

Practicas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos

AUTORES: Sonia

Nohelia Téllez Leidi

Tovar Hernández

Myriam Lombana Solano

Director

Yazmin Andrea Patiño

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá D.C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL República de Colombia	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos
Autor(es)	Téllez, Sonia Nohelia; Tovar Hernández, Leidi Mayid; Lombana Solano Myriam
Director	Patiño, Yazmin Andrea.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 140 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.
Palabras Claves	SUJETOS DE DERECHO; INFANCIA; PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS, PRIMER CICLO PEDAGÓGICO; CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO; PARTICIPACIÓN; PRINCIPIOS RECTORES;

2. Descripción
Tesis de grado en donde las autoras analizan las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte para identificar cuáles de ellas involucran y/o permiten el desarrollo de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. De esta manera se aporta en la construcción del conocimiento en el campo de la educación y en específico de las prácticas pedagógicas como un elemento determinante en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, reivindicando a la escuela como una instancia en la que se debe promover, proteger y permitir desde la cotidianidad del acto educativo la vivencia de los derechos de los niños y las niñas.

3. Fuentes
Barragan Giraldo, D. F. (2012). Práctica pedagógica pensar mas allá de las técnicas. En Prácticas pedagógicas perspectivas teóricas. Barragán Giraldo, D. F. (2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. Franciscanum 163, 155-176. Bronfenbrenner Urie. (2002). La Ecología del Desarrollo Humano. Paidós Barcelona. Bustelo, Eduardo. (2007). El Recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina:

Siglo Veintiuno Editores S.A.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. Salud Colectiva, 268, 271.

Bustelo Eduardo (2011). El Recreo de la Infancia, Buenos Aires, siglo veintiuno Editores

Cillero Bruñol, Miguel. (1997). Infancia, autonomía y derechos. Una cuestión de principios. En infancia, Boletín del Instituto Interamericano del Niño, N° 234.

CRIN, Principios Rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño: una explicación fácil. 2017. Recuperado de <https://www.crin.org/es/biblioteca/publicaciones/principios-rectores-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-una>

UNICEF. (2007). Código de la Infancia y la Adolescencia. Versión Comentada. Bogotá. Recuperado de: http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/codigo_infancia_y_adolescencia_ley_1098_de_2006_comentado.pdf

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy.

UNICEF. (2007). Código de la Infancia y la Adolescencia. Versión Comentada. Bogotá. Recuperado de: http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/codigo_infancia_y_adolescencia_ley_1098_de_2006_comentado.pdf

4. Contenidos

La tesis de grado identificó las estrategias de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, y reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores contenidos en la convención internacional de los derechos del niño. Los objetivos específicos son: 1. Caracterizar las estrategias de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en grado primero. 2. Reconocer las prácticas pedagógicas a través de las cuales los niños de grado primero son reconocidos como sujetos de derecho. 3. Identificar las comprensiones de los docentes sobre el derecho a la participación y ser escuchado de los niños y de las niñas a la luz de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

La tesis se estructuró de la siguiente manera: Se incluyó un apartado de los referentes conceptuales dando cuenta de las principales categorías abordadas. Seguidamente se distinguió el apartado metodológico en donde se pueden evidenciar los momentos que se estructuraron para el diseño y análisis de la recolección de la información. Por último se encuentra el análisis de resultados, conclusiones y proyecciones.

5. Metodología

La investigación se constituyó en cuatro fases, la primera es la fase de la investigación que

correspondió al abordaje y delimitación del problema. La segunda fase está comprendida por el referente conceptual que diera cuenta del fenómeno a estudiar en el cual se destacaron las categorías de infancia, prácticas pedagógicas y sujetos de derechos. En una tercera fase, se procedió al diseño y aplicación de los instrumentos llevando a cabo la recolección de la información por medio de las técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y taller. Y por último, en la cuarta fase, se procedió al análisis e interpretación de la información previamente recolectada.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron los niños y las niñas del grado 101 pertenecientes al primer ciclo pedagógico y por otra parte la docente directora de curso, la docente de apoyo de inglés y el docente de educación física.

6. Conclusiones

El proceso de investigación le permitió a las investigadoras enriquecer sus conocimientos y la comprensión alrededor de las prácticas pedagógicas y su relación con el proceso educativo a la luz de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Se evidenció además que las concepciones que tienen los docentes objeto de estudio sobre los derechos de los niños y las niñas surgen de la propia experiencia, de su formación personal, académica o cultural, pero ninguno dio razón de un conocimiento preciso y concreto sobre los derechos y principios contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por lo que deberá hacerse un llamado a las instituciones académicas y a las organizaciones gubernamentales para que se desarrollen e implementen políticas tendientes a la divulgación de los derechos de la CIDN especialmente en la población docente, y su necesidad imperiosa de ser incluidos en las estrategias de las prácticas pedagógicas, como un pilar en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Se encontró que la combinación de las estrategias de las prácticas pedagógicas denominadas lúdicas y de elaboración conjunta desarrollan en mayor medida los principios rectores de la Convención Internacional de los del Niño, principalmente el principio de participación y ser escuchado.

Al final, se demostró con esta investigación, que las estrategias expositivas o magistrales no permiten el desarrollo integral de los cuatro principios rectores de la CIDN, por lo que su utilización deberá reevaluarse, por lo menos en el primer ciclo pedagógico en el que los niños y niñas requieren ser escuchados, deben desarrollar habilidades que les permita participar activamente en todos los escenarios en los que actúen, constituyéndose en líderes positivos en la construcción de una mejor sociedad, incluyente y participativa.

Elaborado por:

Téllez, Sonia Nohelia; Tovar Hernández, Leidi Mayid; Lombana Solano Myriam

Revisado por:	Patiño, Yazmin Andrea.
----------------------	------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	21	02	2018
--	----	----	------

Contenido

Introducción	4
Planteamiento del Problema	6
Pregunta de Investigación	11
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	12
Justificación	13
Estado del Arte	15
Referentes Conceptuales	33
La práctica pedagógica en sentido amplio	34
La práctica pedagógica, escenario multifactorial	38
La práctica pedagógica: <i>praxis</i>	39
Qué son las Prácticas Pedagógicas	42
Convención Internacional de los Derechos del Niño y Prácticas Pedagógicas	44
De las estrategias de la práctica pedagógica en concreto	44
Niños y niñas como sujetos de derecho	46
Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño.	47
Constitución Política de la República de Colombia	60
Principios Rectores de la CIDN que reconocen a los niños como sujetos de derechos	61
Código de la Infancia y la Adolescencia	61
Infancia	65
La Infancia Desde Philippe Aries	78
Niñez desde Urie Bronfenbrenner	78
Las Estructuras Interpersonales como contexto para el desarrollo de la Niñez.....	78
La Infancia Según Eduardo Bustelo	78
Sistemas de la Implementación Del Primer Ciclo Pedagógico en los Colegios Oficiales de Bogotá - Políticas de Infancia Según Secretaria de Educación.	78
Uniendo esfuerzos en torno al ejercicio de la garantía de los derechos de la primera infancia.	78
Proyecto De Cero a Siempre	78
Metodología y Desarrollo de Instrumentos	79
Modelo de la Investigación	79
Fases de la Investigación	81
Población y Muestra	82
Descripción de los Instrumentos.....	83
La Observación Participante	84

Diarios de Campo.....	85
Entrevistas Semiestructuradas	85
La técnica de taller.....	86
Resultados	90
Prácticas pedagógicas en Grado Primero	90
Los niños y las niñas para los maestros	101
Las voces de la verdad	107
Estrategias de las prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos	112
Comprensión de los derechos de los estudiantes por parte de los docente	120
Conclusiones	122
Proyecciones	128
Bibliografía	130

Introducción

Según datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017) en el año 2017 se registraron en Colombia 29 casos diarios de maltrato infantil, por negligencia, por maltrato físico o psicológico. Esto nos permite aseverar que Colombia es un país que se encuentra en deuda en cuanto a la garantía y protección de los derechos de los niños, tal vez por desconocimiento de la sociedad que el niño es un sujeto de derechos y que por tanto así debería ser reconocido en las diferentes instituciones, ya sea la familia o el colegio, y por todos los actores que participan en su proceso de formación.

En el caso de esta investigación, pretendemos adentrarnos en el ámbito escolar con el fin de conocer si las estrategias de las prácticas pedagógicas que utilizan las docentes de grado primero de la institución Alfredo Iriarte favorecen el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos a la luz de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

El tema de estudio surgió inicialmente de un razonamiento práctico, después de haber indagado con las docentes de grado primero de la institución Alfredo Iriarte sobre si en sus prácticas pedagógicas se reconocía al niño como sujeto de derechos. También teniendo en cuenta nuestra experiencia y la revisión juiciosa de antecedentes teóricos referentes al tema de investigación.

Para tal fin, se presenta una estructura que en primer lugar incluye la población objeto de estudio conformada por los niños y niñas de grado primero de la institución Alfredo Iriarte, que oscilan entre los 6 y 7 años de edad, y los docentes de este grado. Se apoya en un marco conceptual que aborda aspectos históricos de las categorías de infancia, sujetos de derecho y prácticas pedagógicas que fueron construidas de manera apriorística como soporte para facilitar el análisis de la recolección de datos.

El desarrollo del proyecto de investigación se enmarcó en un método de investigación cualitativa de tipo etnográfico, en el cual se emplearon tres instrumentos de recolección de datos con el propósito de valorar las prácticas docentes y su intencionalidad dentro del aula, desde una reflexión de su quehacer propio y la puesta en práctica de los cuatro principios rectores en los cuales se sustenta La Convención Internacional de los Derechos del Niño. : 1) No discriminación (Artículo 2); 2) Interés superior del niño (Artículo 3); 3) Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo (Artículo 6); y, 4) principio de participación y ser escuchado (Artículo 12) (CIDN, 1989)

Planteamiento del Problema

El grupo investigador observó que es usual que los niños y/o niñas del Grado Primero de la Institución Alfredo Iriarte manifiesten sus emociones con respecto a las clases que reciben por parte de sus docentes. En algunas ocasiones manifestaron emociones de alegría al referirse a uno y otro docente, pero en otras oportunidades expresaron tristeza o temores al terminar o antes de iniciar una clase.

Esta situación llamó la atención de las investigadoras ya que no era clara la razón por la cual era diferente la percepción que tenían los estudiantes sobre unos y otros profesores, ni por qué razón algunos generaban temores o tristeza.

Lo anterior llevó al grupo investigador a cuestionarse cuáles derechos de los niños y las niñas son los que debería tener en cuenta un docente al momento de preparar y dictar su clase para reconocerlos como sujetos de derechos, y generar en ellos todo el tiempo sentimientos de alegría, formándolos como sujetos críticos, progresivamente autónomos, capaces de reconocer y vivir la diferencia para construir desde ahora relaciones de convivencia. Esto llevó a reconocer que la principal norma internacional que lo hace es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) la cual estableció cuatro principios rectores a través de los cuales se legitima al niño como sujeto de derechos.

Ahora bien, siendo la Convención de los Derechos del Niño una referencia tan importante en aras de garantizar los derechos de los niños y las niñas en el aula de clases, los principios allí contenidos deberían incluirse o por lo menos deberían entrar en consideración o análisis por

parte del docente en sus estrategias de las prácticas pedagógicas. Sin embargo no era claro si los profesores de los estudiantes del grado primero de la Institución Alfredo Iriarte tenían en cuenta los principios rectores de dicha norma internacional, máxime cuando se observaba a niños y niñas de este grado en ocasiones tristes o temerosos al referirse a alguna clase.

Por lo anterior, el grupo investigador hizo un primer acercamiento con los docentes de este grado primero, encontrando que los maestros interactúan con sus estudiantes mediante diferentes estrategias de las prácticas pedagógicas, y a cada una de ellas le corresponde una opinión por parte de los niños y las niñas, quienes describieron sus clases como “chéveres”, “aburridas” o “divertidas”, calificaciones que variaron según el profesor, la materia o la hora de la clase.

Luego, al consultar a los docentes sobre las estrategias de sus prácticas pedagógicas que consideran más eficaces teniendo en cuenta los objetivos de la educación y los derechos de los estudiantes en su condición de niños y niñas, se escucharon una gran variedad de respuestas que incluían estrategias que denominaron como lúdicas, tradicionales, expositivas, de elaboración conjunta, trabajos independientes en casa, trabajos colaborativos con compañeros o con familiares, en fin, una gran variedad de estrategias cuya elaboración y práctica depende de una decisión autónoma del mismo docente.

Algunos docentes manifestaron que trataban de conocer las realidades de los niños y de las niñas, se preocupan por mantener un contacto permanente con los padres de familia, ya que de esta manera consideran que se conocen la dinámica familiar en la que se desenvuelve el niño o la niña para así comprender los comportamientos y actitudes del mismo en la escuela y posteriormente estructurar las estrategias de sus prácticas pedagógicas

Esta variedad de situaciones y de estrategias de las prácticas pedagógicas llevaron al grupo investigador a identificar cuál o cuáles son las adecuadas para lograr los objetivos de la educación en los estudiantes del grado primero de la Institución Alfredo Iriarte.

Pero para el efecto, se encontró que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, contempla cuatro principios rectores que deben considerarse e incluirse en cualquier estrategia de la práctica pedagógica: 1) No discriminación (Artículo 2); 2) Interés superior del niño (Artículo 3); 3) Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo (Artículo 6); y, 4) principio de participación y ser escuchado (Artículo 12).

De otra parte se encontró que para el autor Miguel Cillero Bruñol, al referirse a la infancia y al niño como sujeto de derechos, señala que esta nueva concepción se basa en el reconocimiento expreso del niño como sujeto de derecho, en oposición a la idea predominante de niño definido a partir de su incapacidad jurídica. La CDN, a diferencia de la tradición jurídica y social imperante en muchos países hasta antes de su aprobación, no define a las niñas y los niños por sus necesidades o carencias, por lo que les falta para ser adultos o lo que impide su desarrollo. Por el contrario, al niño se le considera y define según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad.(Cillero,1997,p.4)

Hablando en términos de Derechos Bustelo (2005)afirmó:

No puedo dejar de referirme ahora a un enfoque reciente que coloca los derechos del niño y del adolescente como elemento prioritario en la agenda por el cumplimiento de los derechos humanos. De manera más precisa, en el contexto de los derechos económicos y sociales, se supone que la Infancia debe ser central en

la lucha contra la pobreza y, por lo tanto una estrategia que intente superar este problema debe comenzar por hacer efectivos los derechos de los niños , niñas y adolescentes. Los derechos humanos deberían ser concebidos como un código moral que comenzaría a cumplirse primeramente con las jóvenes generaciones. (p. 268)

El autor ofrece herramientas encaminadas a resignificar desde el adulto, que el niño desde el momento de nacer es un ciudadano pleno de derechos y busca no solo ser escuchado sino tenido en cuenta para tomar decisiones, y es por esto que el docente como adulto está llamado a reconocer el valor de la infancia no solo individual sino colectiva, incluyente y autónoma, lo que se debería manifestarse en las estrategias de las prácticas pedagógicas.

Identificar entonces ¿cuáles son las estrategias de la práctica pedagógica que aplican los docentes en el grado primero de la institución Alfredo Iriarte que reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño;, es un tema de investigación que nos convoca, en cuanto nos permite aportar en la construcción de mejores prácticas pedagógicas en nuestras actividades escolares.

De acuerdo con lo anterior, surgió la pregunta que orientó la presente investigación: ¿cuáles de las estrategias de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz del principio rector contenido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño?

Como se mencionó, el grupo investigador se interesó en este problema debido a que no era claro si los docentes del grado primero de la Institución Educativa Alfredo Iriarte, formulaban sus estrategias de las prácticas pedagógicas teniendo como referencia normas de rango

constitucional o eventualmente normas internacionales que sirven para fijar lineamientos orientadores de la actividad del docente, especialmente considerando que dirigen sus clases a niños y niñas del grado primero del primer ciclo pedagógico cuya edad en su mayoría es de 6 años de edad, al momento de iniciar esta investigación, incluyendo dos niños de 7 años, que son repitentes. En esta etapa del desarrollo los encargados de la formación deben aceptar los sentimientos de los niños y niñas, mostrando interés cuando expresan sus emociones, motivándolos a que no se inhiban al expresar lo que sienten, permitiéndoles formar conciencia de sus propios sentimientos, pues es la única vía hacia el fortalecimiento de la autoestima (Thoumi, 2003), actitudes que se promueven reconocimiento del niño como sujeto de derechos y materializan su derecho a la educación haciéndolo totalmente compatible con la dignidad humana.

El resultado de esta investigación se propone entonces instituirse como un aporte para la educación en el primer ciclo pedagógico, que según la Resolución 188 del 24 de enero de 2007 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2007) corresponde al conjunto de grados conformados por la educación de preescolar y los dos primeros de la básica primaria, no solo de la institución objeto de investigación, sino para cualquier institución educativa que requiera de un marco conceptual y teórico para el reconocimiento y la visibilización de los derechos de los niños y niñas del primer ciclo pedagógico mediante la identificación de las estrategias de las prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores de la CIDN, con énfasis en el principio de la participación y ser escuchados.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles de las estrategias de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño?

Objetivos

Objetivo General

Identificar las estrategias de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores contenidos en la convención internacional de los derechos del niño.

Objetivos Específicos

Caracterizar las estrategias de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en grado primero.

Reconocer las prácticas pedagógicas a través de las cuales los niños de grado primero son reconocidos como sujetos de derecho.

Identificar las comprensiones de los docentes sobre el derecho a la participación y ser escuchado de los niños y de las niñas a la luz de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

Justificación

"La pedagogía es la ciencia encargada del estudio de la educación, más específicamente, del proceso educativo. Su objetivo es dotar a los educadores de una teoría científica para su trabajo teórico práctico. Como ciencia, establece los principios y fija las finalidades hacia las cuales se dirige el acto educativo, ligando a una unidad comprensiva al sujeto de la educación con el sujeto educador, mediante la acción del trabajo escolar" (Mendoza y Diaz, 1997, pág. 19), la cual se puede evidenciar en las estrategias de las prácticas pedagógicas.

En la actualidad, la labor del docente debe atender a las exigencias de las sociedades modernas, especialmente en el ámbito de la formación del estudiante en su condición de ser humano.

En atención a lo anterior, la comunidad internacional promulgó en 1989 la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), en cuyo Artículo 28 se estableció como derecho de los niños la educación, y en el Artículo 29 se determinó que dicha educación deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de las posibilidades. Se debe, además, aportar en la formación de los niños y niñas para que cualquiera sea su decisión de vida, se caracterice por ser un ser humano respetuoso de otras personas y del medio ambiente.

De la misma manera, la CIDN estableció que todos los derechos en ella contenidos debían desarrollarse teniendo en cuenta cuatro principios rectores, a saber: 1) No discriminación (Artículo 2°); 2) Interés superior del niño (Artículo 3°); 3) Principio a la vida, la supervivencia y

desarrollo (Artículo 6°); y, 4) principio de participación y ser escuchado (Artículo 12°) (CRIN, 2017), de los cuales el cuarto es el que resulta más relevante para los efectos de esta investigación y que por tanto tendrá un mayor desarrollo más adelante.

Por lo anterior, las estrategias de las prácticas pedagógicas que utilicen los docentes en las aulas de clase en el marco de la garantía del derecho a la educación de que gozan los niños, deben tener en cuenta los cuatro principios rectores de la CIDN, en cumplimiento de las normas que ratificaron dicho Convenio, la Constitución Política de Colombia y el Código de Infancia y la Adolescencia.

Finalmente, el aporte que pretende hacer el grupo investigador es identificar cuáles de las estrategias de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores contenidos en la convención internacional de los derechos del niño, especialmente el de la participación y ser escuchado, de tal manera que las prácticas pedagógicas identificadas se constituyan en referencias útiles para los docentes que tienen a su cargo la educación de niños y niñas del grado primero de básica primaria, correspondiente al primer ciclo pedagógico.

Estado del Arte

El presente estado del arte surge del acercamiento y consulta de diferentes fuentes de carácter nacional como la Secretaria de Educación, Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE), el IDEP, universidades y en los documentos académicos de consulta online de las últimas dos décadas. Además de consultas e investigaciones latinoamericanas e iberoamericanas.

El estudio aborda y analiza información documental contenida en hallazgos tanto de ejercicios investigativos del campo educativo, como en documentos traídos de las políticas públicas y artículos científicos, en los cuales se dan aportes a los procesos de reconocimiento del niño como sujeto de derechos en el marco de las interacciones y prácticas pedagógicas.

Presenta una selección de textos que abordan la temática desde el campo de la pedagogía y estudios afines que en materia de sujetos de la infancia, derechos y participación se hayan producido, los textos son traídos a revisión y serán tomados en cuenta por su pertinencia frente al objeto de estudio en el que se desarrolla la presente investigación.

Es de anotar que, al igual que otros procesos en la historia, la categoría de infancia es más bien un concepto reciente y de esta manera, requiere un esfuerzo sostenido por parte entre otras, de las comunidades académicas para su desarrollo. Las necesarias transformaciones, han surgido gracias a esfuerzos colectivos que se fortalecen en el campo internacional para luego ser acogidos por las naciones y llevados a la vida cotidiana a través de los direccionamientos de las políticas públicas. En Colombia, es hasta finales del siglo XX cuando la mirada sobre la infancia pasa, de tener un enfoque de necesidades, en donde el sujeto es tenido en cuenta desde su ser

vulnerable, a ser sujeto de derechos, producto de la incidencia de los desarrollos internacionales y de su aceptación, proceso que conlleva actos reflexivos, de deconstrucción de realidades y cambios de paradigma que conducen a una naciente idea de una infancia protagónica que hoy tiene oportunidades de acceder a experiencias antes impensables, generadas por un mundo globalizado y tecnificado y reservadas antes mayormente solo para el mundo adulto. Lo anterior conduce a situarse en un lugar diferente, con la correspondiente resignificación de la infancia en su rol social y el horizonte de derecho que debe dar lugar a tener garantías y a la atención integral.

En la búsqueda del material necesario para explorar los antecedentes del tema, se encontraron algunos datos que señalan la importancia y vigencia de los estudios sobre infancia de derechos. En bibliotecas virtuales, Redalyc por ejemplo, encontramos que del año 1998 al 2015 se pasó de 83 publicaciones a más de 2700 publicaciones bajo la categoría de infancia y construcción de subjetividades, lo que claramente presenta la vigencia del objeto de estudio y el imperativo de continuar en la línea de investigación, ya que los hallazgos en las investigaciones confirman el persistente alejamiento entre el ser y el deber ser.

La infancia, que poco a poco incursiona como categoría en las actuaciones internacionales sobre derechos y que cada vez pasa a integrarse efectivamente en el escenario de debate y de construcción de la política pública y educativa del país, requiere, al igual que otros procesos históricos lo han demandado, políticas e investigaciones que permitan identificar claramente los derroteros que ayudarán al reconocimiento de los distintos sujetos y su participación social.

Es de anotar que, los esfuerzos internacionales, nacionales y distritales, no son más que el comienzo del ejercicio por el reconocimiento de la infancia en sí misma y la reafirmación de sus

derechos. A continuación, se relacionarán algunos de los aportes encontrados en los documentos revisados, que a la vez que orientan sobre la manera como se ha venido trabajando la temática de la infancia, como sujeto de derechos, también nos muestra la necesidad de seguir profundizando e indagando sobre aspectos como la participación de los niños en el aula y su correspondencia con las relaciones pedagógicas en la escuela direccionadas a la construcción de subjetividades.

En el panorama Latinoamericano, Curiente Jerez (2009), sitúa la participación infantil como aspecto fundamental en su trabajo. La participación, es uno de los aspectos estructurantes de la infancia y es señalada en la convención de los derechos del niño como elemento paradigmático, al respecto en la investigación chilena titulada, participación infantil: una mirada hacia las prácticas institucionales se trabaja entendiendo que la visión de niño históricamente abordado como “objeto de protección” se va trasladando hacia la visión de niño como “sujeto de derechos”.

Este nuevo escenario implica la incursión de discursos y prácticas renovados que deben empezar a tener presencia en los distintos escenarios incluyendo de manera específica a las instituciones escolares, ya que es allí, en los procesos educativos con la comunidad donde se deben impulsar los nuevos paradigmas para darles asiento.

Enunciar la participación como derecho de la infancia, no es suficiente, el reto es que haga presencia y se reconozca en los actos comunicativos de los niños y niñas y que el adulto pueda reconocerla de manera efectiva en las interacciones, es decir, que se avance en el camino de producir interacciones en donde se reconoce al niño como otro sujeto, un sujeto activo en la comunicación.

Hablar de comunicación como aspecto de la interacción social para la construcción de sujetos nos remite a plantear la importancia de los procesos de participación efectiva al interior

del aula, la acción de comunicación debe estar enriquecida por el derecho a la participación. Como sujeto de derechos el niño entra a jugar un rol preponderante en las dinámicas propias de creación de ambientes y aprendizajes. Como lo plantea la investigación este derecho de participación nos orienta a tener un enfoque menos adulto centrista, obligando a integrarlos de manera más activa en la sociedad, especialmente en aquellas instituciones cuya función se ubica en áreas de formación, atención y promoción de los derechos de la infancia. Esta visión del niño como sujeto de derechos, modifica necesariamente el tipo de relaciones que va a establecer con el mundo, tanto a nivel cognitivo como afectivo, para el caso de las relaciones con el adulto, se entra a tener un rol distinto toda vez que el niño ya no es solo un receptor y debe pasar a un papel protagónico y participe de su realidad.

La investigación de Curiente Jerez situada en las prácticas institucionales y enfocada desde la disciplina del trabajo social detiene su mirada sobre instituciones protectoras de niños y jóvenes que denomina servicio nacional de menores en Chile, allí se centra su mirada en la infancia y la adolescencia situadas en paradigmas de participación, diálogo y negociación, y refiere un marco democrático que conduce a la reflexión sobre una nueva visión de ciudadanía.

Se puede ver también a través de este estudio chileno que revisa la coherencia entre los proyectos pensados para las instituciones que atienden la infancia y la adolescencia y los planteamientos de la convención acerca de la participación, que los trabajos de investigación en el campo de la participación infantil en el marco de los sujetos de derecho no son esfuerzos aislados, más bien apuntan a una preocupación de región ya que ejercicios similares se encuentran en la literatura revisada. Lo anterior reafirma la importancia que los procesos de resignificación tienen para las comunidades, y de manera superior para aquellas que tienen injerencia directa en las instituciones, ya que se encargan de orientarlas. De lo anterior se colige

que, la puesta en marcha de proyectos variados incluyendo los educativos, debe ser motivo constante de reflexión e indagación.

Este estudio chileno, de tipo descriptivo recalca igualmente en la manera como las poblaciones de niños y jóvenes en situación de irregularidad en América Latina para la primera mitad del Siglo XX eran atendidas en un marco jurídico nuevo gracias a la creación de los primeros tribunales de menores, de manera que se evidencian esos hitos en la historia moderna sobre el control de la infancia como categoría vulnerable y concebida ahora, “objeto de protección-represión” reconoce así, la importancia de entender la participación desde sus aspectos psicológicos, sociológicos, socioeconómicos y políticos y así mismo identificar su entramado de relaciones respecto a la relación con la toma de decisiones y en última instancia su gran incidencia en términos de prevalencia del poder.

La participación tanto colectiva como individual denota la necesidad y capacidad de ser cada vez menos objeto y más sujeto. Refiere que la participación colectiva se encuentra enfocada al poder social en tanto que, si se encuentra como acción individual, se adentra en el terreno de la voluntad del sujeto de una parte, para encausar la construcción del proyecto de vida o de otra, para permitir el acceso a bienes o servicios. Se encuentra también esta participación en aras de lograr la integración y el reconocimiento social.

Es necesario también reconocer las participaciones auténticas, alejadas de las simbólicas en donde la presencia del adulto interfiere en el desarrollo de las ideas y las induce. Por tanto, para el desarrollo como sujeto social se requiere el protagonismo de sí mismo en tanto ser social entendiendo que, la participación obedece a la motivación fundamental en relación directa con el sentido de la humanización. De acuerdo con lo anterior hay una condición de construcción de sujeto ligada a los procesos de participación.

Curiente Jerez, muestra que la participación, como aspecto esencial en la construcción del sujeto social debe ser fundamental en los proyectos institucionales que trabajan con infancia y adolescencia, ya que en su rol de escenarios de formación y transformación de sujetos se requiere que satisfagan su necesidad de interactuar con otros y desarrollar actividades de su interés en esta etapa de construcción de la personalidad posibilitando la expresión de opiniones y sentimientos.

En el contexto iberoamericano, Lay Lisboa (2015) presenta una investigación enmarcada en las nuevas sociologías de la infancia comprometidas en la indagación del sujeto desde sus propios discursos, con un enfoque cualitativo/estructural de carácter interpretativo, el ejercicio permite el acercamiento a la comprensión de los procesos participativos desde la óptica de la propia infancia. Las indagaciones se realizan a partir de grupos de discusión y de las inferencias discursivas para el análisis de testimonios. La investigación presenta como principal hallazgo, la clasificación de las posiciones discursivas de la infancia en dos tipos de manifestaciones, de un lado se develan manifestaciones adulto centradas, de carácter dominante que se inscriben en el reconocimiento del saber en el adulto y se construyen al inferir este sentido y gestionar la participación desde las mismas lógicas del adulto, y otra de tipo disidente con posiciones contestatarias y de cuestionamientos sobre lo dominante.

En esta investigación denominada la participación de la infancia desde la infancia Lay Lisboa parte de los contextos escolares como escenarios priorizados para el establecimiento de relaciones de la infancia con los adultos y porque es allí, el lugar de transmisión y reproducción de valores, normas y disciplinas dominantes. Se plantea también que la realidad social es una construcción y del mismo modo lo es la infancia y el concepto de participación. Dicho lo anterior y en acuerdo con Montañez (citado por Lay Lisboa 2015), “la realidad percibida condiciona

nuestras prácticas y (la valoración del efecto de) las prácticas condicionan nuestra percepción condicionando nuestras prácticas”

La investigación retoma autores diversos que conceptualizan sobre la participación y sus diversas modalidades pero relativiza estos elementos conceptuales a la construcción que se haga sobre infancia, ya sea como infancia infantilizada, pasiva y reactiva que no permite reconocer; a la visión de adulto más autoritario o permisivo, a las condiciones de género, si las relaciones docente estudiante son estrechas, asimétricas o autoritarias, y el tipo de representación que se construye de la escuela como escenario de proyección, actuación, reconocimiento y reprobación.

En la investigación Lay Lisboa, presenta resultados que arrojan formas de comunicación dentro de modalidades mencionadas como, adultocéntrica, contra adultocéntrica, exoadultocéntrica, normativa performativa, segmentada/generacional sexista en unas dinámicas comunicativas. En esta investigación se dan recomendaciones para la intervención y estudio con y sobre la infancia y se expone una estrategia metodológica con la que diseñar planes de actuación integral orientados a promover la participación con y para la infancia. En el contexto nacional Durán Strauch (2017) presenta resultados de un estudio de caso de enfoque interpretativista realizando un análisis del discurso prescriptivo en la revisión de documentos de política pública y de otra parte un análisis de profundidad de discursos descriptivos de actores de estas políticas a nivel local.

Entre los hallazgos el documento plantea la persistencia de discursos híbridos entre asistencialismo y derechos, persistiendo distanciamientos y tensiones entre las prácticas que se van determinando para la implementación de las políticas públicas y las prácticas efectivas de las instituciones. En su desarrollo, encuentra que el actuar de las instituciones es de carácter fragmentado y explica esta naturaleza en el sentido de que, en las actuaciones de las

instituciones, coexisten esfuerzos por el ejercicio de los derechos y a la vez acciones por detentar el control social.

La fragmentación de las instituciones hace palpable que, al encarar los discursos contruidos por la política pública, estos no tengan un impacto y desarrollo inmediatos en los actores o grupos encargados de implementarla.

Este estudio de caso es un recorrido político de las últimas administraciones en Bogotá, presenta, como resultado de sus indagaciones y luego de sus análisis, tres momentos importantes. Planteando sus transformaciones políticas en tres períodos comprendidos desde el año 2004 al 2014, en lapsos de cuatro años y de acuerdo con la administración de turno.

En estos períodos se contemplan en primera instancia, planteamientos afincados en viejos paradigmas asistencialistas para la infancia y la adolescencia, mezclados con nuevas miradas de sujeto, evolucionando hacia la necesaria reflexión por la inclusión. En el momento posterior, se da entrada al discurso de la priorización con relación a otras poblaciones y atiende en un reglón especial, la importante dinámica que refiere a la atención para la primera infancia, llegando así, en el 2008 en buena parte, a las producciones temáticas en el campo de la educación para la primera infancia. Para el momento, se siguen desarrollando en la administración, políticas asistenciales, a la vez que se mantiene un discurso de derechos.

En el siguiente escenario administrativo se pasa a enfatizar en aspectos de la política contra la discriminación y la desigualdad, concentrándose en esfuerzos sectoriales, pero sin dejar de lado las políticas específicas para la infancia. Así, el tema de los derechos de acuerdo con el autor, se volvió un frente discursivo políticamente correcto.

La investigación presenta para los distintos actores relacionados con la infancia, tanto los de carácter administrativo, como los de orientación pedagógica, de qué manera lleva tiempo la

comprensión de la política, de forma tal que para llevar a cabo actuaciones que incluyen su abordaje debe preexistir la incorporación de esquemas cognoscitivos que permita ver el reflejo en la utilización de un lenguaje y discurso de significaciones.

Esta investigación señala aportes importantes al presente estudio, ya que caracteriza las instituciones y a los maestros frente al manejo de las políticas públicas de derechos para la infancia y muestra las dificultades para operar de manera alineada. Define a los grupos que implementan políticas, como grupos que actúan como comunidades interpretativas, con prácticas culturales, lingüísticas y cognitivas frente a los discursos ya contruidos, discurso que, para este caso, es el de las políticas públicas acerca de la infancia como sujetos de derechos.

El estudio orienta a entender además el campo de la educación, como un escenario híbrido en donde los derechos como discurso empoderan al estudiante. El empoderamiento es un indicador deseable en la construcción de sujeto de derecho, pero a la vez puede transformar la manera como los niños y jóvenes establecen relaciones con el adulto tensionando los procesos formativos cuando entra a poner en riesgo los roles de autoridad. De acuerdo con lo anterior se hace necesaria la profundización para comprender como se da la construcción de sujetos de derechos en medio de esta tensión.

De otro lado citando a Concha (2009) encontramos una investigación que se acerca a niños y niñas de 6 años para observar la construcción de subjetividades a partir de sus prácticas comunicativas en las interacciones sociales cotidianas, en este documento la comunicación se asume como un proceso que, a diferencia de ser lineal, tiene una naturaleza interactiva, en él no solo interviene la palabra, sino que la percepción tiene un carácter importante como portadora de significaciones.

La investigación propone desde el enfoque del interaccionismo simbólico, el acercamiento y análisis de las percepciones del docente respecto al niño como sujeto y al niño como estudiante. Se acerca también a comprender la contradicción que existe entre la construcción de subjetividades desde el discurso de los derechos y la construcción de subjetividad de acuerdo con las experiencias de los contextos locales e institucionales que vivencia.

En su trabajo de investigación luego de la revisión de varios autores y apuestas, Concha sitúa su análisis en el propio sujeto niño y además de las narrativas esquemas y diálogos con cada uno de los actores interactúan, de manera prioritaria el maestro, quien, como agente, interactúa con el niño en su cotidianidad. La imagen que se desprende de los testimonios de los docentes en interacción con los niños es de carencia, desprotección, muy alejado de la construcción que los niños hacen de sí mismos a través de las narrativas dibujos y mapas que permiten visibilizar. Esta construcción de subjetividad muestra el distanciamiento y tensión que existe cuando afloran y se establecen las diferencias sustanciales en las declaraciones de cada actor niño-maestro. El estudio indica cómo las relaciones que establecen los niños con los padres se hacen desde referentes muy distantes de los que las maestras tienen y manifiestan.

Otro resultado interesante con relación a la construcción de subjetividades es que una es la forma de describir y concebir al niño y la infancia desde un lugar de desprotección y otra es la que se construye en las aulas. El estudio muestra que la del estudiante en el aula se encuentra afectada por aspectos del aprendizaje y del comportamiento.

La importancia del contexto es fundamental dado que ayuda a establecer el carácter de las acciones y de las intenciones comunicativas. La relación comunicativa con objetos sociales a saber sus pares, sujetos adultos padres o maestros, objetos, mascotas actúa como mediadora en la

construcción de su subjetividad. En este sentido la investigación arroja que las situaciones de cooperación entre niños mediadas por los objetos de aprendizajes son determinantes. La participación guiada se encuentra relacionada con la zona de desarrollo próximo.

En cuanto a las intenciones comunicativas en el aula de clases, es notoria la presencia de interacciones basados en normas ya aprendidas y repeticiones a coro en juegos de preguntas rutinarias. Allí se desconoce la individualidad para dar paso a las acciones masivas, sin embargo, también se dan las intervenciones y diálogos individualizados. El estudio concluye estableciendo que las realidades de los actores de la cotidianidad se construyen a través de las prácticas comunicativas y es allí, en las realidades en que se encuentra inmerso el sujeto, en donde construye su subjetividad.

Desde la perspectiva del interaccionismo, “el sí mismo” o sea “el sujeto” o “la persona”, se construye cuando el actor social logra internalizar mediante la interpretación del significado, el gesto de quienes le rodean y el actuar frente al otro de acuerdo con dicha interpretación.

Los hallazgos de éste estudios revelan la importancia de las relaciones intergeneracionales y el lugar que ocupa la comunicación y la participación en la construcción de subjetividades.

Concha Ramírez (2009) en su trabajo de investigación se acerca a través de un ejercicio microsocial a observar la construcción de subjetividades en niños y niñas a través de las prácticas comunicativas cotidianas vinculando una comunidad del sur de Bogotá. La indagación se realiza en un marco interaccionista tanto en los acercamientos a la escuela como en las interacciones que los niños realizan en familia. Para el ejercicio retoma aspectos tanto etnográficos como etnometodológicos llevando su mirada hacia la comprensión del mundo cotidiano.

Menciona como la construcción de la subjetividad en niños y niñas está mediada por objetos sociales, padres, maestros, medios de comunicación y por objetos físicos entre los que se destacan sus mascotas. Se apoya en los elementos conceptuales de la participación guiada como proceso continuo de la comunicación.

Como parte de las conclusiones de su indagación, se ratifica que el pensamiento de los adultos es divergente con respecto al de los niños y niñas. Este aspecto se vuelve relevante en algunos tópicos ya que las distancias entre el pensamiento del adulto y del niño frente a aspectos temporales, espaciales, éticos y morales es notoria.

En este sentido, se puede afirmar que las niñas y niños si son conscientes de la intencionalidad de su acción, y demostrándolo a través de estrategias como el silencio, el gesto no verbal, la evasión, la queja, la fantasía, además de la auto-reflexión interna, cuando piensan cómo actuar frente al otro. Desde la perspectiva del interaccionismo, “el sí mismo” o sea “el sujeto” o “la persona”, se construye cuando el actor social logra internalizar mediante la interpretación del significado, el gesto de quienes le rodean y el actuar frente al otro de acuerdo con dicha interpretación.

Contreras, Jaramillo, Tovar, Castellanos (2005) una investigación cualitativa de estudio de caso comparativo entre diferentes modalidades de atención a la Primera Infancia de la Regional Risaralda del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, se buscó determinar las cualidades de las actividades pedagógicas que los agentes educativos proponen a las niñas y los niños para potenciar sus capacidades y promover procesos de participación y atención integral. En este sentido, surge la posibilidad de reflexionar, resignificar y reconstruir el quehacer pedagógico con los agentes educativos para visibilizar y potenciar a las niñas y los niños en su interacción con el mundo y su incidencia en las decisiones sobre los asuntos que los involucran.

De otra parte, Zapata y Gaviria (2015) bajo la modalidad de estudio de caso realizan en su investigación un análisis comprensivo en 4 experiencias de práctica pedagógica con primera infancia desde la perspectiva de derechos, entendida esta como escenario donde los niños son sujetos que proponen, participan y toman decisiones en los asuntos que tienen que ver con sus vidas. A partir de técnicas de recolección de datos y de observaciones no participantes interpelan la familia y la escuela como primer escenario de reconocimiento de las nuevas posturas sobre la infancia y la presencia de discursos jurídicos y políticos en la crianza y los procesos de socialización.

En la investigación el carácter de las prácticas pedagógicas se aborda desde un horizonte moral, ético y político y su valor, en la capacidad del maestro para razonar desde un saber situado. Los hallazgos revelan, que si bien hay un reconocimiento por parte de los maestros, de las políticas y sus orientaciones, las prácticas se asumen desde una conducta ambivalente que se acerca en algunos casos a los ejercicios de dominación y en otras veces invisibilizando las demandas de los niños.

Con relación a los procesos de participación de la infancia en las instituciones se encuentra que espacios de elecciones temáticas de aula o la incursión de procesos de democratización de la escuela permiten que la voz de los niños haga presencia. En este sentido los proyectos pedagógicos serán la estrategia clave para permitirlo, pero, en una exploración más profunda de estos escenarios, la planeación y los currículos planificados impactan en la toma de decisiones y hacen distante el tema de lograr participaciones genuinas.

El tema de los derechos se enfoca en los imaginarios que las docentes tienen en aspectos como la atención a las garantías de protección sin que se sitúe en elementos como la formación de un juicio propio, la libre elección o la participación en equidad. De acuerdo con lo anterior y

en general, sigue siendo la infancia, depositaria de las intervenciones del adulto en el encuentro intergeneracional.

La autora María Victoria Alzate Piedrahita (2003) en su tesis *La Infancia: Concepciones y perspectivas*, pretende mostrar la concepción más justa, humanizadora e integral de los niños y jóvenes vulnerables en las sociedades latinoamericanas, además muestra la importancia de tomar conciencia acerca de la necesidad de visualizar a los niños y niñas como una gran posibilidad de desarrollo en lugar de excluirlos y marginarlos. Además se centra en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, donde resalta la familia como el eje principal situándola como entorno primordial para el desarrollo del niño. (Universidad Tecnológica de Pereira)

En la búsqueda también encontramos un proyecto que es abordado desde la infancia y derechos, hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar (Universidad de la Salle), específicamente en dos instituciones se realiza una comparación donde se explicita el reconocimiento como sujetos de derechos que se otorga a los niños, las niñas y los jóvenes en estos manuales de convivencia.

En el desarrollo del estudio de la Salle, se llega a las siguientes conclusiones: las expresiones verbales de niños y jóvenes que se sustentan en el marco de los derechos de participación institucional al interior de procesos relacionados directamente con la democracia son nulas. Las expresiones que tienen presencia obedecen más a una idea disciplinante presente en los ambientes formativos que regula los comportamientos de manera sancionatoria. Los procesos de construcción de proyectos o documentos no cuentan ni con la participación ni con el aval de los estudiantes, es decir no concursan como escenarios verdaderos de participación democrática escolar, ni se constituyen en textos que los reconozcan como tal, puede decirse sin

lugar a duda, que no existe participación para procesos que por su sentido en el contexto escolar entran a ser denominados como democráticos.

Entre las principales formas de participación emergen el consejo estudiantil, la emisora escolar, las actividades artísticas y deportivas; generalmente determinadas por la institución y que no corresponden a un ejercicio voluntario propuesto por los estudiantes, en donde su participación se legitime y se respete.

Así mismo, se referencia una investigación realizada por Wilson Armando Acosta Jiménez en la Universidad Pedagógica Nacional sobre “Configuración del Discurso de la Unicef sobre la infancia como sujeto de derechos” (2007) con el papel que desempeña UNICEF como organismo de cooperación internacional encargado de divulgar y agenciar el establecimiento de políticas sociales a favor de la infancia.

Este ejercicio analiza tanto las condiciones de pobreza para la infancia en América Latina, como el empoderamiento de la infancia. Allí se muestra como paulatinamente la infancia está pasando de ser el momento en que se espera para la consolidación de procesos superiores como la autonomía o la ciudadanía, a ser una categoría en un espacio visible que se piensa por parte de los gobiernos y desde los modelos de desarrollo. Se trata de comprender las relaciones económicas, políticas y educativas sobre las maneras como se perfilan los sujetos y las instituciones en esos planteamientos de la relación saber- poder.

Las investigaciones que se retoman, aportan a la importancia de reconocer los niños como sujetos de derecho en todos los ámbitos donde se encuentren además lo importante de incluir la familia ya que tiene una incidencia muy significativa en la calidad de aprendizaje de los niños y el reconocimiento de los derechos de los niños.

En la investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de derechos a través del IDEP realizado un equipo de investigación encabezado por el señor Fabio Lozano Velásquez (2011) el proyecto parte de reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos más que como objetos de protección y por tanto apunta a su participación como aportantes, conscientes y activos, desde sus propios lenguajes y formas, con el acompañamiento de instituciones, organizaciones y por supuesto el del adulto, busca formar dinámicas de reflexión que conduzcan a la escucha, la aceptación de sus decisiones, el respeto a su dignidad y sus diferencias y el intento de fortalecer su capacidad de incidencia y exigencia de sus derechos.

Se señalan dos avances significativos del desarrollo de la investigación realizada en la localidad de san Cristóbal, a través de la fundación de vida y liderazgo de comuneros en la localidad de Usme, y la red de futuros investigadores en Juan Pablo segundo de ciudad Bolívar, por un lado avances para comprender las experiencias interinstitucionales como lugares cuyo objetivo es el goce efectivo de derechos de los niños de niñas y adolescentes (NNA) y de otra parte avance en proyectos o propuestas pedagógicas, cuyos objetivos apuesten a la promoción de derechos de NNA, con ideas encaminadas a la promoción de la ciudad como espacio educativo, la creación de concejos locales de niños, participación en procesos de formación y prevención de violencia intencional y no intencional y en general de la vulneración de derechos.

Desde la Secretaria de Educación encontramos un proyecto piloto llamado La Educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela en concordancia con el plan sectorial y las políticas de mejoramiento de calidad y el programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos, se logró implementar una propuesta pedagógica orientado a competencias ciudadanas básicas en función de la formación de niños sujetos activos de derecho a partir de 4

experiencias 1. Procesos de innovación en prácticas pedagógicas para el ejercicio de derechos humanos en la escuela 2. Formación permanente a docentes y agentes activos de formación ciudadana 3 construcciones de redes a nivel interinstitucional en la formación de derechos humanos, se crearon un equipo técnico interregional que coordinaba 11 secretarías regionales.

Se concluye que la formación de maestros y de agentes educativos, permite no solo avanzar sobre el conocimiento en derechos humanos, en pedagogía para los derechos humanos, en didáctica, en competencias. Temas que implican concebir el proceso de formación de formadores (tanto la formación inicial como la formación de docentes en ejercicio) y la formación de agentes educativos como un proceso intencionado de “formar para transformar”.

La investigación estrategias pedagógicas y didácticas que favorece el aprendizaje de los niños y niñas en primera infancia promoviendo la educación inclusiva apunta en la misma dirección. Elaborada por las investigadoras Sandra Liliana Bautista y Sandra Rojas en el año 2011 en la fundación Fana y el colegio 21 Ángeles ratifica la importancia de la formación permanente de los docentes, los resultados de la investigación en prácticas pedagógicas después de utilizar instrumentos como encuestas, talleres y entrevistas, muestran que la planeación pedagógica es vital para propiciar la participación activa de los niños y las niñas y al ser estructuradas con anterioridad la maestra tiene en cuenta los intereses de los mismos, esto permita que las acciones de la enseñanza sean más eficientes y permitan el cumplimiento de los propósitos que se plantea con los niños y niñas el cual acompaña el proceso.

Las revisiones en el presente estado del arte permiten ubicar la importancia de continuar en la indagación por la infancia como sujetos de derecho ya que sigue siendo una categoría en construcción y su exploración desde distintas disciplinas del conocimiento, nos revela que hay elementos discursivos por abordar.

Si bien las investigaciones muestran avances en la construcción de la infancia desde una perspectiva de derechos, entendidos como la visibilización social y la comprensión de su diversidad en los discursos económicos, políticos y pedagógicos, también queda en claro que entender al infante como sujeto activo y participativo requiere aún de esfuerzos sostenidos y de un empoderamiento en distintos ámbitos tanto sociales y culturales como pedagógicos en donde la presencia activa de los niños y niñas permitan ir permeando los planteamientos que ya están presentes en los discursos.

Alejarse de la visión de infancia desde los paradigmas de la desprotección y la carencia es un reto inicial ya que este tipo de intercambio y relación difícilmente se genera participación. De otro lado entender los mecanismos de las relaciones de poder y su importancia para alentar, ignorar o reprimir la participación de los niños y las niñas en los escenarios de deliberación suponen retos que en el ámbito pedagógico.

Los hallazgos de la construcción de sujetos de la infancia en los espacios educativos remiten a las acciones que se vienen realizando en el reconocimiento del impacto de las relaciones entre los adultos y la infancia, desde una perspectiva de derechos. Lo anterior se presenta más bien como un hecho reciente y de gran impacto formativo, así, la participación en el aula entre otros aspectos en las prácticas pedagógicas debe seguir siendo un derrotero y las estrategias que permiten su desarrollo así mismo investigadas.

Referentes Conceptuales

De acuerdo al planteamiento del problema se deben abordar conceptos fundamentales que permitirán contextualizar el objeto de investigación. Para ello, en primer lugar se definirá lo que se entiende como estrategias de las prácticas pedagógicas desde varios puntos de vista.

Luego se relacionará el concepto de prácticas pedagógicas con lo regulado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pretendiendo con esto sentar las bases conceptuales que proporcionarán sustento al análisis final.

En tercer lugar se procederá con el análisis normativo que reconoce al niño como sujeto de derechos, comenzando con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, continuando con normatividad nacional como la Constitución Política de Colombia, las consideraciones de la Corte Constitucional y la conceptualización legal;

Más adelante se analizarán los principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño como son 1) No discriminación (Artículo 2°); 2) Interés superior del niño (Artículo 3°); 3) Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo (Artículo 6°); y, 4) principio de participación y ser escuchado (Artículo 12°).

Por último se conceptualizará sobre infancia y niñez, teniendo en cuenta que son los agentes educativos receptores de las prácticas pedagógicas y a quienes debe reconocérselos como sujetos de derecho a la luz de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

En primer término, cuando hablamos de estrategias de las prácticas pedagógicas es pertinente advertir que no nos referiremos exclusivamente a las técnicas utilizadas por los maestros en el aula de clase para lograr los objetivos del proceso enseñanza – aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas cumplen un papel muy importante ya que a través de ellas se forman los seres humanos que posteriormente se involucrarán en los procesos de construcción y evolución de las comunidades, por lo que la forma como el docente conciba y configure sus prácticas pedagógicas impacta primero en el ser humano, pero luego en su descendencia y por ende, en la sociedad.

Por lo anterior, las prácticas pedagógicas indefectiblemente involucran no solo técnicas, sino que también deben interpelar a postulados morales, éticos, legales y constitucionales, nacionales o internacionales, que las sociedades han construido y avalado como correctos de cara a la formación de estudiantes, es decir, de seres humanos.

La práctica pedagógica en sentido amplio

En principio, las prácticas Pedagógicas se encuentran soportadas desde un escenario político y pedagógico que determina parte de su identidad. El Estado, sus requerimientos y transformaciones construyen y determinan políticas públicas que orientan este ejercicio, tanto en la formación de docentes de todos los niveles como en el ejercicio profesional de los mismos en ámbitos institucionales y escolarizados.

Aunque la función del Estado se encuentra generalmente enmarcada en las demandas globales de los poderes y políticas globalizadas imperantes, especialmente las económicas, cabe señalar que las instituciones formadoras de maestros y las comunidades académicas, en su deber

ser, también están llamadas a trascenderlas, lo que implica por supuesto el desarrollo de novedosas estrategias pedagógicas en el aula de clases.

Ahora bien, el Estado no debe ser concebido como una entidad alejada de la población, sino todo lo contrario, la población es uno de sus elementos más importantes. Bajo esta premisa, el conglomerado humano son seres racionales que cumplen un ciclo vital determinado, durante el cual persiguen a la vez fines individuales y colectivos. Así, la población puede ser considerada a la vez, como elemento humano y como elemento sociológico, este resulta de la voluntad de ese conglomerado de convivir en busca de la realización de sus fines colectivos aún individuales. Esta sociedad del grupo se manifiesta desde las primeras organizaciones sociales, la familia, la horda, el clan, la tribu. (Naranjo, 2000, p. 89).

No en vano Bustelo y Graffigna (2005) consideran que “El Estado no es una entidad abstracta, sino que es un espacio de lucha en donde se puede configurar el sentido y direccionalidad de las políticas públicas”. Por lo anterior, las prácticas pedagógicas, en el contexto de las organizaciones sociales denominadas instituciones educativas, se configuran como un elemento de construcción de la sociedad. En esta construcción de sociedad y evolución de Estado, en los inicios de la década de los años 80 el movimiento pedagógico con la persistencia y fuerza de las acciones colectivas y el movimiento social, permitió avanzar discusiones sobre la educación pública y su pertinencia, la calidad educativa, la democracia en la escuela y el sentido de las prácticas pedagógicas. Dicho movimiento logró impactar más allá del escenario de las reivindicaciones de los trabajadores de la educación, en el campo de las políticas sociales y educativas gestándose así, primero la Constitución Política de 1991 que permitió la evolución del Estado, es decir, de un Estado Liberal de Derecho a un Estado Social de Derecho,

escenario político y social que permitiría promulgación de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación,

Sin embargo, es de anotar que la sola presencia de la estructura administrativa del Estado a través de políticas públicas y los procesos de profesionalización docente no demarcan totalmente la ruta de las prácticas pedagógicas. Los contextos educativos escolares y sus proyectos pedagógicos institucionales también inciden en las prácticas de los docentes que lo conforman. El enmarcamiento institucional construye derroteros que alientan determinadas concepciones y prácticas docentes en acuerdo a estándares deseables en el mercado de la educación.

De otra parte, debe considerarse que las prácticas pedagógicas en el ejercicio docente, se afectan también por las prácticas culturales de los sujetos en los escenarios escolarizados, las cuales implican concepciones de diferente índole que entran en coexistencia y construcción de las mismas estrategias pedagógicas.

En todo caso debe tenerse en cuenta La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional).

Se caracteriza entonces al docente como un profesional con un saber científico en el campo pedagógico capaz de identificar las particularidades de sus estudiantes en atención a su edad y a sus contextos socioculturales, permitiéndole así la estructuración, y reflexión permanente, de prácticas pedagógicas en función de una formación de conceptos y representaciones morales, y de una personalidad que responda a los principios de la moral de un buen ciudadano (Mendoza y Díaz, 1997).

Es así como en la educación moderna pensar en la práctica pedagógica requiere entender y trabajar en procesos integrales donde cobra un papel importante la formación de sujetos en contexto. Se requiere una educación que da importancia a los procesos participativos y democráticos, que en el marco de los enfoques diferenciales sepa llevar a cabo el reconocimiento de la diversidad, que pueda incorporar diferentes discursos en sus prácticas y potencie al estudiante como sujeto activo frente a los aprendizajes.

Por lo anterior, es pertinente aseverar que las prácticas pedagógicas requieren constante encausamiento y ajuste y se deben estructurar a partir del estudio de los contextos, de la flexibilización curricular, y de las dinámicas transversales, entre otros.

Cabe señalar que en nuestros países la educación ha sido considerada un factor central del proceso de modernidad, modernización y democratización y en esta perspectiva, la transversalidad se la ha concebido ligada estrechamente a este proceso. Por sobre todo a los contenidos y objetivos transversales se les ha asignado una responsabilidad directa en la formación para la vida ciudadana y democrática (Magendzo, 2002, pag. 5)

Encontramos entonces que en lo que respecta a prácticas pedagógicas en sentido amplio, constituyen una de las principales preocupaciones de todas las sociedades ya que de ellas depende en gran medida la calidad de la educación de las nuevas generaciones de hombres y mujeres, aquellos que deberán ser capaces de continuar con el desarrollo sostenido de la humanidad y de sus organizaciones sociales (Mendoza y Arrieta,1997 , pág. 53).

La práctica pedagógica, escenario multifactorial

Practicar no es en modo alguno solamente hacer cosas, es fundamentalmente aplicar; allí radica la fuerza de cualquier acción. Aplicar significa trasladar un conjunto de conocimientos del campo de la abstracción al terreno del mundo natural; es decir, implica transformar el orden natural mediante la racionalidad propia del ser humano. (Barragán,2015, pág. 165)

Pensar la práctica pedagógica es adentrarse en un terreno complejo y multifactorial que refiere una interrelación entre sujetos que se permea tanto por componentes ideológicos y estéticos, como psicológicos éticos y políticos ¿cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿cómo significan los saberes en los estudiantes?, ¿cuáles son las condiciones metodológicas óptimas para transferir conocimiento?, ¿en qué medida los contextos sociales, económicos, culturales, políticos determinan las posibilidades de apropiación del saber ?, ¿cómo se evalúan los aprendizajes?

Es claro que además de los conocimientos teóricos, el maestro fundamentalmente diseña metodologías, estrategias, herramientas, utensilios; él es por excelencia un artífice de estrategias didácticas, que por medio de herramientas diseñadas para tales fines mejora, sus procesos de

práctica pedagógica, siempre con las intencionalidades de sus propias expectativas, las de los estudiantes y el contexto histórico-cultural al que pertenece (Barragán. d. F., 2011)

Parafraseando a Bolívar citado por Barragán, la didáctica como actuación concreta de los docentes tiene por un lado la tarea de describir y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se ponen en juego a partir de las acciones prácticas y de intervención, y de otra parte busca la comprensión y deducción de cuáles acciones metodológicas son las más pertinentes para adecuarlas a los diferentes contextos y situaciones. (Barragán, 2011)

La práctica pedagógica: *praxis*

“El maestro es un individuo que se atreve a reflexionar curiosamente sobre cómo hacer posible la relación enseñanza aprendizaje” (Barragán y Molano 2010).

Este pensar reflexivo debe entenderse como la mirada sistemática, rigurosa y crítica de las prácticas pedagógicas. Implica un sujeto con cierto grado de conciencia sobre sí mismo, su hacer profesional y la función social de la educación en marcos históricos y culturales. Es un ejercicio que demanda disciplina, conocimientos específicos y actitud de aprendizaje continuo.

En las miradas tradicionales teoría y práctica son dos conceptos que suelen oponerse al manifestar que, si bien el primero atiende a un conocimiento de orden epistemológico y conceptual, el segundo se centra en una acción que más bien es de carácter técnico, repetitivo y de aplicación instrumental no necesariamente orientado por la comprensión, de tal forma que la disyuntiva una vez creada acaba siendo una postura desde la que se parte para muchas veces evaluar el hacer.

Pero lo que la práctica (*praxis*) en realidad supone, no es una (*tejné*) meramente, al contrario, supone un horizonte, un deber ser que tiende en palabras de Wilfred Carr (1995) a una búsqueda del bien humano, a entender la interrelación entre el conocimiento, la deliberación y esta búsqueda. Si nos detenemos en esta idea, que exploró Bain (2007) en sus investigaciones sobre el buen profesor, observaremos un compromiso de la moral, la ética, la política, un fuerte reconocimiento de lo humano y la promesa de innovación que permite hacer de esta *praxis* un camino de construcciones y deconstrucciones en el campo pedagógico.

Se precisa entonces definir la "pedagogía" para diferenciarlo de las "prácticas pedagógicas", ya que suele referirse a estos conceptos como si fueran lo mismo.

La "pedagogía" va más allá de la manera de enseñar, no es el acto mismo de la enseñanza. Es la ciencia encarada del estudio de la educación, más específicamente, del proceso educativo. Su objetivo es dotar a los educadores de una teoría científica para su trabajo teórico - práctico (Mendoza y Díaz, 1997). Se podría decir que la educación es a la pedagogía como la práctica a la teoría (Lucio, 1989).

Por su parte, las "prácticas pedagógicas" son ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro. (Barragán 2012).

Esta práctica requiere de idoneidad es decir del dominio de ciertos aspectos que constituyen la práctica misma. Todo maestro debe conocerse a sí mismo, reconocerse como sujeto docente en su función social y cultural. Entender su rol desde posturas éticas y políticas. Debe reconocer su rol como modelo y como agente que acompaña el proceso de construcción de

otros sujetos sociales. Estas construcciones que del lado visible e invisible del currículo estarán presentes de manera persistente en la formación integral de sus estudiantes.

El maestro requiere al igual conocer la ciencia pedagógica, reconocer los elementos curriculares con sus fundamentos pedagógicos. El dominio de las teorías pedagógicas es esencial en la capacidad de reflexionar y determinar qué modelos y enfoques son los propicios para las intervenciones que va a llevar a cabo, así mismo, en el campo didáctico, reconocer las metodologías e instrumentos en concordancia con estos fundamentos. Quién es el sujeto de los aprendizajes, cuál es su contexto y cómo orientarlo en la interacción para construir saberes.

Todo maestro debe además tener claro los dominios disciplinarios de manera que a la vez sepa orientar la construcción de los mismos por parte de los estudiantes. Hablar de dominios en plural implica encarar las demandas actuales de la transversalidad en los currículos. En particular en la educación inicial y básica no podríamos siempre situar al docente en una única disciplina. En ocasiones, el docente debe saber orientar y acompañar los procesos de aprendizaje en dos o más disciplinas, incluso con encargos que rebasan de entrada su idoneidad; el sujeto deberá entonces en aras de lo que las instituciones, los contextos y las realidades educativas demandan, ampliar sus escenarios en los conocimientos disciplinarios y realizar constantes ejercicios de nuevos aprendizajes. Está además visto que en el escenario moderno de la educación, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad hacen demandas constantes frente a los dominios disciplinares.

En la praxis pedagógica, cobra gran importancia la capacidad del maestro para interrogarse y a la vez cuestionar sus prácticas, es así como Barragán(2012) nos orienta en su ejercicio de preguntas para cuestionar la práctica pedagógica cinco categorías en el marco de las cuales eleva diversas inquietudes. Primer aspecto, transformar las concepciones sobre

humanidad, en el sentido de realizar indagaciones sobre el sentido de lo humano y las construcciones que se deben interrogar allí; seguidamente, comprenderse como maestro, ya que no podemos olvidar que en el encuentro pedagógico es primordialmente un encuentro de sujetos; plantea luego la importancia de comprender sobre teoría educativa, es decir establecer los horizontes de las actuaciones, el sentido político, científico y la evaluación; también plantea mirar relatar y transformar las prácticas, básicamente atendiendo a una autoevaluación de la gestión en la enseñanza; y finalmente un actuar de manera decidida proyectando las acciones que le dan sentido a los ejercicios de reflexión que le anteceden.

Qué son las Prácticas Pedagógicas

El concepto de prácticas pedagógicas involucra una gran diversidad de nociones que pueden ser analizadas desde varios escenarios.

La práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica(Echeverry, párr. 6)

Así, la práctica pedagógica implica una variedad de concepciones, las cuales pueden ser analizadas o estudiadas desde diferentes nociones. Sin embargo para los efectos de esta investigación dirigiremos nuestra mirada hacia la concepción de practica pedagógica entendida como una herramienta para lograr los objetivos del proceso enseñanza aprendizaje en el aula de clase, esto es, aquellos métodos, prácticas o didácticas a las que el maestro recurre para transmitir o construir el conocimiento, según la estrategia, por lo que nos referiremos a ellas como estrategias de las prácticas pedagógicas, en el marco de los cuatro principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Sin embargo, aunque se denominen Prácticas Pedagógicas es importante señalar que algo práctico no tiene que ver solamente con hacer cosas. Normalmente se dice que ciertas actividades humanas son teóricas y otras prácticas, al punto que se habla de algunos fenómenos como del orden teórico y otros del nivel práctico; esta situación –fuertemente generalizada– devela las tensiones entre estos dos conceptos (Barragán, 2012)

Las practicas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir se trata de una mediación de rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico) que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas que se encuadran y precisan una pedagogía. (Zaccagnini, 2008)

Ahora bien, visto que las prácticas no tienen que ver solamente con el quehacer docente, diremos que en sus prácticas pedagógicas, el maestro debe considerar, además, que los niños objetivo de su esfuerzo pedagógico, tienen derechos inalienables e irrenunciables que hacen

parte de su patrimonio por el simple hecho de ser humanos, y en este caso, por ser niños. Nos referimos a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la cual sustenta su materialización o efectividad en que los niños y niñas son legítimos sujetos de los derechos contemplados en aquel pacto internacional.

De las estrategias de la práctica pedagógica en concreto

Como se ha visto al hablar de este tema convergen sin número de categorías y clasificaciones dependiendo del autor que se estudie, y conscientes que en esta materia no existe nada acabado ni fijo, recurriremos a la clasificación de Mendoza y Díaz (1997, pág. 87) quienes haciendo un esfuerzo sintetizador y un tanto arbitrario, intentaron presentar unos criterios de clasificación metódica, que son pertinentes para esta investigación por cuanto se trata de métodos que permiten identificar con mayor claridad las estrategias de las prácticas pedagógicas.

En sentido muy general los métodos en didáctica pueden ser:

- Expositivos
- De elaboración conjunta
- De trabajo independiente

Para los autores referidos cada método se explica de la siguiente manera:

- **Métodos expositivos.** Son aquellos en los cuales el canal de comunicación entre alumno y maestro es la palabra oral y escrita, predominando la palabra del profesor. A este método

algunos lo llaman magistral. En este método el alumno es un agente pasivo dentro del proceso docente - educativo, y le ha tocado actuar como objeto y no como sujeto del conocimiento. En este caso el estudiante es un receptor pasivo y se le somete a un proceso de grabación informativa. (Mendoza y Díaz, 1997). Para los efectos de esta investigación se identificará a esta estrategia o método de la práctica pedagógica también como tradicional.

- **Métodos de elaboración conjunta.** Según Mendoza y Díaz (1997, pág. 88) son aquellos en los cuales el contenido de la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en un proceso participativo y compartido entre el profesor y los estudiantes.

- **Métodos de trabajo independiente.** Son aquellos en los cuales el alumno es quien desarrolla más ampliamente el trabajo de aprendizaje, el docente solo actúa como tutor, asesor o consultor. Este es un método básico en la autoformación, pero es de gran utilidad en la fundamentación de las capacidades investigativas, críticas y creativas el alumno. (Mendoza y Díaz, 1997).

Este método requiere que el alumno tenga una fundamentación básica sobre el tema en cuestión y sobre el saber investigativo para evitar que incurse en la especulación empírica. (Mendoza y Díaz, 1997).

A su vez, por tratarse de una estrategia común en los ámbitos escolares y especialmente los que se dirigen a la primera infancia, se distinguirá n aquellas estrategias de las prácticas pedagógicas que involucran el juego como estrategias lúdicas.

Para Freud (trad. 1969, trad. 1972) (citado en la Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 2007. pág. 280), en algunas de sus obras planteó la importancia que tiene el juego en la sexualidad y la adquisición del lenguaje.

Como primera medida, se debe entender el juego como actividad lúdica, fuente de placer, diversión y alegría, que por lo general es exaltada por quien la realiza. Se lleva a cabo de manera espontánea, voluntaria y libre, debido a que no admite imposiciones externas. Quien juega puede sentirse libre para actuar como quiera, elegir el personaje a representar y los medios con los cuales va a trabajar. (Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 2007).

Así entonces, el juego utilizado como una estrategia de las prácticas pedagógicas y que podrá denominarse "**estrategia lúdica**", genera un ambiente tranquilo y estimulante de aprendizaje que invita a que libremente el estudiante construya el conocimiento a la vez que siente placer lo que permite el desarrollo social, emocional e intelectual del estudiante.

Por lo anterior, para el resultado de esta investigación, las estrategias de las prácticas pedagógicas serán estudiadas a partir de los métodos previamente señalados, lo que facilitará su caracterización y por ende su clasificación y reflexión.

Niños y niñas como sujetos de derecho

Para la mayoría de los miembros de nuestras sociedades modernas, especialmente en las culturas del hemisferio occidental del planeta, es familiar el concepto de “derechos de los niños y de las niñas”, y en general todos reconocemos que esta población es vulnerable y por tanto debe ser protegida por lo menos hasta el cumplimiento de la mayoría de edad.

Por ello, es habitual ver y oír en películas, noticias, incluso en historias cotidianas que, ante eventuales emergencias, la vida y la integridad de los niños y niñas se prefiere sobre las de los demás, es decir deben ser salvados por sobre cualquier otro interés: “los niños y las mujeres primero”(Titanic, 1997)

Y esta aceptación social, que por supuesto ha tenido una construcción histórica, se ha reflejado en las Disposiciones normativas, lo que supone la creación de derechos, obligaciones, prohibiciones y deberes que todos los integrantes de una sociedad debemos acatar, practicar y desarrollar.

Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño.

La historia ha demostrado que no es suficiente con que la costumbre de la sociedad reconozca derechos a determinadas poblaciones; es necesario que aquellos derechos se vean reflejados en normas legales, manifestada en el derecho escrito.

Es así como nace la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño (CIDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, e incorporada al ordenamiento jurídico colombiano mediante la Ley 12 de 1991, lo que la hace jurídicamente vinculante.

En palabras de Bustelo (2007) la CIDN es “la principal fuente legitimadora de la protección de la infancia como lucha política”, por cuanto ella misma “corresponde a un momento del desarrollo de la categoría “infancia” en el cual el objetivo es constituir al niño como “sujeto de derechos”: derechos que serían emulables al de los adultos” (p. 103).

La Convención entonces es la materialización de la comprensión del niño como especial sujeto de derechos. En el Preámbulo de la CIDN (1989) se recordó que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales

De otra parte, la CIDN (1989) reconoció que “el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (CIDN, Preámbulo).

Consideró además que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (CIDN, Preámbulo).

Entendió la Convención que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (CIDN, Preámbulo).

Por su parte, en el numeral primero del Artículo 1° de la Convención CIDN (1989) se creó la obligación para los estados de respetar “los derechos enunciados en la presente Convención” y asegurar “su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.”

A su vez, en numeral segundo del mismo Artículo, establece que “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda

forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.”

El Artículo 4° establece que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.”

El Artículo 4°, evidencian que la Convención legitimó los derechos de los niños y de las niñas, efectivizándolos a través de la exigencia de la garantía y materializándolos de los derechos de la Convención en el contexto socio político y jurídico de todos los Estados Partes, entre ellos la República de Colombia.

En general, la Convención consta de 54 artículos y dos Protocolos Facultativos que reconocen que todos los menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental, social y sobre todo a expresar libremente sus opiniones, convirtiéndose en un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad. En ella se reconoce que el niño, por sus mismas condiciones, requiere de una atención especial que asegure su bienestar, definiendo los derechos humanos básicos que disfrutan los niños y niñas en todos los lugares del mundo; todos los derechos que se definen en la Convención son inherentes a la dignidad humana y al desarrollo armonioso de todos los niños y niñas, reuniendo además derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales reafirmando así su universalidad, interdependencia e indivisibilidad (Galliano, 2012).

Ahora bien, aunque pareciera suficiente con una Convención Internacional de los Derechos del Niño, con carácter vinculante para los Estados parte, se hace necesaria una

comprensión mucho más amplia, sin ninguna restricción teórica, es decir, interpretada desde la praxis para que se permita la materialización efectiva de los derechos,; para ello se hace necesario acudir a herramientas y/o mecanismos mediante los cuales los niños y las niñas sean sujetos activos, participativos, [y] protagonistas de su propio desarrollo bajo el presupuesto de que “el niño y la niña son portadores de derechos, no en un sentido teórico y abstracto, ni meramente jurídico, sino como partícipe activo en los procesos rutinarios de la vida cotidiana en que su desarrollo transcurre (et al. Pineda, Isaza, Camargo, Pineda y Henao, 2009, Pág. 18).

Principios Rectores de la CIDN que reconocen a los niños como sujetos de derechos

La Convención Internacional de los Derechos del Niño es un pacto internacional mediante el cual los adultos reconocen al niño como sujeto de derechos. Estos derechos tienen sustento en cuatro principios rectores: 1) No discriminación (Artículo 2°); 2) Interés superior del niño (Artículo 3°); 3) Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo (Artículo 6°); y, 4) principio de participación y ser escuchado (Artículo 12°) (CRIN, 2017)

1) **La no discriminación** se refiere a que “la atención de la infancia en todas las circunstancias familiares, sociales, judiciales, y de todo orden, debe realizarse en condiciones de igualdad, respetando su dignidad y su condición de niños, sin ninguna discriminación en cuanto a su origen, condición social o económica, raza, etnia, color, edad, sexo, nacionalidad, idioma, religión, opinión política o cualquier otra condición suya, de sus padres, su familia o de sus representantes legales” (Ortega, 2009, p. 34)

2) **El interés superior del niño** “consiste en reconocer al niño una caracterización jurídica específica fundada en sus intereses prevalentes y en darle un trato equivalente a esa prevalencia que lo proteja de manera especial, que lo guarde de abusos y arbitrariedades y que garantice “el desarrollo normal y sano” del menor desde los puntos de vista físico, psicológico, intelectual y moral y la correcta evolución de su personalidad”. “Ese interés superior del niño corresponde a un concepto racional, pues parte de hipótesis en las cuales existen intereses en conflicto “cuyo ejercicio de ponderación debe ser guiado por la protección de los derechos del menor” (Corte Constitucional Colombiana, Sentencia T-514/98)

3) **Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo.** “Estos son derechos a los recursos, las aptitudes y las contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Estos derechos exigen no solamente que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a ellos. Una serie de artículos específicos abordan las necesidades de los niños y niñas refugiados, los niños y niñas con discapacidades y los niños y niñas de los grupos minoritarios o indígenas.”(UNICEF, 2015)

4) **Principio de participación y ser escuchado.** “La participación como un concepto histórico ha gozado de diferentes atributos hasta constituirse en un derecho fundamental, tanto a nivel social como jurídico. Esta puede ser entendida como un medio y un fin en sí misma y está determinada por la formación de los sujetos, la construcción

de ciudadanía, los mecanismos y los espacios legalmente constituidos para ejercerla, así como la posibilidad de acceder a procesos de educación e información.

Para González y Duque (1990) la participación es una forma de intervenir en la vida en sociedad que les permite a los individuos, identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y desplegar sus capacidades con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos (Alcaldía de Medellín, 2008).

En el escenario de derechos de infancia, donde una de las preocupaciones centrales es lograr la transición de la participación simbólica a la participación auténtica, se hace referencia a la participación como el tipo de “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias” (Hart R., 1993).

En este sentido, la participación infantil se asume como un derecho que les permite a los sujetos tener un rol activo dentro de la sociedad, con capacidad de decidir e incidir sobre sus vidas y sobre proyectos colectivos en el marco de la defensa de los derechos, tanto individuales como colectivos. Así la participación se constituye en condición necesaria para asegurar sociedades justas, equitativas e incluyentes.(Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia , 2014)

Para Ángel Gaitán (1998) la participación infantil es el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos. Básicamente será respecto al grupo de facilitadores del proceso, pero también debe perfilarse hacia la sociedad civil, la familia, las autoridades y los grupos no organizados. La participación infantil garantiza la legitimidad e incidencia social del protagonismo infantil.(UNICEF, 1998, p. 85)

La garantía del derecho a la participación infantil se torna relevante en la construcción de mejores sociedades ya que permitirá formar adultos con las capacidades de decidir sobre su propio destino, tomar decisiones acertadas, todo con el objetivo que aporten a las soluciones que exigen sus familias, sus escuelas y sus comunidades.

La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos. (Apud)

Hart (1993) afirma que la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive. Sin embargo, no toda participación es verdadera, ya que puede existir partición de carácter simbólica o aparente.

Por lo anterior, se recurrirá a la Escalera de la Participación diseñada por Hart (1993), herramienta que ayudará a determinar los niveles de participación que se evidencian en la población objeto de estudio, permitiendo identificar verdaderos procesos de participación, y diferenciarlos de lo que podría denominar una participación de carácter simbólica o aparente.

Según la escalera de Hart(1993), el Escalón 1 corresponde a la Participación manipulada: El nivel más bajo de la escalera es aquel en que los adultos utilizamos a los niños y niñas para transmitir nuestras propias ideas y mensajes. Un ejemplo práctico de esto es cuando se realiza una publicación y se utilizan dibujos que han hecho los niños bajo las instrucciones de los adultos para ilustrar conceptos que los adultos creemos que ellos tienen, o bien cuando utilizamos estos dibujos sin que los niños estén implicados en el proceso de selección. Otro ejemplo es cuando los niños participan en alguna manifestación promoviendo con carteles alguna campaña de la que previamente no se ha hecho ningún intento para que ellos comprendan la idea real o el objetivo. Ésta es una de las formas más negativas para empezar a enseñar a los niños lo que es el proceso de una acción democrática de participación infantil (Apud)

El segundo escalón, similar al anterior, nos situamos cuando las personas adultas utilizamos a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa. Un ejemplo que muestra de manera clara el uso decorativo de los niños es cuando en una manifestación sobre cuestiones medioambientales los pequeños cantan una canción sobre el tema escrita por otra persona, sin comprender previamente el problema, es decir se utiliza a los niños para reforzar una causa sin importar si la comprenden o no. (Hart, 1993)

Política de forma sin contenido es el tercer peldaño, que según Hart, continúa dentro de las formas inaceptables de participación infantil. Este peldaño hace referencia a aquella actuación de los niños como fachada, utilizada muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa. Un caso común de este fenómeno se produce cuando en debates públicos o conferencias de niños, los adultos seleccionan a aquéllos que son más

elocuentes y que tienen más facilidad de palabra, sin dar oportunidades para que el proceso de selección lo lleven a cabo los mismos niños y niñas a quienes supuestamente representan.(Hart, 1993).

El cuarto escalón Asignados, pero informados. Este punto representa la movilización social y es la forma más utilizada por los organismos internacionales que llevan a cabo proyectos en los países del Sur en el área de cooperación infantil. En este escalón de participación infantil, en la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. Si se utiliza sólo la movilización social se logra poco en el proceso de democratización infantil, ya que los mensajes que se transmiten son sólo de los adultos hacia los niños. Para que estas experiencias funcionen mejor se debe continuar con prácticas en las que haya más participación por parte de los pequeños. (Hart, 1993)

El quinto escalón se denomina Consultados e informados, que se refiere a cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños y jóvenes, ya que éstos pueden involucrarse activamente en él en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta. Como ejemplo se puede citar el caso de encuestas ciudadanas para recoger la opinión de los jóvenes en las que éstos sean los encuestados y los que participen en el análisis y la discusión de los resultados. (Hart, 1993)

Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños es el sexto escalón. En este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad. Para que este tipo de proyectos funcione, es necesario que los niños se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan

cómo se llega a compromisos y por qué. Algunos ejemplos son las experiencias de asociacionismo infantil y juvenil en el tiempo libre.(Hart, 1993)

Iniciado y dirigido por niños, séptimo escalón: Este penúltimo peldaño de la escalera de la participación, se da cuando los niños y niñas deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda. Un ejemplo de estos proyectos puede observarse cuando los niños y niñas solicitan un espacio para reunirse, jugar o realizar cualquier actividad. (Hart, 1993)

Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos: El último peldaño de la escalera sigue incluyendo a los adultos porque según su autor, Hart, la meta no es dar ánimos al desarrollo del 'poder infantil' ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad. Si inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo gestionándolo. Y si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, se debe aplaudir como una demostración de que estos niños se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena. Los proyectos que se encuentran en este nivel aún son poco frecuentes, lo cual se debe a que a veces los adultos muestran poco interés en entender a los niños, niñas y jóvenes. (Hart, 1993)

Son entonces estos cuatro principios, los pilares mediante los cuales es posible reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, garantizando con ello su dignidad humana, propendiendo por su especial protección por razón a su condición de seres indefensos, buscando así dejar en el pasado el maltrato y el abandono de los que han sido víctimas.

Convención Internacional de los Derechos del Niño y Prácticas Pedagógicas

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989) es el primer instrumento que instala al niño como un sujeto de derechos, y para el efecto establece cuatro pilares o principios esenciales sobre los cuales se erige la misma Convención.1) el interés superior del niño;2) el derecho a la no-discriminación; 3) el derecho a la vida, la sobrevivencia y el desarrollo; y finalmente, 4) el derecho a la libertad de expresión y ser escuchado.

Y aunque en 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se hizo necesario diseñar una convención que desarrollara exclusivamente los derechos de los niños, reconociendo su especial condición de vulnerabilidad.

Sin embargo, la CIDN por sí sola no constituyó una herramienta eficaz para la protección y desarrollo de los derechos que en ella se contienen. Se hizo necesario entonces que para su implementación los países que la ratificaron diseñaran o adecuaran sus estructuras administrativas, normativas e institucionales que permitieran el reconocimiento efectivo del niño como sujeto de derechos.

A su vez, se debieron diseñar políticas públicas que escalaran progresivamente la implementación de la CIDN en cada uno de los países, y una de las principales políticas fue la educación entendida como el medio para implementar desde la primera infancia los cuatro principios rectores mencionados con anterioridad.

En el contexto del Estado Colombiano, desde hace varias décadas se han venido desarrollando e implementado políticas públicas dirigidas a la educación de la primera infancia como el Plan Nacional Decenal de Educación (2006), Plan Revolución Educativa (2002), entre otros, a través de las cuales se garantice la implementación de la CID. Ahora bien, previo a

analizar las prácticas pedagógicas desde la CIDN, es necesario mencionar que los Artículos 29 y 29 de dicha Convención mencionan el derecho a la educación que los Estados deben reconocer a los niños. (1989)

El Artículo 28 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) señala que *“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en

todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.”

Por su parte, el Artículo 29 dispone que:

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.”

Queda claro entonces que la CIDN exige a los Estados la garantía del derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Desarrollado el derecho a la educación en el campo normativo, corresponde materializarlo en las instituciones educativas, y una de las principales herramientas que permite este objetivo son las denominadas “estrategias de las prácticas pedagógicas”, a través de las cuales los docentes desarrollan el proceso enseñanza – aprendizaje, con el objetivo de formar académica y moralmente a sus estudiantes.

Dicho lo anterior es posible concluir que las estrategias de las prácticas pedagógicas como un elemento del derecho a la educación, deben involucrar en su desarrollo y aplicabilidad en el aula de clase los derechos y principios que se establecieron en la CIDN (1989), para lograr con ello la garantía y reconocimiento efectivo de los principios y derechos de los niños y niñas que acuden a nuestras instituciones.

La escuela entonces se constituye, por antonomasia, en uno de los escenarios más importantes mediante el cual es posible garantizar el cumplimiento de lo que se estableció en la CIDN (1989).

Constitución Política de la República de Colombia

A partir de 1991 el Estado colombiano adoptó una Carta Política que se fundamenta en la concepción de la organización sociopolítica de la nación, a partir de la noción de Estado social de derecho, ordenamiento que tiene como uno de sus fines últimos la realización de los derechos humanos de la totalidad de los habitantes del territorio nacional. En este marco, la Constitución reconoció en su artículo 44, los derechos de los niños y las niñas de la siguiente manera: 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 (UNICEF, 2007)

Así, es evidente que la Constituyente de 1991 reconoció en forma independiente y autónoma al niño como sujeto de derechos, y por ende, de especial protección. Esto tiene además en que la Constitución estableció tres características principales respecto de los derechos de la infancia: (i) los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, (ii) los derechos económicos, sociales y culturales, cuando se trata de menores de edad, tienen carácter de derechos fundamentales, y (iii) existe una corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado en la protección de los derechos de niños y niñas, así como en el logro de su mayor nivel de desarrollo armónico e integral (UNICEF, 2007)

Código de la Infancia y la Adolescencia

En el camino por reconocer al niño como sujeto de derechos, y luego de promulgación de la Constitución Política de 1991, se comenzó a definir la legislación especial para la niñez, entendida como un sector de la población que por su vulnerabilidad y debilidad frente a los demás miembros de la sociedad, requería de especial protección.

Ya antes se había promulgado el Decreto 2737 de 1989, el cual fue producto de una tendencia mundial que propendía por la protección de los derechos de los niños, norma que coincidió con aquello que marcó un hito en la historia de la humanidad, la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989.

Sin embargo, bajo la premisa de la protección integral¹, entendida desde la garantía de los derechos y la seguridad de su restablecimiento, el esfuerzo legislativo colombiano de 1989 se quedó corto al regular únicamente el proceso para restablecer los derechos de los menores de 18 años que caracterizaran nueve situaciones irregulares y no normalizar los temas de garantía de derechos, de políticas sociales y de prevención. De allí la necesidad de adecuar las normas nacionales a los retos internacionales de derechos humanos, en los que el esfuerzo del Estado no podía sólo centrarse en restituir derechos o solucionar

¹La Convención sobre los Derechos del Niño reguló en su momento los derechos específicos de la población mundial menor de 18 años, tanto en lo que se refiere a derechos universales como aquellas condiciones de vulnerabilidad manifiesta (violencia y desigualdad) o de violación de derechos que obliga a los Estados a atender y emprender acciones afirmativas específicas para superar y proscribir los hechos que dieron lugar a las vulneraciones, e impulsar así la igualdad material de quienes no tienen garantizados sus derechos, de a quienes les han sido vulnerados, con aquellos y aquellas que en general los tienen garantizados. De ahí entonces el concepto de protección integral (al que la Convención de los Derechos del Niño le otorga el carácter de imperativo jurídico y deja de ser doctrina), referida a que los Estados deben asegurar a todo niño o niña (persona menor de 18 años) el ejercicio y garantía de sus derechos (los reconocidos a todas las personas), la seguridad de su protección especial en casos de vulneración (negación del ejercicio del derecho), el restablecimiento en casos de violación (afectación del derecho) y la provisión de políticas sociales básicas (políticas públicas) para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia mediante el aseguramiento del ejercicio de sus derechos. (UNICEF. (2007). Código de la Infancia y la Adolescencia. Versión Comentada. P.7)

problemas, sino que debía integrar todos los componentes políticos, sociales y jurídicos que demanda la aplicación del concepto de protección integral. (Código de Infancia y Adolescencia , Versión Comentada, 2006)

Surge entonces en 2006 el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) el cual constituyó un hito para el país en cuanto a derechos de los niños y las niñas se refiere, reconociéndose el derecho al desarrollo integral de la primera infancia en su Artículo 29 el cual además también establece que los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales y en la Constitución Política. De otra parte en esta norma se enuncia la educación como un derecho impostergable.

De otra parte resulta de especial relevancia mencionar que mediante la Ley 1806 de 2016 (Congreso de la República de Colombia) se fortaleció el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de los niños y las niñas entre los 0 a los 6 años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho (Ley 1806 de 2016, Art. 1°).

Esta norma posicionó como un factor prioritario a la educación inicial constituyéndose en una política pública educativa para el desarrollo integral de la primera infancia, sentando las bases conceptuales, técnicas y de gestión para la garantía del desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

Según la norma en mención,

"El desarrollo integral, conforme a lo expresado por la Ley 1098 de 2006 en su artículo 29, es el fin y propósito principal de esta política. Entiéndase por

desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.

El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de: actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia." (Ley 1804 de 2016, Artículo 4, literal a.)

Esta nueva legislación surgió además como una necesidad de materializar las tendencias internacionales de observar al niño como un real sujeto de derechos. Así, en los Artículos 1°, 2° y 3° de la norma en comento, se estableció la Finalidad, el Objeto, y se definieron los Sujetos Titulares de Derechos, denominando especialmente a los menores de 18 años como niños y niñas y adolescentes, a diferencia del Código del Menor, Decreto 2737, en el que se los denominaba como “menores”, término que los “definía desde su minoría, y por eso se les clasificaba como inferiores, incapaces, inimputables, o minusválidos, en una negación de su dignidad humana, como se predica de las personas que carecen por completo de la posibilidad de comprender que sus actos tienen consecuencias. Niños y niñas, en el concepto de persona plena en su dignidad,

son sujetos jurídicos especiales lo que implica que en el ámbito mundial son el único grupo poblacional reconocido per se como vulnerable, y de allí su calificación de sujetos de derechos prevalentes y como los sujetos más importantes en el ordenamiento jurídico internacional y nacional, hecho que implica esfuerzos adicionales por parte de los Estados en materia jurídica, política y administrativa para asegurarles sin ninguna excusa la garantía y ejercicio de sus derechos.

Los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, demandan que familia, sociedad y Estado avancen en la comprensión de la propuesta que sugiere esta ley: dar el salto cualitativo de reconocerles como titulares de derechos no solamente en los textos legales internacionales y nacionales, sino que dicho reconocimiento sea real, en su cotidianidad y en todos los ámbitos en los que adelantan sus procesos de desarrollo y en los cuales deben ser protagonistas directos; sólo así pueden ejercer los títulos que tienen reconocidos en lo formal (legal). Y en ese orden, el abordaje obligatorio de la niñez y la adolescencia es desde los derechos humanos, desde el derecho constitucional (mecanismos constitucionales de protección de sus derechos humanos), desde las políticas públicas sociales y fiscales y ya no desde sus necesidades o de situaciones irregulares.”(UNICEF, 2007)

Infancia

Dependiendo de las costumbres imperantes en las diferentes culturas de las sociedades del mundo, los niños y las niñas se han encontrado en mayor o menor medida, en situación de vulnerabilidad, sometidos a maltratos y abusos de impensables proporciones; además, por razones inherentes a su condición, por acciones propias del mercado y de sectores de poder, se

han visto privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales y satisfacción de sus necesidades básicas.

Desde los inicios de la humanidad los adultos han maltratado a los niños: un ejemplo de esta realidad fue la edad media, en la cual el niño era considerado un adulto en miniatura; Esta situación trajo consigo repercusiones de tipo psicológico, social y emocional.

Antes de la Convención de los Derechos del Niño, “el niño no era pensado como un sujeto de derecho, sino que era definido por sus carencias y considerado objeto de protección y control por parte del Estado, las familias y la sociedad, quienes debían brindarles tutela y asistencia” (SABRINA VIOLA, 2007).

Al definir el concepto de infancia no se puede pasar por alto las reseñas que algunos autores han realizado, veamos: “La pedagogía contribuye a la construcción de infancia tanto cuanto la infancia contribuye a la construcción de la pedagogía” (Narodoswsky .1.994. p.24), la infancia como un fenómeno histórico y no meramente natural, descubrir que no siempre se tenía el concepto de infancia, sino que se ha venido desarrollando cronológicamente y en una permanente construcción Cultural. Es a través de los aportes que el autor Philippe Aries en su obra clásica, cuenta desde la cultura Francesa la imagen que se tiene de infancia en el siglo XIII hasta llegar a la cultura occidental en el siglo XVII, donde se visualiza la infancia como un ser heterónimo dependiente del adulto, su relación de obediencia se da a cambio de protección de los pequeños por parte de los grandes. Un segundo enfoque desde Urie Bronfrenbrenner en su obra “La Ecología del Desarrollo Humano”, describe al niño en su contexto natural (sistemas) y como las relaciones influyen en sus conductas y desarrollo; una tercera mirada desde Eduardo Bustelo en su libro “El Recreo de la Infancia”, retoma la infancia como etapa de subjetividad, identidad y un sentido de pertenencia a nivel social (bio político social).

La Infancia Desde Philippe Aries

La época moderna es el punto de encuentro entre la definición ya acabada de una infancia desde la antigüedad y otra de inicio a construir desde el vínculo afectivo.

En la antigüedad romana, “ la vida era dada dos veces: la primera al salir del vientre materno y la segunda cuando el padre lo eleva”, tal como lo señala (Aries.1993.p.10 -11), vínculo carnal vivido en la antigüedad, del adulto hacia el niño; posteriormente en el siglo II y III cuando el cristianismo se apodera de la nueva moral, se construye un modelo de familia carnal más importante, donde los lazos de unión se centran en el interés de la fecundidad que posteriormente en la edad media tiene gran trascendencia. Ya los sujetos empiezan a tener relevancia ya no por el rango sino por la cantidad, inicia a tener gran valor la cantidad por el valor de la lealtad y es en la familia donde se establece este valor, el poder del individuo ya no depende del rango, sino del número de leales que puede apoyarse, es ahí donde se funde la trascendencia, los lazos de sangre son lo que mejor se aseguran en la lealtad, se aprecia la fecundidad.

De la edad media poco se conoce, es a partir del siglo XIV, donde se le empieza a dar relevancia con Emille de Roseau.

Desde el siglo XVI, Aries describe como los niños ya se diferencian por su forma de vestir, de esta manera afirma el autor que el concepto de infancia es una construcción histórica. En el núcleo familiar, apenas pudiera desenvolverse el niño, ocupaba el mismo espacio y asumía algunas tareas, no existía ninguna institución dedicada a su formación, su desarrollo pasaba de ser niño a ser adulto centrando la atención ya que no existía adolescencia, la comunicación entre adulto niño era muy espontanea sin ningún tabú en el lenguaje. Posteriormente en el siglo XVII,

aparece lo que históricamente se conoce como “Infanticidio Tolerado”, mortandad de niños aparecen y un estilo de gobierno donde la ley no cobra justicia, la muerte se justificaba como accidente, se vivía un sentimiento de indiferencia ya que la pérdida de niños era muy grande. Posteriormente se pasa a una segunda tesis, según Aries, comienza a configurarse la ternura en función de la infancia, sin embargo, existe un sentimiento bifronte que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación. Del siglo XVIII al siglo XIX se ha manifestado una revolución en la afectividad que parece expresarse o simbolizarse a través de la infancia: la muerte infantil, durante mucho tiempo provocado, luego solamente aceptado, ha llegado a ser intolerable.

La afectividad según Gelis (1994), Es un elemento importante para construir el nuevo concepto de niño en la modernidad, por ejemplo señala respecto a esto los texto que refieren que el niño “Es mas despierto y maduro”, dentro de lo privado en el núcleo familiar y lo público en la sociedad. Para el autor el valor del niño tiene una razón de ser, en la familia no solo el de amarlo, sino el de dejarse amar por él, trascendiendo el deseo de permanencia.

Niñez desde Urie Bronfenbrenner

Desde la ecología del desarrollo humano, la niñez está referida como el niño en continuo desarrollo, este se va dando a través de actividades molares, conductas progresivas que poseen un momento propio y un significado o una intensidad en la cotidianidad, influenciada a través de los adultos que lo rodean.

Los términos molares y progresivos, son destacados a través de actividades más momentáneas como una sonrisa, un golpe a algún objeto o una pregunta sin respuesta, a una

actividad de mayor sentido como el leer un libro o un dialogo continuo con una persona. se destaca en particular: "Es el hecho que se caracteriza por tener un momento propio, un sistema de tensión, que contribuye a su persistencia en el tiempo y a su resistencia en la interrupción hasta que se completa la actividad", (Lewin.1935.p.66) estos actos surgen con mayor intensidad en la medida que surge el deseo de lo que se hace, llevado a la perseverancia y resistencia; este significado depende de un carácter fenomenológico para el autor Bronfenbrenner (2002) "El hecho de que el niño se vuelva capaz de establecer por sí mismo complejas relaciones interpersonales, refleja un principio importante para la ecología del desarrollo humano", (Bronfenbrenner.2002.p67), a medida que el niño amplía su campo fenomenológico e interactúa con su medio, afianza su zona de seguridad con lo ya conocido y su campo de socialización se va extendiendo, interactuando la zona de seguridad próxima.

Una manera de comprender la infancia en su comportamiento, desarrollo y estilos de aprendizaje, es reconociendo el tamaño de la familia, quienes la conforman, si el niño va a otros espacios de socialización y a qué tipo de raza pertenece; características propias que lo diferencian de otros contextos.

Las Estructuras Interpersonales como contexto para el desarrollo de la Niñez

Por otra parte, al conocer el contexto que rodea a la infancia, las estructuras interpersonales que influyen en el desarrollo de la niñez se inician cuando existe una relación donde dos personas prestan atención a diferentes actividades que realizan e interactúan entre si; a estas relaciones de vinculo Bronfenbrenner las define como diadas, siendo estas importantes para el desarrollo psicológico de la niñez. Las clasifica de la siguiente manera:

La Diada de observación se da cuando el niño en proceso de desarrollo presta atención de manera muy cercana y en un tiempo prolongado a la actividad que realiza el adulto reconociendo gran interés y motivación al observarlo, pero en esencial, querer interactuar dentro de la actividad. Dándose este primer acercamiento, se da paso a La Diada de Actividad Conjunta, donde los dos participantes actúan de manera agrupada, no necesariamente haciendo lo mismo, cada uno manifiesta un interés particular pero se complementan generando un proceso de aprendizaje de tal manera que el niño o la niña al estar solo tiende a realizar la misma actividad de manera continua.

Para el autor Bronfenbrenner (2002) “En toda relación diádica y en especial en el curso de una actividad conjunta, lo que hace A influye en B y viceversa, uno de los miembros tiene que coordinar sus actividades con la del otro. Para un niño pequeño, la necesidad de esta coordinación no solo promueve la adquisición de habilidades interactivas, sino que también estimula la evolución de un concepto de interdependencia”, lo cual es importante para el desarrollo cognitivo del niño, integrando lo sensomotor, los sentidos, el movimiento, la manifestación fluida de sus emociones y su aprendizaje.

La participación del niño en las relaciones diádicas, le ofrece la capacidad de aprender a conceptualizar y a relacionarse, enfrentándose a las relaciones de poder, a desarrollarse dentro de las diferentes manifestaciones que se van caracterizando tales como: colaboración, iniciativa, confianza mutua, la cooperación; e igualmente desarrollan sentimientos muy fuertes con la persona que interactúan, volviéndose positivas y reciprocas en la medida que la relación se prologue en el tiempo y la probabilidad que se produzca en los procesos de desarrollo (concepto de niñez). En caso contrario surgen sentimientos negativos ambivalentes o asimétricos al haber distanciamiento y soledad.

De esta manera, se puede diferenciar el concepto de niñez al de infancia, ya que esta última, se va construyendo a través de la historia misma del hombre.

La Infancia Según Eduardo Bustelo

A continuación se tratará de describir cómo el autor propicia un espacio amplio y reflexivo de pensar la infancia como una nueva forma de vínculo de dos generaciones distintas, dándole importancia a la liberación (emancipadora), diferente a la dependencia del rol del niño con el adulto por obediencia y aceptación (adulto-centrista).

La subjetividad como forma de pertenecer a la sociedad, la infancia se va construyendo como autoaprendizaje. “la conciencia del sí, la intersubjetividad y su proyecto de ley emergen hasta convertirnos en personas” (Bustelo.2011.p.3) darle sentido a recrear la infancia como crecimiento no solo a nivel de iguales sino desde lo diverso, tensionando la autonomía de la dependencia del adulto para lograr la emancipación, otro comienzo desde lo ya iniciado.

La subjetividad construida desde la biopolítica, “Define el acceso a la vida y las formas de su permanencia” (Foucault.1977.p.173), la infancia surgida desde la vida misma se contraponen como fenómeno social que a través de la historia del autor lo describe en tres niveles: como primer dispositivo están los Niños Sacer, referido a la mortandad de niños, niñas y adolescentes que mueren de forma silenciada en la sociedad; en muchas culturas, los niños participan en el conflicto armado y su muerte se ve como una situación natural e incluso no es delito y no es penalizado ante la ley, este fenómeno del niño Sacer, se contrapone a la posibilidad emancipadora, la infancia tiende a desaparecer .

Como segundo dispositivo de la biopolítica, es la infancia sobreviviente, donde los niños que en su naturalidad de vida pura (Zoe) se enfrentan a situaciones de extrema pobreza y al lado un discurso de estado que manejan sobre el dominio y el control de ella. El desinterés de un modelo de gobierno con pocas iniciativas de querer erradicar la pobreza, ya que poco a poco se visualiza disminución en recursos para suplir los derechos mínimos que debe gozar la niñez para llevar una vida plena como la salud, nutrición, vivienda, educación, derechos que se vulneran debido a la existencia de relaciones de poder y dominio de clases, excluyendo al que no posee recursos para gozar de estos beneficios.

Es aquí el llamado fuerte, que desde la investigación se fundamenta del como empoderar al niño en procesos colectivos de emancipación donde la biopolítica “implica un estatuto regulador de vida”, (Bustelo.2011.p.34) en el cual se inhibe o se regula la ciudadanía.

A pesar que las diferentes disciplinas han tomado al niño como objeto de estudio, es a partir de la construcción de la infancia donde se inicia a moldearse como sujeto y es desde el recreo de la infancia donde el sujeto se visualiza desde el marco de una teoría de cambio social, potenciando la relación entre democracia e infancia vista en una relación equilibrada de adulto niño.

El tercer dispositivo de la biopolítica, es la relación con el Bios que son el poder por los que permanecen dentro de la sociedad, el propósito es controlar la vida desde el inicio en toda su integralidad, desde la infancia será el dominio y el control que el adulto ejerce sobre los niños, niñas y adolescentes. El deber ser sin nombre a los adultos, que solo queda como realidad, aprender a someterse; en caso contrario, el que se revela entra a adquirir un discurso de dominio distorsionado que le permite salir del esquema de poder y dominación. Otro estilo de poder desde la infancia, es el poder desde lo simbólico, instituciones consolidadas como las religiosas,

sindicales y civiles que se valen de la fragilidad de ser niños para ganar publicidad, reconocimiento y adquisición de ingresos para beneficio propio, siendo las instituciones públicas las que cuidan y velan por la infancia y la adolescencia, desde aquí se visualiza el poder ejecutivo desde la supremacía y el dominio.

Al hablar de estrategia hegemónica o supremacía, el autor Eduardo Bustelo, describe dos enfoques que en términos sociales los incluye de manera práctica: por un lado está la compasión que como sinónimo de pobreza. Esta construida desde esta visión Tradición de la Inglaterra, e vincula la pobreza a falla moral, los pobres son el resultado de algún vicio o pecado: alcoholismo, drogas, procacidad sexual, etc., no es una situación de reconocimiento de derechos sino de compasión” (Himmelfard.1992.p.218) Este significado de compasión, ha llevado a los medios de comunicación masivo a crear exageradamente con fines lucrativos, la imagen de la infancia victimizada por la explotación, maltrato y abuso, una imagen emocional que conmueve e invita a construir la compasión en toda la población social constituida.

Es de gran importancia retomar la afirmación del autor “aunque se apela al niño pobre, lo emocionante es cómo se evade el problema de la redistribución de los ingresos y la riqueza que es la base de la explicación de la infancia pobre: se plantea ingenuamente que lo que les sobra a unos es exactamente lo que necesitan otros y que por lo tanto es de colocar donante con el necesitado” (Bustelo.2011.p.39), retomar el segundo principio de los derechos de la C.D.N en donde el interés superior del niño se le reconoce la caracterización jurídica, fundamenta sus intereses por encima, proporcionándole un trato que lo que lo proteja de manera especial que lo guarde de abusos, garantizándole “el desarrollo normal y sano” a nivel físico, psicológico, intelectual, moral y la correcta evolución de la personalidad. El interés superior del niño

corresponde a una idea racional, a partir de la hipótesis, en los cuales existen intereses en conflictos, cuyo ejercicio de ponderación debe ser a proteger los derechos del niño.

El segundo enfoque el autor lo define infancia como inversión económica, se debe invertir en el capital humano, la ilógica contradicción dentro del mundo capitalista, implica invertir en los niños porque es conveniente para el adulto, escogiendo un estilo de educación que a la vez retribuya de manera coherente al adulto, así se fundan y solventan empresas que con objetivos de proteger y promover los derechos de la infancia se lucran con proyectos de desarrollo donde el instrumento publicitario son los niños; y su discurso es ajeno a las necesidades sentidas para proteger el bienestar de los niños.

Distinta a otra situación que también emerge: “Cuando los niños y niñas se salen del guion y entonces el enfoque los convierte radicalmente en costos”, (Bustelo.2011.p.47) el niño se hace delincuente, problemática que angustia a las entidades públicas, ya que la inversión que se hace no se devolverá en vida futura y la impunidad a sus delitos será una presión jurídica que desde el poder legislativo se sigue presionando para alargar la condena y no salga a hacerle daño a la sociedad. Responsabilidad social donde se enmarca la inversión de la infancia.

En la búsqueda de un quiebre o ruptura para la construcción de la infancia en términos de derechos, el autor afirma: “La infancia ingresa paulatinamente en el lenguaje, pero evoluciona en búsqueda de la autonomía y en el desarrollo de la subjetividad” (Bustelo.2011.p.151). Es en la construcción de la infancia donde se construyen sus derechos, porque ya el niño desde el momento en que nace es sujeto de derechos, derechos individuales donde serán capaces de construir su propia historia, trazar una visión de independencia a través de un discurso teórico, donde el lenguaje articulador sea capaz de transformar y participa con su voz de manera

democrática; recrear la infancia es un nuevo concepto de estado, donde el adulto y el niño se vean y lleguen a ser iguales desde la autonomía.

Este nuevo concepto de estado implica otro comienzo que vaya en contra de lo ya comenzado, donde realmente se desarrolle la subjetividad en la apertura al otro: al niño, la niña como sujetos de derechos, seres que se realizan en el mundo.

Sistemas de Implementación del en los Colegios Oficiales de Bogotá - Políticas de Infancia Según Secretaria de Educación.

La Convención de los Derechos del Niño representa hasta la actualidad el marco ético que orienta las acciones a favor de la infancia en casi todos los países del mundo. No obstante, su lectura crítica ha conllevado a complejizar sus alcances iniciales y develar las múltiples maneras en que se puede vivir la infancia. Un resultado de estos debates ha quedado plasmado en la Observación General No. 7 elaborada por el Comité de Derechos de los Niños, que visibilizó la especificidad con que deben ser abordados los procesos para la garantía de derechos de la primera infancia. En este documento, la educación como derecho se reconoce desde el momento mismo del nacimiento y se orienta al máximo desarrollo posible de los niños y las niñas.

Además, los convenios con las cajas de compensación familiar, aportan y se articularon a la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá 2004-2008, (Quiéreme bien, quiéreme hoy), en la cual la educación inicial aparece como un aspecto fundamental para la atención integral de la primera infancia. Sus acciones se inscribieron en la perspectiva de la Gestión Social Integral como estrategia de gestión pública, que promueve la lectura comprensiva de la realidad de los territorios de la ciudad y la definición de acciones pertinentes a las

necesidades e intereses de las poblaciones. En este sentido, las acciones en torno al desarrollo de la primera infancia, buscaron aportar a la definición de respuestas integrales basadas en el desarrollo de capacidades, la transectorialidad, la participación social y el manejo eficiente de recursos distritales, locales, privados y del tercer sector.

En relación con este último aspecto, es importante destacar la construcción conjunta en 2010 del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, que recoge los referentes teóricos y prácticos que orientan el quehacer de las maestras de la Secretaria de Integración Social (SDIS) y la Secretaria de Educación Distrital y que posiciona el reconocimiento de la promoción del desarrollo infantil en una perspectiva de derechos, interaccionista y cultural. El lineamiento representa un desarrollo significativo que plantea el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego como pilares de la educación inicial, como actividades que deben estar a la base de las acciones pedagógicas.

El primer ciclo educativo, está conformado por el nivel de preescolar (pre-jardín, jardín y transición), hacen parte de la educación inicial primero y segundo nombrada en la resolución 188 del 24 de enero del 2007, encaminado a garantizar el paso de preescolar a la primaria en una transición armónica de los procesos pedagógicos.

En este sentido, las acciones más recientes, incluido el programa Ser Feliz, Creciendo Feliz del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, han seguido impulsando la articulación intersectorial y la movilización social por la educación inicial. Así, el proyecto 901 de la SED, se reconoce como un proceso que aporta en la configuración de la identidad del primer ciclo pedagógico en la ciudad, en el ámbito institucional, y viene a sumarse a los esfuerzos continuados en torno la garantía de una educación de calidad. Representa un desafío en el camino recorrido: avanzar con contundencia en la atención de niños y niñas desde los 3 años de

edad la acogida, la apuesta pedagógica y todo el despliegue de esfuerzos por el derecho a la educación desde los primeros años de vida.

De Cero a Siempre Para el Desarrollo Integral de la primera Infancia

Bajo la política del presidente Juan Manuel Santos, el 26 de mayo de 2016, se da la aprobación de esta estrategia, el cual le permite al Estado, brindar estabilidad política y financiera para salvaguardar, por encima de todo, la garantía de los derechos de los niños y las niñas en la etapa más sensible de su desarrollo.

La ley dará entonces el marco legal para que los programas y recursos hacia la educación inicial, estén asegurados y tengan permanencia. La meta es atender integralmente a más un millón y medio de niños a 2018. Según cifras de la Alta Consejería para la Primera Infancia, en Colombia hay 2'400.000 niños entre las edades mencionadas que están en condición de pobreza.

El proyecto 1050 de Educación Inicial, en el marco de la ruta de atención Integral surge como necesidad de articular mecanismos de implementación que ofrece el distrito y hacerle seguimiento a las condiciones de atención que tienen los colegios distritales en la primera infancia.

La ruta integral de atenciones (RIA) implica acciones de revisión, actualización y difusión de un modelo pedagógico curricular de educación inicial en la primera infancia que resinifiquen las prácticas pedagógicas y a la vez promuevan el pleno desarrollo del niño como sujeto de derecho.

Son muchos los esfuerzos obtenidos con este proyecto, creado una red de servicios sociales gratuitos, donde el propósito es la vinculación y valoración de los niños y las niñas para

garantizar su pleno desarrollo; CINDE, hace un gran aporte al desarrollo de esta Política de Gobierno, siendo garante de los derechos de los niños y las niñas en situación vulnerable.

Metodología y Desarrollo de Instrumentos

Modelo de la Investigación

La investigación se sustenta en un método de investigación cualitativo. Esta metodología busca identificar e interpretar, particularmente, fenómenos sociales, la cual se emplea en los procesos de interacción social y del comportamiento humano. Strauss y Corbin (citados por Toro, 2010) la definen como un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medios estadísticos.

El interés de la metodología cualitativa no es medir, sino inferir estructuras de significación para construir un nuevo conocimiento. Se emplea cuando se quiere entender el significado que atribuyen las personas a sus vidas y experiencias y comprender las influencias del contexto sobre las acciones y los comportamientos de los individuos. A través de este método es posible conocer la representación de la realidad y en el contexto de esta investigación, identificar el significado que los docentes de grado primero le atribuyen a sus estrategias pedagógicas en relación con el reconocimiento de los niños y de las niñas como sujetos de derecho. Del mismo modo permite conocer los sentidos subyacentes, los significados y el sentido de la práctica docente en relación con los cuatro principios rectores establecidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Los datos cualitativos consisten según Sampieri (1997) en "la descripción profunda y completa, (lo más posible) de eventos, situaciones e imágenes mentales, interacciones,

percepciones y experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas reservadas de las personas, ya sea de manera individual, grupal o colectiva" (p.451). Los datos se recolectan para analizarlos y comprenderlos a profundidad y de esta manera lograr el producto literario que persigue esta investigación.

Esta investigación se sustenta en un paradigma hermenéutico; Habermas (1972) plantea en su teoría de "los intereses constitutivos de saberes" que estos constituyen los modos posibles del pensamiento por medio de los cuales puede ser construida la realidad y se actúa sobre ella; que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses "práctico", "técnico" y "emancipatorio", intereses desde los cuales se hizo el análisis de las estrategias y prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan en el grado 101 de la Institución Educativa Alfredo Iriarte.

Es una investigación interpretativa y descriptiva, según lo indican (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, pág. 119) "la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice", por lo que la investigación en mención identificó, interpretó y describió situaciones, comportamientos e interrelaciones con el fin de determinar si las estrategias los lenguajes, sistemas simbólicos, normas, actitudes y comportamientos de los docentes trascienden al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Se enmarca en un tipo de investigación etnográfica. Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002; McL y Thomson, 2009). La investigación etnográfica hace referencia al estudio directo de las personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social. Por su parte,

Rodríguez- Gómez y Valdeoriola (1996) es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Se aplicó etnografía con el fin de hacer un estudio real a partir de la observación directa, permitiendo identificar las interacciones verbales y no verbales dadas al interior del aula de clase, dando respuesta al por qué y al para qué de las acciones de los docentes frente al reconocimiento de los niños como sujetos de derecho. Además permitió estructurar la investigación hacia una mirada crítica –reflexiva, sobre cómo se piensan y se ejecutan las prácticas pedagógicas de los docentes de grado primero de la institución Alfredo Iriarte.

Fases de la Investigación

La investigación se constituyó en cuatro fases, la primera es la fase de la investigación que correspondió al abordaje y delimitación del problema de investigación. La segunda fase está comprendida por el referente conceptual que diera cuenta del fenómeno a estudiar en el cual se destacaron las categorías de infancia, prácticas pedagógicas y sujetos de derechos. En una tercera fase, se procedió al diseño y aplicación de los instrumentos para la recolección de la información que diera cuenta de las categorías expuestas anteriormente y de aquellas que pudieran surgir. Y por último, en la cuarta fase, se procedió al análisis e interpretación de la información previamente recolectada. Teniendo en cuenta que es una investigación de carácter cualitativo se aplicó el método deductivo.

Población y Muestra Participantes

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte, ubicada al sur oriente de Bogotá en la localidad Rafael Uribe Uribe, que comprende los estratos 1 2 y 3 y que según las estadísticas realizadas en el año 2008 por las secretaria de cultura, recreación y deporte en esta localidad predomina la clase socioeconómica medio baja y es la sexta localidad de Bogotá con personas con necesidades básicas insatisfechas” (Mena, 2008).

Las familias que integran la comunidad educativa provienen de los barrios Bochica Sur, Chircales, La Cuarenta, Providencia Alta, Marruecos, Las Lomas, El Callejón de Santa Bárbara entre otros.

Según informes de gestión(2015) realizados por el equipo de orientación de la Institución Alfredo Iriarte sobre la contextualización de las familias que integran la comunidad educativa, refieren que estas se encuentran en una condición socioeconómica media-baja, presentando situaciones económicas desfavorables, pues la falta de trabajo trae consigo insuficiencia de recursos básicos y carencia en cuidados como vestido, alimentación, hacinamiento o falta de vivienda y por obvias razones desajustes estructurales y desigualdad en las relaciones sociales.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron, de una parte, los niños y niñas del grado 101 perteneciente al primer ciclo pedagógico de la jornada mañana. Este grado estuvo compuesto por 35 niños, de los cuales 15 fueron niñas y 20 niños, que al iniciar la investigación oscilaban entre los 5 y 6 años de edad en su mayoría. Por otra parte, la docente directora de curso, la docente de apoyo de inglés y el docente de apoyo de educación física.

Los criterios que el equipo investigador tuvo en cuenta para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: a) Que los estudiantes de grado primero hacen parte del

primer ciclo pedagógico y comparten en su mayoría la misma edad. b) La disposición de los docentes para participar activamente durante toda la investigación y, c) la diversidad y diferencia marcada en sus edades y personalidades que de alguna manera suponía visiones diferentes por sus edades. Con esto se buscaba ampliar las posibilidades de encontrar variedad de estrategias eventualmente por la diferencia de edades.

Descripción de los Instrumentos

Las técnicas utilizadas y la confluencia de las mismas permitieron a esta investigación de una manera más abierta establecer un vínculo más cercano con los participantes conocer sus motivaciones, sentimientos y pensamientos frente a sus prácticas pedagógicas, proporcionando una mayor comprensión del objeto de estudio y mayor profundidad en la investigación. La recolección de la información se realizó por medio de las técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y taller. La entrevista semiestructurada se aplicó a los docentes y el taller se aplicó a los estudiantes. En la aplicación de los instrumentos se utilizaron registros audiovisuales y fotográficos que fueron un insumo importante en la recolección detallada de las conversaciones o diálogos, sonidos y respuestas a las entrevistas fieles a la fuente original. (ver anexo. 1).

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos se estableció contacto con los padres de familia de los 35 estudiantes de grado 101, a través de un consentimiento informado. (Ver anexo. 2).

A continuación, se describe cada uno y se presentan técnicas desarrolladas para la recolección de la información.

La Observación Participante

Según Purtois y Desnet (1992:129-163) la observación participativa se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. Comprende dos tipos de aproximación complementarios: la descripción de los componentes de la situación analizada, es decir, lugares, autores, comportamientos, etc, con el fin de elaborar tipologías. La otra aproximación que es propiamente la observación participante, conlleva a descubrir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos.

Para tal fin el investigador se integra en la vida de los individuos afectados por el estudio. La observación participante toma en consideración los significados que los sujetos implicados atribuyen a sus actos, en tal sentido favorece la intersubjetividad.

Para la observación participante se tuvo en cuenta el medio ambiente en el que se movieron los participantes (docentes- estudiantes) en el aula de clase. La observación se llevó a cabo durante varias jornadas registrando todo lo ocurrido con respecto al quehacer cotidiano de los 3 docentes con el fin de obtener información más precisa sobre el fenómeno que pretendemos investigar.

Las investigadoras tuvieron un contacto permanente con los docentes y los niños de grado primero, pretendiendo ser objetivos en el proceso con el fin de realizar una interpretación más crítica de lo ocurrido en los diferentes ambientes escolares.

La información de la observación se recogió en los Diarios de campo.

Diarios de Campo

Se utilizaron los diarios de campo como instrumento para recoger la información, en ellos se registró paso a paso el desarrollo cotidiano de las clases en donde se pretendía identificar las diferentes estrategias que utilizan los docentes en sus prácticas pedagógicas para reconocer al niño como sujeto de derechos, según los principios rectores mencionados por la convención internacional de los derechos del niño. En el diario de campo se describieron los elementos concretos de la situación y refirieron textualmente las afirmaciones de los sujetos observados.

Con el propósito de registrar las estrategias de la práctica docente, se elaboró un formato de diario de campo. (Ver anexo. 3).

Entrevistas Semiestructuradas

La entrevista, considerada uno de los instrumentos más valiosos para obtener información y una de las técnicas más utilizadas en la investigación que se puede definir según Munch, Lourdes (1988: 61) “como el arte de escuchar y captar información”. Mediante la entrevista una persona (entrevistador), solicita información a otra (entrevistado). Sabino, (1992:116)” comenta que la entrevista, desde el punto de vista del método es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones”.

Por lo tanto, para la obtención de la información se elaboró una entrevista semi - estructurada que fue construida en concordancia con el objeto de estudio con el fin de garantizar los requisitos de confiabilidad y validez. La entrevista estuvo dirigida con un cuestionario o guión de entrevista, con preguntas estandarizadas de igual modo y en el mismo orden para cada uno de los entrevistados, concernientes a las categorías que previamente habíamos concertado, con el fin de conocer y profundizar sobre las estrategias docentes que reconocen al niño como sujeto de derecho, cuyas respuestas se escribieron tal y como las plantearon los entrevistados. Las entrevistas se realizaron en tiempos y lugares tranquilos de la institución sin ningún tipo de interrupción. Todas las entrevistas fueron registradas en grabaciones de audio con el consentimiento de los respondientes.

Así, la primera persona entrevistada fue la docente directora del curso 101 y posteriormente los docentes de apoyo en el área de inglés y educación física. Las entrevistas se hicieron con el objetivo de determinar si las prácticas pedagógicas involucran el desarrollo explícito o implícito de alguno o varios de los cuatro principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (No discriminación; Interés superior del niño; Principio a la vida, la supervivencia y desarrollo; y principio de participación y ser escuchados. (ver anexo. 4).

La técnica de taller

En el transcurso de la presente investigación se empleó la técnica -taller como instrumento para la recolección de la información. Dentro de la investigación cualitativa el taller permite

conocer el sentido, las opiniones, las experiencias de los sujetos participantes (Toro, 2010, p.453).

En este taller participaron 17 estudiantes del grado 101 que fueron escogidos aleatoriamente por su directora de curso una de las investigadoras tomo el rol de moderadora quien fue la encargada de dirigir el diálogo entre los niños y estimular la participación del grupo, propiciando una intervención equitativa.

Después de una presentación-motivación por parte de las investigadoras se organizaron los niños en cuatro grupos para formar parte de un rincón de interés en donde cada grupo desarrolló una temática diferente y respondieron a las preguntas definida por el investigador moderador del taller.

El objetivo del taller se centró en identificar lo que los niños piensan de sus docentes si las estrategias utilizadas por los tres docentes en el grado 101 desarrollan alguno o todos los principios rectores de la CIDN. Esta conversación informal con los niños fue diseñada y aplicada buscando que los entrevistados hablaran sobre un tema específico, sin temores, con libertad y tranquilidad, pero con control por parte del entrevistador para evitar que las respuestas y relatos se desviaran a asuntos que no aportaran al objeto de estudio

Es importante tener en cuenta que el proceso de análisis del material recolectado se considera no solo una etapa de la investigación, sino una actividad reflexiva que influye en toda la recolección de los datos y el análisis de los mismos. Para efectos de esta investigación, las investigadoras (docentes), tienen una amplia experiencia de trabajo con este tipo de población y con esta población en particular, lo que le permite hacer una observación-reflexión permanente (trabajo etnográfico) de los temas planteados; esto le ha concedido una interacción y dialogo permanentes con los niños y niñas de manera natural, directa y actualizada. La experiencia en el

lugar de investigación les permitió a las investigadoras hacer su bitácora de palabras, anécdotas y metáforas, que de alguna manera también ayudaron a construir el corpus teórico y, por supuesto el corpus literario propuesto.

En el contexto de esta investigación, es importante anotar que existe un sinnúmero de criterios para el análisis y el manejo de la información la lectura de los datos no tiene una forma única y estereotipada pues la visión de cada investigador tiene injerencia en el análisis. Coffey y Atkinson (2013) detallan, los pasos a seguir para el desarrollo de la investigación cualitativa, una vez obtenidos los datos. Sugieren en principio algunos métodos para su análisis. Luego su codificación y más adelante su escritura.

Una vez obtenido el material se procedió a prepararlo y clasificarlo con base en la información obtenida de la observación, la entrevista semiestructurada y el taller aplicado a los estudiantes, y luego analizarlo con el fin de reflexionar sobre el mismo.

La codificación de los datos es el siguiente paso. Una vez ingresaron los datos se inició la codificación; esto permitió revisar lo que los datos mostraron y es una parte del análisis. Generalmente, el análisis de los datos empezó con la identificación de temas y patrones claves. La intención fue condensar el grueso de los datos en unidades analizables, creando las categorías: Prácticas pedagógicas y sujetos de derecho. En este caso, es necesario resaltar que el trabajo analítico radicó en establecer vínculos y pensar en ellos (por agrupación), y esta se pudo pensar en términos de simplificación o reducción de datos. En razón de esto, los vínculos se hicieron relacionando los temas con las preguntas planteadas para cada tema, pero también haciendo las relaciones-agrupaciones posibles entre los temas que los docentes y niños fueron haciendo en sus diálogos grupales y en las entrevistas Surgiendo así las subcategorías respectivas

para cada categoría de análisis (sujetos de derechos y prácticas pedagógicas) previamente definidas en el referente conceptual.

Así las cosas, emergieron subcategorías formando redes que a lo largo del análisis nos fueron proporcionando información; tales fueron las siguientes:

- Participación Infantil en el aula de clase.
- Respeto por el niño
- Relación con los estudiantes
- Planeación
- Estrategias
- Lenguaje

Resultados

Para la obtención de los resultados se estructuraron categorías y subcategorías derivadas del análisis de los datos obtenidos, teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas de cada docente son diferentes, aunque comparten elementos similares o en común. Por esta razón se hizo necesario diferenciar y relacionar entre sí las prácticas pedagógicas de los Docentes que para los efectos de esta investigación se denominarán A, B y C.

Dicha información fue incorporada y organizada en tablas y mapas lo cual permitió hallar relaciones y/o conexiones entre ellas, para responder a los objetivos de la investigación.

Prácticas pedagógicas en Grado Primero

De los registros de los diarios de campo se pudo establecer que la Docente A da preferencia en sus prácticas pedagógicas a aquellas estrategias en las que el maestro es director de la clase y por tanto expone los contenidos para luego evaluar lo aprendido por cada estudiante, a través de talleres, evaluaciones o tareas en casa. De esto da cuenta, entre otros, los siguientes registros:

*"Al terminar la explicación la profesora les escribe la tarea en el tablero
y les dice deben practicar las sumas y realizar varios ejercicios."*

"Se inicia la clase de Ciencias Naturales a las 10:00 am. La profesora se pone de pie frente a los estudiantes y les dice que van a repasar sobre las plantas, la profesora les explica la importancia de cuidar las plantas y les dibuja en el tablero un girasol, un clavel y una rosa."

Esta es una forma de funcionamiento del discurso (Echeverry, párr. 6) en el aula de clase, que en el caso de la Docente A se trata de una posición adultocéntrica por lo que desde ese lugar sus prácticas son magistrales, es decir, en donde el docente transmite el conocimiento a los niños y la niñas de grado primero, y estos reciben la información en la forma como les fue entregada, sin realizar ningún tipo de cuestionamiento ni participar en su construcción, por lo que el conocimiento transmitido se constituye en una verdad absoluta que deberán grabar en sus mentes los estudiantes. A esta estrategia de la práctica pedagógica la hemos denominado expositiva (Mendoza y Díaz, 1997) o magistral.

No obstante, lo anterior, es de anotar que en las clases observadas a la Docente A solo se registró una clase en la cual se utilizaron estrategias diferentes:

"La profesora inicia a leer el cuento pero un niño interrumpe la lectura un niño que no se queda quieto y no hace caso la profesora le dice se puede quedar quieto él bebe." ... "Mientras va explicando va haciendo preguntas sobre el cuento. ¿Qué paso con el Camaleón? ¿Qué hacía?" ... "Los estudiantes responden las preguntas de forma autónoma, están muy contentos porque les gusto el cuento" ... "La profesora le pregunta a Sara qué pasó en el cuento y Sara responde de manera correcta"...

"Después realiza un resumen corto en el tablero sobre el cuento que leyeron con ayuda de todos."

Esta estrategia se diferencia de las anteriores porque permitió la construcción del conocimiento en forma conjunta con los niños y niñas, por lo que cabe destacar que excepcionalmente la Docente A acudió a una estrategia de la práctica pedagógica de "elaboración conjunta" (Mendoza y Díaz, 1997), en cuanto que promovió la construcción del conocimiento sobre la lectura del cuento a partir de la participación activa de los niños, ya que se les motivó y permitió que manifestaran lo que habían comprendido de la simple lectura del cuento. Al respecto es importante señalar que el grupo investigador considera participación pasiva aquella en la cual el estudiante es simplemente un receptor de la información que transmite el docente, situación que se presenta especialmente en las estrategias que previamente se han denominado "Métodos Expositivos" o "Tradicionales".

En las prácticas pedagógicas de la Docente A en cuanto a la subcategoría del lenguaje observamos que la forma de dirigirse al niño es un elemento relevante para caracterizar las estrategias de las prácticas pedagógicas, y al respecto se observó lo siguiente.

"La profesora continuó leyendo y le dice a Mariana deje el chisme por favor."

"Angie se para sacarle punta a un lápiz y la profesora le dice todos los días usted de pie TERRIBLE por eso es que se queda atrasada, la niña le contesta "yo no estoy atrasada ya terminé de copiar y estoy coloreando."

Se puede establecer la Docente A asumió una posición de directora de la clase, en donde ella tiene el poder de calificar las conducta de sus estudiantes, como de "terrible" o "chismoso". Con esto no se pretende advertir que la docente hace bien o mal al tratar de esa forma a sus estudiantes, sino solamente indicar que ella asumió un rol de poseedora de la verdad y del conocimiento, lo que se puede catalogar como una estrategia expositiva o magistral, porque desde el punto de vista de la formación de los niños y las niñas el docente es responsable no solo de la formación académica sino también y muy importante de la formación en valores, lo que se promueven a través de las estrategias pedagógicas. Por esta razón, en el contexto de esta investigación, la forma en que el docente se expresa en clase y cómo se dirige a los niños y niñas es analizada desde las estrategias pedagógicas exclusivamente.

Continuando con el análisis de la información, se procederá a analizar las estrategias de las prácticas pedagógicas de la Docente A desde la perspectiva de los ambientes de aprendizaje, esto es, en cuanto a las formas mediante las cuales transcurren las clases.

Primero se observó que en las clases desarrolladas por la Docente A no se promueve el trabajo cooperativo, ya que cuando un estudiante pretendió colaborar en el desarrollo de la actividad propuesta a otros compañeros, la profesora lo impidió:

"Varios (estudiantes) están con cara de preocupados y se miran unos a otros porque no saben hacer el cuadro que hizo la profesora hasta que Dany lo logra hacer y se pone de pie y empieza a ayudar a otros, en ese momento la profesora se da cuenta y lo regaña diciendo Dany no ayudes a nadie, es individual el trabajo."

Este registro permite aseverar que el ambiente de aprendizaje liderado por la Docente A, no favorece la cooperación entre compañeros, ya que la Docente A considera que es la poseedora de la información y solo a ella deben recurrir cuando los niños y niñas tienen dudas, desestimulando la cooperación entre pares.

Emerge también la subcategoría de relación entre la Docente A y los niños y las niñas, en la cual se observó la interacción, forma de regulación y la forma de autoridad, así:

"Una niña está hablando mucho con otro compañerito, la profesora se pone de pie se acerca a su puesto y la coge de la mano y la para junto a ella, la niña la mira sin entender qué hizo mal o qué paso."

"Entre ellos un n niño que no estaba poniendo atención y estaba molestando la profesora lo para al frente del tablero y le dice se queda ahí porque no está haciendo la actividad, el niño se para junto al tablero y agacha su cabeza y empieza a llorar."

Se puede evidenciar la existencia de una tensión entre la necesidad de regulación de las normas en las clases y la forma en que estas se transmiten e imponen a los niños y niñas. Lo anterior porque de la información obtenida se puede deducir que la docente pretende regular las dinámicas de las clases impidiendo que la indisciplina se imponga. Sin embargo, se evidencia que la Docente A suele asumir un rol autocrático mediante el cual recurre a sanciones y a expresiones que solo se pueden catalogar como impositivas y en algunos casos irrespetuosas

frente a los estudiantes, rol que además se ve favorecido por la utilización de las estrategias de la práctica pedagógica tradicionales en las cuales el docente, por ser el director de la clase tiene la posibilidad de imponer disciplina en el aula de acuerdo a la propia concepción que tenga de los niños y niñas y desde allí la forma de interactuar con ellos.

Frente al Docente B, y de acuerdo a la observación y demás herramientas técnicas utilizadas por el grupo investigador, se pudo evidenciar que los niños y las niñas anhelaban mucho más sus clases, pero no por ello se puede concluir que sus estrategias son mejores de las de sus colegas. Simplemente son diferentes, especialmente porque el espacio en donde se realiza esta clase es al aire libre, y además porque utiliza estrategias lúdicas.

Se evidenció que en sus clases se preocupaba por el desarrollo individual de los ejercicios propuestos ofreciéndoles palabras de aliento y de reconocimiento al culminar el ejercicio. Así se consignó sobre dicha actividad:

"Cada vez que pasa un niño o niña el profesor lo felicita pero Dani pasa y no puede dar el bote el profesor corre rápido y le ayuda a hacer el bote, algunos niños se burlan pero el profesor dice muy bien Dani tu puedes."

Según las técnicas de investigación utilizadas por el grupo investigador, se pudo evidenciar que las clases del Docente B involucraron actividad física, las cuales resultaron más llamativas para los niños y niñas quienes se mostraron receptivos y muy alegres en el desarrollo de cada clase, además porque el Docente B recurrió a estrategias que ofrecieron retos a los estudiantes a través de la lúdica.

En este ejercicio también se constató que el Docente B apoyó a un estudiante cuyos compañeros expresaron burlas por no alcanzar a realizar el ejercicio, pero el profesor se apresuró a brindarle su apoyo y lo animó a cumplir el objetivo.

De las clases observadas se pudo constatar que en general el Docente B programa sus clases teniendo en cuenta actividades que involucran la lúdica recurriendo a deportes, espacios abiertos y elementos que llaman positivamente la atención de los niños y niñas.

Por lo anterior en lo que tiene que ver con la subcategoría de estrategias, y por utilizar estrategias que denotan actividades lúdicas que involucran el juego, podemos afirmar que el Docente B se puede caracterizar en las estrategias lúdicas.

Continuando con la subcategoría que hace referencia al respeto, el docente se dirige a los estudiantes con palabras que denotan reconocimiento del otro, como en la siguiente clase:

"El profesor llega al salón de 101 a las 10:00 am, saluda a los niños les pide el favor de quitarse el pantalón y la chaqueta para salir al patio y que se ubiquen en fila por orden de estatura. Oscar uno de los estudiantes cuando iba saliendo del salón se le olvidó quitarse la chaqueta, el profesor lo miró y le dijo no te preocupes yo te espero, el niño estaba un poco preocupado porque lo dejaran. Y el profesor dice al grupo por favor esperen un momento falta Oscar."

En cuanto a la subcategoría denominada relación con los estudiantes, se observó que el Docente B reconoce las necesidades individuales y colectivas y expresa sensibilidad frente ellas,

destacándose por ofrecer su colaboración e invitando a los demás niños y niñas a solidarizarse con las necesidades del otro.

De otra parte, se evidenció que el Docente B propende por generar ambientes de aprendizaje en los cuales se favorece el trabajo cooperativo, llevando a los niños a conseguir resultados que los benefician tanto individual como grupalmente. Se promovió además el apoyo entre los estudiantes, quienes pudieron expresar su solidaridad hacia otros compañeros que participaban en los ejercicios. Así se registró en la siguiente nota:

" el profesor les dice debemos ser más organizados yo voy a seleccionar los grupos, entonces los enumeró de 1 a 5, así quedaron formados los grupos. (...) Después que cada grupo realizó la carrera y algunos ganaron y otros perdieron, en un rincón está Oscar llorando muy triste porque perdió su carrera, el profesor se da cuenta se agacha a la altura del niño y lo abraza y le dice no ha pasado nada, vendrán más competencias además lo hiciste muy bien. El profesor se dirige a todos y les dice todos lo hicieron muy bien vendrán más competencias para poder mejorar y ganar, los niños miran al profesor algunos con caritas felices y otros con caritas tristes."

Se identificó que el Docente B promueve el seguimiento a las normas las cuales fueron establecidas en la dinámica de cada ejercicio dirigiéndose a ellos con respeto y comprensión en todo momento, aun a pesar que los estudiantes ocasionalmente desatendieron las instrucciones dadas para el desarrollo de la respectiva clase, el profesor conservó la calma y llamó el grupo al

orden sin recurrir al uso de palabras atentatorias contra los derechos de los niños y niñas, es decir, nunca utilizó las expresiones que sí utilizó la Docente A, como por ejemplo "chismosa", "el bebé" las cuales fueron usadas por esa maestra en tono despectivo.

Aunque se evidenció que algunos estudiantes experimentaron tristeza por no haber triunfado en algunos ejercicios, eso no generó que los niños y niñas expresaran rechazo a las clases o al docente. Por el contrario algunos manifestaron que deseaban que llegara pronto la próxima clase para poder lograr alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte , según las clases que se observaron y registraron de la Docente C, se puede reconocer que hay unos elementos lúdicos en sus estrategias ya que acudía constantemente a actividades que los niños y niñas percibieron como agradables para desarrollar los temas propuestos en cada clase, según se pudo evidenciar en las manifestaciones hechas por ellos mismos. Esto se puede verificar entre otras en la siguiente afirmación de una estudiante, al manifestar las razones por las cuales le agradaba la Docente C:

"porque le encantan los animales, además me enseña como cuidarlos, que comida les debo dar para que no se enfermen y trae canciones en inglés de animales y ya me las sé. (Sonríe mientras tatarea una canción) "

Lo anterior se confirmó en otra de las clase registradas a la que acudió con guías y les permitió a los estudiantes colorear en la forma como ellos quisieran:

"La profesora hace entrega de una guía donde están cada uno de los integrantes de la familia las cuales deben colorear, María Fernanda se acerca a la profesora a preguntarle algo sobre la guía la profesora le

explica y le presta algunos colores de su cartuchera, al parecer la niña no tiene colores"

De la misma manera en cuanto a la subcategoría relación con los estudiantes, de las técnicas de investigación se evidenció que la Docente C muestra respeto y solidaridad con los niños y las niñas al dirigirse a ellos, promoviendo ambientes de aprendizaje que se destacan por la solidaridad y la tolerancia por las situaciones individuales de cada miembro del grupo. Así se evidenció en una de las clases observadas en la que a diferencia de la Docente A, la Docente C fue comprensiva con la necesidad de un estudiante, permitiendo que se dirigiera al baño aún a pesar de encontrarse en medio del desarrollo de una temática, así:

"Después de haber pegado todos los carteles de las partes del salón empieza a repetir con los niños el nuevo vocabulario Jostin se para y dice tengo chichi la profesora se toca la cabeza y le dice bueno sal al baño; después de la interrupción la profesora sigue practicando con los niños el nuevo vocabulario"

En cuanto al respeto es importante advertir que no solamente se demostró en las expresiones, sino también en el reconocimiento del otro, por cuanto la Docente C mostró confianza ante todo tipo de participación de los niños mostrando siempre una actitud amable, lo que generó un ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes se mostraron contentos, confiados y seguros. Esto permite evidenciar que la forma como el docente conciba a los niños y las niñas determina la forma como este interactúa con ellos, y en el caso de la Docente C es

preciso destacar que los reconoce como interlocutores válidos en el proceso enseñanza aprendizaje

Se evidenció además de la Docente C promovió la autonomía de los estudiantes ya que ante sus intervenciones se mostraba receptiva y afable:

"(la profesora) pegó un cartel que dice "table" y ella iba diciendo como se pronunciaba, en ese momento Angie se acercó y le dijo "¿te puedo ayudar?" (y) la profesora la miró y le dijo "sí" ve y trae la cinta para pegar los otros carteles , la profesora continuó pegando los carteles y pronunciando y Angie colaborando."

Se evidencia que ante la colaboración espontánea de un estudiante la docente no la acalló y aunque la ayuda ofrecida por la niña podía no requerirse o implicar incluso más trabajo, la Docente C admitió su colaboración, promoviendo la autonomía y favoreciendo la solidaridad de la estudiante. Al respecto es importante precisar que en este caso el grupo investigador entiende la autonomía como la identificación de situaciones problema y la propuesta alternativa de soluciones asertivas; y la solidaridad para la edad de este grupo de niños y niñas, como el cuidado y preocupación por los compañeros y profesores (Agenda Estudiantil. Instituto Alberto Merani. 2015).

Igualmente ante las intervenciones de los estudiantes que no tenían relación con los temas desarrollados en la clase, la Docente C se mostró tranquila y comprensiva lo que generó confianza en los niños para hacer sus manifestaciones sin ningún tipo de prevención ni temor, ambiente de aprendizaje que los motivó constantemente a la participación activa en el desarrollo de las clases.

De otra parte, se registró que la Docente C, reconocía con felicitaciones el cumplimiento de los objetivos de cada clase, lo cual generaba motivación en los estudiantes para continuar practicando los talleres propuestos. De la misma manera se pudo constatar que las estrategias de las prácticas pedagógicas lúdicas a las cuales recurrió la maestra eran apreciadas y percibidas como agradables por parte de los estudiantes quienes se sentían respetados y apreciados, incluso sentían tristeza cuando la Docente C se retiraba. Así se registró:

"Todos los estudiantes cumplieron con la tarea la profesora los felicita a todo por cumplir con sus tareas. Termina la clase, la profesora se despide y los estudiantes quedan un poco tristes."

Caracterizadas las estrategias de las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes objeto de estudio, hasta el momento es posible concluir que:

- La Docente A recurre principalmente a las estrategias de las prácticas pedagógicas que hemos denominado expositivas o magistrales.

- El Docente B, desarrolla en sus estrategias de las prácticas pedagógicas las que se conocen como lúdicas.

- Al igual que el Docente B, la Docente C recurrió a estrategias de las prácticas pedagógicas lúdicas.

Los niños y las niñas para los maestros

Según las respuestas manifestadas por la Docente A, ella se percibe como una profesora cumplidora de los objetivos académicos que se plantean en el currículo programado para el año escolar, incluso manifiesta que esa es su prioridad.

Al ser preguntada si involucra los intereses de los estudiantes, en la preparación y desarrollo de sus clases, la Docente A manifestó:

"Algunas actividades las abordo de acuerdo a los intereses de los estudiantes o las necesidades que se presentan en el aula de clase, pero la mayoría de veces debo cumplir con el plan de estudios y que los estudiantes lean y escriban para que así logren pasar al siguiente grado."

Esta respuesta evidencia que en cuanto a la subcategoría de planeación de la clase, la docente le da prioridad al cumplimiento del plan de estudios, relegando a un segundo plano los intereses y las necesidades cotidianas de los estudiantes.

Lo anterior tiene consonancia con una respuesta posterior mediante la cual manifestó que *"La mayoría de mis estudiantes presenta dificultades académicas por lo tanto las estrategias son iguales para todos, pero una de las maneras de tenerlos en cuenta es dedicándoles otros espacios en su descanso, horas de educación física y danzas, en esas horas los adelanto y les refuerzo aquellas falencias que presentan en la parte académica."*

De lo anterior es posible concluir que para la Docente A los intereses y las necesidades de sus estudiantes no son más importantes que el cumplimiento de los requisitos académicos, y por esta razón es posible indicar que ella misma considera que sus estrategias de las prácticas

pedagógicas "son iguales para todos", es decir no tiene en cuenta la particularidad de cada niño o niña, o del grupo en su conjunto al que le está dirigiendo la clase, y, entonces, prepara sus clases "iguales" para todos.

Se identificó que la anterior respuesta indica con claridad que la docente considera que los estudiantes deben alcanzar los logros académicos incluso si para ello deben faltar a dos de sus clases preferidas como son educación física y danzas, desconociendo así sus intereses y el derecho de participar en esas clases que se establecieron como un elemento importante para el desarrollo del niño, especialmente en la primera infancia. Con esto queda claro que la Docente A no reconoce que los niños tienen derecho a recibir todas las clases establecidas en el plan de estudios.

En cuanto a las estrategias, la docente contestó que

"Manejo casi siempre las mismas estrategias ya que durante años las he llevado a la practica con los estudiantes de grado primero y me han funcionado, además tengo en cuenta el objetivo de cada uno de los temas que se va a desarrollar y me guio por el plan de estudios para mirar la estrategia que debo usar para explicar el tema."

Esta respuesta evidencia que por su experiencia, la docente considera que las estrategias que siempre ha utilizado en el aula de clase, son efectivas en tanto le han permitido que sus estudiantes alcancen los objetivos académicos exigidos para el año escolar. Así, al considerar que sus prácticas son efectivas en aras de lograr objetivos académicos, la Docente A pareciera no

estar interesada en modificarlas, y menos por considerar que lo prioritario es alcanzar los objetivos del currículo escolar aún a pesar de desconocer los intereses y las necesidades de los menores al impedirles acudir a las clases de danzas y educación física.

De otra parte, la docente afirmó que realiza acompañamiento a los estudiantes que se encuentran atrasados con respecto al resto del grupo, y que se queda con ellos en los descansos para ayudarlos en sus dificultades académicas y reforzarles para favorecer su desempeño escolar. Sin embargo, el grupo investigador considera que la supresión del descanso implica el desconocimiento de los derechos de los niños y niñas quienes tiene derecho a descansar en medio de la jornada escolar, sin olvidar que el descanso es un escenario de formación que le permite al niño fortalecer sus competencias sociales que se promueven principalmente en el relacionamiento con el otro, especialmente con sus pares.

En cuanto a la participación de los estudiantes en clase, la docente manifestó que *"es muy poca ya que las actividades son más abordadas desde la parte escrita ya que se debe estar repasando con dictados y lectura diaria"*. Esto confirma que la docente acude a estrategias de las prácticas pedagógicas magistrales, en donde el docente acude al aula de clase con un programa que debe evacuar en la respectiva sesión, y para ello se vale de métodos expositivos. principalmente.

De las respuestas dadas por el Docente B se puede colegir que sus clases se desarrollan dentro del marco de estrategias de las prácticas pedagógicas lúdicas y que incluyen métodos de elaboración conjunta.

Esto se deduce de lo que respondió este docente, por ejemplo al consultársele si involucra los intereses de los niños para la preparación de sus clases a lo que manifestó que al preparar sus *"clases es muy importante involucrar los intereses del niño ya que a partir de estas*

organizo mis juegos y además planeo mis clases de manera creativa para llenar sus expectativas"

Según esta respuesta el Docente B tiene en cuenta los intereses de sus estudiantes, lo que determina la forma de planear y practicar sus clases. Para el caso de los alumnos de grado primero, por la edad en la que se encuentran, el docente consideró que cada clase debe ser *"diferente y divertida"*

En otra respuesta el Docente B manifestó:

"Sí, tengo en cuenta las actitudes, habilidades y conocimientos previos de los estudiantes y a partir de ellos busco la estrategia que más sirva para abordar el tema y el objetivo de la clase, ya que reconozco que es un grupo muy diverso e indisciplinado por eso es importante tener en cuenta estos aspectos en el momento de aplicar una estrategia."

Al contrario de lo manifestado por la Docente A, el Docente B considera que lo que se debe tener en cuenta para preparar las clases son las características de los niños y la niña, sus actitudes, habilidades y conocimientos. Se debe recordar que la Docente A manifestó que para preparar la clase tiene en cuenta los temas que debe evacuar en cada sesión. En cambio, para el Docente B lo importante son las características de los niños, con lo que queda en evidencia que según las respuestas dadas por este profesor, reconoce a los niños como sujetos de derecho, haciendo prevalecer sus intereses. Esto por cuanto toma como punto de referencia para el desarrollo de las clases las condiciones y necesidades de los niños y niñas, distinguiendo sus particularidades y permitiendo procurando garantizar en todo momento la materialización de sus

derechos, a través del respeto, la enseñanza mediante estrategias lúdicas agradables a los niños y niñas, promoviendo el respeto por los compañeros, el docente y el entorno.

Por su parte, en cuanto a la Docente C, se considera que sus estrategias de las prácticas pedagógicas corresponden a las que ella misma denominó *"juegos y manejo de las TICS"*, haciendo alusión en este último caso a las Tecnologías de la Información y Comunicaciones,

Según la docente, estas estrategias son las más adecuadas para los niños del primer ciclo pedagógico, por cuanto se les facilita aprender y que se concentren. *"Además"* manifestó la docente, *"de esta manera disfrutan el aprendizaje de nuevo vocabulario y refuerzan su pronunciación"*

La Docente C manifestó que:

"Se tiene en cuenta pues la temática que uno esté trabajando, que se ha avanzado, inicialmente hay que mirar qué saben ellos de esa temática y a partir de allí empezar a trabajar, mirar pues el nivel de complejidad en que se les va a trabajar y las actividades que uno puede desarrollar, entonces de acuerdo puesto que la temática, la edad, los conocimientos previos que ellos poseen y así pues el avance que se vaya dando en el aprendizaje."

De lo anterior se deduce que para preparar sus clases la Docente C tiene en cuenta las condiciones de los niños y niñas en términos de conocimientos previamente adquiridos, y la edad, situación que evidencia una preocupación por la preparación de las clases acordes con la edad de los niños y las niñas quienes se encuentran entre los 6 y 7 años, etapa en la que "algunas

situaciones en las que los bancos de memoria se activan pueden ser positivas para el aprendizaje y otras negativas.” (Thoumi, 2003).

De otra parte, la docente manifestó que suele cambiar de estrategia dependiendo de la clase, teniendo como herramienta fundamental las estrategias lúdicas, siempre teniendo en cuenta "llegar al objetivo del aprendizaje".

Estas respuestas denotan claramente que el criterio para preparar su clases, la Docente C tiene presente las características de la población estudiantil, y aunque también pretende cumplir con el currículo académico, considera que se deben priorizar las particularidades de los niños y niñas, buscando con ello satisfacer los deseos de jugar y de experimentar lo que le permitirá lograr que *"los chicos estén activos en la clase" "pues ... por ser tan pequeñitos es importante trabajarles mucho desde la parte lúdica y eso permite tener mejores logros y alcanzar los objetivos"*

Por lo dicho es evidente que, según lo manifestado por la Docente C, se describe como una docente que recurre a las estrategias de las prácticas pedagógicas lúdicas involucrando juegos.

En cuanto a las estrategias relacionadas con las TICs, la docente no hizo ninguna referencia a la forma como desarrolla estas estrategias en sus clases, por lo que no fueron incluidas en este análisis.

Las voces de la verdad

Estaría incompleta esta investigación si no se hubiesen oído las voces de los sujetos principales del proceso de enseñanza aprendizaje, los niños y niñas, quienes, mediante sus

palabras, sus actitudes, sus participaciones activas o pasivas, expresaron con claridad la verdad sobre la influencia de las estrategias de las prácticas pedagógicas en su proceso de aprendizaje y formación.

Para identificar sus opiniones de una manera amena, sin que se sintieran presionados, sino todo lo contrario, libres y tranquilos de expresar sus opiniones, fue necesario recurrir a la técnica denominada "taller" que dentro de la investigación cualitativa permite conocer el sentido, las opiniones, las experiencias de los sujetos participantes (Toro, 2010, p.453).

El análisis de los talleres se sustentará principalmente en los datos obtenidos y la experiencia de las docentes investigadoras quienes según la experiencia han aprendido a observar y reflexionar sobre las actitudes, respuestas y en general sobre todas las manifestaciones pasivas o activas de los de niños y las niñas. Así pues, se partirá del supuesto que la lectura de los datos no tiene una forma única y estereotipada pues la lectura de cada investigador tiene injerencia en el análisis.

El primer taller se denominó "La Maestra" y correspondió en que los estudiantes jugaran a recrear una clase y un maestro o maestra

Primero hay que decir que la niña que actuó como docente decidió representar a una "profesora" y no a un profesor, por lo que en principio es dable deducir que una de las dos docentes que les dictan clases fue el modelo a seguir. Sin embargo, se precisó observar y analizar las respuestas y actitudes del grupo para identificar si representaron a una docente en particular o si utilizaron varios modelos.

En lo que tiene que ver con las estrategias de las prácticas pedagógicas se identificó que los estudiantes mostraron una fuerte tendencia a representar estrategias expositivas o magistrales,

es decir, aquellas en donde el docente es el director del aula de clases, es dueño del conocimiento y ejecutor de las normas.

Al ser preguntada sobre cómo deben comportarse los niños en un aula de clases y cómo la profesora debe solicitar que ello se cumpla, la niña que representó a la profesora se dirigió a quienes actuaron como estudiantes en los siguientes términos: *"silencio niños todos callados y sentados"*. Al utilizar estas palabras la estudiante gesticuló su rostro de tal manera que se evidenció que lo que pretendía comunicar era un estado de ánimo que podríamos definir como "de mal genio y de autoridad".

De otra parte, al proponer el escenario en donde una estudiante elaboraba su tarea "a medias", la estudiante que representó a una profesora respondió que debía entonces *"ponerle una carita triste"*, respuesta que fue apoyada por varios compañeros quienes casi al mismo tiempo participaron espontáneamente para advertir que debía colocársele carita triste.

En el mismo taller, se observó que la "profesora" representada se preocupó porque sus estudiantes estuvieran sentados y en silencio, y todo el tiempo estuvo de pie frente a ellos, negándose a realizar juegos durante su clase, solicitud que elevaron varios estudiantes.

Todo este escenario nos permitió concluir que los estudiantes tienen interiorizadas principalmente las estrategias de las prácticas pedagógicas las denominadas expositivas o magistrales, en los cuales el canal de comunicación entre alumno y maestro es la palabra oral y escrita, predominando la palabra del profesor. En este método el estudiante es un agente pasivo dentro del proceso docente - educativo, y le ha tocado actuar como objeto y no como sujeto del conocimiento. En este caso el estudiante es un receptor pasivo y se le somete a un proceso de grabación informativa. (Mendoza y Díaz, 1997)

En el Taller denominado "La pintura" se les solicitó a los estudiantes que dibujaran lo que los ponía tristes cuando entraban a su salón de clases. Una estudiante decidió dibujar un sol, y respondió que el sol la pone feliz cuando está en aula de clases. Sin embargo, respondió que lo que la pone triste son los dictados.

Esta respuesta llamó mucho la atención ya que lo que le genera felicidad a la niña en el aula de clases no se encuentra en su interior sino afuera, es decir, pareciera buscar elementos externos que le permitan sentir alegría, luego entonces es posible advertir que al no identificar algún aspecto del interior del salón que le haga sentir alegría, la mayoría de las veces no experimenta esta sensación en el aula de clases, y más bien asocia este espacio con sentimientos no alegres.

Otro estudiante dibujó un niño solo, a la orilla de un lago azul, y al ser preguntado sobre qué lo pone triste al entrar al salón respondió: *"que mis compañeros no hacen las tareas y por eso mi profesora nos regaña a todos."*

En general los estudiantes manifestaron que les generaba tristeza los dictados, copiar del tablero y los regaños de la profesora. Sin embargo, el hecho que varios niños dibujaran lagos podría denotar que cuando piensan en el salón de clases experimentan sentimientos de desolación, de soledad y por ende de tristeza.

Lo anterior evidencia que los estudiantes perciben que las estrategias de las prácticas pedagógicas predominantes en sus clases son las denominadas expositivas o magistrales, porque en la mayoría de sus explicaciones sobre las razones de los dibujos hicieron referencia a actividades en el aula de clase que son utilizadas principalmente en estas prácticas pedagógicas, como son dictados, copiar del tablero, elaboración de tareas en casa, y regaños. Podría pensarse que no necesariamente estas actividades caracterizan a las prácticas pedagógicas expositivas o

magistrales, pero para el grupo investigador el hecho que los niños y las niñas se hayan referido a esas prácticas como las principales en el aula de clase, sin hacer ninguna alusión a las actividades que caracterizan a otras estrategias, como por ejemplo las lúdicas, es forzoso concluir que se refieren a las expositivas o magistrales.

Además, se refuerza lo dicho con manifestado por varios estudiantes, en cuanto a que de alguna manera asocian el salón de clases con tristeza, razón por la cual es posible inferir que las estrategias predominantemente tradicionales o expositivas les causan sentimientos negativos.

En el tercer taller nombrado "Plastilina" se les pidió que moldearan a su profesora o profesor preferido y que explicara por qué lo había elegido.

Es preciso advertir que la mayoría de estudiantes modeló a los Docentes B y C, y al ser consultados sobre la razón de elegirlos, se obtuvieron las siguientes respuestas, entre otras similares:

- *"Porque nos deja jugar futbol, él nos preguntó: ¿qué juego nos gustaba? yo dije el futbol y él me enseña en la clase técnicas de cómo ser un buen goleador"*
- *"porque trae siempre canciones en inglés y me gusta cantar y bailar cuando bailamos con mis amiguitos"*

Las razones para elegir modelar a los docentes B y C se asocian con sentimientos positivos o agradables lo que se evidenció además en los rostros de los niños quienes se mostraban muy alegres cuando explicaban por qué habían elegido a ese docente en particular.

De otra parte, en cuanto a las estrategias que se pueden evidenciar de las respuestas de los estudiantes, se advierte que hacen parte de las denominadas lúdicas, como, por ejemplo, juegos, cantos, utilización de juguetes, y práctica de actividades según los gustos de cada estudiante.

En el caso del Docente B se observó que los estudiantes lo perciben como cariñoso y comprensivo ya que a unos les enseña fútbol y a otros baloncesto, dependiendo de sus intereses, pero sin dejar de cumplir con los objetivos académicos o con el currículo programado para el año escolar. En el caso de la Docente C, los estudiantes la definen como la persona que los deja jugar en clase, que les permite llevar juguetes al salón, por lo que es la profesora de los juegos. Sin embargo es evidente que no se trata de solo juegos en su acepción básica, sino de estrategias lúdicas que han permitido que los niños y niñas comprendan las temáticas de las clases de una manera amena y divertida, incluso se podría decir que los mismos estudiantes no creen que se encuentren en una clase sino en un espacio de juego, ya que quien juega puede sentirse libre para actuar como quiera, elegir el personaje a representar y los medios con los cuales va a trabajar. (Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 2007).

Frente a la Docente A, solo una niña se refirió a ella, pero no para definirla a ella en su rol de docente, sino para decir que le gusta solo *"cuando nos deja libres para escribir lo que nosotros queramos"*. Lo anterior, y el hecho que nadie moldeara a la Docente A, evidencia que sus estrategias no son del agrado de los estudiantes, o por lo menos sus prácticas no los motivaron a utilizarla a ella como modelo en el ejercicio.

Estrategias de las prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos

En este título se analizarán todos los instrumentos en conjunto y se reflexionará sobre las estrategias de las prácticas pedagógicas que permiten el reconocimiento del niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores de la Convención Internacional de los derechos del niño, esto es, no discriminación, interés superior del niño, principio a la vida, la supervivencia y desarrollo, y, principio de participación y ser escuchado. (CIDN, 1989). En primera instancia se analizaron las estrategias de los docentes objeto de estudio a la luz del principio rector de “la participación y ser escuchado” contenido en el Artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Para ello, primero se estudio el instrumento denominado “diario de campo”.

En lo que tiene que ver con el derecho a la participación, según la escalera de Hart (1993), en el segundo escalón se encuentra una forma de participación en la que las personas adultas utilizan a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa. Este modelo de participación es posible hallarlo en varios momentos de las clases observadas de la Docente A.

En una de los diarios de campo se documentó la siguiente observación:

“La profesora empieza a resolver una de las sumas en el tablero y va explicando paso a paso y los niños empiezan a participar, una niña levanta la mano y dice 5 (pero) era 3 y la profesora (pregunta) quién fue (y) todos los niños (responden) Angie, y la profesora le dice eso es por no estar atenta.”

Y en otra clase se evidenció:

María Fernanda levanta la mano porque sabe la respuesta de una de las sumas, pero la profesora la mira y la ignora y continúa explicando.”

En otro momento se documentó:

“La profesora se sienta y les dice les queda 15 minutos para que acaben con la actividad y le dice a Marlon que pase al tablero para que cuente la frecuencia de los colores y el niño cuenta y escribe 2 y (la profesora) le dice (que) ese 2 es un garabato, mejor siéntese; la profesora se estresa y les dice mejor termine cada uno en su cuaderno.”

Las anteriores evidencias permiten reflexionar sobre la forma cómo la Docente A reconoce el derecho a la participación y ser escuchados de sus estudiantes, y es que promueve o motiva a los niños y niñas a que participen, pero cuando lo hacen rechaza o resta mérito a las intervenciones, incluso los ataca con afirmaciones negativas sobre la forma como resuelven los requerimientos de la clase. La profesora busca con ello aparentar que permite y reconoce el derecho de la participación a los menores, pero lo que se evidencia es que reiteradamente limita y desmotiva la participación que pareciera promover. Se evidenció que la docente busca en forma permanente mostrar que permite la participación de los estudiantes, pero lo que realmente busca en el fondo es aparentarla para mostrar una presunta participación, utilizando a los estudiantes como fachada de tal manera que se deje constancia sobre una participación que realmente no ocurrió.

Contrastado lo anterior con los talleres practicados se pudo corroborar que los estudiantes efectivamente perciben a la Docente A como impositiva, no promueve la participación libre y voluntaria, y se evidenció que expresaron emociones negativas al ingresar a esta clase, lo cual les impedía una participación espontánea.

Por ejemplo en el taller de Pintura, una estudiante manifestó que: *"me pone triste hacer las tareas porque son muchas y no puedo jugar después (en un cuadro encierra un niño con un cuaderno)"*. Esto demuestra que los estudiantes se sienten cohibidos de expresar sus emociones, ya que a pesar de considerar que la docente les deja muchas tareas y a causa de ello no puede ejercer su derecho a jugar, no siente la confianza de manifestárselo a la profesora, es decir, su derecho a la participación y ser escuchado se ve limitado por la forma como la docente se muestra frente a los niños y niñas, es decir como una figura inaccesible.

El Docente B es concebido por los estudiantes como un profesor que escucha sus opiniones, que se solidariza con sus necesidades y dificultades permitiéndoles la confianza de manifestar con tranquilidad sus observaciones, es decir, sienten que son escuchados.

En el Taller de Plastilina un estudiante manifestó que el Docente C les preguntó cuál era el juego que les gustaba, y a partir de allí organizó sus clases, dividiendo el grupo en los dos deportes más preferidos por los niños y las niñas, el fútbol y el baloncesto. En el primer caso, les enseñó técnicas de *"como ser un buen goleador"* según lo manifestado por los estudiantes, y en el segundo deporte les indicó *"como lanzar la pelota para hacer cesta"*.

Por lo anterior se evidencia que el derecho a la participación desarrollado por el Docente B, se encuentra en el sexto escalón, según la escalera de Hart (1993), en el cual se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad.

Esto evidencia que la voz del estudiante fue escuchada y por tanto que su derecho a la participación fue ejercido plenamente. Por esta razón ha de concluirse que las estrategias de las prácticas pedagógicas que utiliza el Docente B también involucra aquellas que hemos denominado "**de elaboración conjunta**", en donde según Mendoza y Díaz (1997, pág. 88) son aquellos en los cuales el contenido de la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en un proceso participativo y compartido entre el profesor y los estudiantes.

Para el caso de la Docente C, la observación de sus clases en relación con las expresiones de los estudiantes en los talleres, permiten inferir que es una profesora que promueve la participación de los niños en las clases, y además los estudiantes la aprecian como una persona que les permite expresarse, que los escucha y les muestra afecto.

Además, la dinámica de sus clases que hemos caracterizado como estrategias lúdicas, les permite a los estudiantes sentirse libres para expresar en forma espontánea sus opiniones con respecto a las clases.

Así, las estrategias de la Docente C les permitieron a los estudiantes sentir que sus opiniones son escuchadas, por cuanto incluso pueden proponer las herramientas que serán utilizadas en clase, como los juguetes que ellos mismos pueden elegir para el desarrollo de la temática propuesta por la docente.

Por lo anterior, es necesario concluir que la Docente C se encuentra en el quinto escalón de la escalera de Hart (1993, en el cual los niños y las niñas son consultados e informados sobre un proyecto dirigido por adultos, y sus participaciones son tenidas en cuenta.

Es preciso destacar que se considera que la Docente C no se encuentra en el escalón sexto, como si el Docente B, porque no ha llegado al nivel de promover la elaboración conjunta de las clases.

Ahora bien, en cuanto al derecho a la "no discriminación" se encontró que la Docente A, en el marco de las estrategias magistrales o expositivas, no desarrolla este derecho porque en reiteras observaciones de sus clases fue posible constatar que discrimina a sus estudiantes. Ejemplo de ello es el siguiente registro:

"Cada niño transcribe en su cuaderno y realizan los dibujos, algunos que acabaron se paran de los puestos y se ponen a jugar. Entre ellos un niño que no estaba poniendo atención y estaba molestando la profesora lo para al frente del tablero y le dice se queda ahí porque no está haciendo la actividad, el niño se para junto al tablero y agacha su cabeza y empieza a llorar."

Si bien es cierto, el docente debe buscar la disciplina en el aula de clase, esta no debe ser justificación para discriminar a un estudiante, exponiéndolo al ridículo frente al resto de sus compañeros, y generando en él frustración y tristeza. El castigo que se muestra, efectivamente nos lleva al convencimiento de que la Docente A transgrede los derechos de los estudiantes, y en este caso se evidencia que no reconoce el derecho a la no discriminación de los menores.

La discriminación se manifiesta de diferentes formas y una de ellas es la manera de referirse a los estudiantes en presencia de sus compañeros. Es así como en el registro de las clases se consignó lo siguiente, entre otras:

"La profesora empieza a caminar por las filas y se queda mirando a Jostin y le mira sus pies se da cuenta que no trajo medias y la profesora le pregunta que si no le da pena venir a estudiar sin medias. El niño la mira y le dice mi mama

esta mañana se le hizo lo tarde y se le olvido ponerme medias, la profesora lo mira y le dice pero usted debe estar más pendiente de sus cosa se aleja y el niño se queda mirándola con cara de asustado."

Es claro entonces que la Docente A no reconoce al niño como sujeto de derechos, en este caso el derecho a la no discriminación al elevar constantemente expresiones en público que atacan a la persona del estudiante y no a sus actitudes o comportamientos, generando con ello la posibilidad incluso de promover la discriminación entre los mismos estudiantes. Esto se concluye porque de acuerdo a la experiencia de las investigadoras, cuando un docente expresa calificativos en contra de un estudiante, es común que de alguna manera los compañeros de clase se sientan autorizados para referirse a ese niño o niña en la misma forma como lo hizo la profesora por ser ella un referente. Así, en el caso en el que la docente se refirió a un estudiante como "bebé" y a otra como "chismosa", es probable que los otros estudiantes los llamen de esta misma forma, lo que comúnmente ocurre sin que el docente pueda evidenciarlo, y que recientemente se ha denominado como "bullying", concepto que no se extenderá por no ser motivo de esta investigación, pero que se refiere para los efectos de este análisis.

Contrastado con los talleres, es posible corroborar que los niños encuentran normal que un docente se refiera a los estudiantes de forma autoritaria, según sus expresiones como por ejemplo *"Saque la agenda de notas que le voy a mandar una nota para la casa por desordenada."*

De acuerdo a la dinámica de los talleres, para las observadores fue evidente que los estudiantes decidieron representar una clase de la Docente A, por lo que las anteriores formas de

actuar frente a cada uno de los escenarios propuestos corresponde a las percepciones de los niños y niñas en relación con las clases precisamente de la Docente A, luego entonces, del análisis de los talleres y de los diarios de campo, se concluye que efectivamente esta profesora no reconoce el derecho a la no discriminación de sus estudiantes.

En contraste, fueron varias y reiteradas las evidencias tanto en los talleres como en los diarios de campo que permitieron inferir que los Docentes B y C sí reconocen el derecho a la no discriminación de sus estudiantes.

De las evidencias obtenidas a través de las técnicas, se constató que el Docente B efectivamente desarrolla el derecho a la no discriminación, en especial por apoyar a los estudiantes que por su condición física se les dificultaba más que los demás la práctica del ejercicio propuesto, y a diferencia de la Docente A, ante situaciones de dificultad de los niños y niñas para practicar el ejercicio propuesto, el Docente B no atacó a la persona o descalificó su acción, y al contrario se apresuró a brindarle ayuda. Esta conducta por parte del docente promovió el respeto por la diferencia entre los estudiantes, quienes luego de lo manifestado por el profesor se apoyaron entre ellos y no se volvieron a presentar burlas o manifestaciones discriminatorias en la clase.

Esto demuestra que las estrategias utilizadas por el Docente B promueven la no discriminación de una forma lúdica, e incluso de elaboración conjunta por que sin decirlo o explicarlo, sembró en los estudiantes a partir de sus propias vivencias el derecho a la no discriminación.

Esta conclusión se sustenta además en el taller de plastilina en el que la mayoría de estudiantes moldearon al Docente B, explicando que lo habían elegido a él por ser cariñoso y comprensivo: - *"porque le encanta jugar con nosotros y él es muy cariñoso, no nos regaña."*

Por su parte, en las clases de la Docente C no se evidenciaron circunstancias en donde se discriminara a los estudiantes, y dado que en el taller de plastilina estos la eligieron a ella y manifestaron expresiones positivas frente a la forma como los trata y les dicta la clase, es posible concluir que esta profesora no discrimina a sus estudiantes.

Comprensión de los derechos de los estudiantes por parte de los docentes

Con las preguntas formuladas a los docentes se pretendía que refirieran a la Convención Internacional de los Derechos de los niños y las niñas, pero en general sorprendió que los docentes no mencionaron con claridad cuáles derechos tenían en cuenta en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas.

Al preguntárseles qué consideraciones tiene en cuenta para determinar cuál es la estrategia más adecuada para el desarrollo del tema, o si involucra los intereses de los estudiantes para la construcción del conocimiento, y en general varias preguntas que pretendían que espontáneamente el docente respondiera si tiene en cuenta los derechos de niños y niñas, ninguno manifestó o mencionó que tenía en cuenta, o como referencia, los principios rectores de la CIDN (1989), o siquiera los derechos que establecen en las normas internas de Colombia.

No obstante, en el desarrollo de las diferentes técnicas e instrumentos que sirvieron a esta investigación, se pudo constatar que, aunque no exista una comprensión directa de los derechos que se contemplan en la CIDN, algunos docentes sí desarrollan en sus prácticas pedagógicas los principios rectores de dicha Convención.

Para el caso de la Docente A, es evidente que en general no reconoce ni involucra los principios rectores de la CIDN en sus prácticas pedagógicas, y en algunos casos incluso los

vulnera de forma evidente, como pudo observarse en el título precedente, registros que evidenciaron que la Docente A discrimina a los estudiantes atacando constantemente a la persona del estudiante y no sus actitudes o comportamientos, lo cual permite inferir que la Docente A no tiene comprensión alguna, ni expresa ni implícita sobre el reconocimiento de los niños y las niñas en su condición de sujetos de derechos.

Para el caso de los Docentes B y C se constató que aunque no dieron razón de conocimiento alguno sobre los derechos de los estudiantes contemplados en la CIDN, tácita o implícitamente los tienen en cuenta en mayor o menor medida al desarrollar sus estrategias de las prácticas pedagógicas, tal vez por el sentido común o tal vez por su formación académica o cultural, o tal vez por su propia experiencia, pero lo cierto es que se comprobó que en el desarrollo de las estrategias de sus prácticas pedagógicas sí reconocen a los niños u niñas como sujetos de derechos, como se analizará en el título que sigue a continuación.

Conclusiones

Si bien, desde la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) el Estado Colombiano ha implementado políticas educativas tendientes a desarrollar los cuatro principios rectores contenidos en ella, no es clara la forma como se guía o promueve su inclusión en las estrategias de las prácticas pedagógicas del docente. De la misma manera es importante advertir que en la Institución Educativa Alfredo Iriarte no se evidenció que su proyecto Educativo Institucional haga referencia o incluya en forma clara y precisa los principios rectores de la CINDN, por lo que cada maestro define individualmente cuáles estrategias son las más adecuadas para cada grupo de estudiantes, quedando en libertad si incluye o no los Principios Rectores de la CIDN en sus estrategias pedagógicas. Con esto no se pretende significar que el hecho de dejar en libertad docente tenga efectos negativos, sino más bien exponer que es necesaria la formación y la inclusión del los Principio Rectores de la Convención desde el mismo PEI, constituyéndose en un faro que guíe el proceso enseñanza aprendizaje que cada docente determina para sus estudiantes.

Se identificó entonces que a pesar de las normas y las políticas estatales y distritales, el primer ciclo pedagógico, en este caso los estudiantes del grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, no son reconocidos como personas socialmente activas, lo que se refuerza por la evidente visión adulto centrista reflejada por la Docente A, con quien se demostró que las prácticas pedagógicas magistrales o expositivas reflejan una realidad en la que el niño no tiene injerencia

en la construcción del conocimiento, y se constituye en un sujeto pasivo con la única obligación de memorizar definiciones, conceptos, procesos y procedimientos.

Se evidenció además que las concepciones que tienen los docentes objeto de estudio sobre los derechos de los niños y las niñas surgen de la propia experiencia, de su formación personal, académica o cultural, pero ninguno dio razón de un conocimiento preciso y concreto sobre los derechos y principios contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por lo que deberá hacerse un llamado a las instituciones académicas y a las organizaciones gubernamentales para que se desarrollen e implementen políticas tendientes a la divulgación de los derechos de la CIDN y su necesidad imperiosa de ser incluidos en las estrategias de las prácticas pedagógicas, como un pilar en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

No obstante lo anterior, este proyecto de investigación no pretende ser un producto terminado, en lo que tiene que ver con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos en el aula de clase a través de las prácticas pedagógicas, y más bien pretende constituirse en un punto de referencia para que futuras investigaciones continúen profundizando en las implicaciones positivas que tiene el conocimiento por parte de los docentes de los derechos contenidos en la CIDN, en la formación de los estudiantes del primer ciclo pedagógico.

Debe decirse además que este trabajo de investigación también permitió identificar que algunos de los docentes objeto de estudio, en este caso, los docentes B y C, reconocen en sus prácticas pedagógicas los principios rectores de la CIDN, pero de una forma tácita, casi sin ser conscientes de lo que hacen. Por esta razón es posible concluir que existe alguna relación entre la formación académica y cultural del docente con su forma de concebir la profesión y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Esto por cuanto sin importar el número de clases observadas y las

temáticas desarrolladas en cada una de ellas, todos los docentes fueron constantes en la forma de tratar a los niños y las niñas, en su forma de reaccionar frente a las participaciones inducidas o espontáneas y sobre cómo promovían, sin saberlo, los derechos de la CIDN.

Entonces, si los docentes no tienen un conocimiento consciente de la existencia de los derechos de la CIDN, pero para el caso de los docentes B y C, sí los incluyeron en sus prácticas pedagógicas, puede afirmarse que la inclusión de esos derechos en sus prácticas pedagógicas depende en gran medida de su formación académica y cultural, es decir, de su propia personalidad.

Por lo anterior, es imperativo que las instituciones gubernamentales promuevan el conocimiento de los derechos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de tal manera que independientemente del origen cultural o social del docente, este encuentre parámetros determinados y concretos que guíen sus estrategias de las prácticas pedagógicas, garantizando con ello el reconocimiento efectivo de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes objeto de estudio en sus prácticas pedagógicas se pudo concluir que la Docente A, recurre a las que se denominaron estrategias tradicionales o de métodos expositivos, en donde la docente se muestra como la directora de la clase, con predominio de la palabra del profesor.

En las Clases de la Docente A se evidenció que los estudiantes se constituyeron como sujeto pasivo de proceso educativo, sin voz ni voto frente a la dinámica de las clases. Además por medio de las estrategias de la Docente A, los estudiantes fueron sometidos a un proceso mediante el cual predominó la palabra del docente y los niños y niñas fueron un agente y receptor pasivo sometiéndolos a un proceso de grabación informativa (Mendoza y Diaz, 1997),

mediante por ejemplo, la repetición de un mismo concepto varias veces para aprendérselo, primando la memorización por encima de la comprensión y aprehensión del conocimiento.

En cuanto al Docente B se concluye que sus estrategias son de elaboración conjunta y lúdicas. En este aspecto es interesante encontrar que la utilización de las estrategias de las prácticas pedagógicas de elaboración conjuntas no necesariamente excluye las estrategias lúdicas, y que combinadas las dos permiten con mayor eficacia el reconocimiento de los derechos de los niños como sujetos de derechos, ya que por medio de estas estrategias se evidencia la inclusión de todos los principios rectores contemplados en la CIDN. De una parte, permite la participación de todos los estudiantes y por tanto desarrolla el principio de la no discriminación; de otra parte, despliega la prevalencia del interés superior del niño por cuanto al permitirle participación y ser escuchado, promoviendo la autonomía, la confianza en sí mismo, el respeto por la opinión de los demás y la autoestima, esto es, "la correcta evolución de su personalidad" (Corte Constitucional Colombiana, Sentencia T-514/98)

Al mismo tiempo, la combinación de estas estrategias de las prácticas pedagógicas, desarrolla el principio a la vida, la supervivencia y desarrollo, que aterrizados a la escuela corresponde al derecho a la educación y la recreación, , y en el caso del Docente B los estudiantes accedieron efectivamente a ellos cuando en el aula de clase el derecho a la educación se materializa no solamente en transmitir conocimientos, sino en permitir el desarrollo libre de su personalidad, a través de la participación activa.

Ahora bien, si la combinación de las estrategias de las prácticas pedagógicas denominadas lúdicas y de elaboración conjunta son las que mejor permiten el desarrollo de los cuatro principios rectores de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), entonces es de concluirse que son estas las que promueven efectivamente un adecuado desarrollo

de los niños y niñas, tanto en aspectos de formación de la personalidad como en habilidades individuales y sociales de los estudiantes del primer ciclo pedagógico.

Para el caso de la Docente C, se puede concluir que, aunque como el resto de sus colegas, no referencia en forma expresa los principios rectores de la CIND, sí los involucra en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, las cuales se catalogaron como lúdicas, al desarrollar sus clases mediante el juego y permitiendo la participación de los niños y niñas permitiéndoles la posibilidad de elegir varios elementos con los que se desarrollaría cada una de las sesiones académicas, como por ejemplo los juguetes, los colores, los mismos juegos a desarrollar, y las canciones que más les gusta.

Por todo lo anterior, es forzoso concluir que de todas las estrategias de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, y que mejor reconocen al niño como sujeto de derechos a la luz de los principios rectores contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, son las practicadas por el Docente B, esto es, la combinación entre las estrategias o método de elaboración conjunta y las lúdicas.

Así, siendo las estrategias de las prácticas pedagógicas de elaboración conjunta y las lúdicas como las que mejor y más eficazmente desarrollan los cuatro principios rectores de la CIDN, debe incorporarse su aplicación en todas las estrategias de los docentes que dirigen sus clases a los estudiantes del grado primero de la Institución Alfredo Iriarte, y por qué no, extenderse a todos los profesores que dictan sus clases a la población que corresponde al primer ciclo pedagógico.

La institución deberá además reflexionar y debatir sobre las concepciones de niño y niña que se tienen entre los agentes educativos, así como sus derechos y de las mismas estrategias

pedagógicas, para que se convierta en un ejercicio consciente en la comunidad educativa, esto es, docentes, rectores y estudiantes.

Se demostró con este trabajo de investigación, que las estrategias expositivas o magistrales no permiten el desarrollo integral de los cuatro principios rectores de la CIDN, por lo que su utilización deberá reevaluarse, por lo menos en el primer ciclo pedagógico en el que los niños y niñas requieren ser escuchados, deben desarrollar habilidades que les permita participar activamente en todos los escenarios en los que actúen, constituyéndose en líderes positivos en la construcción de una mejor sociedad, incluyente y participativa.

Proyecciones

Teniendo en cuenta las conclusiones de esta investigación y por supuesto el desarrollo de las técnicas e instrumentos que le sirvieron de insumo, las docentes investigadoras se plantearon el reto de promover en la Institución Alfredo Iriarte, y especialmente en los docentes del primer ciclo pedagógico, el desarrollo de estrategias de elaboración conjunta combinados con la lúdica.

Esto porque la labor docente debe corresponder a las exigencias legales y sociales, haciendo prevalecer y materializando los derechos de los seres humanos que nos fueron confiados para educar y formar, en el marco del respeto de sus principalísimos derechos, es decir, los principios contemplados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Así pues, nos proyectamos a compartir los resultados de esta investigación para despertar en nuestros compañeros docentes inquietudes que a la postre los lleven a reflexionar sobre sus estrategias de las prácticas pedagógicas, las cuales deberían acercarse cada vez más hacia el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

Una vez se hayan sembrado reflexiones en los docentes del grado primero respecto de la necesidad de estudiar, analizar y determinar cuáles son las mejores estrategias a fin de desarrollar los principios rectores de la CIDN, se promoverán acuerdos de estándares mínimos que deberán incluir las estrategias de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes de este grado.

Sin embargo, dichas reflexiones deberán trascender hacia las instituciones gubernamentales que tienen a su cargo la estructuración de políticas públicas educativas, las cuales deberá incluir la divulgación y conocimiento de los principios rectores de la Convención

Internacional de los Derechos del Niño desde los centros de formación académica de docentes especialmente, y hacia toda la comunidad educativa en general.

Por último, se debe destacar que los docentes que permitieron el análisis de sus prácticas pedagógicas participaron activamente sin restricción alguna, por lo que se evidenció total espontaneidad en el desarrollo de sus clases, lo que permitió un estudio y análisis con sustento en situaciones reales y cotidianas en el grado primero de la Institución Alfredo Iriarte.

Bibliografía

- ✓ Alcaldía de Medellín (2008). Estructura conceptual pedagógica y metodológicas semilleros para la participación infantil. Medellín.
- ✓ Barragán Giraldo, d. F. (2011). ciberdidáctica: el maestro artesano. *Actualidades pedagógicas*, 58.
- ✓ Barragan Giraldo, D. F. (2012). Práctica pedagógica pensar mas allá de las técnicas. En *Practicas pedagógicas perspectivas teóricas*.
- ✓ Barragán Giraldo, D. F. (2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum* 163, 155-176.
- ✓ BronfenbrennerUrie. (2002). La Ecología del Desarrollo Humano. Paidós Barcelona.
- ✓ Bustelo, Eduardo. (2007). El Recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina: Siglo Veintiuno Editores S.A.

- ✓ Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. Salud Colectiva, 268, 271.

- ✓ BusteloEduardo (2011). El Recreo de la Infancia, Buenos Aires, siglo veintiuno Editores

- ✓ Calle Zapata, Diana y Grajales Gaviria, Ángela. (2015) Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, en un centro de desarrollo infantil de Bello Antioquia. (tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1305/CalleZapataDianaMilena2015.pdf?sequence=1>

- ✓ Cillero Bruñol, Miguel. (1997). Infancia, autonomía y derechos. Una cuestión de principios. En infancia, Boletín del Instituto Interamericano del Niño, N° 234.

- ✓ Código de la Infancia y la Adolescencia, (AÑO)versión comentada. Bogotá. p. 7-8.

- ✓ Concha Ramirez, Diana. (2009) Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas “estudio de

prácticas comunicativas” (tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>

- ✓ Contreras Villalba, Ángela y Jaramillo García, Karol. (2015) Prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de niñas y niños entre los dos y cinco años en doce centros de atención tradicional e integral del ICBF. (tesis de maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2615/Informe%20final%20UMZ%2016%20-%20Abril%2022%20de%202016.pdf?sequence=1>
- ✓ CRIN, Principios Rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño: una explicación fácil. 2017. Recuperado de <https://www.crin.org/es/biblioteca/publicaciones/principios-rectores-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-una>
- ✓ Coll, Juan Carlos. (2002). La convención de los derechos del niño como tratado de derechos específicos de la niñez y la adolescencia. Máximo referente normativo de cultura jurídica para la infancia. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/19/ggm.html>
- ✓ Curiente Jerez, Matilde. (2007) Participación Infantil: Una Mirada Hacia Las Prácticas Institucionales. (tesis de maestría). Recuperado de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/361/tesis%20traso199.pdf?sequence=4>

- ✓ Durán-Strauch, Ernesto. (2017) Derechos de niños y niñas: del discurso a la política. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 15 Núm. 2. p. 879-891. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2465>
- ✓ Galiano Maritan, G.: "La convención de los derechos del niño como tratado de derechos específicos de la niñez y la adolescencia", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Marzo 2012, www.eumed.net/rev/cccss/19/ Recuperado de [HYPERLINK "http://www.eumed.net/rev/cccss/19/ggm.html"](http://www.eumed.net/rev/cccss/19/ggm.html)
- ✓ Gelis Jaquies (1994). La individualización del niño
- ✓ [HYPERLINK](https://www.unicef.org/colombia/pdf/co_resources_ID3_capt_dos.pdf), Recuperado de https://www.unicef.org/colombia/pdf/co_resources_ID3_capt_dos.pdf
- ✓ ICBF, En Colombia se registran 29 casos de maltrato infantil diarios: ICBF. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/maltrato-infantil-en-colombia-estadisticas-oficiales-YY7331515>

- ✓ Lay Lisboa, Siu Lin Sofía. (2015). La participación de la infancia desde la infancia, la construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas. (tesis doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15450/1/TESIS735-160120.pdf>

- ✓ Lewin (1935), Ecología del Desarrollo Humano

- ✓ Lucio A, Ricardo. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de la Salle. Año XI - No. 17. p.35-46.

- ✓ Magendzo, A. (1997).

- ✓ Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy.

- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

- ✓ Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Participación de niñas, niños y adolescentes en la atención y la gestión del sector salud y protección social.

- ✓ NarodoswskyM(1.994) ,Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.
- ✓ Philippe Aries (1981-1960), la infancia
- ✓ Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (2009). “Programas de Formación del Talento Humano en Educación Inicial: Perspectivas para el cambio” (Tesis de maestría). CINDE, Bogotá D.C.
- ✓ UNICEF. “Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño”. Recuperado de [HYPERLINK https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html)
- ✓ UNICEF. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visión y perspectivas. Actas del Seminario, 7-8 de diciembre de 1998. Bogotá. Recuperado de: [HYPERLINK https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf)
- ✓ UNICEF. (2007). Código de la Infancia y la Adolescencia. Versión Comentada. Bogotá. Recuperado de: http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/codigo_infancia_y_adolescencia_le_y_1098_de_2006_comentado.pdf

- ✓ UNICEF. (2015)“Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño”. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html

- ✓ UNICEF. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visión y perspectivas. Actas del Seminario, 7-8 de diciembre de 1998. Bogotá.