

Recibido 01/11/2010

Evaluado 20/01/2011

Aceptado 15/03/2011

Aletheia
Revista de desarrollo
humano, educativo y
social contemporáneo

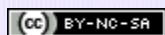
ISSN: 2145-0366

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Directora General:
Martha Arango
Montoya

Editora:
Clara Inés Carreño
Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:
Alejandro Álvarez
Elsa Rodríguez Palau
Jesús Luis Mendoza
Chamorro
Martha Suarez
Jiménez
Ofelia Roldán Vargas
Patricia Briceño
Yicel Nairobi Giraldo



Aletheia es una revista
de la Fundación
Centro Internacional
de Educación y
Desarrollo Humano
www.cinde.org.co

En convenio con:



INTERACCIONES PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

Andrea Jiménez Pinzón*

andreatrasocial@gmail.com

Paola Andrea Londoño Borrero**

paolalobo23@gmail.com

María Janeth Rinta Piñeros***

rpjaneth@gmail.com

Nisme Pineda profesora Coordinadora
Colombia.

Cómo citar este artículo:

Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N. (2011). En: Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 3, No. 01. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen:

Este artículo presenta la elaboración teórica construida con los aportes y aprendizajes logrados en las sesiones del grupo de la Línea de Investigación Niñez, juventud y familia, durante el transcurso de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social - cohorte 22: 2008-2010 -. El desarrollo de este escrito, de forma particular desarrolla la pregunta: En contextos institucionales de educación inicial, *¿cómo contribuyen las interacciones pedagógicas en la promoción de la participación en primera infancia?*; para abordar la pregunta las autoras transitan por las representaciones que la sociedad, las instituciones educativas y los y las adultas constituyen en torno al desarrollo de los niños y niñas identificados en la primera infancia y dichas representaciones como dialogan y/o se contradicen con modelos pedagógicos, modelos políticos – como la democracia –, y con la perspectiva de derechos, particularmente el de la participación.

Palabras claves: interacciones, niños, niñas, primera infancia, participación, democracia, pedagogía

Abstrac:

TEACHING INTERACTIONS AND THEIR RELATION IN THE PROMOTION OF PARTICIPATION IN EARLY CHILDHOOD

This article presents the theoretical development built with the contributions and learning achieved in the group sessions on the Research Line regarding Children, Youth and Family, over the course of the Masters in Educational and Social Development - Cohort 22: 2008-2010 -. The development of this paper, develops in a particular way the question: *institutional contexts of early childhood education, how pedagogical interactions contribute in the promotion of participation in early childhood?*; To address the question the authors pass through performances that society, educational institutions and adults built around child development of early childhood and how such representations are presented as a dialogue or a contradiction to models of education, political models - like democracy - and with a rights perspectives, particularly that of participation.

Keywords: interactions, children, early childhood, participation, democracy, education

* Trabajadora social y Magister en Desarrollo Educativo y Social. Actualmente vinculada con la Asociación Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial Taller de Vida en la Coordinación de proyecto "Inclusión social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes desvinculados de grupos armados irregulares".

**Psicóloga, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Con mas de 10 años de experiencia en el trabajo con niños y niñas de primera infancia y sus familias. Experiencia profesional en procesos de gestión y coordinación de proyectos sociales y educativos de atención a población infantil en situación de vulneración de derechos y fragilidad social. Actualmente es Asesora de la Subdirección para La Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social, en la alcaldía Mayor de la ciudad de Bogotá, desde donde coordina el área de Asesoría a Servicios Sociales de Infancia.

*** Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia y Administración Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Magister en Desarrollo Educativo y Social del Convenio Universidad Pedagógica – Cinde. Actualmente vinculada con la Secretaría Distrital de Integración Social, en la alcaldía Mayor de la ciudad de Bogotá.

En contextos institucionales de educación inicial, ¿cómo contribuyen las interacciones pedagógicas en la promoción de la participación en primera infancia?

Establecer el sentido de las interacciones pedagógicas que permiten la promoción de la participación en la primera infancia, inicialmente debe ubicarnos en la concepción de niño y niña que se tiene; porque es desde ahí donde se logra promover este derecho. Dicha concepción ha cambiado a lo largo de la historia, llegando a posicionar, desde la década de los 80's, al niño y la niña como sujeto activo desde la perspectiva de derechos.

Uno de los grandes logros de la perspectiva de derechos, que se da a partir de su consolidación en el siglo XX, es el reconocimiento de que todas las personas, incluidos los niños y niñas, tienen derechos; y que por su parte los Estados deben promover y garantizar su efectiva protección igualitaria. Adicionalmente se promueve la definición de los derechos desde el reconocimiento de la dignidad de la persona con facultades prerrogativas y libertades fundamentales, inherentes o innatas al ser humano. La nueva visión tiene que ver con pensar a los niños como sujetos sociales de derechos, lo que significa el reconocimiento del papel activo que éstos pueden tener frente a su realidad y de la capacidad que poseen para contribuir en el desarrollo propio, el de su familia y su comunidad (Pineda, et. al., 2009)

En este sentido al reconocer la perspectiva de derechos como marco ético para orientar los programas, políticas públicas y sociales en favor de la niñez y la juventud en Colombia, se debe asumir una posición proactiva que supere la referencia a un consenso universal de carácter normativo. Como lo manifiestan Pineda N. et. al. (2009), la perspectiva de derechos no puede ser concebida como un discurso para ser llevada a la práctica, sino como una concepción de niño y niña particular y una manera de entender su desarrollo.

Esta perspectiva marca el paso del enfoque de las necesidades al de derechos, permitiendo una nueva relación del Estado y los adultos con la infancia; por esta razón las necesidades de los niños y niñas deben transformarse en derechos y así evitar el asistencialismo o la beneficencia.

Se requiere entonces un enfoque que comprometa a la sociedad y al Estado a pensar en estrategias pertinentes, generando políticas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos, que incidan en las situaciones de profunda inequidad en las que viven los niños. Al ser pensada así la política social, desde la perspectiva de derechos sociales y

económicos, lo primero que debe garantizarse es el acceso a unos bienes esenciales para todos (Torrado, 2000).

La materialización del enfoque en las políticas para la infancia en Colombia se hace viable a través de la expedición de la ley 1098 de 2006, legislación denominada Código de la Infancia y la Adolescencia; la cual tiene como fundamento la protección integral definida en el código como

Protección integral de los niños, niñas y adolescentes, el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior (Ley 1098, 2006).

De esta manera el recorrido por la consolidación del enfoque permite identificar que éste cuenta con postulados claros desde la mirada de los derechos; sin embargo, se reconoce que esta perspectiva como conocimiento no está totalmente construida, ni finalizada y que, como lo afirman Pineda et. al., requiere que su compleja reconstrucción siga reflexionando sobre las coordenadas que le dan vida y los procesos pedagógicos que la agencian.

Es así como Camargo (2003) refiere que hablar de derechos de los niños y niñas alude a una idea de dignidad humana en términos de igualdad, libertad, seguridad y desarrollo.

Los Derechos de la niñez son deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad, por lo tanto se trata de construir una "nueva cultura" de la infancia y de la juventud, que basada en el respeto de los derechos sea fundamento para una nueva sociedad, más justa y humana. Las condiciones especialmente difíciles de los niños, niñas y jóvenes como la falta de acceso a educación, salud, nutrición, recreación, entre otros; no pueden seguir siendo el criterio prioritario para definir los componentes y las estrategias de atención en los programas de desarrollo (Cillero 1999).

Por otro lado, Galvis (2008) describe con claridad cómo se da y cómo predomina “el adultocentrismo” en la relación con los niños y niñas, siendo este un estilo que impone una única visión del mundo, la del adulto, y a través del cual se mira y se comprende la niñez. Este es quizá el obstáculo por excelencia que se debe superar para el establecimiento de relaciones en las que se reconozca al niño o niña como sujeto activo e interlocutor válido para poder entender de manera directa, lo que sería para ellos el estatuto personal desde la dimensión de los derechos.

Para superar este obstáculo, gran parte de las propuestas de los autores manifiestan que la opción es eliminar la hegemonía del lenguaje que espera entender el adulto, incorporando lenguajes no verbales como corporales, gestuales, de imagen, entre otros. De esta manera, ser conscientes que el niño o la niña es un sujeto activo en su desarrollo, también involucra como lo definen Pineda et. al. (2009), reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento; lo que para los agentes que participan en su cuidado y educación implica una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Esta mirada debe reconocer a los niños y las niñas desde la comunicación no verbal, poniendo especial atención al reconocimiento de sus iniciativas, intereses, necesidades y responder a ellas de manera adecuada.

Es así como en la indagación recogida por investigaciones con agentes educativos, padres de familia y comunidad en general, desde la perspectiva de muchos teóricos, se resaltan importantes avances y diversos hallazgos en la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos que muestran un proceso de transición cultural.

En la investigación sobre “Imaginario Sociales y Concepciones de Infancia en Bogotá”, realizada por Hernández, et. al. (2007), se recogieron los imaginarios y las representaciones de infancia de diversos actores sociales como son los educadores, padres de familia, actores barriales, niños y niñas; encontrando representaciones predominantes en el reconocimiento del niño y la niña como “lo que no es ... todavía”, esto es, reconocidos como futuro y no como presente, como promesa, eludiendo el presente de su vida. Así mismo los niños y niñas de estratos socio económicos bajos, en situación de pobreza por las condiciones de necesidades insatisfechas, tienden a ser representados como objetos de lástima, pesar y control; siendo claro que la otra cara de su vida, la de sus sueños, potencialidades y capacidades se invisibiliza.

De igual forma en la investigación con los adultos encargados de la educación inicial de niños y niñas, desarrollada por Guzmán R. (2007), se describe cómo estos los reconocen como sujetos de cuidado, afecto y formación para el futuro.

A diferencia de los hallazgos anteriores, la investigación de Jiménez, et. al. (2010), muestra un avance frente a las concepciones de niño y niña; a través del estudio, los agentes indagados expresan que la concepción de niño y niña está influida por las ideas que tradicionalmente han prevalecido en la sociedad, en las que el niño ocupa un papel de subordinación frente al adulto.

Esta concepción se encuentra en un proceso de transición que implica un cambio de mirada de los niños y niñas, y por lo tanto cambios en las relaciones que establecen los diferentes adultos y los agentes educativos con ellos y ellas.

A partir de estas transformaciones identificadas en el discurso, en la actualidad los niños y niñas son reconocidos por los agentes educativos como sujetos activos, interlocutores válidos a los que hacen visibles, y a los que se les reconoce en su individualidad y desde su contexto.

De esta forma es posible reconocer que los imaginarios que acerca de la infancia tienen los maestros y demás agentes sociales, constituyen un conjunto de representaciones, de prácticas y saberes cotidianos que no solo existen en sus mentes, sino que asumen una realidad psicosocial, a través de procesos interrelacionales y de interacciones sociales que se imponen y condicionan las relaciones con niños y niñas.

En este sentido, desde la investigación realizada por Rincón, et. al. (2008), se reconoce la necesidad de deconstruir la lógica permanente y presente respecto a la infancia, para imaginar y desarrollar nuevas maneras de relacionarse con los niños y niñas, y proponer desde la interacción pedagógica nuevas formas para apoyar los procesos de desarrollo y socialización de la misma.

Las implicaciones que la perspectiva de derechos tiene para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano y su consecuente potenciamiento, hace necesario brindar una atención integral a la primera infancia, atención que incluye una educación inicial de calidad, definida como:

Un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado (Decreto 237 de 2009).

La educación inicial está fundamentada en una mirada del desarrollo infantil visto como un proceso permanente que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de la vida, y que debe verse como parte del desarrollo humano. Desde los planteamientos de nuevos paradigmas, Young y Fujimoto, Gómez (2003) citados por Abello (2009), se

describen las evidencias investigativas que afirman cómo el niño y la niña son sujetos activos de su propio desarrollo; este se constituye por conquistas sucesivas de autodominio y autorregulación en las diferentes dimensiones de la integralidad humana.

Rogoff (1993) plantea en esta misma línea, que los niños son aprendices del conocimiento y son activos en sus intentos por aprender a partir de la observación y de las relaciones con otros; paralelamente, conceptualiza el desarrollo de la mente en el contexto sociocultural y enfatiza en: el papel activo del niño cuando se sirve de la guía social; la importancia de las formas de organización implícita y rutinaria de las actividades del niño, y su participación en actividades culturales que exigen unas destrezas, pero que no son propiamente instruccionales; y, la variación cultural tanto de las metas de desarrollo como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con otros.

Estos abordajes del desarrollo desde la perspectiva de los derechos, permiten reconocer al niño y niña como parte fundamental del mismo, lo que genera retos en la forma de planear e implementar las actividades propuestas dentro del contexto de educación inicial, en las que ellos y ellas son el eje fundamental como sujetos visibles que interactúan con adultos y pares.

De esta forma, desde el reconocimiento del niño o niña como sujeto activo, la educación inicial debe pensarse como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas, una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

Igualmente debe tener en cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho a participar y a opinar sobre las circunstancias y decisiones que les atañen puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo" (Comité de derechos del niño, 2007).

Según Vila (2000) el desarrollo infantil es el objetivo de la educación inicial por lo cual puede realizarse en la práctica con las niñas y niños en forma directa o indirecta, como forma de incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares.

De esta manera, la educación inicial, reconocida con sentido en sí misma, incluye en la práctica una diversidad de escenarios y actividades tales como: guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, entre otros. Cualquiera sea la modalidad, se sustenta en el derecho de los niños y las niñas a la garantía de su existencia con calidad en términos de desarrollo de

sus capacidades y libertades para agenciar su proyecto de vida, mediante una opción pedagógica adecuada a las características y potencialidades de estos, a sus experiencias y ambientes culturales (Alarcón y Camargo, 2007).

El proceso de educación inicial pone de manifiesto la necesidad de rescatar y revalorar la importancia y el ejercicio de los roles y saberes de las comunidades, las familias y los/as cuidadores/as; permitiendo integrar el saber construido desde la experiencia, con el conocimiento construido sobre la base de la reflexión y el trabajo de la academia y los diferentes sectores de expertos.

Para ello, la educación inicial tiene la responsabilidad de estimular el desarrollo infantil incluyendo y respetando activamente la diversidad de los contextos de las comunidades, y así mismo, fomentando desarrollos que permitan a los niños y niñas sobrevivir a la cultura dominante (Pineda, et. al., 2009).

La educación inicial no puede seguir pensando que el rol del adulto se traduce en guiar y formar al niño y la niña, y observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos; por el contrario, las pedagogías en la educación inicial deben estar centradas en el niño y la niña y en las interacciones que él y ella establecen con sus pares, con los adultos, con el medio y con los materiales didácticos (Secretaría de Educación Distrital, 2006).

Un eje para hacer viable lo anterior es que las interacciones sean una fuente de posibilidades para apropiarse y comprender el mundo físico, social y cultural de manera activa, de acuerdo con el estilo propio de cada niño y niña; pero, es preciso entender que de las características de estas interacciones dependerá el tipo de apropiación que hagan sobre su estilo de vida.

Desde el momento de la gestación los niños y niñas participan, se comunican y actúan transformando su entorno, como lo expresa Pérez (2007)

Hoy es claro que los niños ingresan a prácticas comunicativas complejas desde el inicio de su vida, intentan comprenderlas de modo global, no se apropian de fragmentos de lenguaje. Esa marcha hacia la conquista del lenguaje oral será tan compleja como lo es la vida social. En otras palabras, el bebé a través del lenguaje ingresa a la cultura (p. 3).

Dada la presencia de códigos simbólicos de interacción y comunicación durante la primera infancia y la progresiva adquisición de expresiones lingüísticas, se requiere de adultos capaces de leer e interpretar las necesidades, sentimientos, gustos y preferencias

de los niños y niñas a lo largo de su desarrollo, de tal manera que desde esos lugares de interpretación puedan generar procesos de interacción que generen ambientes más favorables para el desarrollo.

Esta corresponsabilidad reconocida en los adultos que habitan la cotidianidad con los niños y las niñas, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer como eje transversal de las políticas públicas, los programas y las acciones específicas en educación inicial; la formación a docentes, cuidadores/ras, y padres de familia, a través de espacios de reflexión, desarrollo personal y capacitación en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y todo lo que esto implica en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Al respecto, Lansdown (2005) señala que los ambientes respetuosos exigen la introducción de una cultura que permee la convicción de que los niños tienen el derecho de verse involucrados, en tanto poseen la competencia necesaria para dar una contribución valiosa, por tanto pueden brindar un aporte importante basado en su propia existencia y desempeñarse como agentes activos que influyen el mundo que los rodea.

Los maestros van conociendo a los niños y niñas a través de las interacciones que realizan con ellos en el grupo en general y con cada uno en particular. Observar y registrar tanto lo que hacen los niños, como lo que dicen, con el fin de desarrollar la comprensión de los procesos de aprendizaje de estos y de cómo ellos construyen su conocimiento, posibilitará que al volver a las planeaciones se realicen ajustes que permitan nuevos diseños para lograr interacciones con mayor sentido para los niños y niñas.

Es así como los maestros y maestras de educación inicial no solamente responden ante las necesidades que demandan los niños, sino que generan interacciones con intencionalidad pedagógica. Así, ellos enseñan, aportan y contribuyen a que los niños y niñas desarrollen al máximo sus potencialidades y avancen en sus saberes.

Con relación a las definiciones y representaciones frente a las interacciones pedagógicas, indagadas por la investigación realizada por Jiménez, et. al. (2010), los agentes educativos, exponen que estas interacciones se sustentan en la calidad de las relaciones establecidas entre el adulto, el niño y la niña; y así mismo, en las condiciones de los entornos en los que éstas se establecen.

De esta forma, entre las características fundamentales de la relación establecida entre los adultos y el niño o la niña, se destaca la necesidad de visibilizarlos como

interlocutores válidos, logrando que desde este tipo de relaciones se les propicie la oportunidad para decidir y desde donde se les reconozca como seres dotados con capacidades individuales.

Así mismo, como parte de las interacciones pedagógicas, se otorga al adulto un papel preponderante en la relación establecida con el niño y la niña, reconociéndole su rol de acompañamiento y apoyo, y desde éste la responsabilidad que tiene frente a la orientación en los espacios pedagógicos.

Es importante resaltar que las descripciones realizadas frente a las interacciones pedagógicas y sus significados, permiten reconocerlas como sustento de la promoción de la participación en primera infancia.

Sin embargo, y desde la experiencia de observar la práctica y reconocer las representaciones sociales, se evidencia la existencia de un temor en el adulto a perder su control sobre las situaciones, mediado éste por las prácticas culturales sobre las cuales los niños y las niñas han sido concebidos como “subordinados” al adulto.

Este temor identificado por los agentes educativos en el discurso, se visibiliza en la práctica a través de la presencia de la regulación y control que ejercen los formadores en las actividades que desarrollan; durante las cuales, la mayoría hace intentos de generar posibilidades de participación de los niños y las niñas, pero finalmente se realiza lo que los formadores tienen planeado, haciendo evidente las pocas habilidades que tienen para manejar las actividades que ellos proponen.

La necesidad de control evidenciada se relaciona con otro de los hallazgos convergentes entre el discurso y la interacción pedagógica, y es la responsabilidad asignada al formador frente al desarrollo y logro de la actividad, lo cual restringe la posibilidad de hacer efectivo el involucramiento de las iniciativas de los niños y niñas como parte de la acción pedagógica.

Es entonces prioritario identificar el papel de la participación, desde las interacciones deseadas y las que en la práctica se están estableciendo.

Por ello, es importante indagar sobre conceptos de participación, sobre lo cual desde la perspectiva del Comité de los derechos del niño (2007), se entiende que ésta no es solo un medio para llegar a un objetivo, es un derecho civil y político básico para todos los niños y niñas, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

Así, desde esta mirada, Hart (1993), citado por Acosta, et. al. (2007), afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a indagados por la investigación realizada por Jiménez y cols. (2010) la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que se vive” (p.8). 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.

Como se ha afirmado de manera reiterada la participación exige condiciones particulares para la niñez, desde donde la gradualidad, el nivel de desarrollo, las oportunidades educativas, y su mismo bienestar son determinantes para fomentar dicha capacidad o ejercicio de este derecho.

Al respecto Osorio (2003) manifiesta que si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que le son conocidos, ello garantiza un “clima de seguridad para participar”, porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. Para ello, es necesario que los niños y niñas se signifiquen en el proceso desde su origen y se impliquen en la definición de sí mismos. De acuerdo con esto, se requiere de espacios genuinos y reales adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia.

En este sentido, desde los hallazgos de la investigación realizada por Jiménez, et. al. (2010), los agentes educativos afirman que en los espacios pedagógicos en los cuales los niños pueden ser expresivos, donde tienen iniciativa, creatividad, y se permite su espontaneidad, se está promoviendo la participación.

Por ello, afirman Acosta y Pineda (2007), la participación en los primeros años de vida demanda que las instituciones de socialización primaria democratizen sus relaciones, en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, desde donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación.

Democratizar estas relaciones implica por tanto que las acciones pedagógicas se centren en que los adultos estén en capacidad de comprender las diferencias en los estados de desarrollo que presentan los niños y las niñas, en atender tanto a sus comunalidades como a sus singularidades, y que con base en ello, a través de las diversas prácticas formativas se pueda establecer interacciones que se orienten a hacer una lectura más pertinente que permita potenciar el desarrollo, lo que para la primera

infancia se constituye en una condición imprescindible para el ejercicio real de su derecho a la participación.

En consecuencia, se hace necesario que en los espacios de educación inicial, se promuevan reflexiones para compartir miradas y contrastarlas con los enfoques teóricos desde la perspectiva de derechos, en los cuales se busque poner en discusión las principales concepciones del niño y niña, el significado de los derechos y el fin de la educación inicial que se quiere desarrollar al interior de la institución con todos los miembros de la comunidad educativa.

Además, es prioritario fortalecer las competencias técnicas y prácticas de las formadoras y formadores, para llevar a cabo procesos de educación inicial más coherentes con la perspectiva de derechos, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas que reconozcan el lugar de los niños y las niñas como sujetos activos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, R. (2009). Desarrollo infantil y educación de la primera infancia. Programa de Maestría en desarrollo educativo y social. Fundación Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano – Universidad Pedagógica Nacional.

Acosta, A, Pineda, N, Herrera, J y Garzón, J. (2009). La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas. Convenio suscrito entre Secretaría Distrital de Integración Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Unicef – Colombia, The Save The children Fund. Reino unido y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Colombia.

Acosta, O; Cabra, Z; Cruz, E; González, L, Hernández, J y Pineda, A. Directora Nisme Pineda. (2007) La participación en la primera infancia un derecho por ejercer. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Línea de Investigación Niñez.

Camargo, M y Alarcón, C. (2007). La Calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social.

Código de Infancia y Adolescencia: Ley 1098, (2006). Bogotá, Colombia: Editorial TEMIS S.A.

- COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO. (2007). Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Fundación Bernard van Leer, La Haya. P. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Fundación Bernard van Leer.
- CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25.
- Cillero, M. (1999). Infancia, autonomía y derechos. Una cuestión de principios. Derecho a tener Derecho. UNICEF- Instituto Interamericano del Niño. Instituto Ayrton Senna. Tomo 4 Montevideo.
- DECRETO 057 (2009), de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social. P. 14. Colombia.
- Galvis (2007). Reflexiones en torno a la Titularidad de los Derechos. Derechos de los niños y las niñas. Debates realidades y perspectivas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? Capítulo 4. Rosa Julia Guzmán. Revista Colombiana de Educación
- Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia UNICEF TACRO.
- Hernández. D, De la Torre. O, Heredia. N, y Dimaté P. (2007).Imaginario sociales y Concepciones de infancia en Bogotá. Tesis no publicada. Grupos de Infancia: Universidad Distrital F. J. de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Incca de Colombia, Fundación universitaria Monserrate, Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez A, Londoño P, Rintá J (2010). Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia. Tesis no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso?, El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. En Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36s, La Haya: Bernard van Leer Foundation.

Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. Centro de documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio, Servicio de la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. Fundación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación – FUNLIBRE. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Disponible en: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>.

Pineda N; Isaza, L; Camargo, M; Pineda, C y Henao, D (2009). Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio. Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) - Colciencias.

Pérez, M. (2007) Conversar y argumentar en la educación inicial, condiciones de la vida social y ciudadana. Ponencia Universidad Javeriana. Colombia.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cap. 1 y 2. España: Editorial Paidós.

Rincón, C; De la Torre, O; Triviño, V; Rosas, I y Hernández, D. (2008). Imaginarios de infancia y la formación de maestros. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. p. 45-76. Colombia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – SED. (2006). Colegios públicos de excelencia para Bogotá, orientaciones curriculares por campos de conocimiento. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia.