancia sobre los niños se relacionan de manera estrecha con la imagen que construyen sobre ellos(as). Precisar sobre este aspecto, pone en evidencia retos para la escuela tales como atender la formación de docentes ya que existe una relación entre las concepciones de éstos y sus prácticas pedagógicas (Álzate et al., 2012). Por tal motivo, se hace necesario aproximarse al ejercicio de los docentes en el aula, entendiendo el aula no como espacio físico sino como los escenarios simbólicos donde se consolidan las redes de los estudiantes con su escuela y que propician la construcción de saberes.

### **Prácticas en aula como una herramienta de educación en ciudadanía**

La escuela asume un rol en la formación de ciudadanía, esto implica promover el derecho educativo de la población infantil, identificar en la infancia un saber, permitir la expresión de una cultura de la primera infancia que se relaciona con la pregunta continua, la exploración y la creatividad, promover la escucha del niño(a), propiciar la solidaridad entre pares, impulsar la autonomía y la participación de los actores educativos (familia, niños-as, docentes), consolidar ambientes educativos que propician las subjetividades, consideran los tiempos de la infancia e identificar los diferentes lenguajes en el aula (Rinaldi, 2006).

Este ejercicio requiere enfocar la atención en las prácticas educativas desarrolladas con la primera infancia y posicionar el rol de los docentes en la configuración de una escuela que promueva el ejercicio de la ciudadanía desde la infancia. La construcción de escenarios que reconozcan e impulsen la ciudadanía de niños y niñas requiere de prácticas educativas que valoren el papel activo de la infancia; tal como lo expresa Dahlberg et al. (2005), la práctica pedagógica del docente revela la imagen que tenemos sobre los(as) niños(as), el potencial, los derechos y el lugar que le otorgamos dentro de la sociedad, reflejando una idea sobre democracia.

Desde este enfoque el papel del docente cobra gran relevancia en la consolidación de relaciones con sus estudiantes y sus entornos. Para

Jaramillo (2011), el rol de los maestros no debe ser de trasmisor de conocimiento sino propiciar escenarios que permitan a los niños y niñas vivir experiencias y desarrollar actividades que los lleven a descubrir el conocimiento. Esta visión requiere darle valor al juego como herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje. Para este aspecto, el proceso de aprendizaje se convierte en herramienta de reflexión para la democracia, convirtiéndose en un elemento que abre la posibilidad de afianzar una relación con los otros y uno mismo, a través de lo que los autores denominaron ética del encuentro; bajo esta perspectiva, se requiere contar con docentes críticos y dispuestos a generar espacios de diálogo y discusión frente a sus prácticas pedagógicas (Dahlberg et al., 2005).

Es así como la acción educativa se convierte en una acción política, lo que significa darle infancia a la educación, construir un nuevo inicio, nuevos escenarios y pensamientos donde la posición de niños-niñas es distinta y de esta manera, enfrentar el desafío de las sociedades de asumir la formación de las personas que llegan nuevos a este mundo de tal forma que participen y construyan un nuevo orden para un “mundo viejo”: la educación de la infancia es una herramienta principal para transformar la polis (Kohan, 2007).

## Metodología

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación, se adoptó una metodología de investigación de corte cualitativa denominada estudio de caso, siguiendo los planteamientos de Creswell (2007). La investigación se enfocó en trabajar con las docentes de un CDI de la ciudad de Cali, la cual se realizó en 3 momentos diferentes:

1. Búsqueda y selección del grupo objeto de la investigación;
2. Recolección de información. Etapa en la cual se utilizaron 3 herramientas: a) entrevistas semi-estructuradas, que se desarrolló de acuerdo con una matriz de indagación; b) observación participante, la cual tuvo énfasis en la relación de la maestra con los niños y niñas, así como en la interacción de ellos con su ambiente escolar, sus pares

y las actividades de aula propuestas; y c) grupo focal desarrollado de acuerdo con las categorías descritas en la matriz de indagación de la entrevista semi-estructurada;

3. Análisis de los resultados. Se sistematizó la información recolectada por los 3 instrumentos y una vez consolidada, se contrastó con las dimensiones definidas de manera previa y se establecieron categorías para el análisis que, en algunos casos, corresponden a las categorías iniciales y en otros, surgieron de manera emergente a partir de las observaciones, relatos y apreciaciones de las participantes.

De acuerdo con la identificación de categorías, se analizaron los resultados a la luz de la literatura académica expuesta en el marco conceptual con el apoyo de la herramienta Atlas.TI. Finalmente, es necesario aclarar que esta iniciativa se enmarcó en una aproximación exploratoria, es decir, que no pretende ser generalizada a todos(as) los(as) docentes de primera infancia de la ciudad de Cali y/o de los CDI de la ciudad, sino que procura ser un insumo de trabajo para la reflexión de las iniciativas con dicha población.

## **Participantes de la investigación**

El CDI y las docentes participantes fueron elegidas a través de un muestreo intencional o selectivo, también conocido como método de selección basado en criterios (Creswell, 2013). Esta selección responde a criterios externos a la investigadora puesto que se debió acudir al ICBF, quienes seleccionaron el CDI de acuerdo con la facilidad de acceso (horarios, ubicación, entre otros factores) y voluntad de participar de los mismos en la investigación.

Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas, las 2 participantes fueron seleccionadas por las mismas directivas del CDI. Por su parte, el grupo focal fue realizado con 15 maestras y auxiliares del CDI: la totalidad de participantes fueron mujeres con edades entre los 26 y 50 años; dedicadas al trabajo con niños y niñas de 2 a 6 años con un tiempo de experiencia entre 1 y 10 años; sus perfiles profesionales varían entre licenciadas en primera infancia y auxiliares pedagógicos.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por cada una de las categorías de análisis de la investigación:

**Motivación del trabajo con infancia:** la motivación de las docentes por el trabajo con primera infancia se remonta a sus historias de vida, encontrándose inmersas en familias rodeadas de niños y niñas lo que las sensibilizó frente al tema, sumado a experiencias vividas en su infancia que las impulsaron a trabajar por mejorar las condiciones de los(as) niños(as) y conservar esos espacios de alegría y diversión. Sin embargo, el aspecto que más influyó es el rol tradicional asignado al ser mujeres, donde narran experiencias de juego y de cuidado de su red más cercana, evidenciando un interés por ocupar oficios en donde se exprese la función del cuidado. Esto tiene eco en un mercado laboral que facilita que las mujeres encuentren trabajo más fácilmente en cargos para la atención de la primera infancia como una fuente de sustento.

**Representación del niño-niña:** la forma en que nos relacionamos con los otros identifica el papel que le damos; por esta razón, el análisis de las representaciones del ser niño-niña se centró en las interacciones de las maestras con la infancia, entre pares y las formas de comunicación. Frente a las relaciones con la maestra, ellas identifican a la infancia con categorías incluyentes como natural, espontáneo, que expresan con libertad la emoción, pensamiento mágico, exploradores e interesados(as) en descubrir sus entornos, relaciones mediadas por el juego; también hace referencia a categorías excluyentes como inferioridad, inocencia, “tableros en blancos”, escucha regulada por relaciones de poder. En cuanto a las características de la relación de la maestra con los niños y niñas se resaltan interacciones mediadas por el amor y de la configuración de lazos afectivos positivos. Para algunas maestras ese amor se manifiesta en el cuidado y cubrimiento de sus necesidades básicas, relaciones marcadas por la protección, el cuidado de la “fragilidad” de los(as) niños(as) para el mañana. La relación entre pares fue descrita de manera restrictiva, se resaltó cómo el juego hace parte vital de esa interacción sumado a una comunicación constante que debe ser mediada

por los acuerdos del adulto para evitar y resolver conflictos, los cuales son superados de manera sencilla.

Respecto a la forma de comunicación de niños y niñas, se destaca que las maestras asocian el lenguaje casi de manera exclusiva con el lenguaje verbal, desconociendo otras formas de expresión. Al indagar en las maestras sobre la diversidad de lenguajes que poseen los niños y las niñas, ellas lo reconocen, pero al analizar sus relatos en otras preguntas y en la descripción de la cotidianidad, circunscriben esto al lenguaje verbal.

**Habilidades del adulto para trabajar con primera infancia:** las habilidades son asociadas por las docentes con roles de madres, enfermeras y psicólogas. Además, resaltan la importancia de conocer acerca de estrategias pedagógicas que les permita el trabajo en el aula, tener la capacidad de entablar y mantener canales de diálogo y escucha, poder resolver los conflictos que se presentan en el aula y ser sensibles a las necesidades de los niños y niñas. No se reconocieron habilidades necesarias para el trabajo con infancia como la creatividad, el pensamiento flexible y reflexivo, investigativo y/o analítico, los cuales fueron descritos por diferentes autores como Flecha et al. (2008) y Martínez (2011).

**Oferta institucional para la atención de la primera infancia:** las docentes relacionan los CDI con 2 categorías. La primera, como espacio físico regulado y seguro en entornos de riesgo, que permite a los padres buscar el sustento del hogar y dejar a sus hijos e hijas bajo supervisión; y la segunda, se clasifica según las funciones de los CDI relacionadas con suplir necesidades del hogar y garantizar el cubrimiento de sus necesidades básicas, además de apoyar el desarrollo cognitivo. De acuerdo con Calguiari (2015), esto representa una cultura débil de la infancia, pues da valor a elementos importantes como los nombrados por las maestras, pero desconoce el espacio del CDI como un potente lugar de exploración, construcción, transformación y participación, entre otras.

**Prácticas en el aula:** las maestras consideran que el aprendizaje parte de los intereses e inquietudes de los niños y niñas, dándoles la oportunidad a ellos de que elijan sobre lo que quieren trabajar a través de espacios

denominados asambleas. Dentro del CDI, las normas son manejadas por las maestras a través del establecimiento de compromisos previos que se materializan en acuerdos contruídos de manera conjunta. El incumplimiento de dichos acuerdos conlleva consecuencias que, en muchas ocasiones, no se relaciona con el comportamiento a mejorar -lo cual es un aspecto clave en la consolidación de ciudadanía-, tal como lo manifiesta Redón (2010), quien considera que las debilidades en la aproximación y valoración de la ciudadanía se relacionan con el ejercicio docente en el control normativo, donde los niños y niñas ejercen un rol pasivo frente a las reglas.

**Participación de los niños y niñas:** las docentes lo relacionan con realizar preguntas directas sobre los contenidos para abordar, las actividades que quieren hacer, los juegos a desarrollar y la ropa a ponerse. En este sentido, cabe preguntarse si estos canales de participación tienen un efecto directo en la construcción de ciudadanía o se hace necesario encontrar estrategias que consoliden verdaderos espacios de participación que respondan a cada edad, sean continuos en el tiempo y tengan un impacto observable en la vida del CDI y las comunidades.

**Representaciones en ciudadanía:** son asociadas por las maestras con el derecho al voto y la participación en cargos públicos, lo cual tiene directa correlación en la forma como las maestras construyen ciudadanía en la infancia. Esto fue descrito por Vasco Uribe et al. (2009), quienes consideran que las maestras comparten una representación simbólica que organiza la forma como interactuamos con el mundo; desde esta perspectiva, se limita esa relación con el mundo a una mirada política, excluyendo aspectos afectivos y morales que permitan transformar los entornos, situación que influye en el trabajo en el CDI.

**Documentación:** partiendo que este ejercicio representa una herramienta valiosa para consolidar una cultura de la infancia, darle voz a los(as) niños(as) y generar proyectos a largo plazo que logren dar cuenta de las potencialidades de la infancia, se observó que dentro del CDI existían iniciativas que pretendían dejar rastro del trabajo realizado como evidencia para los padres y la institución, pero no como elemento para dar voz a la infancia. Es así como la documentación no hace parte de

una herramienta en el CDI que permita repensar el ejercicio docente y reflexionar sobre el discurso y/o las prácticas dentro del aula en el trabajo con los niños y las niñas.

## **Discusión sobre los resultados obtenidos y su posible aplicación para la primera infancia**

Los resultados del ejercicio investigativo son insumos para la formulación y desarrollo de acciones de acompañamiento y fortalecimiento de las competencias en las docentes en primera infancia, con el objetivo de consolidar propuestas que respondan a las necesidades reales tanto de los niños y las niñas como de las docentes, que sean continuas, pertinentes y focalizadas. Iniciativas que logren apoyar la labor docente en las aulas, incorporando los lineamientos de política pública en primera infancia en su día a día, transformando su rol de trasmisor a agente de cambio que permitan consolidar escenarios donde los niños y niñas vivan experiencias de exploración y descubrimiento.

Bajo esta mirada y de acuerdo con los resultados obtenidos, resulta necesario transformar las representaciones sociales de la primera infancia, partiendo de las historias de vida de las maestras y su reconocimiento como ciudadanas, específicamente: 1) superando la imagen del ser niño(a) con fragilidad, con necesidades de protección, cuidado para el futuro, como “adultos en potencia”, como un escenario pre-social y desconociendo las condiciones actuales y potencialidades de la infancia; 2) sobrepasando la asociación de ciudadanía en la infancia con el voto y la elección de juegos, centrándose en la importancia de las relaciones en los(as) niños(as) con sí mismo, sus pares y sus maestras, así como con la posibilidad de ser agentes de cambio de sus entornos próximos (escuela, casa y barrio), más allá de la participación en actividades de aula que se limitan al día a día con poca proyección a largo plazo; 3) acompañando a las maestras en la consolidación de relaciones con los(as) niños(as) que trasciendan los comportamientos de protección y buscando no trasladar la dependencia en supervivencia de la infancia a un plano social; 4)

desarrollando habilidades y competencias en las personas que trabajan con primera infancia para ser perceptivos, sensibles, atentos y promover formas distintas de comunicación verbal, teniendo en cuenta que la infancia tiene más de 100 lenguajes, tal como manifiesta Malaguzzi (2011); 5) dinamizando procesos que logren generar estrategias de aula y cumplimiento de normas de una manera democrática, impulsando una reflexión constante, ya que la consolidación de ciudadanía de la infancia debe desligarse de las relaciones de poder (Pavez, 2012) y del control normativo donde los(as) niños(as) son pasivos frente a las reglas (Redón, 2010) y, por el contrario, darles un rol activo; 6) creando nuevos espacios de participación de la infancia más allá de la elección de sus actividades diarias, estrategias donde el niño y la niña sea el protagonista y tenga un impacto a largo y mediano plazo; este ejercicio va de la mano de generar herramientas de documentación en el CDI que permita ser un mapa en aula, abrir espacios de reflexión entre maestras sobre su trabajo diario y emprender análisis sociales que identifiquen a los niños y las niñas como constructores de su entorno.

Estas acciones deben impactar de manera general en las dinámicas de los CDI, logrando ser un espacio que acompañe el desarrollo integral de la infancia, más allá del cuidado para la superveniencia y logren generar una comunicación constante con su comunidad y entornos cercanos que permitan visibilizar y consolidar una cultura de la infancia.

## **Anexos**

### **Presentación en Foros o Eventos**

La investigación y sus resultados no se han presentado en Foros o Eventos.

### **Cómo se invertirá la totalidad del dinero**

La totalidad del dinero obtenido será invertida en el desarrollo de un curso virtual gratuito dirigido a cuidadores(as) de primera infancia (especialmente docentes), que les invite a profundizar en conocimientos y

adquirir herramientas que les permitan desarrollar competencias para la consolidación de ciudadanía desde los jardines infantiles. Los módulos contenidos en el curso integrarán los capítulos y resultados de la presente investigación, partiendo de las historias de vida e identidades de las propias docentes.

## Principales fuentes bibliográficas

- Alarcón, C. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Álzate Piedrahita, M. V. (2000). *Concepciones e imágenes de la infancia*. *Ciências Humanas*, (28), 87-96. Retrieved from <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate>
- Álzate, L., Valencia, M., & Correa, K. (2012). *Una mirada a la infancia desde la Pedagogía Crítica*. San Buenaventura.
- Álzate, M. (2003). *El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna*. *Revista de Ciencias Humanas*, 9, 121-130.
- Cárdenas, S. (2013). *Mudanzas de la infancia: entre la institucionalización, la ciudadanización y la mercantilización*. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120033931/Cardenas.pdf>
- Castrillón, M. D. C. (2012). *Entre la minoridad y la ciudadanía . Sensibilidades legales sobre la normatividad de protección de la niñez y la adolescencia en Colombia*. *Universitas Humanística*2, 4807(201206), 87-106. Retrieved from <http://bibliored.ut.edu.co:2101/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b1f30d15-8a0b-4e5c-82f5-42271cec3b0e@sessionmgr4004&vid=1&hid=4101>
- Center on the Developing Child. (2007). *La ciencia del desarrollo infantil temprano. En Breve*. Retrieved from [http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/01\\_LA-CIENCIA-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-TEMPRANO.pdf](http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/01_LA-CIENCIA-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-TEMPRANO.pdf)

- García Duarte, R., & Serna Dimas, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo* (Primera edición). Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- García, S., & Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (Primera edición). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Jaramillo, L. (2011). *Concepción de infancia*. Zona Próxima, 8, 108-125. Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>
- Kohan, W. (2007). *WALTER\_KOHAN.compressed.pdf* (del estant). Buenos Aires.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia* (Octaedro). Barcelona.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2004). *Ciudadanía y clase social* (Primera edición). Buenos Aires: Losada.
- Martínez Martín, M., Hoyos Vásquez, G., Cortina, A., Magendzo, A., Chavarría Solano, E., & Latapí Sarre, P. (2006). *La formación de valores en sociedades democráticas* (Primera edición). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Martinez, P. (2011). *Reactivando la imaginación*, 4, 11-22.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital, (2), 1-25. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Muller, P. (2016). *Historia de los Derechos del Niño. Perspectiva histórica de la evolución de los Derechos del Niño*. Retrieved February 13, 2016, from <http://www.humanium.org/es/historia/>
- Murillo, G. (2013). *Política en Breve*.
- Pavez, I. (2012). *Sociología de la Infancia : las niñas y los niños como*

- actores sociales*. Revista de Sociología, 27(27), 81-102. Retrieved from <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Redón, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Estudios Pedagógicos, 36(2), 213-239. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-79951482603&partnerID=40&md5=1370eaf368b2361bf37860d939a0097d> <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art13.pdf>
  - Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia* (Norma). Lima.
  - UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.
  - Vasco Uribe, C. E., Vasco Montoya, E., & Ospina Serna, H. F. (2009). *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales y Cinde.
  - WINTERSBERGER, H. (2006). *Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar*. Política Y Sociedad, 43(No. 1), 81-103.

Si quiere más información sobre esta investigación,  
escriba a [nataliabruges@gmail.com](mailto:nataliabruges@gmail.com)



Ambiente y niñez

Somos un fondo privado colombiano con 20 años de experiencia en inversiones sostenibles en ambiente y niñez. Detonamos oportunidades y generamos conexiones que faciliten el aprendizaje y trabajo colectivo dentro de la organización y con otras instituciones tanto públicas como privadas. [Conoce todas nuestras publicaciones aquí.](#)

(+57) 1 285 3862 ext 101 • Cra 7 N° 32 - 33 piso 27 • Bogotá - Colombia

     @FondoAcción • [www.fondoaccion.org](http://www.fondoaccion.org)