

**LA NIÑA QUE TRANSITA POR UNA CASA-HOGAR:
REFLEXIONES EN TORNO A SU CUERPO**

**ODILIA LISBETH RAMÍREZ RINCÓN
MARÍA FERNANDA MAHECHA GROSSO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.
2016**

**LA NIÑA QUE TRANSITA POR UNA CASA-HOGAR:
REFLEXIONES EN TORNO A SU CUERPO**

**ODILIA LISBETH RAMÍREZ RINCÓN
MARÍA FERNANDA MAHECHA GROSSO**

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil

**DIRECTORA:
ERIKA LILIANA CRUZ VELÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ D.C.
2016**

Nota de aceptación:

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Autor(es)	Ramírez Rincón, Odilia Lisbeth; Mahecha Grosso, María Fernanda.
Director	Erika Liliana Cruz Velásquez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 126 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	NIÑAS, CASA-HOGAR, SINGULARIDADES, CUERPO, PERCEPCIÓN DE SÍ MISMAS, CORPORALIDADES FEMENINAS, CASA-HOGAR, RESTITUCIÓN DE DERECHOS.

2. DESCRIPCIÓN
El presente ejercicio de investigación se realizó Hogares Club Michín. Es una institución regulada por regulado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que responde a la modalidad de internado de atención especializada, con un grupo de cuatro niñas entre los 6 y los 11 años de edad, bajo el enfoque de estudio colectivo de casos. Este trabajo se desarrolló a partir de la problemática reconocida desde dos categorías la primera, abordada desde los antecedentes investigativos que evidenciaron la existencia de estudios realizados sobre la perspectiva de cuerpo y corporalidades femeninas, pero no de la niña que transita por una casa hogar como campo propio de investigación, y la segunda, desde la experiencia de las prácticas pedagógicas que como maestras hemos tenido, por lo cual se buscó comprender cómo se perciben

a sí mismas las niñas que viven un proceso de restitución de derechos en una casa hogar de protección transitoria.

A partir de este se plantearon tres propósitos específicos, el primero consistió en identificar e interpretar las singularidades de las niñas para propiciar un primer acercamiento a las concepciones que surgen frente al conocimiento de sí. El segundo propósito, se basa en analizar las formas de posicionamiento de las niñas frente al reconocimiento del cuerpo, que fomentan un enriquecimiento personal y la recuperación del sentido de respeto por el otro. El último propósito, desde el cual se buscó propiciar espacios de socialización entre las niñas en la que se visibilice su voz para una mejor comunicación e interacción.

3. FUENTES

Han sido varios los autores que han realizado aportes a la elaboración teórica del concepto en el desarrollo de este trabajo investigativo los referentes más importantes son:

- Alzate, M. V. (2008). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista ciencias humanas*, 15-20.
- Artículo 177° Ley 1450. (2011). *Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación*.
- Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Bollaín, I. (Dirección). (2012). *Katmandú* [Película].
- Bonilla, C. E., & Rodriguez, S. P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: Más Allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cabra, N. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, Colombia : Panamericana .
- Cambrensis, G. (1974). *Historia de la infancia: del abandono a la violencia- Abandono, lactancia y empañadura*. Ney York.
- Caro, N. (Dirección). (2003). *Jinete de Ballenas* [Película].
- Carrillo, E. R. (2004). *Lo cualitativo en la investigación y su actualidad*. México: UNAM.
- Colmer, M. y. (2004). *El cuerpo, un lugar de expresión*. Barcelona. Barcelona: PDF.
- CONPES SOCIAL, 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.

- Const. Art. 44. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Córdoba, J. E. (2004). *Lineamientos y Modelo Solidario para Inclusión y Atención de Familias en el ICBF, SINAPSIS, Centro de Formación, Consultoría y psicoterapia. Versión preliminar*. Bogotá.
- D'agostino, A. E. (2011). *La construcción de la corporeidad: el juego como herramienta*. Buenos Aires: Revista digital.
- Decreto 2737. (1989). *Código del menor*. Bogotá.
- deMause, L. (1974). *La evolución de la Infancia Capítulo I*. Nueva York: The Psychohistory Press.
- Díaz Martínez, A. (2010). *Semiótica y cuerpo*.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. España: Ariel.
- Fernández, A. M. (2002). Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias. En M. Llinares, V. Ramos, J. Rodríguez, A. Navarro, & M. Vaca, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento- Cuerpo y escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela*. (págs. 69- 82). España: Aljibe.
- Forero H, D. G., Navarro O, D. T., Villamil B, S. L., & Grupo de trabajo. (7 de Mayo de 2007). Lineamiento Técnico ICBF. Proceso administrativo de restablecimiento de derechos. Documento ICBF No. LM11.PN13. Bogotá. Col., Colombia: Ministerio de Protección Social.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quién pretende enseñar*. Portugués : Olho D'agua .
- Ghisso, A. (2011). *El taller en procesos investigativos interactivos*. Obtenido de Acercamientos: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/acercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf
- Herranz G, Y. (2012). *Igualdad bajo sospecha: El poder transformador de la educación*. Bogotá,Col.: Editorial Magisterio.
- Hormann, S. (Dirección). (2009). *Flor del desierto* [Película].
- Irrigaray, L. (2002). Ser dos (1998). En V. R. Miguel Llinares, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (págs. 69- 82). Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte*, 108 a 123.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Kusturica, E., Lee, S., Woo, J., & Scott, R. (Dirección). (2006). *Todos los niños invisibles* [Película].
- Largade, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lesbéguers, M. (2009). Corporeidades femeninas en la infancia. En D. Calmels, *Infancias del cuerpo* (págs. 113-130). España: Aljibe.

Ley 1098. (2006). *(Congreso de la República) Código de infancia y Adolescencia*. Bogotá.

Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación (Ley 115). Bogotá, Congreso de Colombia, Colombia.

Liebel, M. (2009). *Historia de los Derechos de Infancia*. Recuperado el 8 de Octubre de 2016

Luna, M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el Preescolar como estrategias investigativas, pedagogicas y didacticas. *Revista de Asociación Mexicana de profesores de lengua y literatura* .

Martínez, M.C. y Ramírez, J.E. (2007). *Interrogantes y afirmaciones acerca de los maestros y maestras investigadores. Educación y ciudad. Volumen (12), pp 144*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Melo, J. O. (2008). *Gaitán: el impacto del 9 de abril*. Bogotá : Credencial Historica. N° 96.

MEN. (2010). *Educación en la diversidad*. Bogotá: Unesco.

Moscovici, S. (1993). *Psicología social II*. . Francia: Paidós.

Muñoz, A. (1986). *La comunicación corporal*. España: Revista Internacional de Sociología.

Muñoz, C. (1988). *Adaptación del artículo de Cecilia Muñoz, Hogares Club Michín 30 años* . Bogotá.

Oseira, R. L. (2013). *Género, prácticas y representaciones en la historia de Colombia, siglos XIX y XX*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas y económicas .

Piaget, J. (1940). *Teorías del aprendizaje* . Barcelona: Aguilar.

Prada, E., & Lamus, D. y. (2008). *“Violencias cruzadas en la vida y los cuerpos de las mujeres en Bucaramanga*. Bucaramanga: Socios-Juridicos.

Rodari, Gianni. (1998). *GRAMATICA DE LA FANTASIA: INTRODUCCION AL ARTE DE CONTAR HISTORIAS*. DEL BRONCE.

Rodicio, J. C. (2008). *Los niños y niñas: sujetos sociales, nunca objetos de asistencia- Artículo*. Bogotá, Colombia: Voltaire.

Sánchez, E. M. (2002). *El cine, otra ventana del mundo*. España: Temas-Revista científica de comunicación y educación .

Sánchez, G., & Grupo de Memoria Histórica. (2011). *La Memoria Histórica desde la Perspectiva de Género, conceptos y herramientas*. Bogotá: Pro-Offset.

Sandoval, C 1996. (6 de 11 de 2014). *Investigación Cualitativa Programa de Especialización en Teoría*. Obtenido de Métodos y Técnicas de Investigación Social.: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf

Sassano, M. (2013). *La construcción del Yo corporal: Cuerpo, esquema e imagen corporal en Psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Schmuck, Richard. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

- Stokode & Harf, P. y. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes. Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón Coral , M. (1999). *Aprendiendo a amarlas*. Bogotá, Col.: Fundación Antonio Restrepo Barco, Cooperación española.
- Torrado , M., Reyes, M., & Duran, E. (2006). Bases para la formación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Infancia adolescencia y familia*, 18-36.
- Torres, A. (2000). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- UNICEF. (2010-2014). *Análisis de la situación de la infancia y adolescencia en Colombia*. Colombia.
- Varela, J. (1991). *El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica*. En V V A A, *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid, España: Centro de investigaciones.
- Vega, Violeta. (2010). *Cuerpo, dialogo y educación- una aproximación a lo fenomenológica*. Bogotá D.C. : Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.
- Vilanou, C. (2001). *Imágenes del cuerpo humano*. Barcelona: Miscelánea.
- Walter, K. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona, España.: Laertes, SA. .

4. CONTENIDOS

El proceso de investigación se desarrolló en cinco capítulos: en el primero se encuentra la presentación del ejercicio investigativo que está compuesto por elementos del contexto con el objetivo de ubicar al lector en el medio en el cual se desarrolló el trabajo de campo, teniendo en cuenta elementos propios del quehacer investigativo, como la delimitación del problema u objeto de estudio, y las preguntas a que este conlleva; una muestra de las tensiones vividas en el escenario de práctica como maestras en formación en esta experiencia de educación alternativa; también se exponen los propósitos que marcaron la ruta en este proceso y algunos antecedentes que consideramos pertinentes debido a que poseían un objeto de estudio semejante al que originó este ejercicio investigativo, por lo cual se encontraban sobre la misma línea de trabajo.

En el segundo capítulo, se presenta el constructo correspondiente a las orientaciones metodológicas que guiaron este ejercicio investigativo, se constituyeron los instrumentos que se utilizaron y la pertinencia de los mismos, indispensables para dar cuenta del objeto de estudio.

En el tercer capítulo se aborda el marco conceptual elaborado desde los referentes teóricos que se acercan a las dinámicas del sistema de protección a la niñez en el país, develando las tensiones e incluso la pertinencia de las mismas y en esta línea se aborda la concepción de infancia como categoría social e histórica y la concepción de niña como sujeto social de derechos.

En el cuarto capítulo, se despliega el plan de análisis, el cual permitió establecer y definir categorías para ordenar la información, en la cual también se presentan algunas categorías emergentes que surgieron en la triangulación para comprender las experiencias de la niña en el proceso de restitución de derechos dentro del contexto de una casa-hogar. En el quinto capítulo se plantearon las conclusiones referentes a la experiencia en el proceso de formación, en el que se muestran desde los hallazgos hasta las proyecciones que puede tener el trabajo en el programa de Educación Infantil.

En el quinto apartado, se presentan los hallazgos en los cuales se exponen y se da cuenta de las relaciones que se establecieron en parte por la orientación de las categorías previas y por supuesto los aspectos recurrentes en cada una de las fuentes analizadas que permitieron develar cada una de estas categorías. En este punto es importante resaltar que los resultados presentados a lo largo del presente capítulo se desarrollaron a partir de la interpretación realizada por el equipo investigativo sobre la base de los diálogos provocados por los respectivos cine foros dirigidos a la búsqueda de percepciones en torno a la apreciación que tienen de a sí mismas y su cuerpo y los talleres experienciales enfocados el cuerpo que tuvieron lugar en el proceso de indagación.

En el sexto capítulo se muestran las conclusiones conceptuales como parte del proceso de indagación a las que se llega luego del proceso realizado durante este ejercicio de investigación, el cual representa un aporte a la comprensión de las singularidades de las niñas que transitan por el modelo de atención especializada en casa-hogar en el proceso de restitución de derechos.

Finalmente, se muestra la bibliografía pertinente que conforma la documentación en la que se sustenta el marco teórico y se considera pueda servir de referencia a maestras y maestros. Como parte del cierre en este mismo capítulo, se encuentran adjuntos los anexos que soportan la monografía realizada.

5. METODOLOGÍA

El presente ejercicio investigativo asume un enfoque metodológico cualitativo, puesto que requiere por parte del maestro-investigador una mirada holística de la realidad, lo que comúnmente se denomina *una mirada abierta*, de los factores que intervienen en el fenómeno que busca estudiar; sin perder, claro está, el objetivo general de la investigación.

Los sujetos- objetos de estudio, no se asumen, se construyen; de la misma complejidad de los fenómenos sociales, emerge entonces, la riqueza en sus formas comprensivas e interpretativas, por tanto, no pretenden ser explicados sino comprendidos desde diferentes dimensiones y campos del saber: político, histórico, sociológico, semántico, psicológico, pedagógico, etc.

La investigación cualitativa tiene así como objetivo la comprensión y la construcción de sentidos, trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan a una realidad, es decir aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos, por tanto, cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes (Carrillo, 2004).

6. CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo, nos llevó a reflexionar sobre nuestro rol como maestras en formación, ya que al hablar de los derechos del ser mujer y de visibilizar la voz de las niñas, de la manera como se han ejercido invita a tener una mirada crítica, puesto que los derechos relacionados con la participación de la infancia a nivel social aún son ausentes.

Por medio de este trabajo investigativo, el cual tuvo como finalidad comprender las singularidades del sujeto-niña que transita por la casa-hogar de la Casa Ángela en la institución de Hogares Club Michín fue posible trabajar con las niñas el empoderamiento de que lo que piensan es importante y el valor como ser humano, desde el ámbito de escenarios educativos alternativos es importante agenciar el pensamiento crítico para la construcción de identidades

desde el reconocimiento de sí y de relaciones afectivas sanas, que deberían ser agenciadas apremiantemente dentro de cualquier escenario educativo para contribuir en los procesos y resultados que permitan aportar a la transformación del capital cultural y la socialización para la convivencia social durante el proceso de restitución de derechos.

Por último, se evidencia la importancia de los escenarios educativos alternativos como oportunidades para enriquecer el proceso de formación dando a comprender y propiciar las diversas realidades de la infancia desde otros lugares, donde se propicie el reconocimiento de sí.

Elaborado por:	Ramírez Rincón, Odilia Lisbeth; Mahecha Grosso, María Fernanda.
Revisado por:	Erika Liliana Cruz Velásquez

Fecha de elaboración del Resumen:	DÍA	MES	AÑO
	21	NOVIEMBRE	2016

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE.....	4
Capítulo 1 Presentación.....	20
1.1 Antecedentes	20
1.1.1. Autonomía infantil, camino a la constitución de sujeto político ¿Cómo promoverla desde la primera infancia?, elaborado por Yasmín Rocío Triviño Poveda de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2011).	20
1.1.2. Participación y equidad de género, de los niños y las niñas del grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Navas, elaborado por Andrea Murcia en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2012). ...	21
1.1.3. El contexto y la construcción del sujeto: Una mirada a los procesos de socialización de niños integrantes de la casa hogar La Esmeraldita del municipio de La Calera, elaborado por Leidy Fernanda Albañil Cifuentes, Ana Lizeth Bello Molano y Enny Vanessa Silva Arias de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.(2013).	21
1.1.4. El juego como escenario privilegiado de participación para la constitución de los niños y las niñas, como sujetos políticos, elaborado por Lilian Guzmán y Yenny Rocha de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.(2013).	22
1.2 Delimitación del problema.....	23
1.2.1 Planteamiento del Problema	23
1.3 Propósitos.....	27
1.3.1 Propósito general	27
1.3.2 Propósitos específicos	27
1.4 Justificación.....	27
1.5 Elementos del contexto: Hogares Club Michín en las tramas de la historia	29
1.5.1 Lucero Murcia, tiene once años:	43
1.5.2 Luna Quiroga, tiene doce años:	44
1.5.3 Gabriela Fernández, tiene nueve años:	46
1.5.4 Alexandra Ruiz, tiene once años:	47
Capítulo 2 - Orientaciones metodológicas	49

2.1 Enfoque investigativo.....	49
2.1.1 Enfoque metodológico	51
2.2 Herramientas para la recolección de información.....	54
2.2.1 Observación y registros en diario de campo	54
2.2.2 El Cine foro	55
2.2.3 Diseño y planeación de Talleres experienciales.....	59
2.4 Ruta metodológica.....	61
2.4.1 Fases del ejercicio investigativo	61
2.5 Cronograma.....	62
Capítulo 3 - Contexto teórico	64
3.1 Enfoque teórico de la investigación	64
3.2 Sistema de protección para la niñez en Colombia.....	64
3.2.1 Generalidades sobre el estado de la infancia en Colombia	65
3.2.2 Marco Normativo y Jurídico que fundamenta las medidas de protección a la niñez	66
3.2.3 Ser niño o niña: Concepción de infancia como categoría social –histórica	76
3.2.4 La niña objeto de vulnerabilidades y violencias	81
3.2.5 Programa de protección en Hogares y procesos de restitución de derechos	82
3.2.6 Educación Social de las niñas -“menores”	83
3.3. La niña y su cuerpo	84
3.3.1 La niña como sujeto social de derechos.....	87
3.3.2 La niña desde un acercamiento al reconocimiento de su corporalidad femenina..	89
3.3.3 La niña y sus procesos de socialización.....	91
Capítulo 4 - Plan de análisis.....	92
Tabla 6-Categoría previa y categoría emergentes	97
Capítulo 5 – Hallazgos.....	98
5.1. Percepciones relacionadas al cuerpo	99

5.1.1. El cuerpo como lugar de manifestación, expresión y comunicación de emociones, sentimientos y sensaciones.....	99
5.1.2. El cuerpo como presencia de sí mismo.....	100
5.1.3. El cuerpo como medio de reconocimiento del otro.....	101
5.1.4. El cuerpo como expresión de identidad corporal femenina.....	102
5.1.4.1. Acercamiento a percepciones relacionadas con el ser niña.....	105
5.1.4.2. El cuerpo de la niña relacionado con una sociedad patriarcal sexista	105
5.1.4.3. El ser niña como posicionamiento político y mecanismo de resistencia en el ante la opresión y la dominación.	107
5.1.4.4. El cuerpo de la niña relacionado a la posibilidad de construir proyectos de vida en el marco de las sus potencialidades.	108
5.1.4.5. Acercamiento a percepciones de cuerpo frente a la restitución de derechos	110
5.1.4.6. Acercamiento al cuerpo de la niña en la perspectiva de derechos desde la satisfacción de las necesidades fundamentales	110
5.1.4.6. La percepción de la niña frente a como se involucra el cuerpo desde la perspectiva de la participación	112
Capítulo 6 - Conclusiones.....	113
6.1 Conclusiones a partir de las categorías teóricas del ejercicio investigativo.....	114
6.1.1 Sobre la niña como sujeto de derechos.....	114
6.1.2 Sobre la niña como poseedora de cuerpo con facultades para expresarse y comunicarse.....	114
6.1.3 Sobre la importancia de vincular el cuerpo en el proceso de restitución de derechos.....	115
6.1.4 Sobre la importancia de generar experiencias pedagógicas intencionadas donde sea posible la escucha, el dialogo y la libertad de expresión.	115
6.1.5 Las mediaciones pedagógicas contribuyen al agenciamiento y el reconocimiento de sus derechos	116
6.1.6 Sobre la importancia de empoderar intencionalmente a la niña-mujer para aminorar las vulnerabilidades a las que se ve expuesta social y culturalmente	116
6.2 Conclusiones sobre el proceso formativo.....	118

6.2.1 Importancia de los escenarios educativos alternativos	119
6.2.2 Retos y desafíos	120
6.2.3 Proyecciones	121
Bibliografía	123
TABLA DE ANEXOS.....	126

Ilustración 1 Entrada	37
Ilustración 2 Segundo Piso-Habitaciones	38
Ilustración 3 Segundo Piso-Pasillo donde se peinan.....	38
Ilustración 4, Comedor-Primer piso.....	39
Ilustración 5, Patio y lavandería.....	40
Ilustración 6, Entrada de la Casa.....	40
Ilustración 7, Pasillo y escaleras para subir a las habitaciones.	41
Ilustración 8, Sala de TV	42
Ilustración 9-Película 1 Jinete de ballenas	57
Ilustración 10- Película 2 Katmandú.....	58
Ilustración 11-Película 3, Todos los niños invisibles.....	58
Ilustración 12-Película 4, Flor del desierto	59
Tabla 1- Distribución de las casas	36
Tabla 2-Fases del ejercicio investigativo	62
Tabla 3-Cronograma de cine foros y talleres experienciales	62
Tabla 5-Categorías Analíticas.....	94
Tabla 6-Categorías previas y emergentes	97

ABREVIATURAS

C.A	Casa Ángela
CINDE	Centro de investigación y desarrollo sin ánimo de lucro
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
HCM	Hogares Club Machín
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAI	Programa Ampliado de Inmunizaciones
SISBEN	Sistema de Potenciales Beneficiarios para programas sociales
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
P.	Página
pp.	Páginas
Párr.	Párrafo
Reg.D.C	Registro Diario de Campo

AGRADECIMIENTOS

El investigar e indagar para un maestro es realmente importante, es allí donde se abren las puertas del conocimiento; este ejercicio de investigación permitió ver que el trabajo no es solo del estudiante o el maestro, es una labor colectiva donde continuamente se realiza una construcción de conocimiento y aprendizaje, se evidencia la experiencia la cual fortalece nuestro proceso como maestras en formación; fue así como la Universidad Pedagógica Nacional nos permitió integrarnos como maestras desde el saber y el saber hacer, siendo el lugar más importante para el desarrollo de nuestro proyecto; igualmente a los maestros de la Facultad de Educación que desde cada uno de los espacios académicos enriquecieron la elaboración de este trabajo, especialmente a la maestra Erika Liliana Cruz asesora del mismo, compartiendo su conocimiento, nos permitió ver que el ser maestro no es llegar a reproducir un saber si no hacerlo comprender desde la práctica y reflexión que cada sujeto realiza por sí solo. De igual manera, agradecemos al escenario donde se realizó la práctica pedagógica y se desarrolló todo el trabajo de campo para el presente estudio, la institución de Hogares Club Michín - Casa Ángela, por abrir sus puertas y permitirnos entrar a su institución y así tener un acercamiento directo y activo a las niñas de esta casa.

Introducción

El presente documento aborda las particularidades de la niña como sujeto social de derechos que transita por una casa hogar, a partir del reconocimiento de la voz y la corporalidad de algunos casos que posibilitaron un escenario de comprensión, frente al proceso que implica su restitución de derechos.

Con la intención de *ubicar al lector en* el entramado de este documento, a continuación se describe brevemente cada uno de los apartados que dan cuenta del proceso de investigación que se llevó a cabo por las maestras en formación en los siguientes capítulos: en el primero se encuentra la presentación del ejercicio investigativo que está compuesto por elementos del contexto con el objetivo de *dar a conocer de manera detallada* el medio en el cual se desarrolló el trabajo de campo, teniendo en cuenta elementos propios del quehacer investigativo, como la delimitación del problema u objeto de estudio, y las preguntas a que este conlleva; una muestra de las tensiones vividas en el escenario de práctica como maestras en formación en esta experiencia de educación alternativa; también se exponen los propósitos que marcaron la ruta en este proceso y algunos antecedentes que consideramos pertinentes debido a que poseían un objeto de estudio semejante al que originó este ejercicio investigativo, por lo cual se encontraban sobre la misma línea de trabajo.

En el segundo capítulo, se presenta el constructo correspondiente a las orientaciones metodológicas que guiaron este ejercicio investigativo, el proceso de definición de estrategias y herramientas que se utilizaron y la pertinencia de los mismos, indispensables para identificar y comprender el objeto de estudio.

En el tercer capítulo se aborda el marco conceptual elaborado desde los referentes teóricos que se acercan al reconocimiento del sistema de protección de la niñez en el contexto colombiano, en primera instancia haciendo referencia a su marco normativo y en segundo lugar a las tensiones que este sistema contiene en sus dinámicas de agenciamiento. Esto es pertinente ya que se enfoca un marco conceptual que sustenta la concepción de infancia como categoría social e histórica y la

concepción de niña como sujeto social en el proceso de restitución de derechos desde las percepciones relacionadas al cuerpo y el reconocimiento de sí.

En el cuarto capítulo, se despliega el plan de análisis, el cual permitió establecer y definir las orientaciones para ordenar, clasificar y codificar la información de diferentes fuentes; proceso que posteriormente da plataforma interpretativa y analítica para la definición de las categorías emergentes. Desde el análisis interpretativo se llevó a cabo la confrontación como maestras en la investigación, y se vislumbró el valioso material obtenido, comprendiendo la realidad en sus lugares propios de enunciación es decir, contextualizar la voz de sus actores y develar esas voces, las cuales brindan las herramientas para comprender e interpretar su accionar educativo y pedagógico

En el quinto capítulo se describen los hallazgos donde las prácticas de las niñas de Casa Ángela de HCM que a continuación son analizadas, permitieron comprender desde los enunciados de los sujetos las percepciones sobre el conocimiento de sí como sujeto de derechos y el lugar que ocupa el cuerpo en el proceso de restitución de los mismos en donde las maestras ayudan a las niñas a comprender situaciones emocionales que las involucran.

En el capítulo seis se plantean y desarrollan las *principales conclusiones teóricas y las referidas a su vez al proceso de formación*, en el que se identifican los respectivos hallazgos y desde los hallazgos hasta las proyecciones que puede tener el trabajo en el programa de Educación Infantil. En este mismo apartado se muestran las conclusiones conceptuales como parte del proceso de indagación a las que se llega luego del proceso realizado durante este ejercicio de investigación, el cual representa un aporte a la comprensión de las singularidades de las niñas que transitan por el modelo de atención especializada en casa-hogar en el proceso de restitución de derechos.

Finalmente, se muestra la bibliografía pertinente que conforma la documentación en la que se sustenta el marco teórico y se considera pueda servir de referencia a maestras y maestros. Como

parte del cierre en este mismo capítulo, se encuentran adjuntos los anexos que soportan la monografía realizada.

Capítulo 1 Presentación

1.1 Antecedentes

En torno al objeto de estudio *“La niña que transita por una casa-hogar: Reflexiones en torno a su cuerpo”* de este ejercicio investigativo, se acude a diferentes centros de documentación que permitan establecer un balance y estado actual de conocimiento en el campo a profundizar.

Para tal fin se indagó por la producción en el campo en los últimos cinco años en trabajos de grado del programa de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil y en programas de Postgrado en Maestrías de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de los Andes. Entre estos, los más destacados se citan a continuación:

1.1.1. Autonomía infantil, camino a la constitución de sujeto político ¿Cómo promoverla desde la primera infancia?, elaborado por Yasmín Rocío Triviño Poveda de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2011).

Este trabajo tuvo como objetivo explicitar y reflexionar sobre las diferentes prácticas pedagógicas desarrolladas como maestra en formación y el interés por conocer y abordar la formación política de niños y niñas en la primera infancia, la contextualización de la Fundación Arka donde se llevó a cabo la observación participante y se implementaron los instrumentos de recopilación de información, un abordaje teórico con el cual se argumenta y sustenta el presente estudio exploratorio, el análisis de las observaciones en constante interlocución con los referentes teóricos y se finaliza con las conclusiones y recomendaciones.

Este trabajo permitió llegar a reconocer la importancia de promover procesos de construcción de autonomía en la primera infancia, identificando el carácter transformador de los niños y niñas que

aprenden y comprenden el mundo a partir de la realidad, de igual forma, se evidencia que las prácticas pedagógicas deben estar encaminadas a deslindar con las relaciones tradicionales que limitan el accionar político de la sociedad, al contrario deben enfocarse en ser dinámicas y críticas para politizar a la gente desde la primera infancia. Se comprende la autonomía infantil como proceso fundamental en la constitución de sujeto político desde la primera infancia.

1.1.2. Participación y equidad de género, de los niños y las niñas del grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Navas, elaborado por Andrea Murcia en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2012).

Este trabajo tuvo como objetivo explicitar la participación y equidad de género, la cual se basa en la búsqueda de la participación de los niños y las niñas del grado tercero del Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Navas, este trabajo pedagógico apunta a un análisis reflexivo. Este trabajo permitió llegar a la búsqueda de la equidad de género desde la participación en donde se muestran los hallazgos encontrados durante la ejecución de la propuesta subrayándose la importancia de llevar a cabo un trabajo pedagógico desde la participación y el reconocimiento de sí, en la infancia para así crear un ambiente pedagógicos desde el juego, juego de roles y la literatura en la escuela permite disminuir las diferencias de género que se gestan desde la niñez.

1.1.3. El contexto y la construcción del sujeto: Una mirada a los procesos de socialización de niños integrantes de la casa hogar La Esmeraldita del municipio de La Calera, elaborado por Leidy Fernanda Albañil Cifuentes, Ana Lizeth Bello Molano y Enny Vanessa Silva Arias de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.(2013).

Este trabajo tuvo como objetivo interpreta y analiza los procesos de socialización llevados a cabo por los niños integrantes de la casa hogar “La Esmeraldita” del Municipio de la Calera, apoyado por planteamientos teóricos de (Berge, 1985) y Luckman en cuanto a los procesos de la socialización humana, Barbará Rogoff para reconocer la importancia de la cultura en la formación

de sujetos sociales y finalmente Michael Foucault con el cual se logra analizar y cuestionar el control que ejercen las instituciones, las normas y las leyes sociales establecidas, para determinar e imponer el actuar de los individuos en la sociedad.

Este trabajo permitió llegar a conocer la importancia de los procesos de socialización por los que pasan los individuos, los cuales inciden en su forma de actuar, pensar y desenvolverse en sociedad en su formación como sujetos, donde éstos en los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo de la vida adulta, también dichos procesos y los diferentes contextos en los que fueron criados los niños de la Fundación, inciden en las maneras de relacionarse con el mundo y con las personas que los rodean, entrando a chocar con las construcciones que la sociedad tiene sobre la infancia, las normas y las reglas establecidas, las cuales determinan unas ciertas maneras de actuar las cuales no coinciden con lo que estos niños son.

1.1.4. El juego como escenario privilegiado de participación para la constitución de los niños y las niñas, como sujetos políticos, elaborado por Lilian Guzmán y Yenny Rocha de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.(2013).

Este trabajo tuvo como objetivo establecer comprensiones sobre lo que es la educación infantil, desde campos de conocimiento que son privilegiados en este documento, como lo son el juego y la participación, convirtiéndose en la condición de posibilidad para la reflexión del que hacer en la práctica, y así poder repensar y comprender las dinámicas de juego.

Este trabajo permitió llegar a que el juego moviliza estructuras de pensamiento, promueve la participación, toma en cuenta a los otros, fortalece la comunicación, genera conflictos, placer, displacer, y divierte. La propuesta consistía en poder develar la forma en la que el juego es el espacio privilegiado para la participación, movilizand o estructuras mentales, respecto a que la misma va más allá de dar una opinión o de hacer parte de un grupo.

Por otra parte dilucidando la naturaleza de los niños y las niñas como sujetos políticos en medio del desarrollo de los juegos, la libertad y placer del juego, posibilitó que los estudiantes manifestaran sus sentires, pensamientos y emociones, lo que permitió que las maestras observaran con el fin de descubrir elementos importantes del niño y la niña, como ciudadanos; porque en el

juego convergen experiencias, sentimientos, vivencias que los constituyen como sujetos sociales y políticos.

Al realizar esta búsqueda, en la que se hace un reconocimiento y exploración del estado de conocimiento en el campo, y por la cual se llegó a la selección de estos documentos, consultados y referenciados en este apartado, los cuales contribuyeron en gran medida a abrir la mirada desde la cual se han abordado diferentes percepciones relacionadas al cuerpo en el programa de Educación Infantil, en el sentido de repensar la integralidad del sujeto ya que esta ha sido abordada pero no desde los sentidos asociados a la realidad de las niñas que viven un proceso de restitución de derechos y se encuentran en medida de protección, lo cual valida la pertinencia del presente ejercicio investigativo, por lo que también se decidió hacer visible el sesgo que existe debido a la historia de la cultura patriarcal que nos permea. Así, esta visibilización cada vez toma mayor fuerza en el ámbito educativo y en otros donde la infancia tiene un papel primordial, como los son las Casas-Hogares, pues de la importancia que se le dé, la sociedad avanzará cada día hacia la paz.

1.2 Delimitación del problema

1.2.1 Planteamiento del Problema

Los Hogares Club Michín, han sido escenarios alternativos para el desarrollo de prácticas pedagógicas de las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil durante un importante periodo de tiempo, aportando significativamente a comprender otras realidades de infancia y comprender como escenarios diferentes a la escuela también contribuyen y afectan de manera importante los procesos de formación de sujetos.

En el caso particular, la practica pedagógica en la Casa Ángela (escenario adscrito a la Corporación administradora de los hogares) se convirtió en el escenario de oportunidades para permitirnos reconocer otras dinámicas educativas que hacen posible un involucramiento con realidades diversa

de la infancia, particularmente sobre el proceso que deben afrontar las niñas que se encuentran de manera muchas veces desafortunada en estos escenarios para restituir sus derechos fundamentales.

Es así como durante más de dos años, como licenciadas en formación hemos consolidado diferentes etapas y momentos que han posibilitado tener una mejor comprensión de este contexto en particular, sus dinámicas, ritmos, rutinas y de la misma forma sus tensiones y limitaciones. Principalmente recobra sentido, preguntarnos por los procesos a los que están expuestas las niñas al iniciar esta travesía por la restitución de sus derechos; que ante situaciones bastante críticas, (maltrato, abusos, abandono, explotación sexual, entre otras) son remitidas a estos centros, en su mayoría de veces, contra su voluntad y que son direccionadas legalmente hacia un proceso de mediano y largo plazo para evitar que sigan siendo transgredidas y vulnerados sus derechos.

La mayoría de estas niñas se ven obligadas a separarse de su núcleo familiar, más si es en este mismo ámbito es donde se ven expuestas muchos riesgos; pero que aun así no deja de ser un desprendimiento de lo que son ellas, su familia, su entorno, sus vínculos (saludables o no), sus propias rutinas y maneras particulares de ser y habitar el mundo.

El ingreso de las niñas a estos hogares como medida de protección, resulta ser una medida de fuerza mayor para proteger su integridad de cualquier manera de abuso o maltrato, incorporándose a una institución con unas dinámicas propias, rutinas preestablecidas, normas y reglamentos que deben acatar desde el primer día de su ingreso.

Es importante reconocer como particularmente las niñas que ingresan a Casa Ángela, tienen la posibilidad de tener acceso a una vivienda, la alimentación, la educación a través de convenios con colegios privados, vestuario, acompañamiento pedagógico y psicosocial; sin embargo se ha identificado que en donde se acentúan las acciones de intervención están relacionados directamente con garantizar un buen rendimiento académico en los colegios que logran vincularse y formar en la construcción de hábitos saludables.

Esta focalización en los procesos de intervención, nos ha permitido develar la ausencia de un acompañamiento vinculado con las particularidades de cada una de las niñas; es decir, al privilegiar y homogenizar las prácticas de seguimiento a su desempeño escolar, otras dimensiones de su desarrollo integral quedan invisibilizadas.

Por otra parte, hemos encontrado que se privilegian los procesos académicos de las niñas, pero no se aborda de manera apremiante la complejidad emocional de los sujetos, y tampoco surgen preguntas en torno a esta. Por consiguiente, el reconocimiento del cuerpo desde la niña como un sujeto político, pasa a un segundo plano teniendo en cuenta la necesidad encontrada de reconocer en el proceso de restitución de derechos la integralidad del sujeto, cuando este muchas veces ha sido vulnerado, acunando en el cuerpo las huellas del maltrato y la ausencia, afectando la percepción de ellas mismas, su autoestima y el reconocimiento del otro.

En este orden de ideas, desde el presente ejercicio investigativo, se da gran valor al reconocimiento del cuerpo y las múltiples subjetividades, por lo que se hace necesario que en los mismos actos comunicativos cotidianos, las niñas puedan hacer un uso consciente del lenguaje para que se favorezca el pluralismo, los acuerdos, la construcción de sus propias representaciones en los procesos de socialización, que son la entrada a la red de significaciones sociales que dan sentido a la vida colectiva e individual, reconociendo a la niña como sujeto social de derechos.

En este sentido, y resaltando los aportes de Vega, V. (2010) es importante reconocer que cada una de estas sujeto-niñas poseen una memoria anclada a su cuerpo y que en su mayoría desafortunadamente son hostiles las huellas que sus vivencias han permeado en su sensibilidad y maneras de ser niña.

Es importante entonces, brindar también relevancia en los procesos de restitución de derechos a otras dimensiones constitutivas del desarrollo integral de las niñas; en particular el reconocimiento de su corporalidad como manera única de ser y estar en el mundo. No obstante, lo que se identifica en las dinámicas institucionales es la reproducción de prácticas para continuar acallando su voz, su ser, su capacidad de expresarse y comunicarse con libertad.

En HCM, además del trabajo que realizan de protección, prevención y apoyo a los niños y las niñas, es necesario tener presente que cada una de las niñas provienen de diferentes contextos, costumbres y pautas de crianza, por consiguiente, diversas formas de entender y estar en el mundo que les rodea. Es así como se reconoce que cada niña tiene una manera de expresarse distinta, utilizando su cuerpo como eje central de su expresión en sus acciones, partiendo del reconocimiento del otro y de esta manera se contribuirá a que la niña se conozca, perciba su cuerpo, confíe en él y en las posibilidades que este le genera, ya que cuando la niña es capaz de confiar en lo que hace, en lo que piensa y dice, irá logrando de manera paulatina una mayor confianza en ella misma y también en los otros que la rodean, es decir desde lo intersubjetivo en el proceso de compartir nuestros conocimientos con los demás sujetos en el mundo de la vida.

Por otro lado dentro de las casas se presentan ciertos inconvenientes de convivencia entre las niñas, situaciones donde por ejemplo se evidencia cierto liderazgo ejercido a la fuerza, o peleas que por lo general son provocadas por el comportamiento de algunas niñas “nuevas” o de “ingreso reciente” porque aún no se adaptan a normatividad que dentro de la casa se tiene.

Las niñas asisten a su colegio en las tardes y al ser partícipes de estos procesos escolares, deben cumplir con todas y cada una de las obligaciones que dentro del colegio se propone, como por ejemplo: las tareas. Esta situación resulta compleja para la madre coordinadora por el número de niñas que tiene en su casa y porque cada una de ellas está en un nivel escolar diferente.

En este sentido, se puede deducir desde la observación en el hogar, que se pone el énfasis en la nutrición y el cuidado físico de las niñas y los niños, ya que esto es una prioridad porque están en un contexto de protección que responde a las demandas del Estado; debido a esto, es limitado el reconocimiento de la singularidad de cada una de las niñas; se pone tanto énfasis en orientar a los sujetos con una mirada desde la cual se involucre el cuerpo como eje transversal en la formación de sujetos políticos y la manera como las niñas se asumen su ser mujer en el ámbito donde está rodeada, ya que entenderlo ha requerido pensarse el devenir de múltiples realidades, apelando a la intertextualidad, al diálogo, y a la construcción intersubjetiva y su carácter simbólico, que hace

parte de la construcción de sentido y conciencia crítica de los sujetos, en el que concurren historias y percepciones que permiten una reelaboración de la experiencia, para que el sujeto logre un acercamiento con el otro, y pueda expresarse de manera diferente, ya que es en el cuerpo donde se configuran nuevas formas de expresión e involucra todo su ser creando maneras de interacción con otros desde su subjetividad, la cual no es una elaboración individual de las experiencias propias, sino que es una construcción colectiva a partir de las vivencias, procesos y discursos que dan sentido a la vida social.

El panorama expuesto anteriormente, nos permite plantearnos la siguiente pregunta que orienta nuestras búsquedas y marcos de comprensión e interpretación de este escenario en particular: *¿Cómo se perciben a sí mismas las niñas que afrontan un proceso de restitución de derechos en una casa hogar de protección transitoria?*

1.3 Propósitos

1.3.1 Propósito general

Comprender cómo se perciben a sí mismas las niñas que viven un proceso de restitución de derechos en una casa hogar de protección transitoria.

1.3.2 Propósitos específicos

- Identificar e interpretar las singularidades de las niñas para propiciar un primer acercamiento a las concepciones que surgen frente al conocimiento de sí.
- Analizar las formas de posicionamiento de las niñas frente al reconocimiento del cuerpo, que fomentan un enriquecimiento personal y la recuperación del sentido de respeto por el otro.
- Propiciar espacios de socialización entre las niñas en la que se visibilice su voz para una mejor comunicación e interacción.

1.4 Justificación

Desde los espacios de formación investigativa ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, se nos cuestiona frente a la diversidad de Infancias que existen y por ello se nos acerca a distintos escenarios de práctica pedagógica, resaltando así el trabajo de grado La niña que transita por una casa-hogar: reflexiones en torno a su cuerpo, como espacio alternativo que permite relacionar el proceso de formación con problemáticas y realidades comunes de las infancias en Colombia, configurándose como un posibilitador de aprendizajes para la niñas.

Dicho esto, la presente investigación se justifica en primera instancia desde el compromiso que tenemos las maestras por reconocer la pluralidad de infancias que existen, contribuyendo a que desde las particularidades de cada una de estas se construya una sociedad en la que todos tengan cabida, respetando sus derechos y sus distintas formas de relacionarse con el contexto. En este sentido, estamos hablando de la tolerancia, una de las cualidades indispensables para ser maestro, como señala (Freire, 2005):

Ser tolerante no significa ponerse en convivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. (p.64)

Esto nos hace pensar en el rol del maestro como sujeto social, sus cuestionamientos y formas de concebir el mundo de los niños y las niñas, debido a la responsabilidad que tenemos como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Por tanto, el ejercicio de enseñar y aprender debe partir primero del reconocimiento de las problemáticas en las cuales la infancia está inmersa, ya que hacen parte de una construcción social, histórica, política, económica y cultural. Como se expuso anteriormente no solo nos encontramos con niñas que hacen parte de un mundo feliz e idealizado, sino que además existen otros que se enfrentan a condiciones determinantes con carencias afectivas, precariedad económica, vulneración de derechos y en contextos que los llevan a crecer y desarrollar su infancia de otra manera.

En esta medida, se ha decidido plantear este ejercicio pedagógico e investigativo en torno a la infancia de la niña que transita por una casa-hogar como parte de las múltiples infancias, aportando en la producción de conocimiento sobre el tema y contribuyendo al debate que se ha generado alrededor de esta, pero además buscando el reconocimiento a la realidad de la infancia que transita por una casa-hogar a través de sus percepciones en torno a la apreciación que tienen de a sí mismas y su cuerpo.

La relevancia de esta investigación radica en reivindicar la infancia que transita por una casa-hogar reconociendo a la niña como sujeto protagonista de su realidad y al trabajo como un mediador para el despliegue de múltiples dimensiones, evidenciadas a través de las interacciones constantes entre el sujeto y el mundo, repensando el rol que cumple la infancia en la sociedad.

1.5 Elementos del contexto: Hogares Club Michín en las tramas de la historia

Para el caso particular de Hogares Club Michín, es preciso considerar en este apartado las condiciones de emergencia en el contexto social colombiano, su historia y, por tanto, su devenir en el tiempo. Así pues, esta institución nació en 1958, diez años después de aquel evento del 9 de Abril 1948, conocido como el Bogotazo que marcó la historia de nuestro país. Este episodio de fuertes protestas y represión en el Centro de Bogotá, se extendió a otras ciudades y regiones del país pero con menos intensidad, seguido al asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (Melo, 2008). En esta época se pasa de una lucha bipartidista de derecha a ser una guerra del Gobierno contra los movimientos de izquierda, lo cual además de las secuelas materiales que dejó tal acontecimiento, también tuvo implicaciones e impactos significativos en la vida social y política del país. El surgimiento de grupos armados al margen de la ley, los enfrentamientos entre liberales y conservadores, las luchas por el territorio, en definitiva, el poder social y económico, ocasionó el desplazamiento de familias, además de producir y agudizar desigualdades sociales y económicas en la sociedad que aún encontramos, dadas por la estratificación social, reflejadas en la distribución de bienes, oportunidades de acceso a la educación tanto básica como superior, a oportunidades de trabajo limitadas por la segregación, lo cual deja niños en las calles, niños abandonados y hasta

“niños quemados por la acción inmisericorde de personas que les prendían candela a los periódicos mientras dormían,” (Muñoz C. , 1988) configuraban el panorama de la sociedad y de la infancia por aquel entonces.

En medio de esta coyuntura política y social del país, en 1968 nace el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con la aprobación del proyecto de la Ley 75, en los debates en el Senado y la Cámara de Representantes. El ICBF integró al entonces Instituto Nacional de Nutrición y la Dirección de Menores del Ministerio de Justicia, para atender a la población que vivía en la más profunda vulnerabilidad, en medio de la desigualdad social y el surgimiento de movimientos guerrilleros.

Para los años 70, en Colombia no existía un modelo estatal para la atención y educación de la población menor de 6 años, hoy llamada: Primera Infancia. Por recomendación de una misión de la Organización Mundial de la Salud, en 1970 el gobierno establece en el ICBF un programa dirigido a la atención integral de los niños en edad preescolar, que a la vez promoviera la estabilidad familiar. El programa coordinaba los servicios de nutrición, salud, educación, promoción social y protección legal, y debía dirigirse a los sectores más pobres de ciudades y campos. Así nacen los “Hogares Infantiles”, antes conocidos como CAIFS: Centros de Atención Integrales al Preescolar.

Un grupo de mujeres lideradas por Mercedes Cárdenas, quien por su vocación religiosa y preocupada por las condiciones sociales en las que la infancia Bogotana se encontraba deciden crear entonces una Casa en la cual los niños tengan un espacio donde refugiarse, tener amor y brindando diversos cursos, en 1958, se crea una “escuela diurna en la cual se enseñaba algo de letras y catecismo;” esta escuela estaba ubicada en un garaje de la ciudad de Bogotá en donde se da lugar a Hogares Club Michín, esta iniciativa se da por el acontecimiento del Bogotazo ya que muchos niños quedan sin instituciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale decir que, esta institución nace en medio de dos momentos históricos significativos para el país: por un lado, aparece diez años después del Bogotazo, y por otro, diez años antes de la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Se podría

inferir, que esta institución hubiera podido adelantarse y quizás ser una de las instituciones pioneras preocupadas por la infancia colombiana ante las dificultades sociales, políticas y económicas que afrontaba el país por aquel entonces, cuando no existía una institución del Estado que oficialmente se ocupará del restablecimiento de derechos de los niños y niñas en el país.

Hogares Club Michín se convirtió en una ONG, sin fines de lucro, que ofrece desde sus inicios programas de protección, prevención y apoyo en favor de la infancia, la mujer y la comunidad de los sectores menos favorecidos de la población de Bogotá (Colombia); esto se hacía con el fin de velar por el bienestar de las mujeres ya que ellas en esa época eran vulneradas en el sentido de que en casa ella no tenía decisión en nada, lo que brindaba esta institución era que la mujer pudiera salir adelante sola, brindarle diversas herramientas con las cuales fortaleciera su forma de pensar y hacer frente a la sociedad.

Por lo tanto, un año después de su creación en 1959 se concreta el Programa de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes a través de ocho hogares (donde se brinda educación, vestimenta, asistencia médica, vivienda, recreación, etc.) y se denomina esta institución de protección con el nombre de Hogares Club Michín; desde entonces el Programa de Casas Refugio para apoyo de la mujer maltratada y sus hijos les recepciona, brindando atención ambulatoria y un lugar digno y seguro donde vivir temporalmente. El Programa de Prevención Abierto en Comunidad consta de actividades en centros comunitarios ubicados en barrios de escasos recursos, donde se ofrecen charlas educativas, actividades culturales, información sobre derechos, refuerzos nutricionales.

Una de las cosas que se ha transformado a lo largo de la existencia de HCM, es la organización de las casas de acuerdo a las necesidades, sin embargo se conserva el nombre dado a las casas en épocas anteriores, de acuerdo a la historia de su fundación, en honor a la lucha de las mujeres que en el año 1958 dedicaron tiempo, esfuerzo y paciencia para reunir donaciones de ropa, alimento, muebles y dinero, entre ellas Mercedes Cardenas, Tea Weiss, Brita Engel, Effie Wetton, Sofía Tamayo, Genia Buverte, Esther Julia De Neira Y Antonio Paccin. Estas personas abrieron la primera casa-hogar para niñas y niños que no vivían con sus padres.

Hogares Club Michín, surge entonces como iniciativa social de un colectivo organizado, se encuentra regulado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y por consiguiente, responde a la modalidad de internado de atención especializada para el restablecimiento de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Esta modalidad en particular (atención especializada) responde a unas intencionalidades específicas, las cuales comprenden principalmente: restituir a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio de sus derechos vulnerados; fortalecer la red vincular (familia, parientes, instituciones, grupos religiosos, sociales) con el fin de superar los factores de amenaza o de vulneración; propiciar el reintegro familiar y social de los niños y adolescentes bajo condiciones que garanticen el ejercicio pleno de sus derechos; promover acciones de corresponsabilidad entre la familia, sociedad y Estado para la atención, cuidado y protección de niños, niñas y adolescentes que han perdido los vínculos familiares temporal o permanentemente, desarrollar programa de adopción para restituir el derecho a tener una familia a los niños, niñas o adolescentes declarados en situación de adoptabilidad; y, por último, desarrollar programas de formación para la vida con niños, niñas o adolescentes declarados en situación de adoptabilidad en circunstancias especiales para la adopción o en situación de vulneración sin posibilidades de reintegro familiar. (Córdoba, 2004).

-Los Hogares Club Michín hoy

Hogares Club Michín hoy en día es una institución no gubernamental sin ánimo de lucro de protección, prevención y apoyo a menores de edad, la cual lleva a cabo su labor social.

Cuenta con tres programas en diferentes modalidades; El primero es la Protección en Hogares, cuenta con siete casas-hogar y atienden aproximadamente a 170 niñas, niños y adolescentes, a quienes se les brinda las condiciones necesarias para el buen desarrollo armónico, como lo son vivienda, alimentación, vestuario, teniendo en cuenta la construcción de un ambiente sano; la segunda modalidad, está dada por el programa de Prevención desde la comunidad, con dos centros comunitarios en el barrio Diana Turbay y Cazucá, que enfatizan en el manejo del tiempo libre de los menores se emplee en actividades productivas constituyéndose así en un sujeto útil(sujeto que

sea capaz de suplir sus necesidades y que para la sociedad. La tercera, es la de apoyo a la Madre maltratada, con una casa de paso para ellas y sus hijos, de esta manera se le brinda atención ambulatoria y a sus hijos un lugar digno y seguro para vivir.

HCM, permanentemente transforma sus programas de atención a los menores, de tal manera que sus modelos de atención sean los más adecuados para el desarrollo de los niños y niñas que residen o se benefician de los programas ofrecidos.

El equipo de profesionales que hace parte de HCM está conformado por talleristas, profesionales de apoyo, entre ellos, la maestra pedagoga es licenciada en educación especial, quién agencia procesos académicos y sociales de manera permanente, acompañando así, cada una de las situaciones de los niños y niñas. Las madres coordinadoras encargadas de cada Casa reciben capacitaciones por parte del SENA; y algunas tienen formación técnica, por ejemplo la madre coordinadora de la casa en donde se realiza la investigación, es técnica en atención integral a la primera infancia, por lo cual se enfatiza en cuidar y atender a las niñas y niños, en espacios recreativos, suministrarles alimentos, y realizar un acompañamiento constante aportando al interés particular de esta institución que es el cuidado de los derechos de la infancia.

Por otro lado, los defensores de familia, son las figuras de la institución que directamente son los encargados de los casos de las niñas, niños y adolescentes, que mediante su seguimiento se toma la resolución de si pueden volver a sus hogares o comienzan a hacer parte de la medida de adopción, para esto se cuenta con la colaboración de un equipo de psicólogas, las cuales están en permanente contacto con los niños y las niñas escuchando su sentir frente al proceso en el que están envueltos.

Proceso de restablecimiento de derechos

Dicho modelo de atención de las casas- hogares busca el restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, entendido como el conjunto de actuaciones administrativas que la autoridad competente debe desarrollar para la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de Derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados, dentro del contexto de la protección integral y los principios de prevalencia,

interés superior, perspectiva de género, exigibilidad de derechos, enfoque diferencial y corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. (Córdoba, 2004)

El restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes es responsabilidad del Estado en su conjunto, quien la asume a través de las autoridades públicas institucionales y comunitarias (ICBF).

Cualquier sujeto, puede exigir de la autoridad competente el cumplimiento y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, salvo las excepciones consagradas en las normas procesales sobre legitimidad en la causa para incoar acciones judiciales o procedimientos administrativos.

Los niños y niñas, llegan a HCM, por distintas razones, por ejemplo por la denuncia de algún familiar, profesor o persona cercana que tenga algún vínculo con ellos informando que los niños se encuentran en condición de abandono, abuso o maltrato intrafamiliar por parte de los cuidadores (que no siempre son los progenitores).

Una vez identificada esta situación, se intenta ubicar al niño en una de las casas-hogar, donde se encontraran bajo la medida de protección en un ambiente familiar, se busca que se les garantice sus derechos a la educación, la salud, la protección y la ciudadanía.

Durante el transitar de cada niña, niño o adolescente por la casa-hogar, se lleva un proceso diferente, este depende de la razón por la cual haya llegado a HCM, al llegar a la casa hogar cada caso tiene un estudio de seis meses en los cuales las familias pueden visitar a los niños, niñas y adolescentes cada ocho días, las familias deben cumplir con ciertos requerimientos para lograr así que el menor regrese con su familia.

De acuerdo al proceso que se ha visto por parte de la familia, si en los primeros tres meses del proceso este no es favorable, ya sea por las condiciones económicas o sociales, se suspenden las visitas, no como un acto de represalia contra él o la menor, sino como un llamado de atención para la familia, dejando así un precedente de que algo que no anda bien y que debe cambiar, si no es así y a los seis meses no hay ningún cambio favorable por pequeño que sea, se suspende el proceso e inmediatamente el menor pasa a ser adoptable, si esto no es posible el menor, debe pasar por cada una de las casas de acuerdo a su edad, hasta cumplir así su mayoría de edad.

Organización Casas Club Michín

La población que se atiende se encuentra distribuida en ocho Casas-Hogares, de acuerdo al género y la edad, en cada casa viven de 16 a 28 niñas, niños, o adolescentes, sin embargo su estadía en cada casa-hogar depende de su edad. Al inicio de la práctica pedagógica en este escenario alternativo fue causa mucha inquietud como maestras en formación, pues ya es bastante difícil para un niño o niña llegar a una institución de estas características, y luego de acoplarse y permanecer un largo periodo allí, debe cambiar de casa al cumplir cierta edad; sin embargo, luego de la aproximación a las dinámicas de las casas-hogares es posible percatarse de que esta segmentación por edades y género se estableció así, porque las actividades se piensan para cada rango de edad y frente a ello las coordinadoras de cada casa manifiestan que de esa manera se da una mejor interacción y se les facilita llegar a ellos(as).

Por ejemplo en todas las casas se realizan actividades como paseos familiares, actividades culturales, bautizos y primeras comuniones; pero dentro de los talleres que se realizan con las niñas y niños más grandes (en la etapa de pre-adolescencia), se llevan a cabo talleres en: panadería, bordado arte country, todos los talleres que se trabajan en la institución es con el fin que los jóvenes que no son adoptados o que en cierto modo llegan a la mayoría de edad, tengan diversas salidas en el medio laboral y que estos cursos o talleres les sirvan para mejorar su vida.

Por tal motivo, como se explicó anteriormente, la organización de las casas va de acuerdo con las edades que tengan las niñas, niños y adolescentes, ya que se da un tratamiento especial a los casos de cada uno de ellos, para lo cual la institución estableció estos dos criterios (edad y género) que se instauraron desde la creación de las casas- hogares, por las situaciones particulares de cada uno de ellos.

Así mismo, la oficina está ubicada en la Carrera 74a Número 72- 21, en el mismo sector donde se encuentran las demás casas hogares, en la que se atiende a las personas o instituciones que quieren trabajar con HCM y se organizan los casos de los niños y niñas, de acuerdo con lo mencionado; en esta institución actualmente existen ocho casas-hogar:

DISTRIBUCIÓN DE LAS CASAS	
CASA SOFÍA	Se encuentran niñas y niños de dos a cinco años de edad
CASA TEA	Se encuentran niños de seis a nueve años de edad
CASA EFFIE	Están los niños de nueve a trece años de edad
CASA BRITA	Están niños de seis a diez años de edad
CASA ÁNGELA	Se encuentran niñas de seis a diez años de edad
CASA ESTHER JULIA	Se encuentran niñas de diez a catorce años
CASA GENIA	Se encuentran jóvenes de catorce a dieciocho años (Mujeres);
CASA SARITA	Se encuentran jóvenes de catorce a dieciocho años. (Hombres).

Tabla 1- Distribución de las casas

Caracterización de las dinámicas en Casa Hogar Ángela

En casa Ángela, se encuentran alojadas veintiocho niñas, entre los seis y once años de edad, acompañadas de una madre coordinadora, quien tiene la responsabilidad de orientar y dirigir al grupo de niñas, sus actividades de la cotidianidad y las actividades escolares, registrar sus procesos escolares teniendo bajo su criterio si han progresado o cuáles son sus dificultades para no avanzar, al mismo tiempo que las demás compañeras del grupo según el nivel escolar, de igual forma si en dado caso se encuentran enfermas, la madre coordinadora debe registrar en la carpeta de seguimiento los medicamentos que deben tomar las niñas por receta médica y como lo debía ingerir teniendo como primer referente sus necesidades.

Existe un ejercicio de comunicación permanente entre las psicólogas y los defensores de familia en el que se evalúa el proceso de cada uno de los niños y las niñas, para que posteriormente sea el defensor de familia quien determine qué es lo mejor para los infantes.

Como se mencionaba al comienzo, dentro de la organización logística de las casas se brindan servicios básicos como el alojamiento, alimentación y dotación (Implementos de aseo personal, vestuario e implementos escolares), se les presta igualmente un servicio de salud en el cual ellas están en constante atención nutricional, médica, odontológica y psicológica; de igual forma en el ámbito educativo la institución le garantiza el ingreso a un plantel educativo donde encontrarán oportunidades de aprender cosas nuevas, conocer otras personas, disfrutar de otras actividades y

prepararse para el futuro. Por lo cual es responsabilidad de cada niña aprovechar este espacio para estudiar y si llegan a tener dificultades pueden solicitar el refuerzo y acompañamiento adecuado para superarlas.

De igual forma, en los pactos de convivencia, se tiene en cuenta el interés de las niñas para la toma de cualquier decisión en que estén comprometidos, para tal fin se mantienen informados(as) de los procesos que se van dando en sus casos. En esta institución y en la casa Angela se intenta respetar los gustos, intereses, religiones u otras particularidades; de igual forma se espera lo mismo de cada una de las niñas, siempre y cuando no atenten contra su propia autoestima y la imagen institucional. En la Casa Hogar Ángela, como en las demás casas-hogares, se establecen a las niñas unos horarios y pactos de convivencia como preservar la vida y la salud; este se refiere a los cuidados que se deben tener con las niñas y cómo se deben manejar en todo los ámbitos en el sentido de su cuerpo también nos menciona que los alimentos son servidos a una hora específica, con el fin de tomarlos calientes y compartir esos momentos con sus compañeras; para ilustrar mucho la dinámica que se vive en los hogares, a continuación se muestra una narración que da cuenta de lo que ocurre en cotidianamente allí.

-La vida cotidiana en la casa-hogar

El presente relato se realiza con la intencionalidad de ubicar al lector -de una manera descriptiva- en la vida cotidiana de las niñas que conviven en esta casa-hogar desde la observación realizada por las maestras en formación, a través de la cual fue posible darse cuenta del importante énfasis que se pone en el cuidado como parte del proceso de restitución de derechos, con el cual en alguna medida se instrumentaliza su vivencia en ellas:

Cada día en Casa-Hogar Ángela, transcurre entre las rutinas y los sucesos imprevistos que se dan con el día a día. Entre semana, la madre coordinadora se

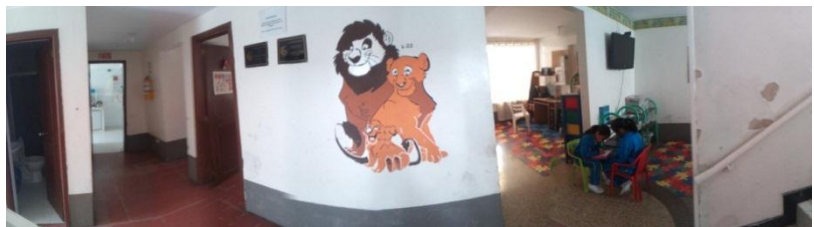


Ilustración 1 Entrada

prepara desde muy temprano porque las niñas tienen que ir a estudiar por lo tanto siempre hacen lo mismo de lunes a viernes; los días en los que puede variar el horario es cuando llega los fines de semana y tienen diversas actividades que las pueden manejar como la madre coordinadora de los fines de semana o los mismos profesionales de apoyo de la institución.

Cotidianamente, entre semana, las niñas de Casa Ángela de HCM, se levantan aproximadamente a las cinco de la mañana ya que a esa hora la madre coordinadora pasa por cada uno de los cuartos diciendo: *“Buenos Días tenemos que irnos desperezando y levantando niñas”* más o menos esto tarda unos quince minutos, en el momento en que las niñas se levantan de inmediato tienen que tender cada una su cama, quitarse pijama dejarla organizada de ahí cogen su respectiva toalla para taparse. Una aclaración las niñas solo pueden pasar con su ropa interior hacer la fila al lado de la puerta de su cuarto hasta que sus demás compañeras estén listas y una de ellas le grite a la madre coordinadora *“Cuarto listo para entrarse a bañar”*. Lo anteriormente mencionado puede durar aproximadamente más de media hora.



Ilustración 2 Segundo Piso-Habitaciones

Cuando ya pasan a los baños tienen que seguir haciendo fila, una de ellas se encarga de entregarles sus respectivas jaboneras a todas, mientras tres se bañan otras tres lavan sus medias en el lavamanos, cuando van terminando de lavar sus medias, le muestran a la madre coordinadora que

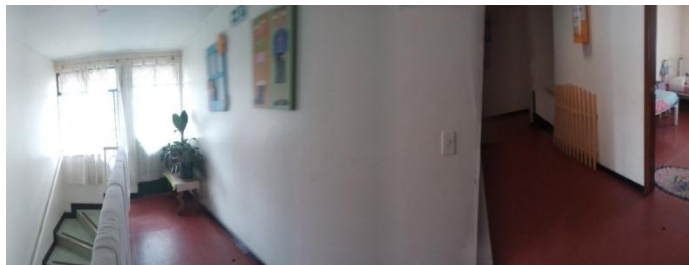


Ilustración 3 Segundo Piso-Pasillo donde se peinan

ya las dejaron limpias y que las pueden dejar en el balde de nuevo, por otro lado las niñas que se encuentran bañándose realizan todo es mecanizado ya que la madre coordinadora es la que dice en qué momento deben abrir las llaves y sacar la

mano para darles un poco de shampoo es decir (entran al baño se quita su ropa interior cuando las tres digan que ya están listas la madre coordinadora dice abran llaves deja así por dos minutos aproximadamente después dice “cierren llaves y saquen la mano derecha”, de inmediato ella pasa con el shampoo dándoles de a un poquito a cada niña, de inmediato se lo tiene que aplicar y da la orden que se tienen que enjabonar súper bien, da aproximadamente cinco minutos para estas acciones, después de pasado el tiempo dice “abran llaves se van a enjuagar muy bien no van a dejar jabón en el cuerpo y el shampoo se lo van a quitar muy bien” esto dura aproximadamente tres minutos), al terminar de bañarse, quienes estaban tomando su baño salen a lavar medias y cuando terminen salen al pasillo a vestirse, ya que no es permitido que se vistan en los cuartos.

Cuando salen de bañarse tienen mucho frío por tal motivo unas son muy rápidas en ponerse la ropa que corresponda como en este caso es el uniforme de educación física, cuando ya todas están muy bien vestidas



Ilustración 4, Comedor-Primer piso

comienzan a peinarse, en la Casa Ángela tienen como norma que si el cabello está mojado no se lo pueden recoger por tal motivo solo lo desenredan, después se deben aplicar crema y bloqueador para tener un mejor cuidado en su piel, cuando todas las niñas están listas la madre coordinadora da la orden de pasar al comedor.

Al llegar al comedor, las niñas siguen en fila ya que el desayuno lo tiene servido la señora que colabora en la parte de la cocina por lo que cada niña va cogiendo su plato y se ubica en su respectivo lugar del comedor, de inmediato cuando todas las niñas ya tiene su plato, se realiza la oración de los alimentos y cuando terminan de hacerla comienzan a cantar el himno de HCM, cuando terminan, deben esperar hasta que la madre coordinadora les diga “Buen Provecho” si alguna se sienta antes tendrá una consecuencia porque no está cumpliendo la organización. Después que comienzan a comer las niñas, cuando van en la mitad del desayuno, pueden ir a tomar

la bebida, en ese momento comienza la madre coordinadora a decirles que necesitan apurarse porque si no, no van a alcanzar a hacer tareas.

Cuando todas las niñas terminan, la madre coordinadora da la instrucción que se deben organizar según los salones de clase por mesas en el comedor, para así mismo hacer las tareas; en



Ilustración 5, Patio y lavandería

ese momento todas muy rápidamente se organizan y comienzan a decir qué tareas tienen para que la madre coordinadora les explique qué es lo que tienen que hacer o para delegar una líder que le ayuda a las demás niñas, este proceso tarda más de tres horas, ya que todas las tareas deben quedar hechas y revisadas. En medio de la realización de tareas, se da un break en el que las niñas pasan por las onces que la señora de la cocina se encarga, de brindarles en ese instante las niñas salen al patio a comer su jugo con galletas que les han dado, al terminar, deben volver a seguir con sus trabajos y tareas del colegio, a medida que van terminando, la madre coordinadora las deja salir un poco al patio para que se diviertan, esto va sucediendo aproximadamente a las diez y treinta de la mañana.

Cuando ha pasado un tiempo de que las niñas jueguen saltando laso o a las cogidas, la madre coordinadora las manda a que se deben recoger el cabello, peinar y organizar

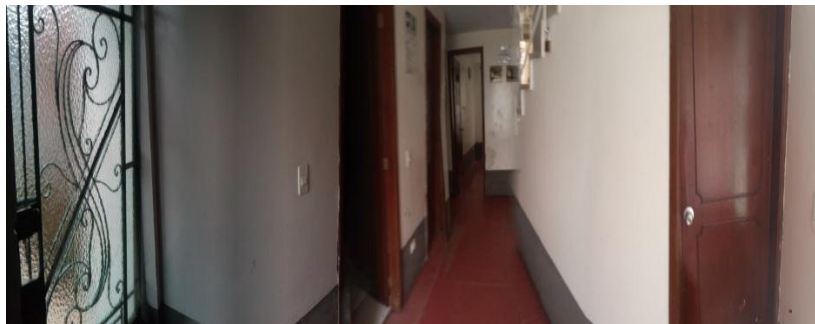


Ilustración 6, Entrada de la Casa

para pasar al comedor a almorzar e irse al colegio a estudiar, unas de ellas son muy rápidas pero otras esperan a que la madre coordinadora comience a regañarles para que lo



Ilustración 7, Pasillo y escaleras para subir a las habitaciones

hagan. Al pasar al comedor nuevamente deben hacer una fila, recoger su plato y ubicarse en su respectiva mesa, de inmediato cuando todas las niñas ya tienen su plato, nuevamente se realiza la oración de los alimentos y cuando terminan de hacerla comienzan a cantar el himno de HCM. Al terminar, deben esperar hasta que la madre coordinadora les diga “Buen Provecho”, en ese momento todas las niñas comienzan a comer. Una de las niñas no almuerza en la casa hogar ya que en el colegio le brindan el almuerzo, las demás niñas a medida que van terminando suben a cepillarse los dientes y bajan rápidamente a buscar maleta y hacer una fila de a parejas al lado de la puerta. A las más pequeñas de la casa pasa una ruta para llevarlas, las demás deben estar listas en la puerta de entrada, para que cuando timbren las niñas de las demás casas puedan irse en grupo al colegio en compañía de la madre coordinadora, el cual queda aproximadamente a seis cuerdas de la casa de ellas.

Al salir de la casa, hay una niña más grande que se va adelante con una chaleco y una aviso de pare y se encarga de pedir el paso en las calles de mayor flujo vehicular. Al llegar al colegio todas las niñas se despiden de la madre coordinadora y entran a su institución, donde permanecen toda la jornada de la tarde y salen más o menos a las seis, cuando la madre coordinadora pasa de nuevo por ellas para llevarlas a la casa.

Cuando llegan de nuevo a la casa de inmediato pasan a dejar los bolsos en su respectivo locker y rápidamente deben pasar a empijamarse y dejar los uniformes listos para el próximo día, mientras las niñas hacen esto, la madre coordinadora se encarga de servirles la comida, cuando está listo, las niñas bajan a hacer la fila para comer, cada niña coge su plato y se hace en su respectivo lugar del comedor, de inmediato cuando todas las niñas ya tiene su plato, comienzan a realizar la oración

de los alimentos y cuando terminan de hacerla comienzan a cantar el himno de HCM cuando terminan deben esperar hasta que la madre coordinadora les diga “Buen Provecho”. Luego, en la mitad de la comida se ponen de pie para ir por su bebida, la que va terminando, va pasando a la sala de televisión para que vean un poco de muñequitos antes de irse a dormir, aproximadamente duran cuarenta minutos una hora viendo televisión, al pasar este tiempo, la madre coordinadora las sube y las manda a cepillar los dientes para que se vayan acostando a dormir, unas se acuestan muy cansadas pero, otras si quieren seguir hablando y molestando, es un proceso muy largo para que todas se duerman tan pronto se acuestan. De esta manera termina el día.

- Las protagonistas niñas y mujeres



Ilustración 8, Sala de TV

A continuación, se realiza una narración corta acerca de cuatro niñas de la casa Hogar Ángela, contruidos a partir de los registros de Diario de Campo que durante el desarrollo de la práctica que consolidaron a partir de los vínculos que poco a poco se fueron fortaleciendo en diferentes procesos de acompañamiento. Estos casos particulares que permiten tener un acercamiento a lo que son ellas como sujetos y los acontecimientos que determinan transitar por este tipo de instituciones. Por protección de la identidad de las niñas se realiza el cambio de nombre a todas y se les atribuye un seudónimo.

1.5.1 Lucero Murcia, tiene once años:

Proveniente de Cúcuta, con su alegría e inteligencia hace que todas las demás la vean como una líder; disfruta al máximo con sus compañeras la cotidianidad en la casa hogar. Lucero llega a medida de protección por acceso carnal violento por parte de su tío político él es llevado a la cárcel modelo y la niña comienza a tener un acompañamiento psicológico por una institución aparte de HCM esta organización lo que realiza son talleres de fortalecer el autoestima en donde ella se vuelva a querer y valorar por lo que es y no por lo que los demás puedan decir, Lucero ha logrado encontrar en esta casa hogar un entorno seguro. Desde su llegada, se caracteriza por ser una niña tranquila que le gusta jugar mucho con sus compañeras, de igual forma es una niña muy aplicada en el estudio, lo que ella pueda averiguar e indagar por su propia cuenta, lo hace; de igual forma, le gusta enseñarle a sus demás compañeras cómo deben hacer las cosas siendo así una niña, muy servicial y amable.

La dimensión corporal es una gran fortaleza de Lucero, ya que a ella le gustan mucho los juegos de correr, saltar, es decir donde pueda usar toda su capacidad motriz, por otra parte goza mucho poderse expresar con la danza, lo cual es una de las potencialidades de Lucero, quien ha disfrutado de bailar bachata y salsa en algunas intervenciones que se han llevado a cabo.

Aunque su estancia en el hogar se ha tornado agradable, siempre guarda con esperanza el momento de reintegrarse algún familiar y también el poder volver a ver a sus hermanos, para compartir con ellos y enseñarle de nuevo muchas cosas. El acompañamiento de la casa hogar le ha permitido explorar otros lenguajes por medio de los cuales ha logrado expresar algunos de sus emociones y sentimientos más profundos:

*“Mamá no me dejes acá
yo necesito estar contigo
porque tu amor es el único que me hace fuerte
no me abandones, lucha por mi
por el sueño y la ilusión
de tener un mundo de felicidad”*

Lucero

Lucero habla de su madre con un amor infinito y una comprensión increíble ya que ella asume que su madre la abandonó porque contaba con los recursos suficientes para tenerla cómodamente y se la deja a su hermana recomendándosela mucho, Lucero siendo una niña indefensa y creyendo en la buena voluntad de las personas vuelve a confiar en su tía pero asegurando que ella no desea volver con ella, por tal motivo la abuela de la niña hace todo lo posible para tener a su nieta cerca, acude a los talleres con ella para así crear un vínculo fuerte en donde la niña se sienta

segura en el nuevo lugar donde va a llegar es así como a principios del 2016, Lucero se vincula con su abuela materna y comienza una nueva etapa de su vida.

1.5.2 Luna Quiroga, tiene doce años:

Nació el 10 de enero de 2004 en Guapi, departamento del Cauca, un territorio en disputa por la lucha del territorio entre población indígena y campesina, en el cual confluyen diversidad de comunidades, y que además se ha visto sacudido por fenómenos como el desplazamiento a causa del conflicto armado.

Es importante dar a conocer al lector en qué medida fueron vulnerados sus derechos, por lo cual una situación particular de Luna con respecto a su caso, es que fue reintegrada al programa de protección para restablecimiento de derechos del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar); la primera vez que ingresó al programa de protección el 23 de Octubre de 2012, ya que la madre (Sra. Dora Alicia Betancourt) se presenta el 3 de Septiembre al centro Zonal Usme donde expresa que la situación socioeconómica no le permite satisfacer necesidades básicas de ella y sus hijos (Luna y Andrés), quienes en ese momento vivían junto a Saul, esposo de la madre de Luna. Ella permanece poco tiempo en la casa porque el defensor considera que puede regresar pronto al medio familiar, lo cual sucedió el 2 de Enero de 2013. Este hecho causa gran felicidad a la niña.

La segunda vez, que Luna ingresa al programa de protección, el 18 de Octubre de 2014 específicamente a Casa Ángela de Hogares Club Michín (HCM) se debió a que luego del fallecimiento de su madre, por violencia intrafamiliar de parte del esposo de la Sra. Dora Alicia, la niña quedó a cargo de la familia extensa por parte de su padre, con quienes no tenía vínculo afectivo, ya que no había reconocimiento paterno, sumado que este no asumía un compromiso tanto económico como afectivo, por lo cual la niña es llevada al centro Zonal de Usme por parte de sus tíos, quienes manifestaron dificultades para su manutención y desinterés del padre en el proceso de Luna, sin embargo él se vinculó en los primeros meses de que la niña se encontrara conviviendo en la casa-hogar, por lo cual actualmente en el nombre de Luna sus apellidos aparecen como Sánchez Betancourt, aunque ella aún se reconoce con los apellidos de su mamá, pues tal como lo manifiesta es una forma de “seguir unida a ella”, lo cual demuestra una forma de enunciarse ante otros y de ser reconocida, pues se identifica a través del lazo afectivo con su madre.

Al recordar cómo era Luna, en el primer acercamiento que tuvimos a ella a finales del año 2014 cuando iniciábamos el proceso del sueño pedagógico, es evidente que emocionalmente ha podido

superar estas situaciones tan complejas que sin duda marcan la vida de cualquier ser humano, ya que al comienzo se le percibía como una niña poco conversadora, que se aislaba y en algunas ocasiones le era muy difícil contener el llanto en actividades cotidianas como al momento de comer, al hacer tareas o en el momento de proponer alguna actividad, ya que no mostraba disposición e incluso timidez al querer acercarse o dirigirse a nosotras.

No obstante, mostraba algo de timidez en ese momento, pero esto no impedía que pudiera reconocer en ella que es una niña tranquila, amable y solidaria con sus compañeras y con el grupo de maestras en formación, lo que aún se mantiene, por lo cual se ha podido percibir que es parte de su personalidad, aunque ahora es una niña mucho más sonriente, con más confianza en ella misma al hablar ante sus compañeras y que intenta con más frecuencia acercarse para contar sus experiencias por ejemplo en el colegio, sus gustos, o en repetidos momentos sobre lo que recuerda de su mamá, quien lamentablemente falleció cuando era muy niña, por lo cual en algunos momentos cuando ve a una de sus compañeras llorar por no recibir visita de su madre, se acerca para consolarle y en una ocasión se escuchó decirle a una de ellas “no te preocupes tú vas a volver a ver a tu mamá, eso es algo que yo no podré hacer por eso no llores que tu si la vas a ver”. Esto fue algo muy impactante de oír pero demuestra su carácter y la fortaleza que tiene.

En cuanto a lo estético, tiene un gran desarrollo de la sensibilidad, pues es capaz de no solo sentir sino también expresar aquello que siente, por eso es muy buena en las expresiones artísticas, y en los momentos que hemos realizado dibujos, comics, escritos o pinturas, ella siempre se ha destacado por ponerle un gran empeño a sus creaciones; por ejemplo en algún momento durante la creación de poemas ella escribe para su mamá el siguiente es un pequeño fragmento de uno de sus poemas:

“Mamá:
Eres mi estrella
quiero que siempre estés conmigo
sígueme iluminándome el camino”.

Luna

Esta gran sensibilidad que la caracteriza también hace que muestre sus temores y frustraciones; en algunas ocasiones, Luna ha manifestado su temor a que no pueda volver con su familia materna debido a que no se encuentran en Bogotá, y en caso de que dejara de estar en el programa de protección ella tendría que vivir con su padre en la localidad de Usme o en otra región del país con una parte de su familia con la cual no manifiesta tener mucha conexión. Por otra parte, se ha notado como en algunos momentos se frustra por no poder entender bien un tema en el colegio, por lo que a veces se desahoga a través del llanto. Estos son aspectos que se pueden mejorar, lo cual es algo que le hemos hecho saber a Luna, quien al recibir un apoyo bien sea una voz de aliento o una explicación, es capaz de intentar resolver la dificultad por sí sola, lo cual muestra también sus niveles de autonomía dentro de la Casa-hogar. También, es posible decir que algo

que caracteriza su forma de ser, es la manera como maneja sus emociones por sí misma, se muestra tranquila ante situaciones que alteran la calma en la Casa- Hogar, lo cual es una cualidad muy importante para la armonía en ella.

Otra manera de manifestar lo que siente muy propia de Luna, es por medio del canto, a ella le gustan las canciones que hablen de las mamás, lo cual es algo que tienen en común las niñas de Casa Ángela, en cuanto a la forma de relacionarse con las demás niñas, ella dejó la timidez que mostraba al principio y en cambio tiende a ser una líder que ayuda a mediar y propone soluciones en las situaciones de conflicto entre sus compañeras, se ve protectora; con las maestras de la casa y las maestras en formación se muestra respetuosa y colaboradora.

La dimensión corporal es una gran fortaleza de Luna, a ella le gustan mucho los juegos de correr, saltar, trepar, es decir donde pueda usar toda su capacidad motriz y disfruta mucho del movimiento corporal en la danza, lo cual es una de las potencialidades de Luna, quien ha disfrutado de bailar salsa y cumbia en algunas intervenciones que se han llevado a cabo.

Por último, otra gran fortaleza además de su habilidad corporal está en la dimensión cognitiva, ya que ella tiene una gran habilidad para resolver problemas matemáticos y además para explicárselos a sus compañeras, lo cual hace que sea una niña que se destaca y en algunas ocasiones ha manifestado sentirse identificada conmigo y mis compañeras maestras en formación porque a ella algún día también le gustaría enseñar.

1.5.3 Gabriela Fernández, tiene nueve años:

Nació el 20 de Noviembre del 2006 en Bogotá. Ella y sus hermanos ingresan al sistema de protección de ICBF, debido a la dificultad económica manifestada por la madre que se encontraba sin empleo y el apartamento donde vivían fue embargado, razón por la cual la madre ubicó a los seis hijos en con tres redes de apoyo diferentes; sin embargo al mantenerse la situación de crisis, la señora solicita el apoyo de ICBF.

En los dos años que hemos compartido con las niñas de Casa-hogar Ángela, se podría describir a Gabriela, como una niña dulce, muy sociable y cariñosa. A ella le gusta jugar, en especial jugar fútbol por lo cual una de sus potencialidades es el movimiento corporal pero en juegos tradicionales, como la lleva, el gato y el ratón o el puente está quebrado y el deporte mencionado anteriormente. Al bailar le gusta hacerlo de manera espontánea, no le gusta tener que seguir pasos, sino que se mueve a su manera y en medio de risas, porque en algunas ocasiones manifiesta que le da pena bailar si otras personas la observan.

Entre sus habilidades, se diría que hablar es la que más disfruta y con la que mejor se desenvuelve, motivo por el cual la oralidad es una de las potencialidades de este ser tan especial. Así mismo, Gabriela tiene una comunicación fluida con la mayoría de sus compañeras es muy espontánea ya que habla abiertamente de ella y le gusta hacer chistes y con las maestras en formación; así, le

gusta contarnos sobre el colegio, su hermano mayor, y contar chistes. Sin embargo, Gabriela, no solamente comunica sus intereses, también sus temores, ya que en repetidas ocasiones ha manifestado temor de no ver a su mamá debido a que muchas veces no pueden ir a visitarla. Aunque es una niña alegre porque muestra felicidad a través de sus gestos, en algunos momentos no ha logrado tomar el control de sus emociones, por lo que en llegado caso ha explotado dirigiéndose a sus compañeras de manera alterada y también a través del llanto, sin embargo, el dialogar con ella la tranquiliza y es capaz de reconocer sus errores, lo cual es muy valioso en ella.

1.5.4 Alexandra Ruiz, tiene once años:

Nació el 16 de Noviembre de 2005 en un municipio de Cundinamarca. Ella se caracteriza por su forma de ser espontánea y por lo tanto su facilidad para expresar conocimientos e ideas sobre las cosas cotidianas, o acontecimientos de su realidad, por ejemplo acerca de lo que ocurre en el colegio, sus emociones y sentimientos, frente a sus compañeros o las materias en las que mejor se desempeña como español y ciencias naturales.

Por lo tanto, su expresividad hace que tenga una gran fortaleza en la oralidad, a través de la que logra construir mundos posibles o hablar de su propia realidad, lo cual se puede evidenciar en los momentos en que se han realizado experiencias relacionadas con en las que se han construido historias, Alexa tiene una gran habilidad para escribir, aunque cuando lo hace, lo que más le gusta es escribirle cartas a su mamá y familiares, pues siempre que tiene visitas, expresa su deseo de verlos y decirles lo mucho que los quiere.

En los momentos que hemos tenido la oportunidad de salir de la casa, por ejemplo a un parque o al Humedal Santa María del Lago, generalmente se muestra efusiva ya que manifiesta de manera muy viva sus sentires frente a este tipo de actividades, esto porque aprecia mucho la naturaleza, le gusta recoger hojas, encontrar pequeños animales que le causan curiosidad y de los cuales aprecia su forma sus colores y su libertad, como en alguna ocasión lo relataba en uno de sus escritos, cuando hablábamos de qué significaban algunas palabras para ella:

*“La libertad es una mariposa
que vuela con sus alas llenas de mil colores”.*

Alexandra

En cuanto a su dimensión corporal, es posible decir que Alexa disfruta al máximo jugar; entre sus juegos favoritos están el fútbol, lo cual la identifica, pues cuando lo hace se destaca por su agilidad. Jugar futbol, es también muy importante en las relaciones con sus compañeras, pues ella

tiene más afinidad con las niñas a las que también le gusta jugar este deporte que con las que no, por lo cual siempre cuando hay un tiempo libre, ella busca relacionarse con las compañeras que disfrutan este juego tanto como ella.

Capítulo 2 - Orientaciones metodológicas

2.1 Enfoque investigativo

Entendiendo la investigación como una puerta a la producción de conocimiento, como una forma de pensar el contexto y como la manera de generar alternativas que afecten la realidad, la noción de investigación se ubica como una acción que le es inherente a los maestros, como profesionales productores de saber y de conocimiento pedagógico.

El paradigma epistemológico, que asume esta investigación es el hermenéutico-interpretativo, en donde se privilegian las dimensiones subjetivas, sin limitarse a una tarea descriptiva de la realidad observada. Es pertinente analizar e interpretar los datos recolectados en pro del conocimiento que en alguna medida pueda aportar el trabajo llevado a cabo, sobre los hechos observados para una mejor comprensión de las realidades tratadas.

En este sentido, el presente ejercicio investigativo asume un enfoque metodológico cualitativo, puesto que requiere por parte del maestro-investigador una mirada holística de la realidad, lo que comúnmente se denomina *una mirada abierta*, de los factores que intervienen en el fenómeno que busca estudiar; sin perder, claro está, el objetivo general de la investigación.

Los sujetos-objetos de estudio, no se asumen, se construyen; de la misma complejidad de los fenómenos sociales, emerge entonces, la riqueza en sus formas comprensivas e interpretativas, por tanto, no pretenden ser explicados sino comprendidos desde diferentes dimensiones y campos del saber: político, histórico, sociológico, semántico, psicológico, pedagógico, etc.

La investigación cualitativa tiene así como objetivo la comprensión y la construcción de sentidos, trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan a una realidad, es decir aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos, por tanto, cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes (Carrillo, 2004).

Posicionar al maestro como un profesional investigativo y reflexivo que comprende y explica la experiencia educativa y el contextos en que está se despliega, implica reconocer al maestro como un profesional constructor de un conocimiento legítimo, le confiere el privilegio de alejarse del “rol de consumidor y reproductor de discursos ajenos” (Martínez, M.C. y Ramírez, J.E., 2007, pág. 61). Sin embargo, el proceso para producir el saber pedagógico tienen implicaciones que superan el simple ejercicio del conocer, la reflexión sobre los procesos que se dan en el aula, sobre el currículo, sobre las metodologías, en general sobre la enseñanza y también sobre los procesos de aprendizaje, requieren del diálogo y producción constante por parte del maestro, para lo cual se hace necesario tener la capacidad de preguntarse por el tipo acciones que realiza, su sentido, significado e impacto en la experiencia educativa, además sobre cómo puede fortalecer e innovar su quehacer profesional.

De este modo es importante señalar que es en los contextos de práctica del maestro donde surgen las problematizaciones, por tanto le implica una capacidad de observar su entorno permanentemente fuera de las rutinas de su quehacer cotidiano. Es decir, solo cuando el maestro tienen la capacidad no de mirar, si no de observar de manera reflexiva su realidad en contexto, es posible que vengan a él cuestionamientos que sean motivadores de nuevas búsquedas y comprensiones de tales fenómenos y/o acontecimientos, se trata entonces de desnaturalizar su práctica.

La investigación en el ámbito educativo, como un acto reflexivo del maestro que es consciente de una realidad que no es estática y de unas condiciones sociales que requieren de un trabajo más profundo que el de observador o transmisor de información limitado a un espacio cerrado llámese salón u otro similar, exige un papel activo de este, el cual es imprescindible para la transformación vital de la realidad en la cual se desempeña. Este ejercicio investigativo se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, teniendo en cuenta que es necesario que las investigadoras aborden el contexto en el que se encuentran las niñas en condición de protección para comprender e interpretar desde su cotidianidad el fenómeno objeto de este trabajo.

En tanto es una investigación de corte cualitativo, con enfoque investigativo Hermenéutico interpretativo, el rol del investigador como intérprete de la realidad, concibe el escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y relacional.

Por lo tanto, este trabajo investigativo está centrado en la descripción y comprensión de lo individual, lo particular o lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable, es decir, no se aspira al establecimiento de generalizaciones o leyes, ni a encontrar regularidades que subyacen en los fenómenos, sino que se describen las acciones contextualizadas, buscando comprender las razones de los individuos para percibir la realidad de una forma dada.

2.1.1 Enfoque metodológico

Este ejercicio investigativo se identifica con la naturaleza de la investigación cualitativa, la cual permite que se establezcan marcos de comprensión sobre las interacciones que los sujetos objeto de investigación configuran en los contextos donde tiene lugar sus principales procesos de socialización. En este sentido el fenómeno que pretende ser abordado es el sujeto y el entorno que le rodea de forma directa, es decir todo lo que pueda influir y por lo que desde este paradigma la investigación se torna flexible.

Sin embargo, para comprender e interpretar desde su cotidianidad el fenómeno, objeto de estudio de este trabajo, se busca que la descripción de lo que ocurre en la realidad social sea lo más fidedigna para hallar los significados que los sujetos infieren a las acciones y conductas sociales, lo cual permite como investigadoras, comprender y explicar las estructuras latentes que hacen que los procesos se desarrollen de una determinada manera y no de otra.

Por lo tanto, a diferencia de la predisposición positivista a estudiar los fenómenos según lo observable y a la aplicación de técnicas en el procesamiento cuantitativo de la información, el paradigma cualitativo dirige su atención a aquellos aspectos que van más allá de la observación, y no son susceptibles de cuantificación, como las creencias, intencionalidades, motivaciones, interpretaciones, significados. En consecuencia, interesa lo particular y lo contextual, las

experiencias vividas, para desarrollar un conocimiento representativo que permita al investigador (en este caso, maestras en formación) comprender la realidad como dinámica y diversa.

En consecuencia con la delimitación del objeto de estudio y el enfoque investigativo, se plantea como método de investigación cualitativa el *estudio colectivo de casos*, el cual se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa, como instrumento que permite comprender de manera intrínseca la actividad cotidiana desde la perspectiva de los actores, sin pretensión a establecer generalizaciones, antes bien, preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes y resaltar las particularidades de cada una de estas experiencias educativas que se han consolidado en el tiempo. Por lo que lo consideramos adecuado para analizar la información que puede emerger del acercamiento a cinco realidades que comparten algunas semejanzas pero que se distinguen por las singularidades que las caracterizan.

El estudio colectivo de casos abarca la complejidad de cada uno en particular y tiene un interés característico en sí mismo y en interacción con sus contextos, para llegar a posibles marcos comprensivos de su actividad en circunstancias o realidades importantes. Es decir cada caso, nos devela diferencias, lugares propios de enunciación, preferencias, etc... Para Yin (1989) citado por (Stake, 1998), el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, lo que Stake define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

En esta línea y de acuerdo con los planteamientos de (Stake, 1998), el estudio de caso posee una forma de vida única, en tanto que permite al investigador interactuar de manera única e irrepetible con el objeto de estudio y campo de conocimiento focalizado, es decir, se convierte en la posibilidad de comprender lo que otros no han visto. Desde este método de investigación, el investigador se asume como un intérprete de los casos, no es un evaluador o defensor de los mismos, es decir, el investigador de casos reconoce y comprende sus relaciones intrínsecas y sustenta posibles relaciones de sentido entre ellos, que trascienden el sentido común o visiones simplistas de la realidad y busca hacerlas comprensibles a los demás.

El estudio de casos, como plantea (Stake, 1998), no es una investigación de muestras; la responsabilidad es llegar a la comprensión del caso en sí mismo y con el establecimiento de relaciones que puedan más bien modificar generalizaciones que el investigador puedan llegar a establecer de manera previa y en el proceso interpretativo redescubre nuevas recurrencias sobre los tópicos analizadores de cada caso. Es así como cada familia a pesar de estar circunscrita en la misma alternativa educativa, son tópicos diferentes los que las llevaron a ella y sus objetivos y dinámicas familiares y educativas transcurren de acuerdo a los intereses de cada una.

En esta vía el proceso interpretativo recobra su protagonismo en el proceso analítico, por lo cual demanda observar el desarrollo del caso con objetividad sobre lo que acontece, para llegar a decantar sus significantes más profundos, que le permitan mantener al investigador una interpretación fundamentada.

Esta estrategia metodológica escogida permite analizar el fenómeno objeto de estudio (niñas en situación de protección) en el contexto real (casa-hogar) para ir más allá de la experiencia descrita, la cual permite comprender las dinámicas presentes en el contexto específico (HCM), debido a que se considera que realizar una mirada a las concepciones cuerpo en la formación de sujetos sociales, es una experiencia vivida, que requiere ser enseñada, evidenciada y validada de acuerdo a la incidencia y aportaciones de las personas que están inmersas en un contexto específico.

Para la realización de la transcripción del caso, presentar la información previa y relevante en cuanto al caso o fenómeno, exponer conceptos y teorías, analizar e interpretar la información, a partir de lo que se observa, comparte, decide y se elige de acuerdo a la recolección selectiva de información de carácter interaccional, personal y social, el cual ofrece la posibilidad de analizar el fenómeno objeto de estudio en un determinado contexto real (Casa Angela).

Para ello, son necesarias fuentes de evidencia, de carácter cualitativo tales como: Registros audiovisuales, observación participante, matrices de análisis; con el fin de propiciar reflexiones y confrontaciones sobre la teoría referente a la temática de estudio para realizar, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado a la realidad explícita.

2.2 Herramientas para la recolección de información

Por la naturaleza de la investigación cualitativa, se establecieron dos herramientas que permitieran en primer lugar describir los escenarios y las interacciones características de las niñas en su entorno cotidiano y en segundo lugar provocar intencionalmente pretextos (cine-foros y experiencias corporales) de diálogo e interacción que desencadenaran la oportunidad de dar a conocer su voz y percepciones relacionadas a la manera en cómo se perciben a sí mismas y a su cuerpo.

2.2.1 Observación y registros en diario de campo

La inmersión al campo de investigación va unida a un aspecto fundamental que tiene que ver con la capacidad de reconocer el punto de vista de los actores por encima de la perspectiva del observador; en este sentido, la observación participante fue usada en el presente ejercicio investigativo como una forma de incrementar la validez del estudio, al aportar a través de la observación elementos que ayudaron al equipo investigador a tener una mejor comprensión de la realidad de contexto y el fenómeno en estudio.

En esta vía, lo observado de los acontecimientos relevantes en el escenario de práctica, fueron registrados en diarios de campo que permitieron agudizar la mirada analítica sobre las experiencias que se dan en el diario vivir de la casa-hogar Ángela. Este instrumento cobró bastante importancia en la medida en que permitió consignar y reconstruir las situaciones de manera fiel a las circunstancias vividas, para ser retomadas en un posterior análisis.

El registro de la observación en el diario de campo, se asumió como un proceso de “escucha”, por tanto requiere de quien lo elabora un ejercicio riguroso, constante y atento de observación para de este modo poder dar cuenta de elementos que efectivamente sean relevantes y que susciten retos para la investigación.

El diario de campo se constituye para este ejercicio investigativo en la primera selección y organización de la información recolectada a través de la observación; por lo que su registro y organización permitió identificar aspectos considerables como importantes en el proceso analítico. El diario de campo permitió evidenciar saberes que circulan en la cotidianidad y que pudieron

pasar inadvertidos, pero que gracias a este instrumento fueron aprovechados, desglosados y comprendidos por parte del equipo investigador, para poder lograr un verdadero diálogo de saberes del que se puede obtener como resultado un análisis y una construcción de conocimiento significativo.

2.2.2 El Cine foro

Se consideran como una herramienta metodológica que propicia y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual y que de la misma forma provoca a la escucha y la discusión sobre diferentes puntos de vista según el contexto particular de las audiencias. La orientación del foro puede responder a una diversidad de temáticas, que deberán ser propuestas por quien lo conduzca o a partir de las expectativas propias del público. Es muy importante que el rol docente, enfocado en conducir el cine foro, se encuentre receptivo frente a lo que los espectadores generen, ya que un tema planteado inicialmente puede propiciar otros y esto debe ser recolectado, recogido y puesto en el ejercicio, para lograr un espacio efectivo de encuentro y reflexión.

Los cine foros desde los planteamientos de (Sánchez E. M., 2002, pág. 77) “El cine ha sido siempre eminentemente temático, diversificando sus contenidos hasta el límite, en éste se han tratado todos los temas; el cine da la posibilidad de ser utilizado en las aulas de dos maneras fundamentales: como instrumento técnico de trabajo, y como sustento conceptual, ideológico y cultural”. El cine foro facilita y enriquece el diálogo entre la niña y la obra audiovisual. La orientación del foro puede llegar a responder a una diversidad de temáticas, que deberán ser propuestas por la maestra o a las expectativas propias de las niñas, es muy importante que la maestra en formación esté receptiva frente a lo que las niñas generen, ya que un tema planteado inicialmente puede propiciar otros, recogido y puesto en el ejercicio, para lograr un espacio efectivo de encuentro y reflexión. En el cine foro es necesario tener en cuenta varios aspectos en donde el punto de partida del cine foro debe ser el público al que va dirigida la proyección, el tipo de inquietudes que este público

tenga o que la maestra quiera establecer, de igual forma una vez definido el público objetivo (las niñas), se debe programar la película.

Esta programación se realizó con base en los niveles de comprensión o lectura de las niñas, también de debe tomar en cuenta las temáticas que se quieran desarrollar: si determinado tema se utiliza como parte de un proceso, la maestra debe estar atenta a lo que le interesa comunicar con la película o el audiovisual que eligió, para utilizar esto como punto de partida del cine foro.

Es muy importante informarles antes de la proyección el tema principal en el que se enfocará el cine foro, para que durante la observación de la misma, la audiencia pueda estar atenta y puedan ir generando un concepto propio y desarrollando su planteamiento. Al finalizar la película se abre el espacio para la socialización de ideas y el debate de las mismas, por medio de preguntas orientadoras que generan o provocan el diálogo y la escucha de diferentes puntos de vista.

Para tener en cuenta al momento de reproducir el material cinematográfico, es necesario brindar las mejores condiciones técnicas posibles; es fundamental para el buen disfrute de una obra audiovisual que la calidad de la proyección, de apreciación cinematográfica y del sonido sea óptima; así se hace más amable la experiencia del espectador y su disposición para repetirla y convertirla en hábito.

Como trabajo final con las niñas se realiza el foro al terminar cada proyección, en donde es importante resaltar que se han ido delimitado unos temas en específicos para dialogar y trabajar con ellas, de igual forma si surgen otros se les brinda el espacio pertinente para que haya un alianza entre lo observado con lo trabajado, para así llegar a la exploración de los mismos a través del intercambio de ideas y opiniones. En la investigación de los estudios de casos lo que más se resalto fue el cine ya que es un medio de comunicación que logra influenciar la sociedad y la cultura, ya que éste no sólo divierte, recrea y distrae, sino que es una representación del mundo y su realidad, que de cierta forma busca transformar directa o indirectamente a las personas en sus dimensiones afectivas, emocionales y en la cognitiva; esto se logra, en el cine, entre otras cosas por: las cargas simbólicas ofrecidas por la pantalla, el lenguaje en que se narra, las características de cada personaje, las cuales incluyen: actitudes, valores y principios.

-Diseño y planeación de los encuentros de cine foros

Los cines foros, se plantearon como pretexto para desencadenar diálogos que permitieran identificar en las niñas enunciados relevantes entorno a la manera en como cine foro, el material cinematográfico y las preguntas orientadoras de este, para propiciar experiencias pedagógicas alrededor de la subjetividad, como justificación que permita a las niñas de Casa Hogar Ángela configurarse como sujetos de lenguajes (políticos y sociales), a partir del diseño y desarrollo de un cine foro como una estrategia metodológica donde se evidencia que los criterios que nos llevaron a seleccionar estas películas, fue la manera de transmitir el mensaje central en donde se evidenciaba la infancia con diversos espacios y circunstancias.

Por lo tanto, en los cine foros, se realizó la proyección del material cinematográfico en relación con el tema de “*corporalidades femeninas*” desde la perspectiva de igualdad, con la intencionalidad de generar un espacio de interlocución alrededor de la temática de cada película como una experiencia, que les permitió a las niñas expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y sentirse escuchadas, al dar a conocer sus vivencias y expectativas.

Para el desarrollo de los cine foros se seleccionaron cuatro películas a continuación:

Película 1: Jinete de Ballenas

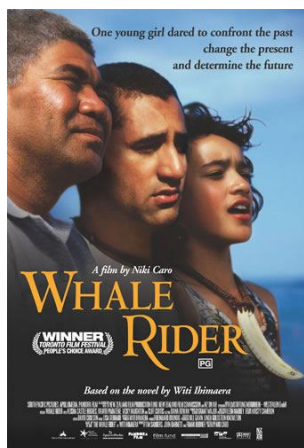


Ilustración 9-Película 1

Descripción: Maorí la ballena está considerada un espíritu guardián que cuida a la gente desde el mar. En ese contexto transcurre esta historia contemporánea de amor y rechazo, en la que una chica lucha por cumplir su destino. En una aldea costera de Nueva Zelanda, los maoríes consideran su líder a Paikea, el que cabalga las ballenas. En cada generación un hombre hereda ese honor. El hijo mayor del jefe de la tribu es padre de mellizos, pero luego del parto mueren su esposa y el hijo varón. Mientras Pai, la niña sobreviviente es criada por sus abuelos, su padre, que ha triunfado como artista en Europa, donde formó una nueva familia y casi no visita la aldea, no quiere ser el heredero. Pai, que ya tiene 12 años, aprende secretamente con un tío las costumbres tribales, aunque su abuelo entrena a todos los varones de esa edad, con la esperanza de encontrar al sucesor del que cabalga las ballenas. (Caro, 2003).

Con esta película lo que se quiere rescatar es que la mujer es capaz de asumir cualquier cargo que se le designe, específicamente en la película la niña le gusta y ve la necesidad de aprender algo que allá considera que es importante por esta razón realiza una estrategia para aprender y demostrar a toda su comunidad que es una niña que puede ser líder.

Película 2: Katmandú

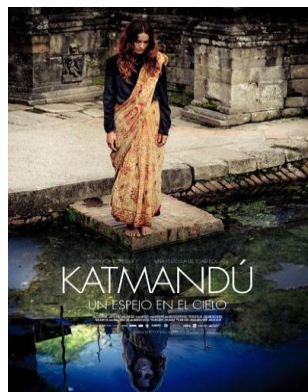


Ilustración 10- Película 2
Katmandú²

Descripción: A principios de los años 90, Laia, una joven maestra Catalana, se ofrece como voluntaria para trabajar en Katmandú, la capital de Nepal, en una escuela local. Nada más llegar descubre la pobreza y la discriminación hacia los más desfavorecidos y las castas más bajas de la sociedad nepalí, “los intocables”, tan diversificada. Por razones burocráticas para poder quedarse en el país y ejercer su profesión, debe contraer un matrimonio de conveniencia que le permitirá legalizar su situación. (Bollaín, 2012). Laia se enfrenta con las autoridades y a su corrupción, primero de la propia escuela en la que trabaja, en el barrio de Sinamangal, el más pobre de Katmandú y donde Laia decide empezar su labor con los niños más desfavorecidos; más tarde con las administrativas, para llevar a cabo un ambicioso proyecto de educación solidaria e igualitaria en los barrios de chabolas de Katmandú. Descubre poco a poco, gracias a su compañera de trabajo y ayudante, Sharmila, y a su esposo, del que acaba enamorándose, la cultura del país y las dificultades de su proyecto. Se va descubriendo a sí misma a la vez que intenta por todos los medios cambiar una sociedad de diferencias y desequilibrios.

Esta película es una clara idea de cómo nosotras como maestras queremos transformarles el mundo a las niñas que transitan la casa-hogar, es importante aclarar que todo es un proceso largo y arduo pero que se puede ir logrando poco a poco, es así donde se les quería visualizar a las niñas como ellas son niñas que pueden estar expuestas a los cambios para mejorar.

Película 3: Los niños invisibles



Ilustración 11-Película 3,

Descripción: Todos los niños invisibles" es un largometraje hecho por ocho directores que con siete cortometrajes han compuesto esta historia. Todos los cortos giran en torno a la identificación de realidades diversas de infancia. (Kusturica, Lee, Woo, & Scott, 2006)

Realidades como niños en contexto de guerra; niños pertenecientes a minorías étnicas, niños en contexto de drogadicción; niños trabajadores y en situación de calle y abandono; son algunos de los escenarios que permiten percibir como los niños y las niñas son en muchas ocasiones la población a la que con más frecuencia le son vulnerados sus derechos.

Este largometraje se quería mostrar en la mitad del proceso con las niñas con la intención de que observaran los tipos de infancia que existen en todo el mundo y que como ellas no son las únicas personas que les suceden cosas y que están abiertas a los cambios es así como se da una unión en lo que ellas quieren ser y lo que van hacer de aquí para adelante.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=4Q4OI3X15jw>

² https://www.youtube.com/watch?v=w_CTqWS8Vf0

Película 4: Flor del desierto



Descripción: Waris Dirie se convirtió en una de las top models más solicitadas de la época. Nacida en Somalia entre pastores nómadas, recorrió un camino de búsqueda de oportunidades que la llevó desde los desiertos del noreste de África hasta las pasarelas y revistas más prestigiosas del mundo. Esta mujer, optó por trabajar en pro de las mujeres que culturalmente son violentadas y vulneradas con prácticas ancestrales como la ablación. (Hormann, 2009). Su carrera le permitió ser la voz de miles de mujeres acalladas en el mundo por este tipo de prácticas.

Para cerrar los cine foros se visualiza con las niñas esta última película en donde se ve claramente que los sueños si se cumplen pero que todo tiene un proceso, el querer ser una persona triunfadora es ver diversas posibilidades para llegar al sueño donde se quiere llegar.

Ilustración 12-Película 2,

Flor del desierto⁴

2.2.3 Diseño y planeación de Talleres experienciales

El taller se concibe como una práctica educativa centrada en la realización de una experiencia específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, expresivas, etc.

Es esta vía el taller fue seleccionado como escenario de oportunidad para reconocer el lugar del cuerpo en la manera en cómo se perciben las niñas de Casa Ángela como mujeres con historias y huellas que constituyen su corporalidad. Siendo así, el taller es reconocido como una estrategia fundamental en la fase de trabajo de campo y de recopilación de la información, para hacer visible las maneras particulares que las niñas tienen de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=pWC7pHoRJ-M>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IHxvETioNLO>

Por tanto, este proceso que se llevó a cabo durante la tercera fase de investigación, en la que se escogieron las técnicas de recolección de información, a la par con el diseño de los cine foros, y durante la cuarta fase del proceso de investigación, en la que se realizó el trabajo de campo para propiciar experiencias pedagógicas alrededor de la subjetividad como pretexto que les permite a las niñas de Casa Hogar Ángela expresar de manera diversa todas sus manifestaciones corporales y simultáneamente configurarse como sujetos de lenguajes, políticos y sociales, a partir del diseño y desarrollo de los talleres como estrategia metodológica.

En este sentido, la dinámica que propician los talleres experienciales, como un modo de organización abierto y flexible, permite encontrar lo no verbalizado en las manifestaciones corporales de las niñas, desde donde se les concibe también como un agente activo, participativo y autónomo; y al educador infantil, como aquel que promueve en los niños una actitud investigativa, que construye respuestas y resuelve problemas de manera creativa, ya que se da como las necesidades y demandas que surgen de la realidad desde la que se va a trabajar y en la que busca la “inserción-inmersión” del estudiante a esa realidad social (acción en terreno); se centra en el desarrollo del estudiante y se da como resultado de la vivencia que éste tiene de su acción en terreno y en la que hace parte de un colectivo para la implementación teórica de esa acción (proceso pedagógico) y promueve la reflexión, el análisis de la acción, de la teoría y la sistematización (relación teoría-práctica).

El taller por tanto, se convierte en un pretexto para generar diálogos corporales entre las participantes, que en este caso fueron las niñas las protagonistas de tales vivencias; en esta vía, el taller posibilita ser un dispositivo investigativo para enriquecer las comprensiones de la pregunta investigativa desde una perspectiva constructiva y dialógica” (Ghiso, 2011, pág. 10).

En consecuencia, los cuatro talleres que se realizaron con el grupo focal se construyeron de manera dinámica, acudiendo a diferente material (literario, audiovisual, entre otros); para lo cual se definió un momento de sensibilización para iniciar cada taller, la actividad central en la que se realizó una producción simbólica y un momento de cierre reflexivo sobre dicha producción simbólica No

obstante, algunos talleres se prolongaron en diferentes sesiones, debido a la trascendencia de ciertos temas, desde donde se posibilitó a la niña asimilar y comprender su cuerpo, como parte de sí y no como algo que tiene, sino que es suyo, donde las posibilidades de movimiento hacen que se privilegie el lugar del cuerpo, lo cual requiere por parte del sujeto una conexión no solo corporal sino también neuronal y emocional, es decir de una manera más compleja (Colmer, 2004), donde el cuerpo es una entidad múltiple y diversa que encarna la experiencia vivida y las dimensiones física y simbólica de cada uno de los sujetos.

2.4 Ruta metodológica

Teniendo claro el tipo de investigación y las herramientas de recolección de información, se presenta a continuación la ruta metodológica, que permitió evidenciar el proceso. A continuación se presentan las fases en las que se desarrolló la investigación.

2.4.1 Fases del ejercicio investigativo

Las fases del ejercicio investigativo están divididas por los procesos que se evidenciaron en cada momento, permitiendo así realizar una reconstrucción de lo trabajado y de igual forma ver el cumplimiento de los objetivos propuestos:

PRIMERA FASE PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO	Se realiza una observación directa para realizar una contextualización en donde se identifican los casos directamente de las niñas teniendo en cuenta objeto de indagación y comprensión de la investigación.
SEGUNDA FASE DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Delimitación de las preguntas y objetivos de investigación permitiendo una definición del enfoque, estrategias metodológicas, categorías conceptuales y analíticas permitiendo así una revisión de antecedentes y consolidación del marco teórico.
TERCERA FASE DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Se elaboraron diversas planeaciones de cine foros y talleres en torno a la niña como un sujeto social desde las percepciones de cuerpo, de igual forma también se elaboraron las matrices analíticas para los registros y relatos de las niñas.

CUARTA FASE TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Se organizan y se establecen los tiempos para la ejecución de las planeaciones y así mismo realizar el trabajo de campo correspondiente permitiendo que se recopile la información por medio de registros fotográficos, escritos y observación directa.
QUINTA FASE ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Se realiza la categorización y triangulación de las categorías previas y emergentes permitiendo así una elaboración del análisis cualitativo.
SEXTA FASE INTERPRETACIÓN, HALLAZGOS E INFORME FINAL	Se realiza el informe final teniendo en cuenta que se presenta en la ponencia académica y se socializa todos los hallazgos obtenidos.

Tabla 2-Fases del ejercicio investigativo

2.5 Cronograma

CRONOGRAMA DE CINE FOROS Y TALLERES EXPERIENCIALES						
ACTIVIDADES	SEPTIEMBRE		OCTUBRE		NOVIEMBRE	
	CINE FORO	TALLER	CINE FORO	TALLER	CINE FORO	TALLER
JINETE DE BALLENAS	17	18				
KATMANDÚ			1	2		
LOS NIÑOS INVISIBLES			29	30		
FLOR DEL DESIERTO					12	19-20

Tabla 3-Cronograma de cine foros y talleres experienciales

Proceso		i semes tre 2014	ii semestr e 2014	I semes tre 2015	ii semes tre 2015	i semes tre 2016
1	PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	X				

2	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA / DELIMITACIÓN DE LA RUTA CONCEPTUAL / REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.		X			
3	DELIMITACIÓN Y ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN		X			
4	DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			X		
5	TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN - Alistamiento logístico - Realización de Cine foros - Realización de Talleres Experienciales			X	X	
6	ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN - Plan de análisis - Proceso de interpretación					X
7	REPORTE DE HALLAZGOS - Elaboración del informe Final - Ponencia Académica					X

Tabla 4-Cronograma de proceso

Capítulo 3 - Contexto teórico

3.1 Enfoque teórico de la investigación

Teniendo en cuenta que la investigación se centra en las niñas, sujetos que transitan por una casa Hogar, el enfoque teórico de la investigación es de carácter interpretativo desde las percepciones relacionadas al cuerpo y a su ser niña para lo cual se aborda el reconocimiento de sí mismas y su perspectiva de derechos donde también se ve involucrado su cuerpo.

Para abordar la realidad de las niñas en medida de protección con quienes se realiza el presente estudio colectivo de casos, a través del cual se busca contribuir a abrir la mirada sobre este tema que se ha estudiado en muchos casos, de una manera sesgada debido a que existe una historia de la cultura patriarcal que nos permea (Herranz G, 2012, pág. 51), sin embargo cada vez toma mayor fuerza en el ámbito educativo y en otros en lo que la infancia tiene un papel primordial, como los son las Casas-Hogares, pues de la importancia que se le dé, la sociedad avanzará cada día hacia la paz, en los siguientes apartados se encontrará la visualización de los sistemas de protección en Colombia y como se llegan a vulnerar los derechos de las niñas.

3.2 Sistema de protección para la niñez en Colombia

El sistema de protección integral para la niñez en Colombia se entiende como apertura a la totalidad que se requiere para el ejercicio pleno de derechos y protección de un menor de edad en donde se vela y protege al **“menor”**.

Frente a este término cabe resaltar que con el Decreto 2737 de 1989 o Código del menor, es donde se reconoce explícitamente a los niños y niñas menores de 18 años y se conciben como seres en situación de necesidad de protección especial, aunque sin hacer diferencia alguna entre niño, niña y adolescente, y a su vez convirtiendo a las personas adultas en sujetos de responsabilidades para cumplir con el pleno desarrollo físico y mental.

No obstante, el denominado Código del menor fue derogado por el artículo 217 de la (Ley 1098, 2006) a excepción de los artículos 320 a 325 y los relativos al juicio especial de alimentos los

cuales quedan vigentes, por lo cual más adelante no se habla del Código del menor, sino de Ley de infancia y adolescencia (Ley 1098, 2006), lo cual implicó principalmente un cambio significativo en las políticas de infancia, ya que desde el Código del menor (Decreto 2737 de 1989), se instituye esta nominación de “menor”, la cual es un tema de reflexión en este trabajo investigativo ya que dichas maneras de nominar se instauran y revierten en prácticas institucionales, por lo cual nos acogemos a la denominación de la Ley 1098 donde se pone en un lugar distinto al niño, niña y adolescente ya no como sujetos de protección sino como sujetos titulares de derechos, considerados como seres en desarrollo que poseen dignidad integral.

Es por ello que se plantea la necesidad de diseñar e implementar sistemas de atención para la protección integral en los que las entidades y actores involucrados aúnen talentos, recursos, medios y metodologías en torno al objetivo común de mejorar las condiciones de vida de la niñez en los municipios, departamentos y en todo el territorio nacional.

3.2.1 Generalidades sobre el estado de la infancia en Colombia

La infancia es un estado y una condición que hace referencia a una edad inicial especial, la cual no es posible desconocer. Además, se cree que en la infancia el ser humano se constituye en sujeto en y por el lenguaje que se apropia; cuando el niño dice “yo” ya tiene parte de los discursos que poseen sentido, es a partir de allí que ellos crean su propia experiencia, pues se les permite vivir la infancia con novedad, con experiencia, con discontinuidad, como búsqueda y como una posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser aquella persona que no se es, “la infancia es la condición de ser afectado que nos acompaña todo la vida, lo dicho y lo no dicho, la falta de palabra, la ausencia de voz, en los efectos. Es aquella singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema” (Walter, 2004, pág. 14).

El término infancia es un concepto moderno, que posibilita una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, necesidades educativas, formas de aprendizaje, entre otras), lo cual se relaciona a través de una mirada cultural. Aunque la infancia es una época clave de la vida, en la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo,

este concepto lucha constantemente con la diversidad de población (según el grupo o cultura) cuyas peculiaridades no son superfluas sino significativas, ya que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y de sentido de vida. (Jaramillo, 2007).

Sin embargo, es visible la manera contradictoria y paralela de pensar en las infancias, y se debe en gran parte a que cada discurso es separado del otro, es decir, lo que dicen las instituciones, lo que se hace en la práctica y los conocimientos sobre infancia, no se ajustan a ésta sino que intenta ajustar a los niños y niñas a formas de control que limitan nuestra aproximación y otras maneras de aprender con ellos y de ellos.

3.2.2 Marco Normativo y Jurídico que fundamenta las medidas de protección a la niñez

Otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social, especialmente en los textos fundamentales que cronológicamente se fueron elaborando en la segunda mitad de este siglo y principalmente en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1989).

Para aclarar, el año Internacional del niño en el año 1979 fue sucedido por la Declaración de la Convención Internacional del niño el 20 de noviembre de 1989, donde se retoma *la Declaración Universal de los Derechos del Niño*, la cual nace antes es decir, el 20 de noviembre del año 1959 (Liebel, 2009).

En dicha Declaración de la Convención Internacional del niño, la asamblea general de las naciones unidas aprobó oficialmente la convención sobre los derechos del niño, y hasta septiembre de 1997, 191 países habían tomado la iniciativa de aceptar estas disposiciones jurídicas relacionadas con establecer políticas y normas básicas donde se reconoce el derecho de supervivencia, desarrollo, protección y participación a la infancia en todos los planos. Tal instrumento internacional, tuvo la mayor acogida en la historia y le suscribieron a él, el mayor número de países, comprometidos en un acuerdo internacional de tal envergadura.

Esta apertura a la concepción política social sobre la infancia apunta a replantear las relaciones bidireccionales entre Estado- Niñez, mundo adulto y mundo infantil; tanto a nivel macro social como en sus contextos particulares: escuela, familia y comunidad. Tales escenarios, considerados como contextos socializadores deben estar comprometidos con el reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, superando de esta forma los antiguos paradigmas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.

Sumado a lo anterior, la CDN dio lugar a legitimar el trabajo con la niñez, posesionándose y ganando progresivamente espacios de agenda pública tanto a nivel internacional, regional y nacional de las instituciones de cooperación internacional, de los gobiernos y de los niveles territoriales.

Con el propósito de velar por el cumplimiento de los compromisos adquiridos y generados con las expectativas que despertó la convención de los Derechos de los niños, se ha generado toda una movilización mundial en el camino de construcción de otros convenios, acuerdos y propuestas, que tienen como propósitos, tanto generar medios y mecanismos de seguimiento y control, como el establecimiento de planes de mejoramiento y acción, junto con rigurosos procesos de rendición de cuentas de los países suscritos, en pleno cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, como fundamento para mejorar las condiciones de vida digna y el desarrollo integral humano.

Uno de los pasos más importantes en legislación que estableciera la protección para la infancia, fue la Constitución de 1991. Esta surge a partir de la Asamblea Constituyente, en la cual la participación ciudadana y la búsqueda del respeto por los derechos fundamentales, empezaron a ganar espacios valiosos en la sociedad colombiana. En esta, se establece el Artículo 44, el cual está relacionado con la creación y diseño de rutas que incidieron en la garantía de derechos a los niños y las niñas, estableciendo que dichos derechos tienen prevalencia sobre los demás.

Así mismo, desde comienzos de la década actual, se dio en el país una fuerte y amplia movilización social en la que convergen instituciones y personas de todos los sectores sociales, las cuales se propusieron pensar y plantear de forma mancomunada las acciones prioritarias de intervención que se deberían llevar a cabo desde el Estado durante esta etapa de la vida, teniendo como referencia los avances científicos y políticos de todo el mundo en el tema.

De hecho, como resultado de ello y luego de un intenso proceso de concertación, el país a través de su gobierno, instituyó todas estas reflexiones en una política nacional, precisadas mediante el Documento “ (CONPES SOCIAL,109, 2007)” denominado "*Colombia por la Primera Infancia*", el cual se convierte en toda su historia en la primera política pública dirigida de manera explícita a esta población.

De manera paralela a la formulación de esta política, el país presenció también todo un proceso de discusión alrededor de los derechos de la infancia, como producto de la ratificación dada en 1992 a la Convención sobre los Derechos del Niño, realizada en noviembre de 1989 en el marco de las Naciones Unidas. Por ende, dicho proceso, mucho más prolongado y cuidadoso que el de la política, consistió básicamente en un importante cambio de perspectiva frente al vínculo que se establece entre las niñas y niños y la sociedad, pasando de considerarlos objetos de protección y tratamiento especial, a pensarlos como sujetos activos y protagonistas de su propia vida y de la vida social.

Por consiguiente, este cambio de perspectiva en el cual se inscribe también la filosofía que subyace a la formulación de la política, se materializó con la promulgación de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, que tiene por objeto:

“establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado”. (Ley 1098, 2006).

A través de esta, se institucionalizó la perspectiva de derechos como la forma de entender el papel de la infancia en la sociedad colombiana, constituyendo así en un paso trascendental en el reconocimiento de las niñas y niños en el país.

Sin embargo, es importante resaltar las variaciones de contenido, de forma que vale la pena destacar: se habla de la educación como un derecho y se enfatiza expresamente la gratuidad, obligatoriedad y calidad de la escuela primaria; se recuerda que los resultados de aprendizaje deben ser visibles y medibles; se pone mayor énfasis en la eliminación de las disparidades de género tanto en la educación primaria como secundaria, teniendo como referente a la niña; y se pide que la educación de adultos se integre de lleno a los sistemas educativos nacionales.

En el 2002, en la Sesión Extraordinaria de la Naciones Unidas dedicada a la infancia: ***“Un mundo apropiado para los niños y las niñas”***; los Estados, incluido Colombia, se comprometieron a alcanzar unas metas en los próximos 10 años, para hacer efectivos los derechos de los niños.

Los objetivos de desarrollo para el milenio, para 2015, en la que los 189 Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la enseñanza primaria universal - Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria-; 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad infantil y 5. Mejorar la salud materna (UNICEF, 2010-2014).

En este documento figuran las metas y los objetivos a alcanzar; y la Convención sobre los Derechos del Niño, que ratificaron o firmaron, o a la que se adhirieron, 192 países en los 12 años transcurridos desde su aprobación, además de los dos Protocolos Facultativos de la Convención.

En su conjunto, esos documentos constituyen una guía esencial para quienes se esfuerzan por mejorar las vidas de los niños y los jóvenes en todo el mundo. En verdad, podrían servir como textos básicos para quienes trabajan en pro de la paz y la seguridad, dado que los niños también son el objetivo principal de esas actividades. El contenido refleja las promesas de los líderes mundiales que se han planteado un programa a la vez visionario y concreto, a fin de mejorar las vidas de los niños y los jóvenes.

Además de las metas y objetivos de *Un Mundo apropiado para los niños*, las delegaciones manifestaron el compromiso de sus gobiernos en la adopción de un marco básico para avanzar en el futuro. Este marco incluye los siguientes puntos: 1) formular para finales del año 2003 planes de acción nacionales y regionales destinados a la infancia, o fortalecer los ya existentes, entre ellos un conjunto de metas y objetivos mensurables y vinculados a un calendario concreto, con una amplia participación de la sociedad civil y contando con la participación de las ONG y los niños; 2) reforzar a escala nacional la planificación, la coordinación, aplicación y la asignación de recursos para los niños y las niñas, e integrar los objetivos internacionales en los planes, políticas, estrategias y programas nacionales de gobierno; 3) establecer o reforzar organismos nacionales para la promoción y protección de los derechos de la infancia; controlar de forma sistemática la situación de la niñez a nivel nacional, y analizar periódicamente los avances realizados en el cumplimiento del programa mundial (UNICEF, 2010-2014).

En conclusión y en el marco de este contexto, se puede afirmar que definitivamente la CDN, marcó sin lugar a dudas un hito en la historia de las sociedades contemporáneas; influyó radicalmente en las representaciones y, a su vez, en las implicaciones de concebir a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos.

La descripción realizada en este apartado de los diferentes avances jurídicos y acuerdos internacionales, permiten evidenciar, la responsabilidad del Estado- Nación Colombiano, al instaurar y hacer un seguimiento juicioso de las políticas sociales que permitan reconocer a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales que repercutan positivamente en mejorar las condiciones de vida de la población infantil.

1.3. Situación de la niñez en Colombia

En el marco de los años 70` donde se gesta un movimiento por la concientización de la precaria situación que vive la infancia, surgen investigaciones y movimientos mundiales que permiten a Colombia iniciar un proceso de análisis y comprensión de la situación de deterioro del bienestar infantil, reconociendo de esta manera la crucial importancia del desarrollo en los primeros 6 años de vida de los niños y niñas (UNICEF, 2010-2014).

Fruto de movimientos como la Convención de los Derechos de los Niños, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, entre otros, se pactan algunos acuerdos internacionales, en los cuales, cada país establece su propias normativas de acuerdo a su contexto particular social, económico, político y cultural, caracterizando desde allí las necesidades y fortalezas para desarrollar políticas que permitan mejorar dichas condiciones.

Al respecto, Colombia en la Constitución del año 91, en el artículo 44 consagró que:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.” (Const. Art. 44, 1991).

De esta manera Colombia se acoge a los principios planteados por la Convención de los Derechos de los Niños, reconociendo además de la obligatoriedad de cumplir las demandas de ambientes y condiciones para el desarrollo integral de la infancia, la responsabilidad fundamental que poseen no solo la familia sino también la sociedad y el Estado en el cuidado, la protección y el

aseguramiento en la ejecución y cumplimiento de estos derechos contra toda forma de maltrato y explotación, colocando los derechos de los niños como prevalecientes sobre los derechos de los demás.

La Convención de los Derechos de los Niños dio paso así a una nueva mirada de la infancia. Los niños y las niñas ya no son más objeto de derecho y compasión, invisibilizados por su condición de “menores”, comienzan a ser reconocidos como sujetos de derechos, capaces de asumir una ciudadanía con beneficios y deberes que corresponden a su momento de desarrollo, como actores de sus procesos de formación en todas las dimensiones, con capacidades para opinar, tomar decisiones, participar, es decir, ser parte de todos los procesos sociales y políticos que viven desde sus hogares en lo privado, pasando por la comunidad hasta llegar a los ámbitos de decisiones políticas en lo público.

Posterior a la Convención de los Derechos de los Niños, existe un fenómeno social que empieza a configurar el bienestar de la infancia, la educación pronto se convierte en prioridad de las políticas públicas. La responsabilidad de la familia y de la comunidad en la educación de los niños comienza a ser compartida por el Estado.

Para plantear una alternativa a la industrialización y cumplir con las demandas del enfoque de derechos, la escuela se preocupa por poner en marcha procesos educativos que además de reconocer sus implicaciones directas sobre el desarrollo infantil, los sujetos que asisten a ella tengan asegurado el desarrollo, convirtiéndose el Estado en garante de este derecho fundamental.

Respondiendo a los compromisos asumidos en la Declaración Mundial de Educación para Todos, en Colombia sus objetivos se definieron en función de la clasificación de los servicios de atención a la primera infancia, la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres, el acceso de los niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica, la calidad

de la educación definida como el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje y la ampliación y flexibilización de la oferta de educación para adultos.

Adicional a esto, el proceso de discusión y de consultas que resulta de un ambiente de participación que se vive en el país, alimentó la propuesta de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) que tiene como objetivo regular de manera general la educación nacional. Como un avance importante en materia de educación infantil, esta Ley ratificó la obligatoriedad de un grado de transición y estableció en tres años la duración del preescolar formal. La atención prioritaria a la primera infancia y las metas relacionadas se definieron en función del mejoramiento de la calidad de los programas de atención preventiva a los niños menores de siete años y a la ampliación de oportunidades de educación temprana mediante estrategias formales y no formales.

En este punto de la historia, “...el desarrollo aparece como uno de los derechos universales de los niños y las niñas, convirtiéndolo en un bien al cual todos deben tener acceso, independientemente de su condición personal o familiar” (Torrado , Reyes, & Duran, 2006, págs. 18-36); a pesar de esto en Colombia, en 1989 se aprobó el Código del Menor en el cual se estableció, entre otras cosas, proteger y asegurar las condiciones de desarrollo a los niños y niñas que se encuentran en situación irregular, es decir, a los que están en circunstancias de riesgo inminente, dejando así por fuera de estos derechos a los niños y niñas que no estuvieran en peligro.

Contrastando el mandato con lo que dos años después se estableció en la Constitución, este no es coherente, lo cual lo hace insuficiente para la ejecución de los derechos establecidos en la Convención de 1989; es así como se hace necesario replantear un código que determine la normatividad referida a todos los asuntos que pertenezcan a la infancia de forma tal que sea suficiente como herramienta jurídica y legal para darle marco a las propuestas políticas de “protección integral” a la niñez. Al respecto actualmente existe una propuesta para reemplazar el Código del Menor por el Proyecto de ley de Infancia y adolescencia “el código proyecto contiene

los derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos que están precedidos de unos principios básicos, principios tales como los ya señalados; protección integral, principio de corresponsabilidad; desarrollo integral; titularidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; consideración de los niños como personas titulares de derechos, y por consiguiente titulares de responsabilidad ... otro gran aparte de este código, contiene las obligaciones de la familia, de la sociedad y del Estado para garantizar las condiciones de ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” (Galvis, Ligia. 2004).

Este nuevo código daría paso a una reglamentación que cubriera a toda la población infantil sin importar su condición, haciendo de la protección, el cuidado, el desarrollo y la participación, derechos de todos. Esta es una de las tantas acciones que lidera actualmente la “*Alianza por la Niñez Colombiana*”, red conformada por la Defensoría del Pueblo, la Alcaldía mayor de Bogotá, CINDE, Bienestar Familiar, la Universidad Nacional, OTI, OIM, UNICEF, Naciones Unidas, Visión mundial, Red Antioqueña de Niñez, Save the Children, entre otras instituciones, las cuales trabajan de manera articulada por el reconocimiento y la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Con lo anterior se busca que en Colombia exista una verdadera política de inversión para la niñez y la juventud que contribuyan al mejoramiento de su calidad de vida, fomentando la alfabetización en temas económicos y de gasto público, y generando espacios para la movilización social por la niñez.

En el caso de Bogotá, la Alcaldía, presidida por Luis Eduardo Garzón hace un análisis de la magnitud de la severidad de los problemas que viven los niños, niñas y adolescentes en nuestra ciudad a los cuales llama “una realidad intolerable”: es intolerable que niños, niñas y adolescentes sufran o mueran por causas inevitables, que padezcan de hambre y malnutrición, que sean maltratados o abusados sexualmente, que trabajen en vez de estudiar, que estén solos y que sean marginados por estar en situación de discapacidad.

Es por estas razones que el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá Sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” consagra como una de sus políticas generales la prevalencia de los derechos de los niños y niñas sobre los derechos de los demás y sobre todas las normas y consideraciones cuando ellas impidan su garantía o satisfacción, para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2004).

Esta política, propone comenzar a luchar para que la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes se convierta en el norte de sus acciones y proyectos. De esta manera pretende reconocer a la familia como contexto primario de socialización, alcanzar una sociedad participativa, solidaria e incluyente, el reconocimiento del impacto social y económico que implica la desatención de la primera infancia, la construcción y fortalecimiento de las redes sociales indispensables para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes estableciéndolos como criterio ordenador de actuaciones y decisiones, desnaturalizando las actuaciones que son intolerables, en busca de una ciudad moderna, humana, justa y solidaria.

Ahora bien, a pesar del conflicto armado interno de más de cincuenta años, Colombia ha logrado un progreso significativo en mejorar las oportunidades y la calidad de vida de sus ciudadanos; aunque es realmente imposible saber con certeza cuántos niños, niñas y adolescentes están vinculados a grupos armados actualmente, entre 1999 y 2013 el ICBF asistió a 5,417 niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, -28 por ciento niñas y 72 por ciento niños- (UNICEF, 2010-2014). Por lo tanto, la violencia dificulta aún más la plena garantía de los derechos de las infancias. Las cifras oficiales dadas en el dicho documento (“Análisis de la situación de la infancia y adolescencia en Colombia”) reflejan tanto el alto impacto del conflicto armado interno en los niños y niñas, así como también los efectos de otras formas de violencia se entrecruzan.

Por ejemplo, la violencia basada en género, especialmente la violencia sexual contra niños y niñas, continúa constituyendo una amenaza crítica; esta violencia persiste tanto en el contexto del

conflicto armado como en la sociedad en general (UNICEF, 2010-2014). En este sentido es necesario tener en cuenta que la inequidad, la protección y la construcción de paz, son factores claves que definen los derechos del niño, la niña y su bienestar, especialmente a la luz de un momento histórico por el que Colombia atraviesa luego de los acuerdos pactados en la Habana, lo cual genera una necesidad apremiante que los derechos del niño estén en primer lugar, evitando así que se pierda terreno en los campos ganados con mucho esfuerzo, de políticas a favor de la infancia.

3.2.3 Ser niño o niña: Concepción de infancia como categoría social –histórica

Por lo anterior, la infancia, como categoría, se caracteriza por ser histórica y social, construida junto y desde los grupos humanos, pero, además, determinada por quienes abordan su estudio desde sus diversas formas de comprensión de la realidad dentro de un proyecto de sociedad que se enmarca en una época particular.

Comprender las diferentes concepciones de infancia que se han dado a través de la historia, permite entender las percepciones que de la misma han existido. En estos contextos, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permiten captar mejor sus significaciones actuales, por ejemplo no se usa la expresión menor o pequeño, lo cual resignifica el sentido de la infancia descartando toda pretensión de inferioridad y permite que los niños se consideren y sean considerados como titulares de los mismos derechos que gozan los adultos e incluso sus derechos prevalecen por encima de los demás en el ordenamiento jurídico.

Por otra parte, la concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Es de tener claro que la iglesia y los cleros eran vistos como la ley total y legítima (Cambrensis, 1974).

Más adelante se evidencia cómo los niños eran visualizados como objetos u animales. La iglesia se esforzó durante siglos por acabar con la venta de niños. Teodoro, arzobispo de Canterbury en

el siglo XII, decretó que un hombre no podía vender a su hijo como esclavo después de la edad de siete años. Según (Cambrensis, 1974), en el siglo XII los ingleses vendían a sus hijos como esclavos a los irlandeses, y la invasión de los normandos fue un castigo del cielo por esta trata de esclavos.

En la exigencia se evidencia a que los niños se les imponían trabas físicas de todo tipo que variaba según los países y épocas. A veces se le ataba a sillas para impedir que gateara. Todavía en el siglo XIX se le unían a la ropa unos tirantes para sujetarlo y llevarlo de un lado a otro. Era frecuente poner a niños y niñas corsés de hueso, madera o hierro. A veces se les ataba a espalderas y se les metían los pies en el cepo mientras estaban estudiando; se utilizaban collares de hierro y otros artilugios para “corregir la postura” (deMause, 1974).

En cuanto a la edad moderna se va desde el año 1453 (Descubrimiento de América) hasta el año 1789 (Revolución Francesa). Es cuando se comienza a evidenciar el abandono aunque hubo muchas excepciones a la regla, más o menos hasta el siglo XVIII el niño promedio de padres acomodados pasaba sus primeros años en casa de un ama de cría; volvía a su hogar para permanecer al cuidado de otros sirvientes, y salía de él a la edad de siete años para servir, aprender un oficio o ir a la escuela: de modo que el tiempo que los padres con medios económicos dedicaban a criar a sus hijos era mínimo.

De igual forma es ver cómo el niño ya no estaba tan lleno de proyecciones peligrosas y los padres se aproximaban más a él y trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma. El niño criado por tales padres era amamantado por la madre, no llevaba fajas, su educación higiénica comenzaba muy pronto, se rezaba con él pero no se jugaba con él, recibía azotes pero no sistemáticamente. Nace la pediatría. Y ya para finalizar se habla más a fondo de la edad contemporánea va desde el año 1789 (Revolución Francesa) hasta la actualidad, se evidencia como miles de niños morían porque las nodrizas siempre estaban haciéndoles tragar Godfrey's Cordial, que es un opiáceo muy fuerte y en definitiva tan fatal como el arsénico. Afirmaban que lo hacían para hacer callar al niño, y desde luego, así muchos se quedaban callados para siempre. En muchos casos se administraban dosis diarias de licor a una criatura que era incapaz de rechazar la ración.

Por otra parte, en Santa Fé de Bogotá a comienzos del siglo XX, la infancia se entendía así: padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana. El niño es ángel o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes.

También se trata sobre la teoría psicogenética de Jean Piaget es la mira hacia el cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios “psicogénicos” de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones.

Ya en la socialización se observa que a medida que las proyecciones seguían disminuyendo, la crianza de un hijo no consistió tanto en dominar su voluntad como en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse. El método de la socialización sigue siendo para muchas personas el único modelo en función del cual puede desarrollarse el debate sobre la crianza de los niños y de él derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX. (Alzate, 2008)

A medida que pasa el tiempo, los métodos van cambiando y se brinda una idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes. No supone intento alguno de corregir o formar “hábitos”. El niño no recibe golpes ni represiones y sí disculpas cuando se le da un grito motivado por la fatiga o el nerviosismo.

En cuanto a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse.

Otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social. En 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos.

Se deben orientar hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.

En donde la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población; se consideraba que éste era el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. En la infancia se conjugaban tanto las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo.

Ya en la actualidad la influencia de la tecnología en la sociedad nos permea. Para el desarrollo de los niños es una gran herramienta; sin embargo, es importante que ésta sea controlada constantemente por los padres, para que el uso de ella sea en beneficio de sus hijos y no todo lo contrario.

La nueva infancia es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías tan importantes hoy en día en la sociedad, hasta el punto que sus habilidades ante las mismas superan a menudo a las de sus padres. Las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias.

No obstante, para el derecho a un desarrollo integral en la primera infancia y los demás derechos de niños y niñas se tienen en cuenta las Categorías o Áreas de Derechos de los Niños, niñas y adolescentes contempladas en el “Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia” Artículo 29 – (Ley 1098 de 2006):

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, es un tratado internacional de Derechos Humanos que desde su aprobación ha transformado la vida de los niños y sus familias en el mundo. Hoy en día, todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos, han aceptado cumplir las normas de este tratado que reconoce como sujetos de derechos a los menores de 18 años, es decir, a todos los niños y niñas, sin distinción.

Dicha Convención sobre los Derechos del Niño se compone de un total de 54 artículos (UNICEF, 2010-2014), en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas:

1. Existencia

Este derecho está íntimamente relacionado y ligado a la vida y la supervivencia, por lo cual comprende el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar psíquico y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo: salud y seguridad.

2. Desarrollo y educación

Comprende el derecho de niños y niñas al pleno y armónico desarrollo como seres humanos, en un sistema de relaciones: consigo mismo, con los demás y con el mundo; el derecho a la educación en la primera infancia como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo: Procesos pedagógicos con niños-as; de formación agentes educativos de las unidades pedagógicas de apoyo a la familia y la comunidad.

3. Protección

Comprende el derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y a ser cuidados y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos, es decir el reconocimiento del niño y niña (su identidad), el buen trato y en caso de no darse estas condiciones se da apertura al restablecimiento y garantía de derechos.

4. Ciudadanía-Participación

En esta categoría se da el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos: Participación en las decisiones que les afectan en el desarrollo de la modalidad y participación en los espacios sociales y culturales.

3.2.4 La niña objeto de vulnerabilidades y violencias

Uno de los pilares fundamentales de una cultura patriarcal como la nuestra, es la jerarquización que se hace en relación con los roles y estereotipos adjudicados a mujeres y hombres, en donde “lo masculino” se toma como un referente universal, frente al cual lo “femenino” se encuentra subordinado. Esta situación hace que persista la inequidad de género, la cual impide que se dé un desarrollo armónico en el reconocimiento de sí mismas, en la medida que se discrimina no solo a las niñas y mujeres sino también a los hombres que expresan en su ser, hacer y pensar, valores considerados tradicionalmente como “femeninos” por ejemplo la sensibilidad, la delicadeza, la ternura o el cuidado por los demás.

Por ello, históricamente, en la realidad del país se han dado problemáticas propias de una sociedad patriarcal, tales como la violencia contra mujeres y niñas, tanto física como psicológica, la persistente y creciente carga de pobreza sobre la mujer, el acceso desigual a la educación y la capacitación, la escasa participación política, la disparidad entre hombres y mujeres en el ejercicio del poder, la discriminación persistente y violación de los derechos de las niñas (Sánchez & Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Lo anterior, crea una sensación de desesperanza que hace pensar que es imposible un cambio social, si no se empieza por caracterizar, cuestionar e intentar flexibilizar los roles y las percepciones del cuerpo y de sí mismas, esto atraviesa indiscutiblemente la necesidad de valorar lo “femenino” frente a lo “masculino”, derrumbando la escala de jerarquías y polarizaciones que producen percepciones estereotipadas y fragmentadas, respondiendo en buena medida a una serie de estereotipos que asumen a las mujeres y hombres en diferentes contextos, uno de ellos es los hogares de protección. (Herranz G, 2012, pág. 53).

Por otro lado, tenemos a las mujeres que luchan por transformar esa situación de violencia y abuso, que se organizan y producen movimiento social, conocimiento, crítica y transformación en lo que atañe a las violencias contra ellas. En este apartado, persiste un claro consenso según el cual todas las formas de violencia contra la mujer.

Se constituyen en la más masiva y extendida forma de violación de los Derechos Humanos de las mujeres y en el símbolo más evidente de la desigualdad entre hombres y mujeres en nuestra sociedad. Corresponden a aquellas violencias que se dirigen sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, y por ser consideradas, por sus agresores, como carentes de derechos (Prada & Lamus, 2008, pág. 42)

De igual forma el espacio que permanece y cambia sin cesar, es el cuerpo de las mujeres, en particular, se hace visible por el acto político y creativo de otras mujeres que se movilizan por un cambio profundo, por una transformación en las formas de concebir y asumir lo que significa ser hombre y ser mujer en el contexto de nuestro país. Pero sobre todo, el cuerpo de las mujeres se hace visible para cuestionar una cultura que ha naturalizado la violencia como forma de interacción en muchos planos, y que tiene que afrontar las huellas físicas y emocionales que esta agresión ha dejado en la vida. Pero también es importante pensar que el cuerpo guarda toda la potencia creativa y activa que puede conjurar el desastre y la violencia que hemos vivido, aunque para hacerlo debemos elaborar los duelos pendientes, reconocer la diferencia y dar al cuerpo un lugar que no sea el de víctima ni el de victimario

3.2.5 Programa de protección en Hogares y procesos de restitución de derechos

Dadas las condiciones históricas del contexto colombiano (referidas en el primer capítulo) y las vulnerabilidades a las que se hizo referencia anteriormente, las cuales signaron el surgimiento de las casas - hogares, donde los programas de protección buscan generar las condiciones necesarias para el buen desarrollo armónico: vivienda, alimentación, vestuario de los niños y las niñas, se tiene en cuenta la construcción de un ambiente sano para el niño y la niña y la reconstrucción del núcleo familiar,

“El proceso administrativo de restablecimiento de derechos constituye un instrumento fundamental para la realización de los mandatos constitucionales arriba transcritos y, claro está, para la

operatividad del Código de la Infancia y la Adolescencia. Este proceso especial, incluye las acciones, competencias y procedimientos necesarios para que las autoridades administrativas facultadas por la Ley, restablezcan a los niños, las niñas y los adolescentes el ejercicio pleno y efectivo de sus derechos.” (Forero H, Navarro O, Villamil B, & Grupo de trabajo, 2007).

En este sentido, mediante el proceso de restitución de derechos, se facilita la coordinación entre las diversas instancias del sistema, se definen diversas prácticas y procedimientos recomendados en las intervenciones de los equipos interdisciplinarios y se precisan las acciones y programas que se han diseñado desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, quien la asume a través de las autoridades públicas institucionales.

Es por ello que cuando un niño, niña o adolescente se encuentre en situación de inobservancia, amenaza o vulneración de sus derechos, deberá ser conducido sin excepción y de manera inmediata ante la Policía, Defensoría de Familia, Comisaría de Familia, Inspector de Policía, Personería Municipal o Distrital, y Autoridades Tradicionales Indígenas, Afro Colombianas, Raizales o Rom, según el caso. Dichas autoridades tienen el deber de asegurar que el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), garantice la vinculación de los niños, las niñas y los adolescentes a los servicios sociales.

Por tanto, cualquier persona, puede exigir de la autoridad competente el cumplimiento y restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y de los adolescentes, salvo las excepciones que se encuentran consagradas en las normas procesales sobre “legitimidad en la causa” para empezar una acción judicial o abrir procedimientos administrativos.

3.2.6 Educación Social de las niñas -“menores”

Dentro de las casas hogares, las niñas, niños y adolescentes al comienzo de la creación e formación de Hogares Club Michín eran considerados como “menores de edad o menor de 18 años” por el Estado y el ICBF (entidad estatal que regula la modalidad de hogares de protección), quienes son incorporados a redes que contribuyen al desarrollo de la sociabilidad mientras se

desarrolla el proceso de restablecimiento de derechos, las cuales les permiten ampliar sus perspectivas educativas, laborales, de ocio y de participación social.

Es decir, crear redes o sistemas de interacción, que permiten al sujeto establecer relaciones con los demás seres humanos, posibilitando la construcción de vínculos, la apropiación de pautas culturales, de valores, rituales y demás formas de socialización inherentes al establecimiento de sus realidades intersubjetivas, transformando su experiencia en sentido, el cual circula en sus interacciones con otros miembros de su comunidad, a través de las cuales la niña configura sentido, conoce e interpreta realidades acerca de su entorno, naturaleza, sociedad y demás elementos que le posibilitan situarse en el mundo y conformar un marco de cultura.

3.3. La niña y su cuerpo

El cuerpo se presenta como *'lo que vemos'* sin embargo este va más allá de lo evidente. De tal forma que es el cuerpo el que responde por la significación; tal como lo plantea María (Colmer, 2004) no es posible ser cuerpo sin otorgar sentido, y no es posible otorgar sentido por fuera del mundo, es decir que las niñas van construyendo sentidos en la medida que interactúan y generan interacciones con otros, para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea, mediante percepciones, sensaciones, emociones en una totalidad cognoscitiva inmersa en un medio, espacio físico temporal y cultural, (Vega,Violeta, 2010) nos dice que el cuerpo no es un medio o lugar pasivo, es el agente que permite, el lugar de la posibilidad.

(Lesbéguieris, 2009) plantea que el cuerpo se construye siempre a partir de otros cuerpos (padres, ambiente, cultura) que transmiten a través de sus manifestaciones corporales: contacto, voz, rostro, gestos expresivos, actitudes, etc. un conjunto de significados, valoraciones y mandatos en torno a lo que se espera de un cuerpo, en un determinado momento histórico y social.

El cuerpo de las niñas comienza a tener mayor visibilidad al estar abierto a la mirada de otros, en donde la política ve a la mujer como lugar de identidad que implica ver una serie de relaciones con las instituciones modernas y con la propia crónica de la biografía personal. El cuerpo se perfila como una serie de acciones y proyecciones en las que median diversos (en muchos casos

contradictorios) discursos, y distintas opciones de intervención que pueden alterar tanto la dimensión cultural de la vida, como la biológica. (Cabra, 2014)

Lo sentido, en el cuerpo (más específicamente a nivel del tono muscular) dará lugar a “lo representado”. No por respuestas a estímulos unidireccionales y casuales, sino por los efectos de sentido que portan las diversas manifestaciones corporales del otro materno. (Lesbéguieris, 2009) dice que no se habla de un cuerpo individual, ya que para lograr construirlo es necesario que se encuentre en constante interacción con su contexto, adquiera un conocimiento de las cosas positivas y negativas que este le genera, y lo más importante logre realizar un acercamiento con su propia expresión partiendo de sus costumbres, creencias.

Desde pequeñas, las niñas para comunicarse y relacionarse con el mundo que los rodea, parten del propio movimiento y el marco de la interacción social, las niñas deberán aprender a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio y, sobre esta base, construirán su identidad personal.

Por otra parte se ve el tratamiento que recibe el cuerpo y el movimiento en el tiempo que la niña permanece en el lugar de protección, se evidencia que lo corporal ha sido objeto de atención, las niñas, desde la institucionalización de los centros de protección del estado, han vivido un proceso de control sobre sus intereses, deseos y necesidades corporales en pro de la consecución de los aprendizajes que verdaderamente importaban en cada época y en función de cual fuese la clase social a la que pertenecían.

La entrada en la institución de protección impone la observación de una serie de normas de comportamiento que, en su conjunto, define una educación corporal. (Varela, J, 1991) moldeamiento sufrido por los cuerpos en las instituciones de protección en nombre de una buena formación; pero lo que se va volviendo es en un encierro corporal, en donde se ve como se hace una clase de imposiciones.

El cuerpo se llega a ver cómo un huésped silencioso, como dice el Profesor (Vilanou, 2001), se ve la larga travesía de que se visualiza que puede llegar a hacer un huésped vigilado y silenciado.

Se debería cambiar la mentalidad de los modos de entender la infancia ya que se evidencia en los sitios de protección que son seres que deben ser denominados como débiles y que solo deben seguir

normas sin ser escuchados; lo que se puede trabajar con las niñas son actividades de motricidad espontaneas en donde estén extraordinariamente relacionadas con la personalidad y poniendo al descubierto la originalidad y unicidad del sujeto que los produce es decir: el cuerpo silenciado/ cuerpo suelto: entre estos dos extremos, el ámbito de lo corporal en la institución de protección nos presenta, tres nuevas formas de representación: el cuerpo tolerado, el cuerpo instrumentado y el cuerpo objeto de tratamiento.

En el cuerpo tolerado no requiere una estricta inmovilidad o debe ser un ambiente en donde se pueda mover con cierta naturalidad; en el cuerpo instrumentado, se evidencia que se cómo se llega a manejar de cierta forma por otro y el cuerpo como objeto de tratamiento es en el cual se va adecuando a medida del tiempo por todas las actividades que se realizan.

Se describe que las niñas pueden ser espontáneas en actividades rítmicas o de actividades en donde se les tome en cuenta la voz de ellas.

Es importante que en la casa hogar se trabaje el reconocimiento del cuerpo para que ellas mismas logren identificar la variedad de herramientas que tienen de comunicación y de relación con sigo mismo. El cuerpo es mucho más que un instrumento y de igual manera es parte de una investigación y conocimiento, el cual le ayuda a propiciar espacios de expresión fortaleciendo la capacidad de comprender y entender el mundo que lo rodea, le permite agudizar sus sentidos fortaleciendo su corporeidad e interacción con el mundo exterior. (Stokode & Harf, 1980) ; (Colmer, 2004).

La semiótica, pretende efectuar un estudio de la lógica interna de las acciones motrices, en donde se estudian también todas las situaciones como son los gestos verbales y no verbales de las niñas ya que en diversos talleres se hacían bastantes combinaciones de cómo se tenía que expresar las niñas.

Por otro lado, es de resaltar que el cuerpo puede ser usado como un medio de comunicación entre los seres humanos. En el momento que ocurre esto, el cuerpo humano se torna, al mismo tiempo emisor: al transmitir un mensaje a otro; y un receptor: al recibir el mensaje observando las señales corporales anunciadas por el emisor. Para (Escandell, 1996), este proceso de realización de la comunicación requiere una situación espacio-temporal, un enunciado, un emisor y un destinatario.

También se habla del lenguaje corporal como una forma analógica de comunicación, sus expresiones gestuales generan toda una carga de significación que actúa y construye emociones haciéndose más receptiva y representativa, de tal manera que se podría decir que el lenguaje corporal cambia la concepción o la idea de mundo, es por esto que (Moscovici, S, 1993, pág. 50), considera que el cuerpo humano es congruente con la evolución del pensamiento social. De esta manera, el cuerpo y sus movimientos elementales es siempre percibido dentro de los modelos culturales de representación de belleza, salud, fuerza, entre otros. Propone (Muñoz A. , 1986, pág. 30) "el propio cuerpo como comunicación no-verbal se convierte en una carga heredada e inevitable para el actor quien lo encarna".

Es por ello que el reconocimiento del cuerpo de la niña, es de vital importancia para fomentar una percepción sana de sí mismas y empoderar a la niña como sujeto social y político, ya que si ella se apropia y se reconoce desde su ser niña, no solo a partir su esquema corporal y sus posibilidades motrices y de expresión que va cambiando conforme a su crecimiento, sino también de lo intrínseco, sus emociones, sentimientos y pensamientos frente a lo que ocurre en su entorno, lo cual influye de manera significativa en la autoimagen de la niña y en general de los seres humanos, en tanto es la valoración que se construye en relación con uno mismo y por lo tanto con el otro desde el contexto social en el que se encuentra. Dicho concepto no permanece estático, sino que se va desarrollando gracias a la interacción social a lo largo de la vida.

3.3.1 La niña como sujeto social de derechos

Se concibe a las niñas como sujetos sociales en tanto que, desde su nacimiento comienzan a hacer parte de un entramado social particular que les acoge y con el que ellas interactúan permanentemente, por lo cual consiguen vincularse al contexto, se individualizan y van desarrollando su personalidad, la cual es dada por sus formas de concebir la realidad, ya que la cultura se remite a pautas de crianza que determina las formas de ser y estar en el mundo; esta construcción que se genera en esos primeros escenarios de socialización, posibilitan la edificación

de vínculos, la apropiación de pautas culturales, de valores, rituales y demás formas de socialización que son inherentes al establecimiento de sus realidades intersubjetivas.

En palabras de (Herranz G, 2012, pág. 51) “los seres humanos desarrollamos nuestra personalidad en sociedad, es en ella donde nos construimos como personas, donde nos humanizamos”, por lo cual las interacciones y ese aprendizaje socio-cultural que se va adquiriendo, hace que interioricemos un rol que nos va determinado socialmente, por lo que como niñas - mujeres se van diferenciando sus comportamientos, actitudes, formas de sentir y pensar que configuran sus personalidades, que son también un producto cultural y más que nada una mirada personal donde se pueda alimentar una voz propia como lo plantea Mónica Tobón en la experiencia que bellamente escribe en su obra “Aprendiendo a amarlas”:

“Tener una voz propia no significa asumir que posee la verdad, ni permanecer aislado supone, más bien que se tiene un punto de vista para entrar en diálogo. Este es un requerimiento para la construcción de relaciones más igualitarias y también para enriquecer constantemente la posición personal frente al devenir de la existencia personal y colectiva” (Tobón Coral , 1999, pág. 32) .

De igual manera, históricamente mujeres y hombres, se han desenvuelto en distintos roles sociales o funciones, que en nuestra sociedad se basan en jerarquías patriarcales, lo cual lleva a desarrollar actitudes y aptitudes unidas inalienablemente al sexo, por lo que lo femenino y lo masculino otorgan un orden en las diferentes ocupaciones, roles y relaciones de poder. Un claro ejemplo es la apropiación del espacio público, frente a lo cual se escucha en las personas del común: “las niñas son más tiernas que los niños”; esto se impone como norma cultural y es socialmente aceptado, pues se considera que las cualidades femeninas son de una determinada manera y las masculinas de otra, No obstante, no se transmiten pautas desde una óptica de igualdad en la que se enseñe que el rol en la sociedad no se trata lo femenino o masculino, sino las potencialidades de cada sujeto.

3.3.2 La niña desde un acercamiento al reconocimiento de su corporalidad femenina

En una sociedad como la nuestra donde se jerarquiza lo “femenino” frente a lo masculino (Herranz G, 2012), nacer significa situarse en el mundo como niña o niño, entendiendo así el género como el conjunto de características culturales y sociales atribuidas a cada sexo, desde el cual se articulan las vivencias que atraviesan el cuerpo, siendo esta una construcción social que identifica a mujeres y hombres y la relación entre ellos:

"La perspectiva de género implica a ambos géneros en el desarrollo, es un esfuerzo por lograr modificaciones en las respectivas especificidades, funciones, responsabilidades, expectativas y oportunidades de varones y mujeres" (Largade, 1996, pág. 163).

En este sentido, es importante tener en cuenta que el lenguaje caracteriza a la cultura, puesto que la cultura es lo que le permite a las mujeres y los hombres construir una sociedad, es decir definir las condiciones de su voluntad para convivir, los códigos para reconocerse y distinguirse de los demás, así como la manera como se identifican a sí mismas y a sí mismos y de organizar sus relaciones con las demás personas, en donde el cuerpo tiene un lugar importante, como lo plantea Mara Lesbégueris:

“no es una simple facticidad. Se construye siempre a partir de otros cuerpos, que transmiten a través de sus manifestaciones corporales (contacto, voz, rostro, gestos expresivos, actitudes, etc.) un conjunto de significados, valoraciones y mandatos, en torno a lo que se espera de un cuerpo femenino o masculino, en un determinado momento histórico y social” (Lesbégueris, 2009, pág. 116)

No obstante, en la producción cultural contemporánea de sociedades como la nuestra, pareciera que se imponen determinaciones y significaciones para cada género, por lo cual ya no se pregunta tanto por la naturaleza biológica sino como lo afirma Lesbégueris (2009) sino por las condiciones en que las subjetividades corporales, ya sea de niñas o de mujeres, fueron construidas mediante procesos culturales proclamados:

“El concepto de feminidad que niñas y niños siguen asumiendo desde la primera infancia en la familia y en sus primeros contactos con otros iguales es el acuñado por la cultura patriarcal y que se transmite en forma de estereotipos como debilidad, pasividad, dependencia, sensibilidad, complacencia, a las expectativas masculinas... Tanto los niños como las niñas interiorizan desde muy temprano que lo masculino es mejor y superior a lo femenino. Para ellas esto supone una baja valoración de sí mismas y un desarrollo no para la libertad sino para la dependencia, que repercutirá en su autoconcepto y autoaceptación”. (Herranz G, 2012, pág. 183).

Uno de los pilares fundamentales de una cultura patriarcal como la nuestra, es la jerarquización que se hace en relación con los roles y estereotipos adjudicados a mujeres y hombres, en donde “lo masculino” se toma como un referente universal, frente al cual lo “femenino” se encuentra subordinado. Esta situación hace que persista la inequidad de género, la cual impide que se dé un desarrollo armónico *en el reconocimiento de su cuerpo y de sí mismas*, en la medida que se discrimina no solo a las niñas y mujeres sino también a los hombres que expresan en su ser, hacer y pensar, valores considerados tradicionalmente como “femeninos” por ejemplo la sensibilidad, la delicadeza, la ternura o el cuidado por los demás (Herranz G, 2012, pág. 17).

En este sentido, no existiría la posibilidad de un cambio social, si no se empieza por caracterizar, cuestionar e intentar flexibilizar los roles y las percepciones de sí mismas, lo cual atraviesa claramente por la necesidad de valorar lo “femenino” frente a lo “masculino”, derrumbando la escala de jerarquías y polarizaciones que producen identidades falsas y fragmentadas, respondiendo en buena medida a una serie de estereotipos que asumen a las mujeres y hombres en diferentes contextos, uno de ellos es los hogares de protección, en los que ver a la niña desde la percepción de sí mismas, significa asumir nuevas relaciones en la manera como se identifican a sí mismas con su cuerpo y su ser niña.

Toda acción que se tracen o se oriente hacia el logro de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, requiere establecer medidas que garanticen la distribución justa de acceso a los recursos,

las oportunidades y el poder. Y por el otro lado, responder a aspectos diferenciales hacia el reconocimiento de características y situaciones particulares de la población según la orientación sexual e identidad corporal femenina, edad, reconocimiento étnico y cultural, procedencia territorial, situación de desplazamiento, condición de discapacidad, condición socioeconómica, entre otros.

Esto contribuye a reducir de manera gradual las brechas de discriminación, los riesgos de ser víctimas de la violencia y las situaciones de vulnerabilidad. El fin último es evitar, corregir o eliminar las situaciones de desigualdad que aun enfrentan las mujeres en relación con los hombres en aspectos económicos, culturales, sociales y políticos.

3.3.3 La niña y sus procesos de socialización

Cada sujeto es un mundo, cada niña posee características propias, con particularidades, motivaciones y expectativas propias. La vida de la niña como sujeto social de derechos como se contempla en el código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006) transcurre la mayor parte del tiempo en interacción con otras y otros, con las instituciones culturalmente creadas como la familia, el colegio y en particular las casas hogares por donde transitan, de las que devienen valores, límites, rutinas, etc. (Rodicio, 2008).

El proceso de socialización empieza desde una temprana edad, la cual calificamos de primera infancia, es allí donde se inicia el aprendizaje desde el primer minuto de vida y no dejamos de hacerlo a lo largo de nuestra vida, son los primeros años en los que somos más aptos para aprender. Hemos oído muchas veces aquello de “las niñas son como esponjas“. Pese a todo, no existe una edad fija en la que podamos decir que un individuo empieza a desarrollar sus capacidades sociales, ya que cada uno sigue sus propios patrones de aprendizaje.

Entendemos por socialización el proceso de adaptar elementos socioculturales del entorno a su propia personalidad para integrarse en la sociedad. A través de la socialización, las niñas

entienden qué es aceptable y qué no lo es en la sociedad en la que se desenvuelven. A medida que la niña va estableciendo lazos de unión con otras personas y aumentan sus relaciones sociales se siente más seguro y cómodo con la situación. La sobreprotección es un arma de doble filo que hace inseguros e introvertidos a los más pequeños.

Capítulo 4 - Plan de análisis

Tras haber consolidado las diferentes fuentes de información en los registros de diarios de campo y realizar una revisión en términos de pertinencia, contextualización, e incidencia en los sujetos que participaron en ellas, se dio paso a un proceso riguroso y de transcripción, pues fueron estos relatos, estas narrativas en realidad la base de todo hallazgo y análisis, mediante el ejercicio interpretativo en este proceso investigativo.

El análisis interpretativo, realizado en este ejercicio investigativo, llevó a la confrontación como maestras en la investigación, y a vislumbrar el valioso material obtenido. Cada experiencia es diferente y por lo tanto no se busca objetivar la verdad, sino comprenderla en sus lugares propios de enunciación es decir contextualizar la voz de sus actores y develar esas voces, las cuales brindan las herramientas para comprender e interpretar su accionar educativo y pedagógico.

El análisis es un proceso mediante el cual la información recolectada sobre el objeto de estudio se organiza de manera que posteriormente pueda ser interpretada. El proceso de análisis en una investigación de corte cualitativo implica “categorizar, ordenar, clasificar y reestructurar la información de acuerdo a los intereses y supuestos teóricos interpretativos de quién investiga” (Torres, 2000).

El análisis si bien se consolidó en un apartado específico del ejercicio cualitativo, es un proceso continuo desde el momento en el que se propone la elección de un objeto de investigación. (Torres, 2000) Por tal razón son diversos los procedimientos analíticos desde los cuales se desarrolla una investigación cualitativa, sin embargo, existen algunos momentos importantes que facilitaron el posterior procesamiento de la información recolectada.

Inicialmente fue importante delimitar el objeto de estudio a partir de la subdivisión de aquellos tópicos que permitan hacer visible de manera clara y específica el tema a abordar, para facilitar

su aproximación conceptual y analítica. Teniendo clara la temática sobre la cual el estudio se realizara en su primer acercamiento al escenario y a las fuentes que se tendrán en cuenta para la realización de la investigación, es muy importante definir si es posible desarrollar los objetivos propuestos al inicio del ejercicio; Este hecho permitió hacer un proceso intencionado de recolección de información a la par que se reconoció el contexto acertado con aportes valiosos para el análisis.

Durante la fase de recolección de información fue necesario ir registrando todos aquellos aspectos que llamaron la atención ya sea por su recurrencia o contradicción, este ejercicio permitió tener mayores argumentos y afirmaciones al momento de realizar el análisis e interpretación de la información. A lo largo de este proceso es importante mantener un acercamiento conceptual al objeto de estudio, es una responsabilidad de quienes asuman el reto de realizar un ejercicio de investigación cualitativa, pues contar con el rigor por mantenerse al tanto de teorías, conceptos y referentes que otros han elaborado permite tener una base legítima desde la cual hablar de su rol y del desarrollo de su trabajo investigativo.

Siguiendo lo propuesto por (Torres, 2000), este ejercicio investigativo desarrolló los siguientes pasos para la realización del análisis:

- 1) ***Categorización y codificación:*** El objeto de estudio se presenta en una realidad particular que para ser analizada de manera cuidadosa se espera que los investigadores subdividan la información recolectada en categorías de análisis para estudiarlas a fondo. Poder revisar la información detenidamente permitirá enfocar la mirada en diversos aspectos que organicen de manera lógica el objeto de estudio, por tal razón las categorías deben facilitar la ubicación de la información de acuerdo a características comunes, por tanto su denominación deberá expresar en su totalidad el contenido que en ella se incluirá. Al interior de cada categoría coexisten subcategorías que permiten puntualizar en asuntos indispensables de cada unidad analítica, como lo comenta (Torres, 2000), no hay un número determinado de categorías y subcategorías, esto depende exclusivamente de la cantidad y calidad de la información recolectada pero estas deben ser coherentes.

El proceso de categorización puede desarrollarse en dos direcciones deductiva e inductiva (Bonilla & Rodríguez, 1997) citados por (Torres, 2000). Las categorías deductivas surgen a partir de los marcos conceptuales concebidos por los investigadores, en cambio las categorías inductivas se originan de la información recolectada a partir de la identificación por parte del investigador de aspectos recurrentes que son transversales al objeto de estudio abordado. Hoy no es una exigencia optar por un solo modelo de categorización, es posible en un estudio cualitativo lograr la inclusión de estos dos procedimientos; Todo depende de la construcción teórica de los investigadores. No existe un paso a paso para categorizar pero lo cierto es que exige un especial cuidado del investigador por definir como separa la información cualitativa.

En cada una de las categorías de análisis debe ser codificada toda la información, con el fin de hacer más sencillo el tratamiento de la información y recordar su fuente.

Las categorías analíticas previas que se establecieron para el presente ejercicio investigativo, se consolidaron teniendo en cuenta los intereses previos del equipo investigador y la construcción del contexto teórico que dio pie a generar un proceso reflexivo en torno a los ejes fundamentales que se querían profundizar sobre el desarrollo emocional infantil, proceso a partir del cual surgieron las siguientes categorías:

Tabla 5-Categorías Analíticas

2) ***Ordenación y clasificación.*** Posterior a la categorización inicial de la información, se agruparon por categorías y subcategorías establecidas para nutrir cada una con un orden lógico de acuerdo a los intereses analíticos del investigador para su ejercicio. Partir de lo general a lo particular y si es necesario generar nuevas categorías o subcategorías inductivas.

Este proceso da pie para revisar y contrastar los objetivos de la investigación para decidir si las categorías responden a los fines definidos para la investigación.

3) ***Establecimiento de relaciones:*** La información ya categorizada, clasificada y organizada en unidades definidas dan paso a el ordenamiento lógico de la información (Torres, 2000).El proceso analítico comienza con el establecimiento de relaciones entre la pertinencia o no de las categorías o subcategorías definidas.

La articulación de una y otra unidad de análisis (categorías) debe poder relacionarse a nivel global, esto es posible de manera inductiva, ya que parte de la revisión del material obtenido. Lograr obtener la red de relaciones de la realidad en estudio la dota de sentido.

4) ***Establecimiento de redes casuales y definición de categorías emergentes:*** reconstruir la experiencia a través de la información ya categorizada es posible gracias a la organización y jerarquización de los aspectos que intervienen en cada realidad, a partir de este proceso es propicio empezar a escribir sobre las relaciones y la composición de cada unidad de análisis, sin perder de vista la articulación existente con el objeto de estudio, esta primera descripción es el insumo base del proceso de interpretación.

El análisis y la interpretación son dos procesos que van de la mano en las investigaciones con enfoque cualitativo, se dan constantemente a lo largo del ejercicio en las decisiones tomadas por el investigador; sin embargo es necesario que se expliciten las construcciones realizadas en este sentido sobre la información recolectada en el campo por cuanto dan cuenta de su procesamiento y los resultados obtenidos, además porque nutren las conclusiones que se encuentran en el informe final. Por esta razón después de haber realizado los primeros procesos analíticos con la información recolectada, el siguiente paso es hacer expresa su interpretación, un proceso que al interior de la investigación cualitativa se ubica para “Comprender las prácticas y situaciones sociales” (Torres, 2000).

Parte de interpretar es representar conceptualmente la información analizada a través de la teoría, que según (Torres, 2000) es un conjunto de conocimientos de un campo temático determinado; en el presente ejercicio se involucran las teorías sustantivas que “se refieren a aspectos determinados de poblaciones, actores, escenarios, tiempos”, ya que comporta una estructura global para comprender la experiencia desde su lógica. La teorización se aborda de manera simultánea a lo largo del ejercicio y no se restringe a un momento único, es vista como una posibilidad siempre abierta.

La interpretación parte de los datos más relevantes que surgen en el análisis, aquí en la interpretación el investigador tiene la capacidad de hacer afirmaciones con las que podrá encontrar

puntos de relación con fenómenos, prácticas o discursos sociales similares, pero estas afirmaciones “serán más sólidas si cuentan con mayor número de vínculos con la información empírica analizada” (Torres, 2000, pág. 93).

Hacer una interpretación cualitativa requiere configurar conceptos que aluden a la complejidad y la naturaleza de las relaciones que se entretienen y constituyen el objeto de estudio y su realidad, por tanto no basta únicamente con realizar una interpretación de la información en relación a la teoría, sino que es necesario recoger las impresiones de la temática abordada desde los actores que están inmersos en ella; en consecuencia en las investigaciones que se realizan en contextos sociales, ocupa un papel protagónico la participación de los miembros de la realidad estudiada, de quienes se recogen sus propias interpretaciones y percepciones de ella producto de su experiencia, de manera que los investigadores deben estar en la capacidad de hacer una interpretación en la que se visibilice la postura de cada uno de los protagonistas para concebir una construcción colectiva de conocimientos, es decir alcanzar un diálogo de saberes donde se reconozca que dentro de cada contexto existen mecanismos propios para dar sentido a la realidad.

Para presentar la realidad con la suficiente sensibilidad de los actores, es importante partir de un pensamiento narrativo (Brunner, 1994) con relatos auténticos con gran carga emocional que se distancie de un lenguaje analítico y argumentativo propio del pensamiento pragmático que proviene de la ciencia; teniendo en cuenta que configurar la realidad social “más que explicaciones conceptuales y analíticas, el conocimiento social es comprensión, en el cual intervienen los sentimientos, las creencias y los compromisos” (Torres, 2000, pág. 200). Desde esta lógica el tamizaje de los datos y su posterior análisis que permita establecer claramente sus relaciones darán paso a la síntesis que exponga los hallazgos en cada categoría que nutren el objeto de estudio.

El proceso de categorización y codificación inicial llevó al establecimiento de categorías emergentes, que por su recurrencia se constituyeron en nuevos escenarios de análisis e

interpretación de la información recolectada, las siguientes fueron las categorías previas establecidas según el marco teórico del ejercicio de investigación y la información encontrada a partir de los diarios de campo y que allí mismo dieron paso a las categorías a las cuales se llegó después de un análisis más profundo y se exponen en la siguiente tabla:

CATEGORÍAS PREVIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES		
Percepciones relacionadas al cuerpo 	<i>El cuerpo como lugar de manifestación, expresión y comunicación de emociones, sentimientos y sensaciones.</i>		
	<i>El cuerpo como presencia de sí mismo.</i>		
	<i>El cuerpo como medio de reconocimiento del otro.</i>		
	<i>El cuerpo como expresión de identidad corporal femenina</i>	Acercamiento a percepciones relacionadas con el ser niña	<i>El cuerpo de la niña relacionado con una sociedad patriarcal sexista</i>
			<i>El ser niña como posicionamiento político y mecanismo de resistencia en el ante la opresión y la dominación.</i>
			<i>El cuerpo de la niña relacionado a la posibilidad de construir proyectos de vida en el marco de las sus potencialidades.</i>
		Acercamiento a percepciones de cuerpo frente a la restitución de derechos	<i>El cuerpo de la niña en la perspectiva de derechos desde la satisfacción de necesidades fundamentales</i>
			<i>La percepción de la niña frente a cómo se involucra el cuerpo desde a la perspectiva de la participación</i>

Tabla 6-Categoría previa y categoría emergentes

Capítulo 5 – Hallazgos

Las prácticas de las niñas de Casa Ángela de HCM que a continuación son analizadas, permitieron comprender desde los enunciados de los sujetos las percepciones sobre el conocimiento de sí como sujeto de derechos y el lugar que ocupa el cuerpo en el proceso de restitución de los mismos en donde las maestras ayudan a las niñas a comprender situaciones emocionales que las involucran.

En este orden de ideas, el proceso de acercamiento y profundización en relación al desarrollo de su perspectiva de cuerpo, reconocimiento de sí y de los derechos fundamentales y de participación en la primera infancia en este ejercicio investigativo, permitió escudriñar en estas acciones las relaciones que en su esencia se entretajan para incidir de manera activa en la construcción de sujetos autónomos y con un auto-concepto sano y saludable de sí mismas.

A continuación se expondrán y se dará cuenta de las relaciones que se establecieron en parte por la orientación de las categorías previas y por supuesto los aspectos recurrentes en cada una de las fuentes analizadas que permitieron develar cada una de estas categorías. En este punto es importante resaltar que los resultados presentados a lo largo del presente capítulo se desarrollaron a partir de la interpretación realizada por el equipo investigativo sobre la base de los diálogos provocados por los respectivos cine foros y los talleres experienciales que sobre el cuerpo tuvieron lugar en el proceso de indagación.

5.1. Percepciones relacionadas al cuerpo

El cuerpo es un instrumento y de igual manera es parte de una investigación y conocimiento, el cual le ayuda a propiciar espacios de expresión fortaleciendo la capacidad de comprender y entender el mundo que lo rodea, le permite agudizar sus sentidos fortaleciendo su corporeidad e interacción con el mundo exterior.
(Stokode & Harf, 1980) - (Colmer, 2004).

La perspectiva de cuerpo afirma que hay un lugar de expresión en donde las niñas parten de una comunicación y de una relación con el mundo que los rodea para que así con su propio movimiento puedan ir aprendiendo a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio, sobre esta base construirán su identidad personal.

5.1.1. El cuerpo como lugar de manifestación, expresión y comunicación de emociones, sentimientos y sensaciones.

La semiótica del cuerpo, pretende efectuar un estudio de la lógica interna de las acciones motrices, en donde se estudian también todas las situaciones como son los gestos verbales y no verbales de las niñas ya que en diversos talleres se hacían bastantes combinaciones de cómo ellas se tenían que expresar (Díaz Martínez, 2010).

El cuerpo es fundamental para la niña ya que este permite que comiencen a expresarse de una manera distinta, de tal forma que se vuelve un ser capaz para integrarse activamente a la sociedad, esto se va evidenciando en diversas etapas, una de ellas es percibir diversas sensaciones que tiene la niña de su cuerpo, por decir cuando está recién nacida, es allí donde se evidencia lo táctil, las movilizaciones, los desplazamientos, las sensaciones visuales y auditivas que tiene cada sujeto, de igual manera es proporcionar diferentes sensaciones y actividades a las niñas para que puedan ir distinguiendo el mundo exterior:

“Después se les propone caminar por todo el espacio de la sala de tv mientras seguimos con los estiramientos, y diciendo dos palabras “manzana y fresa”, les indico ir más rápido o más despacio

correspondientemente, las niñas ya comienzan a reírse y a disfrutar lo que estamos haciendo, luego cambiamos las palabras y esta vez se les indica que se muevan por el espacio saltando en un pie, todas nos movemos de esta manera, y al ver que se sentían cansadas, volvemos a los ejercicios de estiramiento, y nos sentamos en mesa redonda.”

(Reg. D.C 2, párr. 7)

Por consiguiente, desde los talleres realizados durante el trabajo de campo, es importante resaltar los sentidos que se trabajan con las niñas como un medio de sensibilización y creación de la imagen corporal de cada sujeto, permitiendo así ver que la sensibilidad también es interna de cada sujeto en donde se denomina cinestesia, ya que esta trabaja sobre el sentimiento que posee nuestro ser, con independencia del concurso de los sentidos, sobre la forma en que nos movemos y nos percibimos.

5.1.2. El cuerpo como presencia de sí mismo

La imagen adecuada del esquema corporal es la base para la elaboración de la propia identidad personal, poco a poco las niñas enriquecen la imagen de sí mismas a partir de las propias experiencias y sentimientos, de la valoración de los propios logros y dificultades y de la actitud de los demás hacia ellas. (Colmer, 2004).

Se hace necesario mencionar la corporeidad ya que en ella se constituye la personalidad, en donde integra y persigue el conocimiento del propio cuerpo representando al sujeto y lo que es capaz de crear y hacer con él. Cuando la niña integra los aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales, ha logrado adquirir una buena corporeidad ya que todos estos aspectos son los que recopilan y forman al ser humano; sin embargo en la realidad de la niña es difícil generalizar a todos por igual ya que cada una tiene su propio contexto, sus diversas formas de creencia, costumbres, etc, y estos aspectos afectan los procesos corporales distorsionando los tiempos por los cuales la niña logra pasar en su desarrollo social.

Por otro lado se evidencia como las niñas comienzan a trabajar su autoestima y su forma de verse hacia el mundo exterior, esto se dice ya que realizar diversas presentaciones a sus compañeras y que se realice fluidamente fortalece la confianza de ellas como lo realizaron Nicol y Sara:

“Se organizaron alrededor de Nicol Daniela y Sara, quienes realizaron una presentación que ellas denominan “show de las payasitas” y realizan espontáneamente en sus tiempos libres”
(Reg. D.C 7, párr. 3)

Es allí donde se trabaja más afondo en el sentido por el bienestar de ellas mismas y que permitan quererse y valorarse por lo que ellas son y por lo que puede construir al pasar de los días, un cuerpo entendido desde la “*globalidad*” ya que como se plantea desde Miguel Sassano, “el cuerpo no está separado del psiquismo, ya que en él y por él tienen asiento emociones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones.” (Sassano, 2013).

5.1.3. El cuerpo como medio de reconocimiento del otro

El sujeto se constituye a partir de otro, y a partir de ahí se apropiará de su cuerpo para manifestarlo, lo cual a su vez, dará inicio a la construcción de la corporeidad. Es importante recordar que para construir, se debe previamente percibir, sentir, pensar, hacer, mover a través del cuerpo.

Es así cuando la niña ingresa a un hogar de restitución lo que se quiere lograr es que vaya adquiriendo una buena confianza en sí misma, y que vaya permitiendo mejores relaciones con sus compañeras de casa, al encontrarse en constante interacción se desarrolla su capacidad de socialización y creación, cuando se realizan actividades en donde la niña tenga que hacer movimientos en torno a su cuerpo se activa toda su unidad corporal, es decir sus conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar, y cultura, estos aspectos los va generando la niña en su diario vivir de lo que el percibe del mundo que lo rodea.

La interrelación de estos aspectos confiere un estilo propio de motricidad a cada individuo, a la vez que le permite adquirir una identidad corporal, es decir obtiene un conocimiento de sí mismo y lo que puede hacer y crear por sí sola.

Como lo plantea (D’agostino, 2011), la corporeidad es la que se puede definir como ser humano, que es integrada por los aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. En las niñas es la competencia motriz que puede conceptualizarse como: El dominio consiente que tiene el ser humano de sus acciones, y el resultado del conocimiento que este tiene de sí misma, de sus

posibilidades y límites, que le permiten saber lo que puede y no puede hacer, y como resolver alguna tarea o problema.

En una actividad que se realizó con ellas, en el momento de sensibilización, se continuó con la actividad de cinestesia en la que las niñas probaron diferentes sabores haciendo la relación de la película en donde unos momentos había sido dulces u otras veces amargos, mi compañera interviene de diciendo:

“todos los momentos de la vida tienen diferentes sabores pero lo importante es no tener miedo de probar un sabor distinto”.
(Reg. D.C 6, párr. 8)

Es así como poco a poco las niñas van enriqueciendo la imagen de sí mismas a partir de las propias experiencias y sentimientos, de la valoración de los propios logros y dificultades y de la actitud de los demás hacia ellos, forjando la buena construcción de pensamientos e interacciones sociales.

Por otra parte cuando la niña logra involucrarse de manera activa con sus compañeras de casa, es importante que se desarrolle el juego ya que implica poner en escena la imagen y el esquema corporal, para contrastar lo imaginario con lo real, al punto de crear diferentes situaciones que enriquecen al cuerpo y la corporeidad. De este modo, la corporeidad se construye y moldea, según el medio cultural en el que se halle el sujeto, permitiendo la interpretación de la realidad para ser parte de ella. El sujeto se constituye a partir del otro, y desde de ahí se apropiará de su cuerpo para manifestarlo, lo cual a su vez, dará inicio a la construcción de la corporeidad. Es importante recordar que para construir, se debe previamente percibir, sentir, pensar, hacer, mover, y estos fenómenos no son posibles más que a través del cuerpo. (D'agostino, 2011).

5.1.4. El cuerpo como expresión de identidad corporal femenina

Cuando se habla de legitimación de identidad podemos hablar de algo innato que sale del ser humano en donde se entiende el ser yo y como llego a categorizarme en un espacio, es decir, como me veo y me siento con mi entorno, la autoimagen que puedo proyectar y que quiero mostrar. Es decir el cuerpo no es una simple existencia. Se construye siempre a partir de otros cuerpos, que transmiten a través de sus manifestaciones corporales (contacto, voz, rostro, gestos expresivos,

actitudes) un conjunto de significados, valoraciones y mandatos, en torno a los que se espera de un cuerpo femenino o masculino, en un determinado momento histórico y social.

Las corporeidades femeninas infantiles no son, entonces una entidad material estática, sino que debe comprenderse como producciones, potencialidades, devenires que emergen de sus contextos socioculturales diversos; en este sentido es muy importante mostrar las percepciones de las niñas, una de ellas dada durante el conversatorio de “Jinete de Ballenas”:

Lucero pide la palabra y dice *“para mí una de las enseñanzas en la película o lo que se quisiera es que todos seamos iguales, tengamos los mismos derechos o podamos sentir lo mismo sin importar si se es una mujer o un hombre, yo pienso que las palabras que vimos hoy, el respeto, la alegría, el cariño el amor, la confianza, son cosas que tenemos todos no es algo que solo sea como se dice.... Ósea dependiendo de si es hombre o mujer..... femenino o masculino”*.

(Reg. D.C 2 párr. 19)

En las últimas décadas, la mujer es la posibilitadora de algunos supuestos teóricos, analizados las complejas relaciones entre la sexualidad y el género, ya que se hacen visibles las practicas sexistas en la distribución de roles y manifestación de estereotipos, al tiempo que se comienza a pensar a la mujer y a las niñas como sujetos de deseo, con estructuras diferentes, pensamientos y formas de llegar al mundo de una manera distinta.

Las sociedades han impuesto como norma cultural el hecho de que ciertos rasgos estén inalienablemente unidos al sexo de cada sujeto, generando claramente la idea de una personalidad femenina y otra masculina, casi como una forma de “especialización de la personalidad” (Herranz G, 2012) , la cual se debe a esas diferentes funciones que se han otorgado a mujeres y a hombres desde la infancia hasta la vida adulta, en el que se marcan diferentes ocupaciones, diferentes roles o diferente poder.

Esto con seguridad va trazando el modo de ver a las mujeres como modelos de referencia o de identificación femenina, que presentan a las niñas modos nuevos de “poner el cuerpo”, término

que utiliza Lesbégueris, 2009 para referirse a esos símbolos, representaciones corporales, y practicas donde los cuerpos se hacen visibles para la mirada de otro, por ejemplo dentro de la lógica de mercado mediático que convierten la figura de la niña en sujeto consumidor, en la que las “barbies” son un patrones de belleza que se han impuesto como modelos de representación corporal femeninas respondiendo a cánones que el mercado atribuye, “apelando a la apariencia física, a lo que se ve, es decir a la superficialidad de sus cuerpos”. (Lesbégueris, 2009).

Por lo tanto, esta construcción arbitraria del cuerpo, masculino y femenino, sus funciones, sus posturas, movimientos y costumbres, basada en “la dominación de un sexo sobre otro, no ha podido por menos que generar seres humanos diferenciados psíquicamente según sexo: a uno, para la dominación y la independencia, al otro, para la sumisión y la dependencia” (Herranz G, 2012).

En contraste, (Fernández, 2002) evidencia tres ejes visibles que permiten ver a las mujeres como sujetos sociales, el primero es en donde se maneja la dimensión cotidiana ya que a partir de esta se ve la interrupción masiva de las mujeres en el mercado laboral, donde la vida doméstica deja de ser una tarea solamente femenina, también se comienza a visibilizar que la crianza de los niños y las niñas sea una tarea compartida por los dos géneros; en la dimensión política se evidencia que las mujeres luchan en el plano del derecho y la discriminación por la identidad corporal femenina, esto se realizara para lograr una ruptura en cuanto a la visualización de la mujer en la sociedad, dando así una mirada amplia hacia la dimensión académica, en donde la inserción de las mujeres en los ámbitos de estudio universitario es más grande y con gran importancia.

De este modo, las mujeres son modelos de referencia en donde se presentan a las niñas nuevos modos de “poner el cuerpo” en la escena doméstica, política y académica. Por tanto, es importante resaltar el empoderamiento que surgen hoy en día en el medio de las representaciones en el ámbito político, donde se evidencia la lucha, el trabajo y resistencia, dando así una transformación en la representaciones corporales femeninas.

5.1.4.1. Acercamiento a percepciones relacionadas con el ser niña

El autor (Irrigaray, 2002) dice que mientras pertenezca a una corporalidad femenina o masculina, el cuerpo representa un sentido para el otro, un ejemplo de ello se da en medio de una de las intervenciones cuando en una representación sobre una de las películas, una de las niñas decide brindar apoyo a su compañera y lo expresa de la siguiente manera:

Es en ese momento cuando Sara interviene y se acerca a Luna mostrando el cariño que le tiene, la abraza y le dice “No importa lo que pase yo soy tu amiga, vamos a tomar algo y me cuentas que te pasó”.

(Reg. D.C 2, párr. 18)

Esto es una muestra de que en alguna medida en estas representaciones hay ideologías, discursos, imágenes, símbolos y acciones que se anticipen, se dirigen y se inscriben, en el respectivo campo tónico postural, de manera diferenciada, ya sea femenino o masculino, donde “el cuerpo es una construcción simbólica y no una realidad en sí mismo” (Sassano, 2013). En este sentido el cuerpo enlaza dimensiones internas y externas, donde el otro es un “co-formador” del cuerpo, por ser objeto de amor o en algunos casos de temor, un cuerpo en su dimensión vincular que se halla a partir de la vivencia mediante el lenguaje verbal o no verbal desde el diálogo afectivo.

No obstante, el cuerpo parece algo sumamente evidente pero atañe a una construcción simbólica y no a una realidad en sí mismo, definido en función de las circunstancias y exigencias naturales y sociales en las que el ser niña está signado determinado una imagen corporal específica al sujeto sea niña o niño:

“Desde una mirada centrada en el género, no existen ‘Una Mujer’ o ‘Un Hombre’ universales con intereses generales, sino mujeres y hombres plurales, con distintas agendas e intereses, cruzados por distintas posiciones de clase, etnia, raza, generación u opción social, así como por diferentes adhesiones religiosas, políticas y sociales”.

(Sánchez & Grupo de Memoria Histórica, 2011, pág. 48)

5.1.4.2. El cuerpo de la niña relacionado con una sociedad patriarcal sexista

Uno de los pilares fundamentales de una cultura patriarcal como la nuestra, es la jerarquización que se hace en relación con los roles y estereotipos adjudicados a mujeres y hombres, en donde “lo masculino” se toma como un referente universal, frente al cual lo “femenino” se encuentra subordinado.

Esta situación hace que persista la inequidad de género, la cual impide que se dé un desarrollo armónico de la humanidad, en la medida que se discrimina no solo a las niñas y mujeres sino también a los hombres que expresan en su ser, hacer y pensar, valores considerados tradicionalmente como “femeninos” por ejemplo la sensibilidad, la delicadeza, la ternura o el cuidado por los demás. En ese sentido:

Lucero dice “pues yo creo que la mentalidad retrograda ya que el señor piensa que solo el hombre tiene la razón en cierto modo; la mujer ahí solo lava y limpia ya que no puede decir lo que piensa, pero el señor se equivoca porque así como yo como ella como todas, la niña es capaz de todo y se exige a ella misma”.
(Reg.D.C 1, Párr. 15).

Así, es importante tener en cuenta que el lenguaje caracteriza a la cultura, puesto que la cultura es lo que le permite a los hombres construir una sociedad, es decir definir las condiciones de su voluntad para convivir, los códigos para reconocerse y distinguirse de los demás, así como la manera de organizar sus relaciones con las demás personas:

“El concepto de feminidad que niñas y niños siguen asumiendo desde la primera infancia en la familia y en sus primeros contactos con otros iguales es el acuñado por la cultura patriarcal y que se transmite en forma de estereotipos como debilidad, pasividad, dependencia, sensibilidad, complacencia, a las expectativas masculinas... Tanto los niños como las niñas interiorizan desde muy temprano que lo masculino es mejor y superior a lo femenino. Para ellas esto supone una baja valoración de sí mismas y un desarrollo no para la libertad sino para la dependencia, que repercutirá en su autoconcepto y autoaceptación”.
(Herranz G, 2012).

En este sentido es importante, hacer sentir a las niñas que cada una es diferente y excepcional, ya que ésta es una forma de que comprender como sus identidades hacen parte de ese entorno en el que se desenvuelven, percibiéndolo como un lugar de crecimiento personal donde surgen voces y maneras subjetivas de expresarlas creando relaciones más autónomas que muestran “la equidad y el respeto son posibles en contextos donde se podría ejercer el poder para subyugar y dominar” (Tobón Coral , 1999) .

5.1.4.3. El ser niña como posicionamiento político y mecanismo de resistencia en el ante la opresión y la dominación.

El ser niña es el resultado de un proceso paulatino por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales lo cual hace referencia al sentido intrínseco de cada sujeto de ser hombre o mujer con los comportamientos sociales que la sociedad designa como masculinos o femeninos. En este proceso, que se adquiere en la primera infancia y tiene un valor de adaptación social, la influencia tanto de los modelos materno y paterno como de los roles sociales de los adultos próximos es muy importante, de tal forma que el aprendizaje de los roles de género interacciona con las conductas estereotipadas que se dan en una sociedad que aun define dichos roles según el sexo, a lo cual obedece la subordinación sexista en la cual se jerarquizan los roles. En el siguiente apartado se observa como las niñas tienen una apropiación y reconocen su corporalidad femenina desde lo observado en la película “Jinete de ballenas”:

- Maestra en formación: ¿Por qué creen que la niña Pai, es rechazada por su abuelo?,
- Sara levanta la mano y responde “porque era niña y las niñas no las dejan hacer lo mismo que a los niños”;
- seguidamente Lucero levanta la mano y frente a la pregunta hecha se cruza de brazos y dice: “es injusto pero por el simple hecho que es niña”, su cara muestra indignación (....) y otras niñas hacen el mismo gesto;

(Reg. D.C párr.14).

La escuela y el tránsito de la niña por una casa hogar, serán otros agentes socializadores importante en el auto-reconocimiento que cada sujeto realiza de su propia manera de identificarse a sí mismas.

Entre tanto, es imposible pensar en la posibilidad de un radical cambio social, si no se empieza por caracterizar, cuestionar e intentar flexibilizar los roles y las percepciones del reconocimiento de sí, lo cual pasa indiscutiblemente por la necesidad de valorar lo “femenino” frente a lo “masculino”. Esto se evidencia en el cine foro de la película Katmandú, donde al realizar la pregunta “¿Qué diferencias encuentran de una mujer viviendo en ese contexto de la película de “Katmandu” y el nuestro?” Alexa respondió:

“yo pienso que las mujeres de allá tienen menos derechos, aunque aquí también los hombres son machistas y hacen cosas con las que maltratan a las mujeres pero somos como más libres, por eso las mujeres no deben ser sumisas”.

(Reg.D.C 4, párr. 6)

Esto poco a poco derrumba la escala de jerarquías y polarizaciones que producen identidades falsas y fragmentadas, respondiendo en buena medida a una serie de estereotipos que asumen a las mujeres y hombres en diferentes contextos, uno de ellos es los hogares de protección, en los que ver a la niña desde la perspectiva cuerpo, significa asumirse desde nuevas relaciones en la manera como se identifican con su ser niñas.

5.1.4.4. El cuerpo de la niña relacionado a la posibilidad de construir proyectos de vida en el marco de las sus potencialidades.

La formación que recibimos en el ambiente familiar, social y cultural influye en la definición de nuestro proyecto de vida. Para elaborar el proyecto es importante una reflexión acerca de la vida actual de cada persona y a partir de allí ubicarse en el futuro. En este sentido se evidencia en las niñas dichas proyecciones:

Gabriela se levanta y dice “sii, es que las niñas pueden hacer cosas de niños y los niños pueden hacer cosas de niñas, bueno siempre que sea porque quieren, como dice mi mamá” equidad-igualdad de oportunidades a futuro para todos.

(Reg. D.C 1 párr.19).

En relación con lo anterior, el *proyecto de vida* es la dirección que las niñas se marcan en su vida, a partir del conjunto de valores que han integrado paulatinamente y jerarquizado *vivencialmente*, a

la luz de la cual se compromete en las múltiples situaciones de su existencia especialmente en aquellas en que inciden en su futuro, como son el estado de vida y la profesión que se escoja en lo que se tenga o desarrolle potencialidades descubriendo el sentido profundo de la vida a través de varias etapas.

En la primera infancia, los niños son como una pizarra en blanco. Muchas actitudes socializadas en este período perduran en la vida adulta. Por esto, la socialización formal debe permanecer atenta a la transmisión de prejuicios culturales y estereotipos sobre las diferencias en la manera como se identifican a sí mismas. La educación debe estar planificada para asegurar el desarrollo de habilidades y aprendizaje de conocimientos en igualdad de condiciones para hombres y mujeres.

El proyecto de vida comienza a tomar forma en la infancia y se expresa como nociones primarias a través de las cuales el niño intenta aproximarse al mundo adulto. Las opiniones de los menores de 7 y 8 años no se encuentran mediadas por algún nivel de problematización, y no es aventurado considerarlas expresión más de emociones que de expectativas. Aun así, constituyen un dato de la realidad particular de la infancia, la que se va transformando sobre todo en la adolescencia. El planteamiento de estos menores frente a lo que les gustaría ser y hacer de grandes es lo que se expone a continuación.

En general, las niñas le otorgan al trabajo un sentido eminentemente personal y no perciben con igual nitidez el trasfondo social que este tiene. El desempeño de una labor remunerada se considera principalmente como un medio para alcanzar objetivos y cumplir sueños individuales y fomentar el propio desarrollo y autonomía. Sin embargo, la motivación frente al trabajo es distinta según el estrato social de que se trate: la motivación económica y de logro de estatus social está presente en el estrato bajo, mientras en los estratos socioeconómicos medio y alto se manifiesta más claramente la idea de asegurar un ingreso económico adecuado, además de la realización personal.

5.1.4.5. Acercamiento a percepciones de cuerpo frente a la restitución de derechos

Desde la perspectiva de derechos, se trata de construir una Cultura nueva de la niñez y de la juventud, que se base en el respeto de estos derechos y que esta nueva cultura sea la base de un nuevo modelo social, más justo y humano.

Por lo cual es importante reconocer la importancia que tiene empoderar a la niña en su auto reconocimiento como sujeto social, lo cual implica reconocer el lugar que ese sujeto cumple o tiene en una sociedad o cultura y como incide en ella, de lo cual también hacen parte de unas instituciones que de alguna manera nos modelan y donde se involucran de manera activa con el desarrollo integral de la niña.

5.1.4.6. Acercamiento al cuerpo de la niña en la perspectiva de derechos desde la satisfacción de las necesidades fundamentales

En este sentido es vital tener en cuenta lo establecido en La Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, en tanto es un instrumento jurídico que ubica las necesidades de la infancia y adolescencia en el campo de los derechos, es una perspectiva ética que posibilita, posibilita, por parte del Estado, las familias y distintos actores de la sociedad civil, la identificación y gestión de soluciones a los problemas que afectan al conjunto de los niños, niñas y adolescentes:

Existencia: Este derecho está íntimamente relacionado y ligado a la vida y la supervivencia, por lo cual comprende el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar psíquico y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo: salud, SAN y seguridad.

Desarrollo y educación: Comprende el derecho de niños y niñas al pleno y armónico desarrollo como seres humanos, en un sistema de relaciones: consigo mismo, con los demás y con el mundo;

el derecho a la educación en la primera infancia como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo: Procesos pedagógicos con niños-as; de formación agentes educativos de las UPA; de apoyo familia y la comunidad. Frente a este derecho, que es uno de los que las niñas más conocen en uno de los cine foros, se da la siguiente conversación que ilustra un poco la importancia que las niñas le dan:

Esperamos para ver quien más quiere participar, pero al ver que no lo hacen mi compañera Fernanda le pregunta a Chellén que piensa, sonríe y se tapa la cara, luego nos mira con algo timidez y nos dice “pues yo vi que la profe luchaba por los derechos” yo le devuelvo la pregunta y le digo: ¿Qué derechos?, pero ella se queda mirándonos un poco tímida y sonriente y dice “no sé”, al ver esto mi compañera Fernanda le pregunta a Liry: “¿cuáles crees tú que son los derechos que dice Chellén?” y ella solo responde “pues que el niño estudie y no sea maltratado”, (*Derechos que se restituyen desde la Casa- hogar*) refiriéndose a una escena particular donde la maestra le da animo a un niño de la escuela que cree que es malo en todo lo que hace porque su familia y compañeros se lo dicen y la maestra se enfrenta con otra maestra de la escuela para demostrarle que no es así. (Reg. D.C. 3 párr. 19)

Protección: Comprende el derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y a ser cuidados y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos, es decir el reconocimiento del niño y niña (su identidad), el buen trato y en caso de no darse estas condiciones se da apertura al restablecimiento y garantía de derechos.

En el siguiente fragmento de entrevista se encuentra condensado una parte de los derechos que en estas casas Hogares a partir de sus propuestas:

“...digamos los niños de protección del ICBF, las propuestas pedagógicas son completamente diferentes a lo que uno ve regularmente en los colegios. Nosotros a diferencia de ellos no trabajamos currículos, no trabajamos logros, metas, ninguno de este tipo de cosas, el trabajo de nosotros está más orientado a la... realización de tareas, al acompañamiento, a esa orientación de dificultades que ellos presentan, entonces digamos que una vez... nosotros hacemos como... como el trabajo que se hace en casa, entonces digamos esa es como una diferencia y en ocasiones e... puede uno ir como en contra parte porque los currículos exigen unas cosas y nosotros digamos las cosas o los lineamientos que nos exige el ICBF es diferente, ellos le apuntan más a eso, que uno acompañe y realice toda la parte escolar de las niñas.”

(Entrevista 2 **Profesora Patricia**).

5.1.4.6. La percepción de la niña frente a como se involucra el cuerpo desde la perspectiva de la participación

En esta categoría se da el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos: Participación en las decisiones que les afectan en el desarrollo de la modalidad y participación en los espacios sociales y culturales.

1. Esta categoría también hace parte del proceso de restitución de derechos, sin embargo se diferencia de la intervención del equipo de Hogares Club Michín, el cual se facilita la coordinación entre las diversas instancias del sistema, se definen diversas prácticas y procedimientos recomendados en las intervenciones de los equipos interdisciplinarios y se precisan las acciones y programas que se han diseñado desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, lo cual se intenta reflejar en el siguiente fragmento de diario de campo:

Junto con mis compañeras nos dirigimos a realizar el apoyo escolar, en el cual hice el acompañamiento a niñas de cuarto grado con las que se está trabajando la división por 2 y 3 cifras, el mayor inconveniente para ellas es que no se saben del todo las tablas de multiplicación para realizar este proceso matemático, por lo cual recurriamos a multiplicar desde 1, es decir si necesitábamos multiplicar 9×4 , las niñas comenzaban multiplicando desde uno, o también realizábamos la suma de cuatro veces nueve, como estrategias para hacer la división.

Al terminar esta tarea, la profe Diana pidió a las niñas recoger y pasar a tomar las onces, momento en el cual podemos conversar un poco con algunas de las niñas, que nos cuentan si tuvieron visitas, si vieron a sus familiares porque es parte vital para cada una de ellas y es preciso aprovechar estos momentos para escucharlas. (Reg. D.C. 3 párr. 3-4).

En este sentido, organismos como la UNICEF han hecho hincapié en otorgar al niño y la niña un rol activo en la toma de decisiones relacionadas con su vida y la vida social en general; sin embargo pocos años después, introdujo la diferenciación entre derechos de sobrevivencia, desarrollo protección y participación, los cuales fueron retomados desde este ejercicio investigativo, ya que esto hizo que el reconocimiento de la participación tuviera un lugar distinto que no se centra en aspectos tradicionales de la satisfacción de necesidades básicas sino que van más allá, teniendo en

cuenta y brindando espacios que posibiliten que la voz de las niñas, sus inquietudes sean escuchadas, lo que expande sus posibilidad participativa.

Capítulo 6 - Conclusiones

Este ejercicio investigativo nos enseñó que el ritmo de la realidad social en donde estamos inmersas y el de las comunidades no es el mismo de la realidad académica universitaria, por ello pensar la infancia desde unas teorías estáticas y frías no era muy coherente, fue necesario ponerse en diálogo con distintos referentes y actores en contexto para comprender dichas realidades. Esto nos condujo a pensar el problema desde adentro, es decir, sobre la realidad del otro y con el otro, en esta medida fuimos construyendo y produciendo conocimiento con las niñas, por ende, el aporte de esta investigación consiste entonces en reconocer diversas realidades de la infancia en instituciones de restablecimiento de derechos como lo es HCM.

Por lo tanto realizar este trabajo, nos llevó a reflexionar sobre nuestro rol como maestras en formación, ya que al hablar de los derechos del ser mujer y de visibilizar la voz de ellas, de la manera como se han ejercido invita a tener una mirada crítica, puesto que los derechos relacionados con la participación de la infancia a nivel social aún son ausentes.

De otra parte, se rescata que no existe un aprendizaje sino multiplicidad de aprendizajes, pues los seres humanos aprendemos continuamente, esta es una condición innata a nuestro ser, pero estos aprendizajes no se construyen solos, surgen de la interacción con el mundo, en donde no solo se pone en juego los sentidos sino además la multidimensionalidad del ser, lo cual nos lleva a decir que el aprendizaje constituye un proceso individual e interno, y a la vez social y cultural.

Para finalizar, este capítulo se quiere mostrar aquellos resultados que permitieron evidenciar las percepciones entorno a la apreciación que tienen de a sí mismas y su cuerpo desde una mirada hacia la realidad de las niñas de Casa Ángela, complementando así el desarrollo de procesos

formativos, como lo es en este caso la institución de Hogares Club Michín en el marco del presente Estudio colectivo de casos que muestra a la niña como sujeto de derechos y en el cual se hizo un gran esfuerzo por comprender las singularidades del sujeto-niña que transita por la casa-hogar desde el reconocimiento del cuerpo y la mirada de sí mismas.

6.1 Conclusiones a partir de las categorías teóricas del ejercicio investigativo

6.1.1 Sobre la niña como sujeto de derechos

Por medio de este trabajo investigativo, el cual tuvo como finalidad comprender las singularidades del sujeto-niña que transita por la casa-hogar de la Casa Ángela en la institución de Hogares Club Michín fue posible trabajar con las niñas el empoderamiento de que lo que piensan es importante y el valor como ser humano, desde el ámbito de escenarios educativos alternativos es importante agenciar el pensamiento crítico para la construcción de identidades desde el reconocimiento de sí y de relaciones afectivas sanas, que deberían ser agenciadas apremiantemente dentro de cualquier escenario educativo para contribuir en los procesos y resultados que permitan aportar a la transformación del capital cultural y la socialización para la convivencia social durante el proceso de restitución de derechos.

Por lo cual, el papel del maestro como agenciador, debe construirse desde un pensamiento transformador, creativo e innovador en sus prácticas pedagógicas, permitiendo la transformación activa, democrática, participativa, comunicativa, que con lleve a la superación de los estereotipos en el reconocimiento de sí mismas que tienen las niñas, dignificando el rol tanto de la mujer como el del hombre.

6.1.2 Sobre la niña como poseedora de cuerpo con facultades para expresarse y comunicarse

El trabajo que se vino realizando, dio sus frutos en cuanto a la niña como poseedora de su cuerpo utilizando las diversas facultades como lo son el expresar y comunicarse; es decir que el cuerpo es un elemento fundamental para la niña ya que permite que comiencen a expresarse de una manera

distinta su corporalidad femenina, de tal forma que se vuelve un ser capaz para integrarse activamente a la sociedad, lo cual se va evidenciando en diversas etapas en las etapas que se vinieron trabajando como lo era que la niña cogiera confianza en sí misma se amara tal como ella era y después de partir de la confianza de la niña comenzara a trabajar un poco en su postura hacia el mundo dando y creando diversidad de conceptos en donde ella fuera capaz de argumentar.

Por lo tanto, el principal hallazgo de este ejercicio investigativo consiste en ofrecer una comprensión razonada de las diferentes perspectivas desde las cuales las niñas que se encuentran de manera transitoria en una casa hogar, afrontan su corporalidad y se genera un aporte a su autoestima.

6.1.3 Sobre la importancia de vincular el cuerpo en el proceso de restitución de derechos

De igual forma a través del cuerpo la niña tiene la posibilidad de expresarse libremente como parte de sus derechos en el transitar por una casa hogar, sin restricción, sin embargo no siempre se tiene esta concepción frente al cuerpo ya que muchas personas simplemente lo conciben como un cuerpo conformado por huesos, órganos y no observa e identifica lo que hay más allá de ellos y las posibilidades de expresión que posee. Por eso para esta investigación fue primordial involucrar al cuerpo como eje principal, para que la niña logre un acercamiento con el otro, y pudiera expresarse de manera diferente, el cuerpo proporciona nuevas formas de expresión ya que involucra todo su ser, creando aspectos que el mismo percibe de su cotidianidad.

Es importante resaltar que cuando se habla del cuerpo como una forma de expresión las niñas parten de una comunicación gestual, en donde no necesitan del habla para dar a conocer lo que están pensando, simplemente utilizan sus gestos para dar a conocer estados de ánimo o motivación frente a una situación.

6.1.4 Sobre la importancia de generar experiencias pedagógicas intencionadas donde sea posible la escucha, el dialogo y la libertad de expresión.

En la casa-hogar es necesario tener presente que todas las niñas tienen diferentes contextos, costumbres, por tanto diversas formas de entender el mundo que los rodea, es así como todos siempre van a expresarse de manera distinta utilizando su cuerpo como eje central de su expresión,

al momento de realizar alguna sensibilización partiendo del reconocimiento del otro es necesario, inicialmente que la niña conozca y perciba su cuerpo, confíe en él y las posibilidades que este le genera, cuando la niña es capaz de confiar en lo que hace, en lo que piensa, dice, va a lograr una mayor confianza de lo que es el otro, por otro lado se va lograr una postura más fuerte cuando la niña comprende que está en una institución en donde velan por sus derechos haciéndola a ella partícipes de las decisiones de cómo quiere que sea su vida, lo que realmente se logra con el trabajo realizado es que las niñas tengan una postura en donde se respete lo que ellas exponen y de igual forma lo que ellas escuchen.

6.1.5 Las mediaciones pedagógicas contribuyen al agenciamiento y el reconocimiento de sus derechos

Instituciones como HCM que adelantan procesos de formación ciudadana se reconocen en esta oportunidad, como agentes de socialización política, que tienen como compromiso generar mediaciones pedagógicas que viabilicen el desarrollo de capacidades psico-sociales, ético-morales y socio-políticas asociadas a la formación de una cultura política y al ejercicio de la ciudadanía.

Pensar y asumir los escenarios educativos como espacios de formación política y ciudadana plantea la pregunta por la función de la educación en la formación de sujetos ético-políticos, autónomos y solidarios, que sobre la base del desarrollo de ciertas capacidades pueden construir y reconstruir los referentes y las prácticas culturales de lo político, lo público y de lo que implica el ejercicio de los valores que sustenten la ciudadanía.

6.1.6 Sobre la importancia de empoderar intencionalmente a la niña-mujer para aminorar las vulnerabilidades a las que se ve expuesta social y culturalmente

El ejercicio investigativo permitió visibilizar un poco que la perspectiva de reconocimiento de sí en las niñas aún sigue siendo caracterizada por los estereotipos de lo que es masculino y femenino y especialmente la subestimación de la mujer y la sobrevaloración del hombre.

HCM como un escenario de transformaciones socio culturales en donde se viven las lecturas de las realidades del contexto que permiten una educación desde el desarrollo humano, basadas en valores éticos y morales permitiendo a cada uno de sus miembros un adecuado crecimiento que conlleva a una idónea calidad de vida. En donde se potencie la educación desde, para y en la diversidad, como un escenario político, social, cultural y económico que garantice una formación humana autónoma y heterónoma y que cumpla un papel en favor del pensamiento crítico y reflexivo.

Para abordar la realidad de las niñas en medida de protección con las cuales se realiza el presente estudio de caso, desde la perspectiva de cuerpo, se busca contribuir a abrir la mirada sobre este tema que se ha estudiado en muchos casos, de una manera sesgada debido a que existe una historia de la cultura patriarcal que nos permea, sin embargo cada vez toma mayor fuerza en el ámbito educativo y en otros donde la infancia tiene un papel primordial, como los son las Casas-Hogares, pues de la importancia que se le dé, la sociedad avanzará cada día hacia la paz.

Por otro lado, se evidencia la importancia de los escenarios educativos alternativos como oportunidades para enriquecer su proceso de formación. Oportunidad de leer y comprender las realidades de la infancia desde otros lugares.

Por tal motivo se puede llegar a evidenciar que hay muy pocas oportunidades en la facultad para enriquecer estos procesos, es decir se brindan lecturas pero no se abarcan a su totalidad y quedan muy flojos términos y formas en como uno puede llegar a esa población, lo que uno puede llegar a encontrar.

Es allí donde se evidencia que existen muy pocos trabajos de grados enfocados en la población de hogares de restitución de derechos basados en las niñas o niños que habitan estos lugares.

Con gran agrado hacemos una invitación a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional a mantener y extender la práctica de los escenarios alternativos, en particular

a experiencias enriquecedoras como esta, puesto que son espacios que nos permiten como maestras interactuar con los espacios de formación académica del programa y acercarnos de una manera distinta a las infancias, reconociendo realmente sus condiciones de vida. Así mismo, se comprende que estos escenarios tienen dinámicas distintas a las de la escuela, y sin embargo, permiten no solo ampliar nuestra proyección como investigadoras sociales sino además reconocer que nuestro campo de acción es la vida misma, y lo que nos hace ser maestras es nuestra decisión de transformar la realidad en pequeñas o grandes acciones a través de la educación.

6.2 Conclusiones sobre el proceso formativo

Por otro lado se evidencia la importancia de los escenarios educativos alternativos como oportunidades para enriquecer el proceso de formación dando a comprender y propiciar las diversas realidades de la infancia desde otros lugares.

Por tal motivo se puede llegar a evidenciar que hay muy pocas oportunidades en la facultad para enriquecer estos procesos, es decir se brindan lecturas pero no se abarcan a su totalidad y quedan los términos con falta de definición, formas en como uno puede llegar a esa población y lo más importante lo que uno puede llegar a encontrar.

Es allí donde se evidencia que existen muy pocos trabajos de grados enfocados en la población de hogares de restitución de derechos basados en las niñas o niños que habitan estos.

Con gran agrado hacemos una invitación a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional a mantener y extender la práctica de los escenarios alternativos, en particular a experiencias enriquecedoras como esta, puesto que son espacios que nos permiten como maestras interactuar con la formación académica del programa en donde nos acercan de una manera distinta a las infancias, reconociendo realmente sus condiciones de vida. Así mismo, se comprende que estos escenarios tienen dinámicas distintas a la escuela, y sin embargo, permiten no solo ampliar nuestra proyección como investigadoras sociales sino además reconocer que nuestro campo de acción a la vida misma, y lo que nos hace ser maestras es nuestra decisión de transformar la realidad en pequeñas o grandes acciones a través de la educación.

Por otra parte, como futuras Licenciadas en Educación Infantil se reconoce la importancia de cuestionar constantemente por las diferentes realidades en las cuales están inmersas las niñas, con el fin de realizar análisis y tomar un posicionamiento crítico y reflexivo que permee directamente el accionar pedagógico, permitiendo de esta manera generar aportes significativos en la formación de sujetos.

Mediante el desarrollo de este trabajo se aprendió a investigar para reconocer lo que sucede en los ámbitos no convencionales, desde la práctica pedagógica pero también nos permitió ir más allá con el sentido de tener otra perspectiva en cuenta a la visualización de la mujer y como se puede desarrollar y socializar en el mundo cotidiano.

Es importante resaltar que fue un trabajo arduo ya que la población fue muy flotante pero en medio de todo lo que se realizó, se obtuvieron muy buenos resultados como es que las niñas aporten sin ser obligadas, que se respeten y valoren por lo que ellas son no por lo que no tienen.

6.2.1 Importancia de los escenarios educativos alternativos

Socializar los resultados en la institución en donde se llevó a cabo el ejercicio investigativo y hacer la entrega a Hogares Club Michín del documento de Monografía desde la aproximación a un estudio colectivo de casos, *“La niña que transita por una casa-hogar: Reflexiones en torno a su cuerpo”* con el fin de dar cuenta de los hallazgos de la investigación, siendo este un aporte para la visualización de la realidad de dicha puesta en marcha con las niñas.

A pesar de todas las dificultades presentadas en el grupo en el transcurso de la investigación, se logró sortear todas estas y poner en evidencia el trabajo realizado, permitiendo un crecimiento tanto personal como académico. Se reconoce que trabajar en equipo la colaboración, el diálogo y el consenso son características esenciales para la consecución de los objetivos planteados.

6.2.2 Retos y desafíos

En cuanto a los retos y desafíos que este ejercicio investigativo le plantea al programa en relación a la formación de maestros en los campos de perspectiva del cuerpo como expresión de identidades, es importante tener en cuenta esta perspectiva en los procesos de formación, ya que como futuras Licenciadas en Educación Infantil se reconoce la importancia de cuestionar constantemente por las diferentes realidades en las cuales están inmersas las niñas, con el fin de realizar análisis y tomar un posicionamiento crítico y reflexivo que permee directamente el accionar pedagógico, permitiendo de esta manera generar aportes significativos en la formación de sujetos.

Mediante el desarrollo de este trabajo se aprendió a investigar para reconocer lo que sucede en los ámbitos no convencionales, desde la práctica pedagógica pero también nos permitió ir más allá con el sentido de tener otra perspectiva en cuento a la visualización de la mujer y como se puede desarrollar y socializar en el mundo cotidiano.

Es importante resaltar que fue un trabajo arduo ya que la población fue flotante pero en medio de todo lo que se realizó, se obtuvieron muy buenos resultados como es que las niñas aporten sin ser obligadas, que se respeten y valoren por lo que ellas son no por lo que no tienen.

Por otro lado, las diversas dificultades que se presentaron fueron la disposición de los tiempos para la realización de los ejercicios de investigación es una de las dificultades y a la par un aspecto a mejorar en un próximo proyecto dentro de HCM.

Es gratificante contar cual ha sido la experiencia vivida la institución de HCM, pues aprendimos, compartimos y disfrutamos nuevas experiencias que poco a poco enriquecieron nuestra formación como docentes. Conocer a las niñas de Casa Angela con sus sonrisas y diversas preguntas, llenan de expectativas nuestras mentes, hacen que disfrutemos hoy en día nuestra profesión y las ganas de fomentar y construir posibilidades de trabajo para ellas.

Sin embargo, durante el proceso vivido se presentaron algunas dificultades que por supuesto logramos superar, aun así, nos permitimos contarles algunas de ellas:

En cuanto a la cultura institucional, los horarios y compromisos: para nosotras era bastante triste llegar a la institución (casa) y encontrarnos con el hecho de que ese día tenían alguna salida o evento (no programado por el cronograma, ni calendario que se nos había establecido) y que por lo mismo los talleres tenían que ser aplazados.

A pesar de las dificultades presentadas, siempre contamos con el apoyo de la madre coordinadora y la profesora de pedagogía para solucionar las dificultades presentadas, eso nos hacía sentir como en casa, e incluso nos otorgaron horas de sus propias sesiones para que los procesos no quedaran cortados y se lograra con satisfacción.

En este apartado queremos expresar todos los sentimientos y emociones del trabajo realizado, ya que al ingresar a esta institución siempre nos brindaron un apoyo gigante en donde la madre coordinadora siempre estuvo dispuesta ayudar y ver cómo eran los procesos de las niñas en una institución de restablecimiento de derechos es complejo ya que son niñas con diversas dificultades pero que en medio de todo lo que les pasara siempre nos recibían con un abrazo y un beso, al pasar los meses y los años podemos llegar a la conclusión es que de alguna u otra forma dejamos una huella en la vida de ellas.

6.2.3 Proyecciones

Para finalizar, se considera que el presente trabajo sirve como base para investigaciones que se desarrollen en la Universidad Pedagógica Nacional con *“La niña que transita por una casa-hogar: reflexiones en torno a su cuerpo”*, su proceso de construcción, reconstrucción e interacción con el entorno.

A partir de este trabajo de grado se pretende dar protagonismo a la labor del maestro como sujetos que construyen y aportan desde sus saberes a los sucesos educativos; por otra parte se brinda una

mirada más amplia la cual permita plantear desde allí rescatar fortaleza y proponer ante las mejoras a la misma.

Por último, desde la experiencia vivida como maestras en formación en el proceso de desarrollo del trabajo investigativo, se visibiliza la necesidad que tienen las maestras en formación de actualizarse en estos temas, y así mismo se propone crear entre tanto una línea de investigación, en el que se pueda profundizar respecto al tema de cuerpo y corporalidades femeninas.

Bibliografía

- Alzate, M. V. (2008). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista ciencias humanas*, 15-20.
- Artículo 177° Ley 1450. (2011). *Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación*.
- Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Bollaín, I. (Dirección). (2012). *Katmandú* [Película].
- Bonilla, C. E., & Rodriguez, S. P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: Más Allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cabra, N. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Cambrensis, G. (1974). *Historia de la infancia: del abandono a la violencia- Abandono, lactancia y empañadura*. New York.
- Caro, N. (Dirección). (2003). *Jinete de Ballenas* [Película].
- Carrillo, E. R. (2004). *Lo cualitativo en la investigación y su actualidad*. México: UNAM.
- Colmer, M. y. (2004). *El cuerpo, un lugar de expresión*. Barcelona: PDF.
- CONPES SOCIAL, 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.
- Const. Art. 44. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Córdoba, J. E. (2004). *Lineamientos y Modelo Solidario para Inclusión y Atención de Familias en el ICBF, SINAPSIS, Centro de Formación, Consultoría y psicoterapia. Versión preliminar*. Bogotá.
- D'agostino, A. E. (2011). *La construcción de la corporeidad: el juego como herramienta*. Buenos Aires: Revista digital.
- Decreto 2737. (1989). *Código del menor*. Bogotá.
- deMause, L. (1974). *La evolución de la Infancia Capítulo I*. Nueva York: The Psychohistory Press.
- Díaz Martínez, A. (2010). *Semiótica y cuerpo*.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. España: Ariel.
- Fernández, A. M. (2002). Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias. En M. Llinares, V. Ramos, J. Rodríguez, A. Navarro, & M. Vaca, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento- Cuerpo y escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela*. (págs. 69- 82). España: Aljibe.
- Forero H, D. G., Navarro O, D. T., Villamil B, S. L., & Grupo de trabajo. (7 de Mayo de 2007). *Lineamiento Técnico ICBF. Proceso administrativo de restablecimiento de derechos*.

- Documento ICBF No. LM11.PN13. Bogotá. Col., Colombia: Ministerio de Protección Social.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quién pretende enseñar*. Portugués : Olho D'agua .
- Ghiso, A. (2011). *El taller en procesos investigativos interactivos*. Obtenido de Acercamientos: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/acercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf
- Herranz G, Y. (2012). *Igualdad bajo sospecha: El poder transformador de la educación*. Bogotá,Col.: Editorial Magisterio.
- Hormann, S. (Dirección). (2009). *Flor del desierto* [Película].
- Irigaray, L. (2002). Ser dos (1998). En V. R. Miguel Llinares, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (págs. 69- 82). Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte*, 108 a 123.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Kusturica, E., Lee, S., Woo, J., & Scott, R. (Dirección). (2006). *Todos los niños invisibles* [Película].
- Largade, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lesbégueris, M. (2009). Corporeidades femeninas en la infancia. En D. Calmels, *Infancias del cuerpo* (págs. 113-130). España: Aljibe.
- Ley 1098. (2006). (Congreso de la República) *Código de infancia y Adolescencia*. Bogotá.
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación (Ley 115). Bogotá, Congreso de Colombia, Colombia.
- Liebel, M. (2009). *Historia de los Derechos de Infancia*. Recuperado el 8 de Octubre de 2016
- Luna, M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el Preescolar como estrategias investigativas, pedagógicas y didácticas. *Revista de Asociación Mexicana de profesores de lengua y literatura* .
- Martínez, M.C. y Ramírez, J.E. (2007). *Interrogantes y afirmaciones acerca de los maestros y maestras investigadores. Educación y ciudad. Volumen (12), pp 144*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Melo, J. O. (2008). *Gaitán: el impacto del 9 de abril*. Bogotá : Credencial Historica. N° 96.
- MEN. (2010). *Educación en la diversidad*. Bogotá: Unesco.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II*. . Francia: Paidós.
- Muñoz, A. (1986). *La comunicación corporal*. España: Revista Internacional de Sociología.
- Muñoz, C. (1988). *Adaptación del artículo de Cecilia Muñoz, Hogares Club Michín 30 años* . Bogotá.

- Oseira, R. L. (2013). *Género, prácticas y representaciones en la historia de Colombia, siglos XIX y XX*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas y económicas .
- Piaget, J. (1940). *Teorías del aprendizaje* . Barcelona: Aguilar.
- Prada, E., & Lamus, D. y. (2008). *"Violencias cruzadas en la vida y los cuerpos de las mujeres en Bucaramanga"*. Bucaramanga: Socios-Juridicos.
- Rodari, Gianni. (1998). *GRAMATICA DE LA FANTASIA: INTRODUCCION AL ARTE DE CONTAR HISTORIAS*. DEL BRONCE.
- Rodicio, J. C. (2008). *Los niños y niñas: sujetos sociales, nunca objetos de asistencia-Artículo*. Bogotá, Colombia: Voltaire.
- Sánchez, E. M. (2002). *El cine, otra ventana del mundo*. España: Temas-Revista científica de comunicación y educación .
- Sánchez, G., & Grupo de Memoria Histórica. (2011). *La Memoria Histórica desde la Perspectiva de Género, conceptos y herramientas*. Bogotá: Pro-Offset.
- Sandoval, C 1996. (6 de 11 de 2014). *Investigación Cualitativa Programa de Especialización en Teoría*. Obtenido de Métodos y Técnicas de Investigación Social.: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Sassano, M. (2013). *La construcción del Yo corporal: Cuerpo, esquema e imagen corporal en Psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Schmuck, Richard. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stokode & Harf, P. y. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes. Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón Coral, M. (1999). *Aprendiendo a amarlas*. Bogotá, Col.: Fundación Antonio Restrepo Barco, Cooperación española.
- Torrado, M., Reyes, M., & Duran, E. (2006). Bases para la formación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Infancia adolescencia y familia*, 18-36.
- Torres, A. (2000). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- UNICEF. (2010-2014). *Análisis de la situación de la infancia y adolescencia en Colombia*. Colombia.
- Varela, J. (1991). *El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica*. En V V A A, *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid, España: Centro de investigaciones.
- Vega, Violeta. (2010). *Cuerpo, dialogo y educación- una aproximación a lo fenomenológica*. Bogotá D.C. : Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.
- Vilanou, C. (2001). *Imágenes del cuerpo humano*. Barcelona: Miscelánea.
- Walter, K. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona, España.: Laertes, SA. .

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1	Formato Entrevista semi-estructurada Maestra de Pedagogía y a Maestra Titular.
Anexo 2	Entrevistas finales maestra titular Diana Vergara (2a) y maestra pedagógica Patricia Gutiérrez (2b).
Anexo 3	Registros de diario de campo.
Anexo 4	Categorías.
Anexo 5	Plan de intervenciones de cine foros.
Anexo 6	Plan de intervenciones de talleres.