

Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia



Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia





SENTIR Y REALIZAR, CREER Y CREAR

Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía
en la primera infancia

Elsa Castañeda Bernal
María Victoria Estrada

CONTENIDO

Introducción

Capítulo 1. Circularidades entre cultura, derechos, ciudadanía, democracia, participación e inclusión social

1. Derechos, ciudadanía y participación desde el enfoque diferencial y la inclusión social en la primera infancia.

- 1.1 Participación y ejercicio de la ciudadanía
- 1.2 Efectos de la participación en el desarrollo integral de la primera infancia
- 1.3. Normatividad, participación y ejercicio de la ciudadanía
- 1.4 Eslabones que posibilitan la participación a través de la acción
- 1.5 Inclusión social, derechos, participación construcción de ciudadanía

2. Sentido de la participación y ejercicio de la ciudadanía en el desarrollo integral de la primera infancia

- 1.1 Niveles de la participación en la primera infancia

Capítulo 2. Creer y crear: orientaciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia

1. De la normatividad a la acción para la participación
2. El juego, la literatura, los lenguajes de expresión artística y la lectura del entorno para la participación y ejercicio de ciudadanía
3. El ámbito de la vida cotidiana y la lectura del entorno

Capítulo 3. Sentir y realizar: líneas de acción, escenarios de participación y sus actores

1. Formación de mediadores del desarrollo y la participación
2. Comunicación y divulgación del lineamiento participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia
3. Promoción de la identidad en la gestión del Patrimonio
4. Generación de espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía para la primera infancia

Referencias bibliográficas

PRESENTACION

Dentro de los desarrollos alcanzados por la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, la cual coordina todas las acciones relacionadas con la Estrategia DE CERO A SIEMPRE, se ha venido trabajando, entre otros documentos, la serie de lineamientos técnicos que orienta las acciones de implementación de la Estrategia, tanto en el nivel Nacional como Territorial.

La definición de estos lineamientos técnicos, parte de reconocer en las Realizaciones que se deben dar en la Primera Infancia como esas **condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral. Este desarrollo Integral, como propósito fundamental de la Estrategia DE CERO A SIEMPRE, es posible si se actúa sobre los diferentes escenarios donde transcurre la vida de los niños y las niñas, como el hogar, los espacios públicos, los espacios donde se prestan servicios de salud, los espacios educativos, entre muchos otros.**

El marco de lineamientos técnicos de la Estrategia, busca entonces, dar herramientas que orienten las acciones en estos diversos entornos, desde una mirada integral e intersectorial de la gestión. En este sentido, dentro del proceso de construcción de los mismos , se contempló una primera Fase de discusión Nacional para elaborar un documento base y en la segunda Fase, que es la que iniciamos ahora, se llevan estos documentos a los territorios para poder generar un gran debate nacional en torno a las pretensiones y pertinencia de lo planteado en los diferentes temas que contemplan estos lineamientos y poder incorporar las sugerencias, discusiones, debates, recomendaciones que de estas jornadas resulten.

Los lineamientos que se presentan ahora para el debate territorial son los siguientes:

- Fundamentos de la Estrategia.
- Protección integral del ejercicio de los derechos.
- Entornos que favorecen su desarrollo.
- Participación y construcción de ciudadanía.
- Formación y acompañamiento a familias.
- Salud para la primera infancia.
- Alimentación y nutrición.
- Orientaciones pedagógicas para la educación inicial.
- Valoración del desarrollo.
- Formación del talento humano.

Tal como se enunció anteriormente, son documentos base para la discusión, los cuales aún NO constituyen una postura oficial de la Estrategia como lineamiento oficial para la Atención Integral a la Primera Infancia.

Cordialmente,

Comité Técnico

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

Estrategia Nacional DE CERO A SIEMPRE

*Siempre mentirosa es la línea recta, susurró desdeñosamente el enano.
Curva es toda verdad, el tiempo mismo es un círculo.*

Federico Nietzsche

INTRODUCCIÓN

La participación y el ejercicio de la ciudadanía como derecho que facilita la realización del conjunto de derechos de los niños y niñas en primera infancia, constituye una de las orientaciones fundamentales de la política de atención integral a la primera infancia, que en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre adelanta el país con el propósito de generar las condiciones y ámbitos que promueven el desarrollo integral.

En el marco de conceptos de la Estrategia de Cero a Siempre, los lineamientos son orientaciones conceptuales y operativas con “criterios técnicos unificados y concertados intersectorial y territorialmente, para la atención integral que se ofrezca a la primera infancia en el país¹”. Las orientaciones tejidas en la participación y el ejercicio de la ciudadanía esperan ser integradas en los ámbitos públicos y culturales, del hogar y de las instituciones para hacer efectivo el reconocimiento de niños y niñas como interlocutores válidos, con capacidad creativa y transformadora de dichos ámbitos hacia una mejor calidad de vida.

Dado que los lineamientos de participación enlazan los ámbitos, los actores y los procesos de desarrollo de manera diferencial y en reconocimiento de los territorios como lugar primordial de la existencia de niños y niñas se presenta un lineamiento de concepto circular que vincula la participación, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura, la democracia y la cotidianidad, proponiendo perspectivas para la comprensión de los significados de las ciudadanías y la participación de los niños y las niñas² en primera infancia, para entrever lo cultural en su desarrollo en los diversos ámbitos de la cotidianidad: las familias, las instituciones y los ámbitos públicos tales como: los centros de desarrollo infantil, los servicios de salud, las bibliotecas, los medios de comunicación, las casas de cultura, calles y espacios de encuentro comunitario, malocas, parques, museos, teatros, ludotecas, salas de espectáculos, centros comerciales, entre otros.

Los marcos normativos y los avances científicos sobre el desarrollo humano y las concepciones de primera infancia, especialmente las que la conciben más como un periodo de existencia que de transformaciones, nos abren las puertas a la consideración de los niños y las niñas, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos y como interlocutores válidos y legítimos.

¹ Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2012. Orientaciones para la elaboración de los Lineamientos Técnicos Nacionales para la Atención Integral de la Primera Infancia

² De acuerdo al artículo 12 de la ley 1098 de 2006: Código de infancia y Adolescencia y lo señalado por la Corte Constitucional en la Sentencia C-804 de 2006, es preciso desde la perspectiva y equidad de género hacer la distinción entre niño y niña. En tal sentido a lo largo del documento acogeremos este mandato.

En este contexto, es necesario experimentar enfoques que aborden, desde la cuna, el derecho de los niños y las niñas a la participación y al ejercicio de su ciudadanía, comprendiendo la cultura³ como escenario determinante de las maneras de ser y de expresarse de las personas, sustento de imaginarios, símbolos y significados que constituyen particulares formas de cuidado y crianza en la primera infancia.

La cultura invita a consolidar acciones que en una educación desde las artes defina posturas pedagógicas y metodológicas que vivencien el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística como oportunidad para leer y crear ámbitos, promover la comunicación y para leer las expresiones y manifestaciones de los niños y las niñas, como adopción de formas ancestrales, milenarias de acceder al conocimiento, al saber, como lugar para la imaginación en donde toma asiento la fantasía, el disfrute, el acontecimiento, la incertidumbre, el extrañamiento, para integrar, organizar y establecer significados y sentidos.

Igualmente, implica la configuración de escenarios sociales, culturales, institucionales y políticos que permitan materializar la condición de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos de derechos y ciudadanos activos en formación, donde los adultos —o mediadores del desarrollo y la participación de la primera infancia⁴— que interactúan cotidianamente con ellos y ellas, instalen diálogos comprensivos y respetuosos con ellos y ellas, de acuerdo a sus capacidades, potencialidades y particularidades, definidas por ciclo vital, territorio, etnia, capacidades diferenciales y género, entre otras.

Los retos que deben asumir los mediadoras como promotores de la participación de la primera infancia se relacionan con la transformación de imaginarios colectivos. Al respecto Lansdown, 2000: 5, señala que *muchos adultos malinterpretan el sentido de la participación y por eso temen que pueda dar lugar a un agobio inapropiado de los niños, a la falta de respeto por los padres y a una libertad excesiva sin las correspondientes responsabilidades. Sin embargo, el artículo 12 de la CDN, no concede al niño el derecho de*

³ La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. UNESCO, Declaración de México sobre Políticas Culturales, 1982. Adoptada por el Gobierno Colombiano a través de la Ley General de Cultura, Ley 397 de 1997 –Artículo 1.

⁴ Los mediadores son caracterizados en el contexto de la participación como el conjunto de actores que facilitan la transmisión de saberes propios, locales y colectivos, históricamente contruidos para la consideración de los niños y niñas como interlocutores válidos en su relación con la cotidianidad, en capacidad de crear y transformar ámbitos. Los mediadores pueden ser: familiares y cuidadores primarios en ámbitos naturales; maestras, maestros, agentes de salud, promotoras y promotores sociales y culturales en ámbitos institucionales y madres comunitarias, en ámbitos comunitarios.

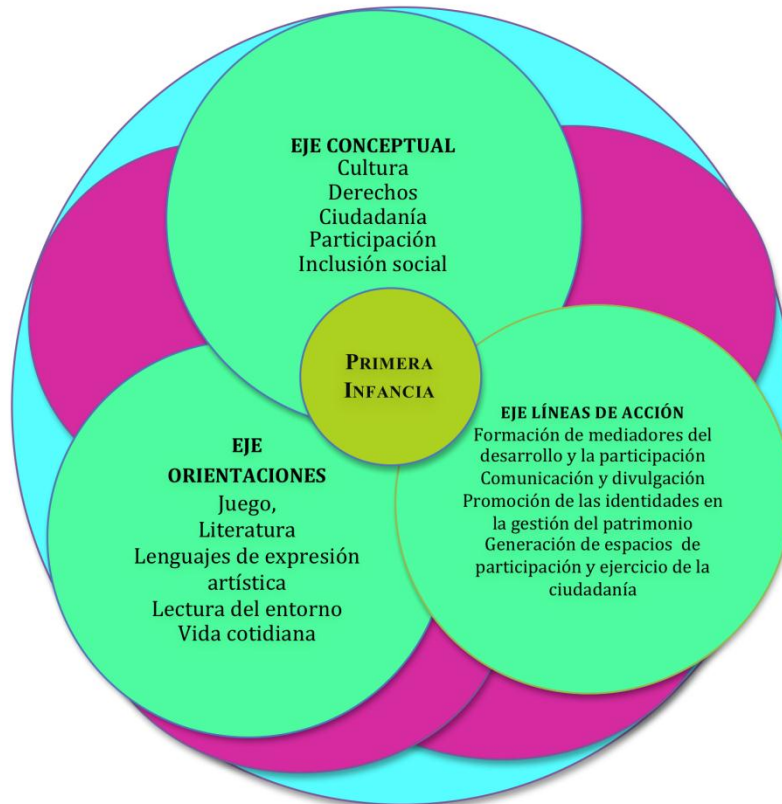
asumir la responsabilidad de cualquier decisión, independientemente de las implicaciones o de su propia capacidad. Lo que sí exige es que los adultos mantengan un diálogo comprensivo y respetuoso con los niños.

La circularidad de los lineamientos de participación sigue el imperativo ético de que la inclusión social y el enfoque diferencial han de verse reflejados en los escenarios personales, sociales, culturales, institucionales y políticos para la participación y el ejercicio de ciudadanía de los niños y las niñas en primera infancia, lo cual permitirá avanzar en los retos que tiene Colombia en materia de atención integral a la primera infancia desde la Comisión Intersectorial de primera infancia⁵.

El texto se ha organizado de manera tal que además de abordar los ejes enunciados, se incluyen unas cajas de análisis que a manera de extensiones de sentido permitirán, en ocasiones, ampliar o precisar enfoques conceptuales y, en otras, conocer experiencias de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

⁵ Creada a través del Decreto 4875 de 2011

**MANDALA 1. LINEAMIENTO PARTICIPACIÓN Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA
EN LA PRIMERA INFANCIA**



Fuente: Elsa Castañeda Bernal y María Victoria Estrada (2012)

**Capítulo 1. Circularidades entre cultura, derechos, ciudadanía, democracia,
Participación e inclusión social**

En este capítulo se plantea la necesidad de considerar a los niños y a las niñas en primera infancia como interlocutores válidos, como sujetos de derechos, en capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, conformas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los ámbitos de desarrollo que exigen a los mediadores y mediadoras aprender a leerlos lenguajes propios de la infancia.

Los niños y las niñas en primera infancia, incluso desde bebés tienen una personalidad e identidad individual y colectiva que continúan desarrollando a lo largo de la infancia mediante su participación activa en la vida familiar, comunitaria y cultural. Cuando los adultos responsables de la crianza valoran las capacidades e identifican sus potencialidades, desde la participación como derecho y desde el sentido de lo humano, es cuando realmente ellos y ellas se forman como ciudadanos y ciudadanas que argumentan, deliberan, ejercen la crítica propositiva, concertan y eligen libremente en beneficio del bien común.

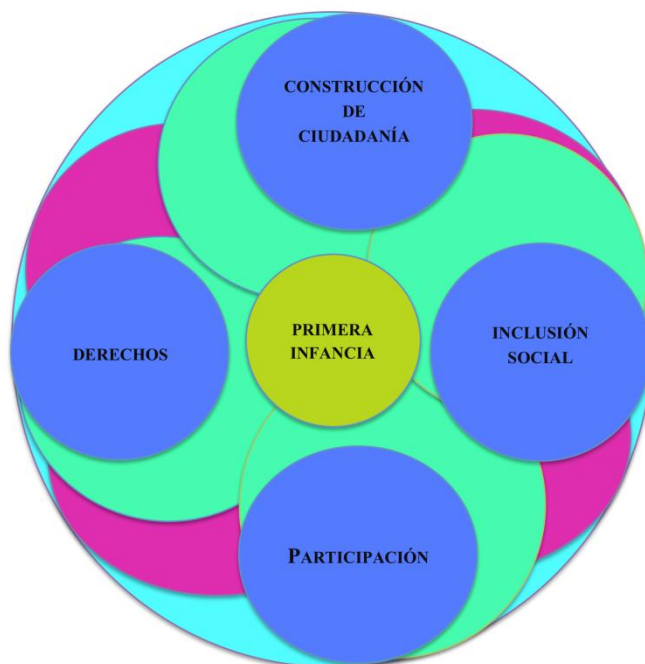
La materialización en acciones concretas de la participación y el ejercicio de ciudadanía de los niños y las niñas en primera infancia, implica una mirada circular⁶ y particular a todos y cada uno de estos conceptos y, sus implicaciones en términos de derechos, cultura, democracia e inclusión social.

1. Derechos, ciudadanía y participación desde el enfoque diferencial y la inclusión social en la primera infancia

Existen binomios inseparables como la participación y ejercicio de la ciudadanía, que sumados a la perspectiva de derechos, posibilita avanzar hacia comprensiones éticas donde radica la base de la libertad y la justicia. Sin embargo, la comprensión de lo que esto implica en la vida de los niños y las niñas en primera infancia, en un país pluriétnico y multicultural, no sería completa si no nos refiriéramos a la inclusión social y a la urgencia de promover enfoques diferenciales que den respuesta a la diversidad. (Mandala2)

⁶ El pensamiento circular entiende la vida como creación propia, la vida como armonía y hacia la perfección. Entiende que tanto la evolución del planeta como la personal no viene dada (no es determinista) sino que depende de nuestro trabajo y pensamientos. Es nuestra construcción diaria. Que para evolucionar debemos conocer y comprender las leyes universales y para eso debemos conocernos a nosotros y nuestro entorno inmediato. Ser receptivos para ser creativos. El par Receptividad-Creatividad es la esencia del pensamiento circular. Se trata de ampliar el rango de percepción para incluir nuevas posibilidades y así ser plenamente creativos transformando nuestras vidas, nuestro trabajo, haciendo arte o creando nuevos paradigmas sociales. Pensar una nueva realidad personal y grupal para hacerla realidad. (Pereiro, 2007)

MANDALA 2. PARTICIPACIÓN Y EJERCICIO DE CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA



Fuente: Elsa Castañeda Bernal y María Victoria Estrada (2012)

Las relaciones entre participación, ejercicio de la ciudadanía, derechos e inclusión social forman un tejido que sostiene la política de atención integral y define los roles de los mediadores del desarrollo y la participación en la primera infancia, poniendo en el centro a los niños y las niñas para conservar la integralidad: *El ser humano es el mismo, singular y múltiple a la vez (...) lleva el cosmos en si.* (Morín, 2000: 61)

Por su parte, la estrategia de Cero a Siempre (sf: 16) *concibe la integralidad a través de tres elementos: la concepción de la niña y el niño y sus derechos, la atención y la gestión.*

En la aproximación a la noción de enfoque diferencial es importante resaltar que los principios de igualdad y diferencia interactúan con la misma fuerza con las que se plantean las preguntas fundamentales sobre la existencia humana: ¿quién soy yo? ¿quiénes somos nosotros? ¿quién es el otro? ¿cómo convivimos desde existencias diferentes? manteniendo viva la reflexión sobre los significados que surgen en la interrelación entre “tú” y “yo”, entre “nosotros” y “los otros”, entre la “mismidad”, la “alteridad”, la “otredad”. (Castañeda y Cáceres, 2012: 17)

Es en la diversidad y en el reconocimiento del otro como interlocutor válido que se consolida un proceso de identidad ciudadana local, ya que entender las practicas socioculturales propias y ajenas que interactúan en un territorio posibilitan desde el intercambio la convivencia, la tolerancia y la formación de nociones de los colectivo como elementos claves en la formación ciudadana y ejercicio de los derechos.

La participación es un principio director clave, es un derecho "facilitador", es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un "proceso". Es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por tanto, es también un fin en sí mismo...la participación debe ser respetada no solo como meta, si no a sí misma como estrategia para alcanzar otras metas" (Crowley, 1998, citado por Ortíz, 2000)

1.1 Participación y ejercicio de la ciudadanía

La fusión del binomio participación y ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia no sólo beneficia a los niños y las niñas que crecen con la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de reconocer y disfrutar las diferencias, de desarrollar el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás, sino que fundamentalmente fortalece la cultura y la democracia.

Los niños y las niñas ambientan la participación y desde sus lenguajes convocan a adultos a reconocer la diversidad propia de su ciclo de desarrollo, si los adultos permiten cuestionarse al respecto, desmontan su perspectiva de comprender el mundo centrado en el adulto.

En la infancia temprana, como se sabe, toman forma los aprendizajes básicos que determinan las posibilidades de inscripción de los sujetos en la cultura. Hablar de la ciudadanía en los primeros años de la vida no puede significar, así, otra cosa que plantearse las posibilidades de comprender los procesos de socialización primaria como procesos de socialización política, es decir, como procesos de restitución de libertades políticas y de ejercicio de derechos y de asunción de responsabilidades.(Garzón, JC; Pineda, N y Acosta A., 2004: 17)

Para la comprensión de los conceptos de participación y ciudadanía se parte de tres ideas centrales. La primera, considera que dichos conceptos no son atributos naturales,

corresponden a una construcción cultural que sostiene los símbolos, códigos y significados de la subjetividad e intersubjetividad que se desarrollan en contextos y tiempos determinados en constante cambio y movimiento. La segunda, señala que la primera infancia hay que significarla más como periodo de existencia que de transformaciones, como la conciben algunos de los enfoques tradicionales sobre el desarrollo infantil. La tercera, insiste que la ciudadanía y la participación no se enseñan desde el discurso, se interiorizan cuando se viven cotidianamente unos valores y principios éticos en torno a sí mismo, con sentido colectivo y del bien común: la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad, el afecto, son algunos de ellos.

La participación y el ejercicio de la ciudadanía se desarrollan en la construcción de las prácticas culturales teniendo en cuenta la recuperación de la memoria historia como una de los efectos claves que inciden en la cotidianidad; además, reconstruyen el imaginario colectivo generando nuevos procesos sociales particulares, donde los niños y las niñas en primera infancia hacen parte de esa realidad.

Las ciudadanías en la primera infancia fijan las bases que hacen posible su evolución a lo largo de la vida. *Los bebés sintetizan el conocimiento previo que simultáneamente sirve de base para desarrollos posteriores más elaborados.* (MEN, 2009: 17). Así su condición de sujetos en formación aunada a la configuración de escenarios sociales, culturales e institucionales democráticos, permiten desde la cuna, fortalecerla consolidación de la ciudadanía.

En el reconocimiento del ejercicio de la participación en la primera infancia es esencial que se produzcan cambios tanto en los imaginarios colectivos sobre los niños y las niñas, como en las prácticas cotidianas vinculadas a los procesos de crianza en el ámbito familiar y su prolongación en las instituciones y espacios públicos habitados por ellos y ellas. Si bien lo que ocurre en la familia en términos de ciudadanía y participación es fundamental, en las instituciones diferentes a ella puede reforzarse o quebrantarse tanto lo logrado como lo no logrado en la familia.

Pensar la participación de los niños y las niñas exige considerar la necesidad de resignificar los procesos de participación política. La participación, que la mayoría de las veces ha sido restringida a los procesos de elección de representantes, tiene entonces que abrirse a unas connotaciones más amplias. Al ser entendida como la posibilidad que tienen los ciudadanos en el marco del sistema democrático de incidir en la toma de decisiones que los afectan y de apropiar los mecanismos que el Estado ofrece para entrar en interlocución con él, la participación se propone como una estructura de socialización política, esto es de construcción de identidades a partir de la construcción de lo público, y como un proceso de

reconocimiento entre las culturas y entre los diversos grupos humanos a partir del despliegue de sus proyectos políticos. Lo cual conlleva además, el reconocimiento de los sujetos como sujetos de derechos, como actores capaces de definir sus posibilidades vitales en el marco de la construcción de un mundo compartido. (Garzón, JC; Pineda, N y Acosta A., 2004: 13)

La participación dibuja el camino en el que se perfila el ejercicio de lo público en conjugación con lo privado, desde lo individual y lo colectivo. Es en la vida cotidiana donde los niños y las niñas, desde que son bebés, experimentan a través de la participación una cultura de libertad creadora, donde los sentidos, la imaginación y la sensibilización se hacen presentes para construir la realidad e interactuar con las y los otros, con sus ámbitos y con ellas y ellos mismos, para ser partícipes de su propio desarrollo.

Esta relación de lo público y lo privado, de lo colectivo y lo individual se vincula entre otros a través de la participación en el conjunto de valores patrimoniales de las personas de tal manera que trasciende de escenarios particulares para convertirse en propiedad de todos. Así cuando una familia transmite su conocimiento en crianza, está vinculando un valor patrimonial propio hacia el colectivo. Además de que la cultura, incluye las prácticas religiosas, la lectura, la escritura, los ritmos, la música, el arte, la narración oral, lo arquitectónico, lo paisajístico, los entierros y las expresiones corporales; cuya sinergia es lo que permite construir el desarrollo de la personalidad.

La participación es en si misma un ideal, y lo es aun más cuando se refiere a la primera infancia (...) *es una herramienta, una pauta, un valor hacia el que queremos llegar, como una herramienta que refleja, por lo menos en teoría, un deber ser, la escala de valores que cada sociedad quiere tener. No es una herramienta que por el hecho de existir signifique que exista el derecho en realidad, sino que nos fija una pauta hacia la cual hay que crear condiciones de infraestructura y servicios para hacerla realidad. (Zamora, 1987:21. Citado por Estrada y col. 2000)*

Por tanto es sólo con y desde las niñas y los niños en primera infancia que es posible buscar este ideal. El desafío más grande es para los adultos quienes deben generar las condiciones para la participación, porque no basta con que exista el marco jurídico ni el deseo de los adultos para que los niños y las niñas participen, es necesario desarrollar la escucha, la observación y la capacidad de informarse e informar. Los adultos tienen que aprender a oír, apoyar, orientar y comunicarse con los niños y las niñas, así como saber cuando intervenir y cuando no, y sobre todo, tener confianza en ellos y ellas y en lo que pueden lograr por si mismos y en colaboración con sus pares en la medida en que van

creciendo.(SDIS y col 2011). En resumen, los adultos deben aprender a hablar con los niños y las niñas y no sobre los niños y las niñas.

1.2 Efectos de la participación en el desarrollo integral de la primera infancia

Los efectos de la participación en el desarrollo integral de la primera infancia nos remiten de inmediato a preguntarnos sobre las variables culturales que intervienen en él. Dependiendo del lugar que ocupan los niños y las niñas en su grupo social dependerán también los niveles y las formas de participación. Por ejemplo, en casi todos los pueblos indígenas colombianos no hay una separación clara entre el mundo adulto y la vida de las niñas y los niños, como tal, ellos y ellas participan desde su nacimiento en todas las actividades de su comunidad, especialmente en los procesos de ejercicio de los planes de vida comunitarios. Sin embargo, en Colombia no hay información disponible sobre la dinámica y manera específica como los niños y las niñas afrocolombianas e indígenas participan en sus comunidades.

En estudios realizados en África sobre la participación infantil se afirma que *paradójicamente, el nivel de participación de los niños en estas comunidades patriarcales es mucho mayor que la participación de un niño blanco americano o europeo de clase media. Como señaló Borden, la Convención de los Derechos del Niños, a pesar de ser un texto de referencia, no refleja la gran variedad cultural que va desde el individualismo más extremo, hasta la gran participación infantil en ciertos casos.* Penn, 2004: 19

Igualmente al intentar identificar los efectos de la participación en el desarrollo integral de la primera infancia surgen una serie de tensiones y contradicciones relacionadas fundamentalmente con los imaginarios sobre los niños y las niñas menores de seis años, sus pautas de crianza, el lugar que ellos y ellas ocupan en la sociedad, de cara a promover procesos de participación activa. La Fundación Bernard van Leer, 2004: 33 destaca que: *Por un lado se estimula a los niños desde pequeños, a través de técnicas, el desarrollo de sus capacidades motoras, cognitivas, de socialización. De otra parte, no se les permite que todas estas habilidades y capacidades adquiridas les sirvan para que tomen un rol más activo en sus hogares o en los centros de educación inicial. El término "activo" no se refiere a que el niño pueda participar opinando, expresando sus emociones, tomando parte en las decisiones.*

Si bien aun faltan estudios en nuestro país sobre las implicaciones de considerar a los niños y las niñas en primera infancia, desde su existencia, como actores de su propio desarrollo, como protagonistas de sus cambios y del curso de su vida y sobre los efectos

que esto tiene en términos de su desarrollo integral, la literatura internacional aporta algún conocimiento en este sentido.

Con relación a la participación infantil se sabe que, en términos de desarrollo personal y fortalecimiento de la cultura democrática, los beneficios de ésta en la primera infancia son infinitos: *aumenta la autoestima de los niños y las niñas y la confianza en sí mismos, fomenta sus capacidades generales, produce mejores rendimientos en todos los aspectos de su vida, refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso en los mismos, protege a los niños con mayor eficacia, brinda la oportunidad de desarrollar el sentido de la autonomía, la independencia y una mayor competencia y adaptabilidad social* (Lansdown, 2004). Pero más allá de los efectos beneficiosos es también un asunto de justicia social y derechos humanos.

Desde otra perspectiva, Nussbaum, 2010: 52-74, afirma que la educación para la ciudadanía empieza desde la primera infancia y que su importancia radica en que sus efectos no solo benefician a los niños y a las niñas y su desarrollo integral sino que fundamentalmente fortalece la democracia, porque ellos y ellas desarrollan la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de convivir con la diferencia, de desarrollar el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás.

1.3 Normatividad, participación y ejercicio de la ciudadanía

Lo normativo como el conjunto de acuerdos de convivencia en los grupos sociales, define avances particulares sobre los conceptos y roles de cada uno de los actores frente a la participación y ejercicio de la ciudadanía

La Convención de los Derechos del Niño – CDN, 1989, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 1098 de 2006: Código de infancia y adolescencia y Ley 1185 de 2008: Ley de cultura, son oportunidades que convocan a la reflexión de las comunidades, pueblos y la nación a legitimar a partir de la acción la participación de los niños y niñas desde la primera infancia

La Convención de los Derechos del Niño (1989) y la Carta Constitucional de 1991, recogidas en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2007) y la Política Pública Colombia por la Primera Infancia (Conpes 109 de 2007), reconocen a los niños y a las niñas como sujetos plenos de derechos y consagran en el derecho a la participación su libertad de opinar, de ser escuchados y de que sean tenidas en cuenta para intervenir en las

decisiones y acciones que los afectan. Por tanto para construir su ciudadanía y crecer en libertad es necesario percibir, comprender, reconocer y apropiarse la participación infantil como un derecho fundamental.

El respeto de los niños en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la Convención, y de manera particularmente clara en el artículo 12: “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. El artículo 12 es un derecho sustantivo, que consiente a los niños ser protagonistas de su propia vida y no meros beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos. Sin embargo, como sucede con los adultos, la participación democrática no es sólo un fin de por sí. Es también un derecho procesal, mediante el cual es posible realizar otros derechos, obtener justicia, influir en los veredictos y denunciar abusos de poder. (Gerison Lansdown, 2000)

Tanto la Convención de los derechos del niño como el Código de infancia y adolescencia no imponen una edad mínima para el ejercicio del derecho a la participación. Esto implica múltiples retos a los adultos mediadores y mediadoras de la participación y el desarrollo en la primera infancia, quienes deben tener en claro los **eslabones** que posibiliten la participación especialmente en la primera infancia.

ARTÍCULO 31. DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES. Para el ejercicio de los derechos y las

libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia. (Código de Infancia y Adolescencia —Ley 1098 de 2007)

1.4 Eslabones que posibilitan la participación en la acción

En el ejercicio de la ciudadanía y en la participación, la subjetividad⁷ tiene un papel importante porque al conjugar el adentro y el afuera, la historia vital y familiar, al reconocerse el territorio y comprenderse al niño y la niña en relación con los otros y sus particularidades, se edifican elementos identitarios fundamentales sobre los cuales se erige el sentido del yo, del otro, del igual, del diferente. Por tanto el lugar de la subjetividad en las ciudadanías en formación implica evidenciar, valorar y reconocer a cada ser humano a partir de sus experiencias personales para ser, sentir, relacionarse, compartir, participar y cooperar con los demás en los distintos escenarios de la vida cotidiana y en los diferentes momentos de los procesos de socialización.

Cuidar y ofrecer condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas es el punto de partida y el **primer eslabón** para la participación, así como el registro civil es la puerta de entrada a la ciudadanía y a los derechos. Sin embargo, para atender los cuidados de los niños y las niñas en primera infancia es determinante contar con adultos sensibles, que conozcan los procesos de desarrollo de ellos y ellas, así como los ámbitos y los ambientes culturales donde transcurre su vida cotidiana.

Desde que los niños y las niñas nacen, se manifiestan a través de sonidos repetitivos como el gorgoreo, llanto, balbuceo; mediante gestos como sonrisas, fruncimiento del seño y a través de movimientos corporales como desperezarse, bostezar, estirar brazos y piernas y acomodar la cabeza y el cuerpo tanto en la cuna como en los brazos de las personas que los atienden. Estas son formas en las que los bebés intervienen y participan en las actividades sociales y se comunican con la madre y con los mediadores de la crianza. Así, *los niños comienzan a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, la receptibilidad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y por el entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales.* (Lansdown, 2005: 2)

Pero ¿cómo atender a las necesidades de los niños y las niñas sin que los padres y los cuidadores primarios se conviertan en esclavos de ellos y ellas? Nussbaum (2010: 67) sugiere que *mientras el niño va adquiriendo madurez física debe enseñársele a valerse por sus propios medios, a no necesitar que lo atiendan todo el tiempo. En la medida en que sea competente para funcionar en el mundo, tendrá menos necesidad de apelar a las otras personas como lo haría un recién nacido y podrá verlas como seres con proyectos propios, que no están siempre a su entera disposición.*

⁷ La constitución de la subjetividad remite a la expresión de los esquemas de interpretación, significados y saberes construidos en los procesos de socialización.

Así como los niños y las niñas interactúan con el mundo que los rodea, la comunicación se hace presente y cobra sentido como un elemento significativo de la estructura social en cuanto se constituye en el intercambio de sentidos que se transmiten desde lo que somos y tenemos como portadores de información, de historia y de cultura. Por tanto, atender las necesidades de los niños y las niñas en primera infancia no es suficiente, es necesario, como **segundo eslabón** de la participación aprender a comunicarse con ellos y ellas, a escucharlos, a leer los significados y sentidos de sus expresiones y manifestaciones, a tenerlos en cuenta, a hablarles, a informarles, a explicarles.

La capacidad de los niños de transmitir opiniones importantes mediante la comunicación visual más que con la expresión verbal recibió merecida atención en un proyecto realizado con niños de 4 a 5 años de edad en el Reino Unido, destinado a conocer su punto de vista respecto a cuestiones relacionadas con la asistencia sanitaria pública local. Los niños elaboraron un mural, pintando el ambiente local tal como era en ese momento y tal como habían deseado que fuera. En el ambiente deseado las áreas de juego tenían suelo de cemento, en vez de la hierba que los adultos consideraban como la superficie más apropiada. Cuando se les preguntó por qué, explicaron que preferían el cemento porque en la hierba podían esconderse vidrios rotos, excremento de perros y jeringas usadas por los drogadictos. En este ejemplo, el poder de la representación pictórica resultó más eficaz que las palabras para que los adultos se confrontaran con la legitimidad y pertinencia de los puntos de vista de los niños. Mediante las imágenes visuales, estos niños tan pequeños demostraron ser más capaces que los adultos de identificar lo que necesitan para su propia protección. (Lansdown, 2005:2)

En la medida en que van creciendo, se aumentan y complejizan las formas de expresión, el sentido y significado de lo que quieren manifestar. Clark y Moss 2001, *insisten en que se reconozca que los niños son **expertos** en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y expectativas; **comunicadores hábiles** que emplean una gran variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias; por ejemplo Malaguzzi, de las escuelas de Reggio Emilia, habla de “los cien lenguajes infantiles” (Edwards y otros 1993); **agentes activos** que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él; **constructores de significado** que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.*

Especialmente durante el primer año los logros en el desarrollo marcan unos hitos en la capacidad para interactuar con el mundo que los rodea, de esta manera la participación de los niños y las niñas en el hogar, en los centros de desarrollo infantil, incluso en el espacio público, se hace presente como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2009: 23) cuando afirma que los niños y las niñas *a través del inicio de la resolución de ciertos problemas, de producir lenguaje, caminar y de moverse por sus propios medios, son capaces de actuar, proponer, resolver, ejecutar y elegir.* Todos estos elementos

constitutivos de la participación, emergen de manera natural en el proceso de desarrollo y, como tal, pueden ser potenciados y orientados hacia la ejercitación de la ciudadanía.

La palabra del adulto que narra, que canta, que informa, que explica, que consulta, se convierte en una de las formas de comunicación más potentes con los niños y las niñas. Desde que nacen es importante que los adultos conversen con ellos y ellas; en la explicación que se les da sobre lo que ocurre en la vida cotidiana que los rodea—con sus hermanos, abuelos, vecinos, incluso con ellos mismos, con su desarrollo, con las normas, las rutinas, los límites— está uno de los primeros niveles de la participación: la información, que sumada a las canciones de cuna, los arrullos, nanas, cuentos infantiles, historias de la tradición oral, la literatura, tienen efecto en las emociones, la psique, la imaginación. *Este cuerpo de palabras, sonidos, voces, cadencias entregadas por los adultos al niño durante su primera infancia, se convierte en reserva para toda la vida* (Robledo, 2010: 49).

“Cuando usted me dijo que era importante explicarle a los bebés lo que pasa y lo que uno hace en el día a día con ellos y que le entendían todo lo que uno les decía, no le creí de a mucho. Pero seguí sus consejos y le explique a mi niño de 3 meses que le iban a poner la primera vacuna, que lo chuzarían con una aguja para matarle con un bichito bueno a otro que producía enfermedades, que le dolería, que iba a llorar pero que con la vacuna no se enfermaría. Cuando llegamos a la EPS lo chuzaron y él no lloró, solo suspiro profundo e intentó llorar. Tampoco se maluquió con la vacuna, no le dio calentura ni tampoco se puso chinchoso como le paso a mis otros hijos. Si yo le hubiera hablado a mis otros hijos cuando nos desplazaron, y explicado todo lo que nos pasó no estaríamos acá...” (Proyecto ReCrea, Castañeda, 2010)

Es precisamente en este contexto del desarrollo infantil donde la triada derechos, participación y ejercitación de la ciudadanía, de la mano del juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística, con sus gramáticas particulares, hallan su punto de encuentro en la libertad, elemento sustantivo de la cultura democrática. *A partir de los 18 meses, los niños comienzan a expresarse con palabras, dibujos y juegos. Aprenden a compartir, interactuar y jugar con otros niños y a comprender lo que indica la compañía de los demás.* (Lansdown, 2005:2)

Estos lenguajes están habitados por la comunicación, por las relaciones e interacciones del niño y la niña consigo mismo, con el otro, con el entorno, por las reglas y las normas, con el entendido de que las reglas en términos de participación, derechos y ejercitación de la ciudadanía, nos igualan a todas y todos. *Desde los cuatro años los niños adquieren mayor independencia y conciencia de sí mismos, junto con nuevas habilidades cognitivas y*

lingüísticas. Aumentan sus destrezas jugando con otros niños de su edad, mediante la creación de sus propios conjuntos de reglas, relaciones y procesos de toma de decisiones (Infante, 2004).

Además de atender sus necesidades y comunicarse con los niños y las niñas en primera infancia, los mediadores del desarrollo y la participación deben propiciar, como **tercer eslabón** de la participación, el disfrute de la vida cultural y de las artes, como lo señala el Código de Infancia y Adolescencia en su Artículo 30. En este contexto, desde que nacen, ellos y ellas tienen derecho a beneficiarse de los bienes culturales materiales e inmateriales⁸, tanto públicos como privados que hacen parte del acervo cultural de su familia, de su comunidad, de su pueblo, de su ciudad, de su país, de la humanidad. Las nanas, los arrullos, las narraciones orales, los poemas, los trabalenguas, las adivinanzas, los juegos tradicionales, los refranes, los conjuros y sortilegios, hacen parte de los bienes culturales. El reconocimiento de los contextos sociales y culturales que determinan la paternidad, la maternidad, el nombre y todos aquellos aspectos que dan características particulares a ese nuevo ser, unido al potencial creativo y transformador que proporciona el arte, enriquece la comunicación y el cuidado indispensable para la atención de las necesidades de los niños y las niñas en primera infancia.

ARTÍCULO 30. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan. PARÁGRAFO 10. Para armonizar el ejercicio de este derecho con el desarrollo integral de los niños, las autoridades deberán diseñar mecanismos para prohibir el ingreso a establecimientos destinados a juegos de suerte y azar, venta de licores, cigarrillos o productos derivados del tabaco y que ofrezcan espectáculos con clasificación para mayores de edad. PARÁGRAFO 20. Cuando sea permitido el ingreso a niños menores de 14 años a espectáculos y eventos públicos masivos, las autoridades deberán ordenar a los organizadores, la destinación especial de espacios adecuados para garantizar su seguridad personal. (Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2007)

Como **cuarto eslabón** de la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, los mediadores del desarrollo y la participación deben facilitar que los niños y las

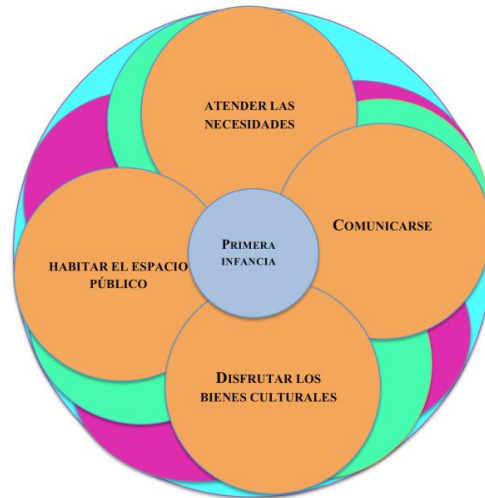
⁸ El patrimonio inmaterial e intangible son aquellas manifestaciones, expresiones, conocimientos y prácticas que le dan a una comunidad y a un grupo humano un sentido de identidad, pertenencia y continuidad histórica. Estas manifestaciones se transmiten de generación en generación. (Ley 1185 de 2008).

niñas habiten y disfruten los beneficios que los espacios públicos y las ofertas culturales les brindan (bibliotecas, ludotecas, librerías, parques, museos, teatros, salas de conciertos y espectáculos, centros comerciales, senderos ecológicos, medios de comunicación y en general las nuevas tecnologías, entre otros) bajo las medidas de seguridad y protección propias a su ciclo de desarrollo vital.

El Patrimonio Cultural de la Nación está constituido por todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales de naturaleza mueble e inmueble a los que se les atribuye, entre otros, especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico en ámbitos como el plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico. (Ley 1185 de 2008: Ley General de Cultura)

Con relación a estos dos últimos eslabones de la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, el componente cultural del plan nacional de desarrollo 2010-2014: "Prosperidad para todos", establece como una de las líneas y acciones estratégicas, contribuir al desarrollo integral de los niños menores de 5 años, promoviendo el ejercicio de los derechos culturales, para lo cual propone que: *El disfrute de los derechos culturales de los niños como parte de la política pública de la primera infancia, contribuye a fortalecer las expresiones culturales de las distintas regiones y a afianzar la diversidad cultural de la nación. El lenguaje, la música, las historias y el patrimonio material e inmaterial del lugar donde se nace, hacen parte de los bienes culturales que el niño debe conocer y disfrutar, para participar activamente en los procesos de construcción, conservación y desarrollo de su cultura en un diálogo permanente con otras expresiones culturales del país y del mundo. Así mismo el disfrute de la cultura desde la cuna es función de los padres y de los cuidadores y por ello su formación en estos aspectos debe acompañar otras acciones que emprende el Estado en los campos de la salud, la nutrición y el cuidado de los niños. Las estrategias del sector de cultura dirigidas a la contribución del desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años, se desarrollarán dentro de la estrategia de atención integral a la primera infancia, en su capítulo correspondiente.* (Ministerio de Cultura, 2012: 55)

MANDALA 3. ESLABONES DE LA PARTICIPACIÓN Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA



Fuente: Elsa Castañeda Bernal y María Victoria Estrada (2012)

En resumen, la participación y el ejercicio de la ciudadanía está ligada a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas en primera infancia y como tal a los patrones de crianza, a los procesos de educación inicial y a los imaginarios individuales y colectivos que sobre ellos y ellas se tenga. La sensibilidad de los medidores del desarrollo y la participación y el considerarlos como interlocutores válidos, permitirá favorecer o inhibir las capacidades y potencialidades para participar que ellos y ellas poseen desde que nacen. Sobre la forma de desarrollar dichas facultades y características personales y culturales nos referiremos en el capítulo metodológico.

1.5 Inclusión social, derechos, participación y ejercicio de ciudadanía

Según la Constitución Política de Colombia de 1991, en sus principios fundamentales, específicamente en el Artículo 7, se establece que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana y establece la Cultura como principio fundamental.

Este mandato constitucional implica ubicar en el centro de las discusiones sobre inclusión social, derechos, participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia a la diversidad, entendida a la manera de Blanco (2009), como una realidad compleja que no

se reduce a ciertos grupos de la sociedad. *Además de la diferencia entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias).* Bajo esta perspectiva la diversidad es inherente a la condición humana y como tal cada persona es única, singular e irrepetible, así existan características de la especie que nos asemejen.

Aprender a vivir en la diversidad pasa por desarrollar el sentido de la identidad personal y colectiva. *Reconocer inclusive al más pequeño de los bebés una identidad y personalidad particulares es el punto de partida para comprender que los niños continúan desarrollando el sentimiento de identidad personal a lo largo de la infancia mediante la participación activa y guiada en la vida cultural de la comunidad (Rogoff, 1990). En este sentido, la identidad es tanto un sentido del “ser” como un proceso del “devenir”*(Citado por Brooker, 2008).

Si bien la participación activa y guiada en la vida cultural de la comunidad son determinantes para la ejercio de la identidad personal, colectiva y cultural⁹ de los niños y niñas en primera infancia, los procesos de socialización e interacción cotidiana dados en los ámbitos de desarrollo (familia, comunidad y programas de educación inicial, entre otros) marcan en los niños y las niñas en primera infancia una de las necesidades humanas más fuertes, pertenecer a un grupo, a una comunidad, a una familia y ser único y singular.

Pero la identidad no es solo un asunto sociológico, psicológico o cultural, también es un asunto legal de vital importancia porque se constituye en el derecho a tener derechos. *Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen, como el nombre, la nacionalidad y filiación conforme a la ley. Para estos efectos deberán ser inscritos después de su nacimiento, en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia.* (Artículo 25. Código de infancia y adolescencia: Ley 1098 de 2006

La primera tarea de los niños pequeños en la formación de su identidad consiste en diferenciarse de sus cuidadores y del ambiente que los rodea, pero antes de que pasen

⁹ La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad” experimentada por un grupo de personas. Incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o estar sometidos a su influencia. Algunos críticos sostienen que, por basarse en una diferencia, la identidad cultural tiende a dividir y que el cosmopolitismo debería proporcionar a los individuos un mayor sentido de ciudadanía compartida. (Nsamenang, Bane, 2008: 16)

muchos meses ya empiezan también a diferenciarse de los demás en función del sexo/género, y luego en función de la raza/etnicidad (Schaffer, 2006: 83-85). Un sentido positivo de la identidad en función del género, por ejemplo, puede tener como corolario una opinión negativa sobre el sexo opuesto, mientras que una identidad étnica precoz y las preferencias étnicas tempranas pueden ser los preliminares de convicciones y actitudes racistas. (Brooker, 2008)

Dado que cada vez vivimos en sociedades más complejas donde la diversidad hace parte de la vida cotidiana —especialmente en Colombia por su carácter pluriétnico y multicultural y por el conflicto armado que ha desplazado de sus territorios a más de cuatro millones de colombianos y colombianas, entre ellas comunidades y pueblos enteros de indígenas, afrodescendientes y campesinos, que deambulan por el país— el ejercicio de la ciudadanía y la participación de los niños y las niñas en primera infancia, necesariamente debe incorporar la interculturalidad y con ella la urgencia de que los mediadores y mediadoras de la participación y el desarrollo, posibiliten el encuentro entre culturas, lo cual en sí mismo es un gran desafío que implica una doble tarea: el conocimiento de su propia cultura y de las otras culturas. *Se sabe que es en el conocimiento de las demás culturas, desde el diálogo entre ellas y a partir de la valoración de lo que se conoce de la cultura propia, que se pueden identificar las convergencias y particularidades para establecer los significados compartidos y comunes, necesarios para definir los procesos educativos.* (Díaz Barón, 2010: 48)

Cuando dejamos de prestar atención a la noción de ser idéntico a sí mismo y la centramos en compartir una identidad con otros miembros de un grupo particular (que es la forma que muchas veces adopta la idea de identidad social), la complejidad aumenta aun más. En realidad, muchos problemas políticos y sociales contemporáneos giran en torno de reclamos opuestos provenientes de identidades diferentes que involucran a grupos distintos, puesto que la concepción de la identidad influye, de modos muy diversos, sobre nuestros pensamientos y nuestras acciones. (Sen, 2007: 10).

Siguiendo a Fraser (2000) cuando relaciona la inclusión social con la posibilidad de participación igualitaria de los individuos de una sociedad, podría decirse que la participación igualitaria también es un asunto de los niños y las niñas desde la primera infancia y abarca un amplio espectro. Va desde lo próximo y cotidiano, como la posibilidad de que ellos y ellas participen en las decisiones que los afectan, pasando por la creación de espacios genuinos de participación donde está presente la multiculturalidad, hasta lo general y político, como acceder a programas de atención integral construidos bajo la lógica de la diversidad, la inclusión social y la equidad.

La inclusión social, el respeto por la diversidad y la equidad tienen una relación simbiótica en cuanto comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje nacidos de su sentido de la comunidad; del sentimiento de pertenecer a un sitio y de la aceptación mutua entre los diferentes; de su interés por los derechos humanos y la justicia social. Igualmente, tanto la diversidad como la inclusión social y la equidad aspiran al ejercicio de relaciones democráticas que proyecten el ideal de que todos los ciudadanos contribuyen y participan activamente en sus ámbitos, disfrutan de la plena ciudadanía y de un sentido seguro de pertenencia y se rigen bajo el principio de dar a cada niño y niña según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos). (Castañeda y Cáceres, 2012: 13-19)

Finalmente es fundamental señalar que reconocer la diversidad de los niños y las niñas en primera infancia y la necesidad de incorporar la multiculturalidad en sus procesos de participación y ejercicio de la ciudadanía, implica promover enfoques diferenciales que den respuestas diferentes a distintas necesidades. En términos de participación y ejercicio de la ciudadanía significaría que no todos los niños y las niñas requieren lo mismo y en el mismo momento. Si se trata de dar respuesta a sus necesidades, de comunicarse con ellos o ellas, de disfrutar los bienes culturales o habitar el espacio público, cada niño o niña dependiendo de múltiples factores —como su edad, cultura, género, condición socioeconómica, capacidades, intereses, preferencias o hacer parte de grupos marcados históricamente por la segregación étnico racial, religiosa, por discapacidad o por vivir situaciones particulares como habitar en determinadas zonas o ser migrantes o desplazados— marca la diferencia y, como tal, la respuesta o las acciones diferenciales que el mediador del desarrollo y la participación debe realizar.

2. Sentido de la participación y ejercicio de la ciudadanía en el desarrollo integral de la primera infancia

Además de los eslabones de la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, abordados en el punto anterior, su sentido está dado, de una parte, por los niveles de participación a los que acceden los menores de seis años y, de otra, por los efectos que la participación tiene en términos de su desarrollo y existencia. Al respecto entendemos la existencia como el elemento fundamental de la condición humana, que hace que los niños y las niñas desde que nacen, sean actores y autores de su propio desarrollo, protagonistas de sus cambios y del curso de su vida.

2.1 Niveles de participación en la primera infancia

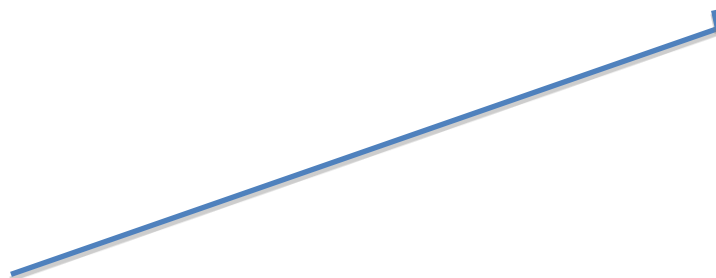
La participación de los niños y las niñas en primera infancia, puede efectuarse a distintos niveles. Entre más profundo sea el nivel de participación, mayor es la influencia que puede ejercer en lo que les ocurre a ellos y ellas y al fortalecimiento de la cultura democrática y, mayores son también sus oportunidades de desarrollo personal. Los niveles de participación están determinados por el ciclo vital en el que los menores de seis años se encuentran, por las habilidades de los mediadores del desarrollo y la participación para leer las necesidades, expresiones, manifestaciones y sus significados y sentidos, así como las oportunidades que estos les brinden.

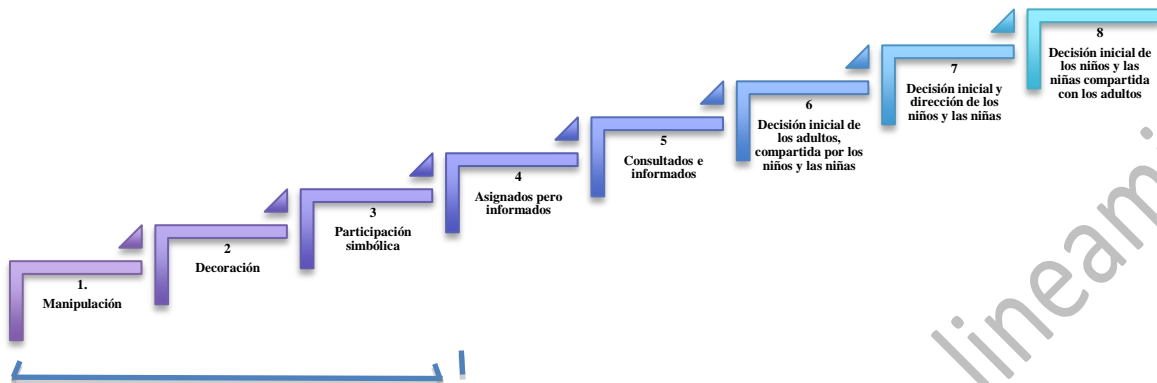
Con relación a los niveles de la participación existen múltiples propuestas que desde diferentes lugares conceptuales se enriquecen mutuamente. Algunas de ellas se enuncian bajo el concepto de escala, como la propuesta por González(1995), quien hace referencia a la participación en general y la formulada por Hart (1992), quien alude a los niños, las niñas y los jóvenes sin particularizar su ciclo vital y, la sugerida por Lansdown(2000), pensada específicamente para la primera infancia y expuesta en términos de categorías.

Estrada y col(2000: 32–33), toman como referente a González(1995) para aseverar que los niveles de participación se sitúan en una estructura cuya escala se va haciendo más compleja en la medida que cada participante avanza y va adquiriendo experiencia autonomía y capacidad de liderazgo. Los niveles en que se desenvuelven las acciones de los individuos y grupos en el proceso participativo son: la información, la consulta, la iniciativa, la fiscalización (o veeduría), la concertación, la decisión y la gestión.

Por su parte Hart (1992) basado en Arnstein (1969), presenta la escalera de la participación infantil, que está dirigida a mostrar cómo los adultos pueden prestar apoyo a la implicación de los niños y las niñas en los procesos de participación infantil, cómo evitar la manipulación, cómo lograr modelos de participación genuina y cómo estructurar alternativas para la participación.

FIGURA 4. ESCALA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL





Fuente: Hart, 1992. Educación para el desarrollo. Guía de UNICEF para el aprendizaje global

Como se observa en la figura 4, Hart divide la escalera en 8 niveles. Del nivel 1 al 3: manipulación, decoración y participación simbólica, no hay una participación verdadera porque la acción de los niños y las niñas no es consciente ni responde a sus intereses. Del escalón 4 al 8: asignados pero informados; consultados e informados; decisión inicial de los adultos, compartida por los niños y las niñas; decisión inicial y dirección de los niños y las niñas; y decisión inicial de los niños y las niñas compartida con los adultos, se consideran instancias de participación genuina, porque si bien a medida en que asciende en la escala, la participación es más autónoma y concertada con los adultos, siempre los intereses y necesidades de los niños y las niñas están presentes y la intervención del adulto es respetuosa y de acompañamiento.

Lansdown (2004), presenta su propuesta de participación en un cuadro general de tres categorías diferentes. Todas ellas exigen la voluntad de escuchar a las niñas y a los niños y de tomarlos en serio, pero cada una distingue distintos tipos de intervención concreta. Al no plantearse como escala sino como categorías y ser formulado específicamente para la primera infancia es muy importante resaltar que una categoría no antecede a otra, que los límites entre ellas raramente son del todo nítidos y que numerosas iniciativas pueden abarcar más de una categoría. En la caja de análisis siguiente aparecen dichas categorías y su caracterización.

Procesos de consulta

Las consultas se llevan a cabo cuando los adultos reconocen que los niños tienen sus propias opiniones y experiencias, que pueden representar una valiosa contribución para afrontar las cuestiones que los afectan. La disponibilidad para realizar consultas refleja la toma de conciencia, por parte de los adultos, de que no

poseen toda la pericia necesaria para ocuparse adecuadamente de los niños. Por ello crean mecanismos para sacar a luz la perspectiva de estos últimos, a fin de utilizarla luego para influenciar e impregnar las leyes, políticas y prácticas relacionadas con la vida infantil. Por lo general, los procesos de consulta se caracterizan por:

- ser iniciados por los adultos
- estar guiados y administrados por adultos;
- carecer de cualquier posibilidad de control de los resultados por parte de los niños.

Aunque el alcance de participación efectiva que permite es limitado, estos procesos desempeñan, pese a todo, un papel apreciable ya que incorporan los puntos de vista de la niñez en ámbitos que, por lo demás, están dominados por los adultos.

Procesos de participación

Los procesos de participación brindan a los niños la oportunidad de intervenir activamente en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos, programas, investigaciones o actividades. Tales procesos se caracterizan por:

- ser iniciados por adultos;
- desarrollarse en colaboración con los niños;
- proporcionar a los niños el poder de influenciar o cuestionar tanto los procesos, como sus resultados;
- permitir a los niños niveles cada vez mayores de acción independiente con el paso del tiempo.

Este nivel de participación infantil, aunque puesto en marcha por los adultos, brinda a los niños la oportunidad de compartir con ellos el poder y de desempeñar un rol significativo en la configuración de las actividades en las que se ven involucrados. Los procesos de participación pueden desarrollarse en un ambiente preescolar, escolar, familiar y en el marco de proyectos relativos a la infancia. Pueden, asimismo, encontrar aplicación en las decisiones o actividades relacionadas con cada niño en particular, como por ejemplo en los tratamientos médicos. Además, es posible transformar los procesos de consulta en procesos de participación donde a los niños:

- se les permite identificar cuáles son las cuestiones de mayor pertinencia;
- se les brinda la oportunidad de contribuir a elaborar la metodología seguida en la investigación;
- se los invita a que representen el papel de investigadores;
- se los involucra para intervenir en discusiones sobre resultados obtenidos, en la interpretación de los mismos y en sus implicaciones para actividades futuras.

Procesos autónomos

Los procesos autónomos son aquellos en los que los niños mismos toman la iniciativa y no se limitan simplemente a cumplir con un plan de acción establecido por los adultos. Se caracterizan por:

- la identificación de las cuestiones de interés por parte de los niños mismos;
- la participación de los adultos como facilitadores más que como guías;
- el control del proceso por parte de los niños.

En estos procesos, los adultos respetan la capacidad de los niños de plantear sus propias inquietudes y establecer su propio orden de prioridades, así como el diseño de las estrategias. Esto implica el compromiso de crear una alianza auténtica con los niños en la que los adultos desempeñan funciones claves, por ejemplo como consejeros, asesores, defensores, administradores y recaudadores de fondos (Lansdown, 2004: 6-7)

Ofrecemos las anteriores alternativas de participación, para que las y los medidores del desarrollo y la participación construyan su propia propuesta para la primera infancia, de acuerdo al escenario de participación donde se encuentren, a las características personales, grupales y culturales de los niños y las niñas.

Capítulo 2. Creer y crear

Orientaciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia

La política de atención integral a la primera infancia define un conjunto de herramientas que desde los lineamientos técnicos, señala las realizaciones de los derechos en la vida de los niños, las niñas sus familias y las comunidades, el establecimiento de una ruta integral de atenciones y unos estándares de calidad que norman y adecuan los ámbitos del hogar, de la institución y de lo público que dibujan un marco de acción.

La participación y ejercicio de la ciudadanía constituye el bastión de la línea técnica de la disposición y ordenamiento de las atenciones dirigidas a la primera infancia, instala conceptos y procesos que marcan una perspectiva centrada en el niño y la niña y en la lectura de sus potencialidades, necesidades, condiciones e intereses frente a la atención.

La participación y el ejercicio de la ciudadanía constituyen una realización del derecho a la participación y se integra a La Ruta de atención integral en términos del acceso a bienes y servicios culturales. Finalmente, en los estándares de los servicios y atenciones se legitiman las condiciones y posibilidades de garantía de este derecho.

Pensar las condiciones que hacen posible y creíble la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia reside en preguntarse ¿cómo abordar este camino? el propósito de la pregunta es abordar con ella tanto la facilidad como la dificultad para la materialización de este derecho, teniendo en cuenta la diversidad que habita el país — tanto a nivel territorial: rural y urbano; como cultural: étnico y racial e individual: capacidades, intereses, motivaciones concepciones del mundo— para responder de forma integral a las necesidades y características particulares de los niños y las niñas en primera infancia de acuerdo con el enfoque diferencial que plantea la integralidad de la política pública de primera infancia.

Hacer realidad que los niños y las niñas en primera infancia sean interlocutores validos, de la mano del juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística, ofrece a los y las mediadoras formación e información para comprender que los niños y las niñas son protagonistas de su propio desarrollo, para comprender que es en la vida cotidiana donde sucede la existencia y con ella la posibilidad de crear con intención una realidad mas flexible en la que tengan lugar nuevas posibilidades culturales.

Las orientaciones ofrecen señales, que como pistas ubicadas a lo largo y a lo ancho del camino, permiten acceder al conocimiento que genera la confianza necesaria para que la participación como derecho de los niños y las niñas en primera infancia se revele y, además posibilita que las pistas puedan ser identificadas y tenidas en cuenta despertando

la escucha atenta y la observación cuidadosa que se requiere para percibir las infinitas posibilidades de expresión, comunicación y creación que brindan el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística.

Muchas de las formas de invisibilizar a los niños y a las niñas en primera infancia se refleja en la manera como cotidianamente nos referimos a ellos y ellas. Los refranes populares, como expresiones de la cultura, se han repetido y transmitido de generación en generación, instalando a través de abreviar y rimar enunciados tales como: *el que con niños se acuesta amanece...; cuando los adultos hablan los niños...; en boca cerrada...; el que no llora no...; no hay peor sordo que el que no...; hijo de tigre sale...; negro que no lo hace a la entrada lo hace...; negro como culo de...; negro ni grande ni...; indio tenía que...* Estos refranes han influenciado las prácticas y, en su momento, no antes ni después, hemos ejercido, repitiendo y hecho realidad tanto en lo privado como en lo público. Prácticas y expresiones que necesitan ser desterradas.

Desde esta perspectiva corresponde a los y las mediadoras del desarrollo y la participación de la primera infancia poner en juego las orientaciones que implican comprender los imaginarios y representaciones que se han construido socialmente y la forma como nos hemos relacionado con los niños y las niñas en primera infancia, para transformar en estas relaciones los hábitos, las rutinas y las creencias que han conformado una cultura de la que todos y todas hemos hecho parte, cultura que los ha invisibilizado como ciudadanos y ciudadanas.

Para que habite la inclusión, con la vitalidad y trascendencia del significado de esta palabra, es indispensable modificar las relaciones de trato, donde anida el autoritarismo, la obediencia y la sumisión, los estereotipos y los juicios de valor y, con ellos, la desvalorización de los niños y las niñas, a través de críticas, regaños, burlas y castigos, que en el transcurrir del continuo de la vida cotidiana han instalado el miedo y la desconfianza que hoy prevalecen en nuestra cultura.

Al igual que los refranes, las sentencias punitivas y los gestos amenazantes hacia los niños y las niñas hacen parte de nuestra cultura e interacción con los ellos y ellas y como tal deben ser erradicados. Basta recordar algunas: *si no hace caso se lo lleva el...; en esta casa mando...; no me mire a los ojos, no me...; no me alce la...la letra con sangre...; cuando el culo quiere juete el mismo lo...*

Las orientaciones convocan la creatividad y la sensibilidad y, con ellas, la facultad de sentir, para abordar el camino de la transformación de las relaciones y las interacciones con los niños y las niñas para creer que es posible crear nuevas realidades y con ellas

nuevas culturas capaces de transformar y transformarnos en el aquí y en el ahora, en el presente, de tal manera que como adultos y adultas responsables del cuidado, crianza y atención de los niños y las niñas estemos dispuestos a desarrollar nuevas capacidades y habilidades en con ellos y ellas y a desplegar las potencialidades que los hagan socialmente respetables.

Los niños y las niñas generalmente no conocen más que su sitio de vivienda, recorrer, asistir y vivir los hitos, las sendas, de la ciudad y sus símbolos, constituye un logro para su comprensión y apropiación, como ciudadanos y ciudadanas, aprenden a transitarla, a conocerla y a respetar las señales que la habitan y a quererla a través de los lugares que están hechos para ellos y ellas como los parques y habitar sitios intergeneracionales como los museos, los teatros, las plazas, las instituciones gubernamentales, los monumentos, los edificios —edificios de donde se divisa la ciudad—consolidan una mirada al espacio geográfico de la ciudad identificando el territorio y el lugar que habitan. Las maestras al igual que las familias se involucran en la organización y la experiencia y aprenden tanto como los niños y las niñas. Al llegar a la escuela el acerbo cultural emerge cargado de símbolos y situaciones que los hace hábiles en el manejo de conceptos. (Emir Jiménez R., Coordinadora del jardín Jorge Bejarano de la Secretaría Distrital de Integración social, en Bogotá D.C. en el marco del Proyecto Nuevas Voces Ciudadanas 2002-2009)

Es por esta razón que el camino propuesto además de ser circular es de ida y vuelta, porque son los niños y las niñas quienes nos ofrecen la posibilidad de transformarnos y transformar la cultura.

La participación y el ejercicio de la ciudadanía desde las orientaciones que este lineamiento viene ofreciendo brinda la oportunidad en la vida cotidiana en el *aquí y en el ahora*, en las relaciones e interacciones *cara a cara* de formarnos en la comprensión como mediadores, como facilitadores de la participación como derecho.

El que se respeta a si mismo no requiere que lo quieran, o que lo acepten, o coincidir con los otros para estar bien, pero no tiene dificultad en ser querido o en querer al otro. El que se respeta a si mismo es independiente y autónomo sin estar en oposición; el respeto por si mismo no se constituye en la diferencia con el otro, sino en la aceptación de su propia legitimidad. (Maturana, 1998)

Se trata entonces de preguntarnos, a partir de cada uno los conceptos enunciados y desarrollados sobre el derecho a la participación en los diferentes ámbitos de desarrollo:¿cómo percibimos y sentimos a los niños y las niñas desde que son bebés y hasta los cinco años?, ¿nos comunicamos con los niños y las niñas?, ¿en realidad los

tenemos en cuenta y generamos con ellos y ellas comunicación que les brinde información?, ¿les escuchamos para tener en cuenta sus opiniones?, ¿les ofrecemos la información necesaria para ampliar su capacidad de percepción?, ¿hacemos todo esto en la vida cotidiana?

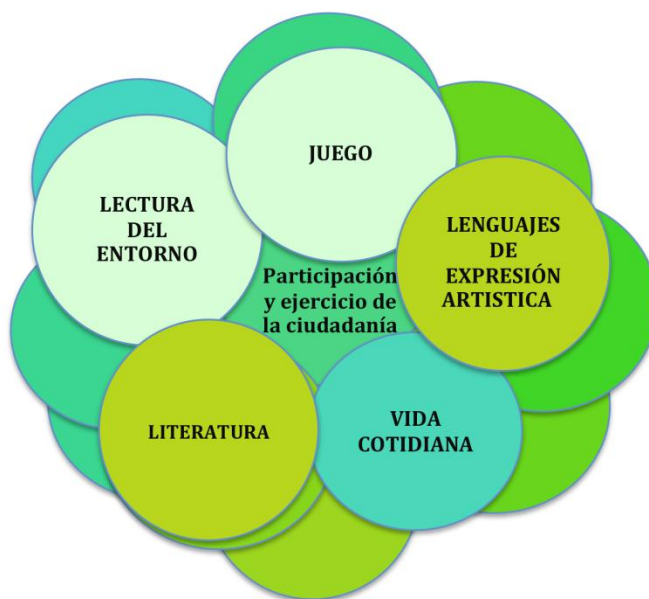
No existen respuestas que nieguen o afirmen, es justamente la reflexión la que permite, desde el sentido de lo humano mirarse, reconocerse con lo que se es y lo que se tiene para identificar la posibilidad de fluidez en las relaciones y las interacciones con los niños y las niñas. Sermón

La reflexión es un acto en la emoción en el que se abandona una certidumbre y se admite que lo que se piensa lo que se tiene, lo que se desea, lo que se opina lo que se hace... puede ser mirado, analizado y aceptado o rechazado como resultado de ese mirar reflexivo. Como tal, la reflexión constituye un acto de desapego que, cuando se hace nos libera de cualquier trampa. Frente a la reflexión, la principal dificultad que enfrentamos es precisamente el miedo a perder lo que se cree que se tiene y a lo desconocido que trae el cambio. La practica reflexiva, sin embargo, muestra que no hay que temer porque con ella se abre la posibilidad de recuperar el respeto por si mismo y el operar en la biología del amor como un resultado espontaneo. (Maturana, 1998)

Como se afirmó en el capítulo anterior, los niños y las niñas desde que nacen están equipados para participar, interactuar y comunicarse con su entorno de manera activa. Las preguntas ahora son: ¿Cómo emprender el camino de la formación para la participación y ejercicio de la ciudadanía? ¿Qué lugar ocupa el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística en este camino? ¿Cómo recorrer el camino en la vida cotidiana? ¿Qué lugar ocupa la ciudad, el municipio, el corregimiento, la vereda, el asentamiento? ¿Por qué es importante tener en cuenta la diversidad cultural, étnica, territorial? ¿Cuándo interactuar con los niños y las niñas?

Para responder las preguntas planteadas se ofrece un universo pedagógico y metodológico (Mandala 5), que de manera circular organiza las categorías conceptuales y metodológicas, que en movimiento tienen la cualidad de trazar los caminos que se cruzan y entrecruzan en todas sus posibilidades: participación, juego, construcción de ciudadanía – vida cotidiana, derechos, lenguajes de expresión artística – literatura, lectura del entorno, juego, – ejercicio de la ciudadanía, entre múltiples posibilidades.

MANDALA 5. UNIVERSO PEDAGÓGICO Y METODOLÓGICO PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA



Fuente. Elsa Castañeda y María Victoria Estrada, 2012

1. De la normatividad a la acción para la participación

Además de los instrumentos normativos y jurídicos que nos ofrecen legitimidad, necesitamos una pedagogía que haga visible lo invisible; es decir que nos enseñe desde lo que somos y tenemos, cuáles son esos atributos y características que posee la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

Uno de sus atributos es contribuir a la construcción de conocimiento, a un conocimiento democrático, que tiene en cuenta lo individual, lo grupal y lo colectivo. Desde esta perspectiva se configura lo singular, la diferencia, lo que cada uno y cada una siente, piensa y expresa, es en este camino que poco a poco pasito a pasito cada niño y niña va construyendo su subjetividad.

Pero también en este camino, tiene lugar lo plural construido con el aporte de todos y todas, porque los intereses comunes dan lugar a los acuerdos y se empieza a instalar eso de con-versar, de escuchar, se va aprendiendo en la práctica a esperar, a turnarse —sin el discurso adulto, pero sí con su intención, su acompañamiento, su apoyo y afecto— a

aprehender que existe lo diverso, las diferencias y que es justamente por ellas, que es necesario concertar, decidir, elegir, y que a su corta edad, estos pasos se vuelven definitivos, porque van dejando las huellas y las improntas, las emociones y los deseos que van conformando una forma de sentir, pensar y actuar que tiene en cuenta al otro y a la otra, a los otros y las otras.

Una de las características de la participación, es la circularidad que la ronda, y que ronda cada uno de estos pasos, en los que en ese continuo del desarrollo de los niños y las niñas suceden acontecimientos que van marcando su vida desde la participación y con ella el ejercicio de la ciudadanía: a participar se aprende participando.

Las y los mediadores juegan un papel, rol o responsabilidad social trascendente, son quienes tienen el compromiso de acompañar la construcción del conocimiento que los niños y las niñas van logrando en torno a la participación y la ciudadanía y esto solo se alcanza si está clara la intención en derogar de nuestros comportamientos y actitudes el autoritarismo, desentrañando las relaciones de poder y de exclusión, que nos habitan, resignificando en sus vidas la verticalidad, para que la horizontalidad haga el asomo y tome su lugar.

La atribución de intenciones moviliza en los niños la capacidad de 'saber que saben'. Ésta ayuda a que tomen conciencia de la diversidad de 'saberes' que poseen. Saben de sus propias acciones materiales, de sus sentimientos y deseos y, algunas veces, saben cómo volverlos realidad. En ocasiones pueden saber lo que los otros piensan y sienten. También predecir algunas de sus acciones. (MEN, 2009)

Es por esto que se vuelve inaplazable instalar la participación como una posibilidad real de experimentar en la vida cotidiana, otras formas de comunicación y relación que instalen la confianza, el respeto, la solidaridad y la cooperación que nos urgen en la convivencia, contribuyendo así, con otra posibilidad no menos importante, la de crear identidad desde la cuna, una identidad, basada en la escucha, en la caricia, en el amor que siempre incluye, que fortalece el sentido de pertenencia en el que los niños y las niñas aprenden a cuidarse y cuidar a los demás.

Es así como entendemos el camino de la *participación y ejercicio de la ciudadanía*, que va generando espacios propios de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de los niños y las niñas. Es así como se produce un cambio cultural en el sentir y en el hacer de los y las adultas, que resuena inmediatamente en las relaciones de cuidado con ellos y ellas.

...El amor participa en la generación de conciencia individual, social, y de mundo, en el niño en crecimiento en la medida que este amplía su conciencia corporal al crecer en una relación de aceptación mutua total con su madre, o una madre sustituta. (Maturana y col 1994: 140)

En el camino de la participación y la construcción de ciudadanía en la primera infancia, urge a los y las adultas emprender el cambio, porque los niños y las niñas lo perciben y lo sienten y, al hacerlo, experimentan la seguridad básica que precisan, para su progreso, adelanto y perfeccionamiento, en una atmosfera de confianza y alegría que redundan en el fortalecimiento de sus capacidades, potencialidades y habilidades para aprender en su familia, de manera espontánea, y del resto de escenarios donde se encuentren, a interpretar el mundo en dialogo con el adulto y a participar genuinamente en el ámbito de la vida cotidiana.

2. El juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística para la participación y el ejercicio de la ciudadanía

El juego, la literatura, los lenguajes de expresión artística y la lectura del entorno se vinculan e integran en el camino de la participación y el ejercicio de la ciudadanía, para continuar ampliando la comprensión no solo de la circularidad propuesta, sino de la sencillez y complejidad que cada uno de ellos encierra, como maneras de expresión y comunicación, que los niños y las niñas poseen y a través de los cuales, además de comunicarse, van construyendo significados, entre sus pares y el entorno que les rodea, donde se encuentran las y los adultos que los protegen, cuidan, observan y brindan el amor que necesitan y las posibilidades creadoras para que la comunicación que establecen sea comprendida, no importa el escenario donde esta se de.

El concepto de juego que se propone es el juego que indaga, pregunta, problematiza, por lo tanto abre espacios, genera prácticas que antes no estaban previstas y poco a poco, pasito a pasito, va instalando nuevos imaginarios, no importa el escenario o el mediador o mediadora, se abren nuevos espacios que legitiman a los niños y las niñas como ciudadanos y ciudadanas, reiteramos entonces que el juego es el lenguaje de comunicación y de expresión en el que la lúdica tiene un lugar, es a través suyo que los niños y las niñas descubren y asimilan su entorno; el juego se presenta como una condición para acceder al mundo y construir una percepción propia y, es por medio de el, que los niños y las niñas acceden al grupo social al que pertenecen, es en el juego donde se va configurando su subjetividad, donde se construye su personalidad. Si algo tiene de trascendente el juego en este camino de leer el entorno es que los niños adquieren habilidades y conocimientos, aprenden y aprehenden a entender y asimilar

inmediatamente, a descubrir crear e inventar. En el juego tiene lugar la cultural, se accede a ella desde la experiencia.

Al utilizar el vocablo cultura pienso en la tradición heredada. Pienso en algo que está contenido en el acervo común de la humanidad, a lo cual pueden contribuir los individuos y los grupos de personas y que todos podemos usar si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos. (Winnicott, 1951: 87)

A continuación se ofrece un recorrido por el juego que deja ver su circularidad, su ir y venir sin detenerse, su simultaneidad, ampliando cada vez mas sus radios de acción.

Si convocamos la palabra juego, inmediatamente surgen otras no menos importantes como la imaginación, la fantasía, el goce, la creatividad, lo lúdico, acompañadas de la exploración el aprehender, la socialización, y continúan integrándose, el asombro, la incertidumbre, el extrañamiento, y con ellos la pregunta, los problemas. Están presentes la comunicación, la información, la concertación, los acuerdos, la elección, las reglas; sin ser llamados hacen presencia con toda su potencia el compromiso, el respeto, la confianza, la solidaridad y la cooperación; las emociones y los sentimientos, lo individual, lo grupal y lo colectivo, también están presentes, entre muchos otros. Es justamente en esta atmósfera, en la que el tiempo y el espacio desaparecen, el cansancio o necesidades físicas se aplazan y solo tiene lugar la capacidad creadora, donde habitan el juego el arte y la literatura. La circularidad que habita el juego, vincula todos los elementos expuestos integrando e interrelacionando a manera de red su contenido.

El juego, entonces, como lugar de intercambio de lenguajes y uso diverso de símbolos, permite la construcción y descubrimiento de nuevos significados, en este caso vinculados a la participación como derecho que en su esencia se ejercita de manera natural en el juego. Graciela Monte toma prestada la *Tercera Zona* a Winnicott, para llamarla *Frontera Indómita*, y ubicar que la condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga en el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior... *La educación en un sentido mas generoso que la mera enseñanza, puede contribuir al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. Es ahí donde esta la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras*

Porque todo el que juega, todo, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega se está en otra parte, se cruza una frontera. Se ingresa a otro país que es el mismo territorio en el que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se

escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza. (Montes, 2001: 34)

El juego según Winnicott, 1965 está ubicado en la tercera zona, que el denomina zona de intercambio entre el adentro y el afuera, a esta zona pertenece también la cultura. Siendo así, ¿por qué es tan importante el juego en el desarrollo de los niños y las niñas? ¿qué sucede si desaparece el juego en sus vidas?

Es necesario que los y las mediadoras hagan parte del *juego*, necesitan formar parte de él, de la movilización de pensamiento que este genera y de la construcción de conocimiento que niños y niñas van alcanzando.

Es la única forma que tenemos para aprehender de que forma es que los niños y las niñas, llevan los eventos y acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana al espacio del juego, o de los propios lenguajes de expresión artística, hablamos desde el lenguaje no de las técnicas de estos lenguajes, así es como la leen su entorno, y a manera de *bisagra* unidos entre si por un eje, permiten el giro de uno con respecto al otro, generándose el conocimiento que surge como un hito, como una impronta en la vida de los niños y las niñas. Es de estos momentos que las y los adultos necesitan participar, para acompañar y asegurar estos acontecimientos.

Es bajo la influencia de los mediadores que la sensibilidad de los niños y las niñas se ensancha y sus sentimientos se expresan. La sensibilidad en la primera infancia es viva en capacidad no solo de percibir sensaciones sino de dar respuesta a las sensaciones recibidas a través de los sentidos. Es también a través de los mediadores que los niños y las niñas al habitar los escenarios de participación, empiezan a hacer parte de una red que las y los acoge y a la vez los convierte en ciudadanos y ciudadanas en acción.

Como ya lo hemos planteado anteriormente, los niños y niñas desde que nacen están en capacidad de participar, y lo hacen a través de sus movimientos, de sus sonidos, gestos, comunicándose e interactuando con la madre, el padre y los las adultas que les rodean, es fundamental acompañar de intención las relaciones e interacciones que las y los mediadores realizan, pues su papel es esencial en la mediación entre el adentro y el afuera, entre lo publico y lo privado, donde habitan los espacios y escenarios para su desarrollo, acompañando el proceso de construcción de su autonomía, gestionando y articulando desde lo que el niño y la niña necesitan, los espacios para su integración e inclusión.

En la gratuidad del juego libre y los lenguajes de expresión artística, lo que aparentemente es caótico no lo es desde otro punto de vista. Al contrario este aparente “caos” permite entender la manera en que los niños y las niñas, llevan lo cotidiano a un espacio que les permite hacerlo suyo, entenderlo, transformarlo y solidificarlo. En este contexto el conocimiento surge como un accidente en el juego; no esperamos encontrar en él una herramienta útil, sino un punto de encuentro privilegiado y serio. (Estrada y col, 2002)

Continuando con la circularidad que habita estos lenguajes, es importante destacar la relación que existe entre el juego y los lenguajes de expresión artística, porque es desde el juego que se da el acercamiento de la madre o del o la mediadora al arrullo, el canto, la música, los relatos, la lectura de cuentos, la literatura, o los primeros garabatos, dibujos, o la entrega de objetos y materiales para construir figuras, imágenes, para ver películas o videos. Es justamente desde la intuición y la experiencia de quienes han tenido la responsabilidad de cuidar y proteger a los niños y las niñas, que se han ofrecido estos lenguajes, no desde la técnica, sino desde la gramática que ellos ofrecen, y que los niños y las niñas requieren en cada momento de su desarrollo, para expresarse y comunicarse.

Así es como a los niños y las niñas los consienten, los arrullan, les cantan nanas en las que poco a poco les van contando y cantando como es el mundo en el que han empezado a vivir, les van identificando cada parte de su cuerpo dándole nombre y poco a poco van apareciendo las canciones con las que ellos y ellas van identificando su cuerpo, estas canciones generalmente las inventa la madre o quien la sustituye, así van surgiendo las rimas que dan fe de la tradición popular, y también los encadenados y desencadenados en los que se aumenta y se disminuye jugando, jugando con la palabra, también aparecen los trabalenguas van apareciendo las rondas y con ellas los movimientos propios de sus edades.

Gran parte de las reflexiones más erróneas sobre política internacional presentan rasgos de esta patología, en la medida en que las personas se muestran demasiado predisuestas a concebir a un grupo de “otros” como oscuros y contaminados, mientras que ellas se ubican en el bando de los ángeles. Hoy advertimos que esta tendencia tan arraigada en el ser humano se nutre de numerosas historias ancestrales relatadas a las niñas y los niños, las cuales dan a entender que el mundo se salvará cuando las brujas y los monstruos feos y repugnante sean asesinados por alguien, o incluso cocinados en sus propios hornos¹⁰. (Nassau. 2012: 62)

¹⁰ En este sentido, cabe preguntarse si la famosa historia de Hansel y Gretel, llevada a la ópera por Humperdinck, hizo su aporte a las fantasías que, más adelante, pudieron haber derivado en la selección de un método de exterminio. De hecho, el autor de la ópera era discípulo de Wagner, quien a su vez solía

Los niños y las niñas en la primera infancia, están ávidos de historias, que narradas en tono animado, y en ocasiones en tono confidencial los hace vivir y hacen vivir los personajes que hacen parte de ellas. Son las bibliotecas los espacios privilegiados porque además de ofrecer las colecciones de libros apropiados, que promueven la imaginación y la creatividad, hacen parte de los espacios público, propicios para el desarrollo de los niños y las niñas.

El relato que se ofrece a continuación deja ver desde la literatura, como lenguaje de expresión y comunicación, un escenario genuino de participación y ejercicio de la ciudadanía en el que lo individual, lo grupal y lo colectivo están presentes. Allí, el fomento por parte de la mediadora de reglas y normas hacen iguales a todas y todos, generando un ambiente de armonía, amistad, solidaridad en la convivencia de los niños y las niñas, donde se va instalando y dando paso a la libertad y con ella a la concertación, a los acuerdos, a la elección, en medio del respeto y la confianza que va instaurando una forma de relacionarse e interactuar, entre pares y con la mediadora. Además acceden en las mejores condiciones a los libros y a la literatura, y con ella a la imaginación, la fantasía, el goce, la incertidumbre, el extrañamiento. Emerge también el acontecimiento, y por supuesto, los sentidos están en el mayor nivel de ejercicio y capacidad para percibir, apropiar, comprender y aprender.

Y ustedes se visten al revés? Noooo.... Bueno, pues entonces los libros también tienen un derecho y un revés. ¿Quieren saber cuál es? (Un silencio, que si bien es verbal, es un grito visual... todos con su mirada concentrada en el libro que reposaba en mi mano)

Con la intensión de hacer realidad el fomento al gusto por la lectura en el Jardín FUNANDES Verona, en compañía de Diana Romero, la tallerista, los niños y niñas desde los 2 años hasta los 5 años han venido realizando un proceso para descubrir la biblioteca como un lugar de participación y decisión de la infancia, experimentando la confianza, la responsabilidad, la libertad, el afecto y en general valores que nos implica una convivencia armónica donde nos reconocemos y reconocemos al otro, al espacio y a los elementos que lo integran. Todo empieza con muchas preguntas ¿Qué es orden? ¿Mi orden es el orden de otros? ¿Cuál debe ser el orden de la biblioteca? ¿Cómo debe ser el orden para que los niños y niñas accedan a los libros no libres de la responsabilidad que esto conlleva? ¿Cómo posibilitar y propiciar para niños y niñas el disfrute de la biblioteca y construir en ella un espacio de participación legítimo? Pero... ¿Qué limita o amplía las posibilidades de decidir cuál libro deleitar? Al notar que niños y niñas tomaban el primer

ensalzar al Volk alemán y al final de la obra los dos niños rubios resucitan, libres del hechizo de la bruja malvada, y aplauden su incineración.

libro de la fila o el más grande que estuviera a su alcance o que se abalanzaban sobre la biblioteca empujándose unos a otros para tomar en sus manos el libro que quisieran, se jalonaran o raparan el libro que despertaba interés en dos o más de ellos y ellas, me llevo una impresión de la relación que hay entre ellos y ellas y los libros y su casa: la biblioteca. Es imprescindible un TRATO para leer, escuchar, tocar y cuidar los cuentos, así que todos y todas a una sola voz decimos: *“Trato hecho y nunca desecho ni con la pata ni con el pecho”*, todo acompañado de movimientos corporales que hacen metáfora de las palabras que se pronuncian, casi haciendo una coreografía. Luego aprender una palabra nueva: PACIENCIA. Cada uno y una **individualmente** debe seleccionar su cuento, pero también se debe aprender a buscar, escarbar, pasar libros uno a uno en cada fila para ir de los del frente hasta los de atrás y tornarse un juego de caminar con los dedos entre los libros y mirar una y otra vez hasta seleccionar, pero mientras los demás están a la ESPERA, practicando la PACIENCIA, respetando su turno para gozar del momento y del cuento favorecido. Ahora todos y todas con cuentos en sus manos, es hora de COMPARTIR y decir: *“me lo prestas por faor”*, intercambiando sus libros teniendo en cuenta que se puede hacer un negocio entre quienes ya han leído su cuento o quieren ver otro y de pronto uno, dos y hasta tres libros olvidados y varios niños y niñas alrededor de un cuento que los atrapado en grupo y uno pasa la página, otro dice lo que ve, otro pregunta, otro lo sostiene y así viven y disfrutan de una lectura realizada grupalmente según su deseo e interés. Al final, lo más deseado, un cuento contado de un libro encantado. Realizar una votación entre los seleccionados para decidir colectivamente cual es el libro para escuchar y ser contado. Teniendo esta información, y los niños ya sabiendo buscar, escarbar y pasar los libros uno tras otro, entramos a identificar su arriba y abajo, adelante y atrás, y el lomo, para todos y todas dejar los libros de nuevo en su lugar de frente y al derecho en una fila hasta el borde y empezar la siguiente en ese momento, también en sus tamaños empezamos a diferenciar altos y bajos, anchos y angostos, gruesos y delgados, todas estas características relacionadas desde el cuerpo para encontrar juego y goce en relación con los libros y los cuentos durante el momento de la lectura en la biblioteca. Ahora los niños y niñas buscan más, se toman su tiempo para mirar y seleccionar su libro, ven no solo colores y dibujos, también tamaños, además ubican los libros por su delante y derecho y con esfuerzo han aumentado su PACIENCIA.

De acuerdo con su desarrollo les urge el papel, los crayones, pinturas, o lápices para garabatear; se emocionan, al ver lo que surge de sus acciones. Al escuchar sonidos, el ritmo propio de su cuerpo, de su corazón de su respiración, hace presente la música, que acompañada de las canciones que les cuentan historias, que hablan de los animales, de las frutas, de los colores de la naturaleza, de su familia y en general del entorno que les rodea, los aproxima a la cultura.

El juego dramático también hace parte de este repertorio de lenguajes de expresión artística, ofreciéndoles desde la presentación o la representación de personajes, o de animación de objetos, historias con una estructura en la que se conjugan los animadores, con los personajes, con los espacios y el texto, lenguajes propicios para ser explorados en cualquiera de los escenarios de los que los niños y niñas hacen parte, desde la familia, hasta el consultorio médico, o el salón en el jardín, o en el parque, el museo, la biblioteca, el centro comercial.

Cada uno de los lenguajes mencionados solo tienen el propósito de ensanchar la capacidad de imaginar, soñar y crear que tienen los niños y las niñas, de reiterar las infinitas posibilidades de crear y recrear la realidad, entendiendo que lo particular y lo singular en cada niño y niña tiene un lugar, apreciando el mundo y la realidad de manera integral. Además entender que la creatividad también tiene su lugar cuando se conjugan el juego con el goce, el placer y la gratuidad que lo caracterizan de la mano del arte en todas sus expresiones.

El niño debe ver el mundo a través de distintas perspectivas de vulnerabilidad, cultivando la riqueza de la imaginación. Sólo así podrá concebir a las otras personas como seres verdaderamente concretos e iguales. Sólo así podrá ser un par entre pares, comprendiendo la interdependencia, como lo requieren la democracia y la ciudadanía mundial. Toda democracia que esté llena de sujetos cuidanos carentes de empatía engendrará de manera inevitable más tipos de estigmatización y marginalización, lo que exacerbará sus problemas en vez de resolverlos. (Nussbaum, 2012: 13)

El cuerpo presente siempre desplazándose, se voltea, se sienta, gatea, se para, sube, baja, reptar, salta lleva el ritmo ¿quién de nosotros no ha observado y sentido con alegría inmensa la expresión en el cuerpo de un niño o una niña al escuchar una determinada melodía que no necesariamente es infantil?

3. El ámbito de la vida cotidiana y la lectura del entorno

El ámbito de la vida cotidiana es por excelencia, el espacio en el que los niños y las niñas se desarrollan, la circularidad continua en esta ocasión vinculando las categorías que la hacen comprensible y desentrañan la responsabilidad de las y los mediadores en el acompañamiento y protección de ellos y ellas en el proceso de cimentación de la participación.

La vida cotidiana desde la circularidad propuesta y sin separar los planteamientos anteriores, es el lugar donde se construye la realidad, tal como lo plantean Berger y

Luckman (1968: 13), cuando señalan que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Los términos claves de dichas tesis son "realidad" y "conocimiento", que no solo se usan corrientemente en el lenguaje cotidiano, sino que llevan tras de sí un largo historial de indagaciones filosóficas.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, reafirmamos que es el lugar donde sencillamente se construye la realidad social y por consiguiente donde se pueden dar los asomos y las transformaciones culturales que hacen posible la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas en primera infancia, con la salvedad que es de acuerdo con la comprensión y conocimiento que posean sus mediadores, que estos cambios se puedan generar; es desde esta perspectiva que abordamos la vida cotidiana, como el ámbito por excelencia, donde se genera y organiza el desarrollo de los niños y las niñas, con su presencia en el aquí y en el ahora.

Esta afirmación nos ayuda a comprender que las necesidades de los niños y las niñas, sus capacidades, habilidades y potencialidades, son en el aquí y en el ahora, no antes ni después, en el presente y en presencia de ellos y ellas, que es necesario atenderlos y protegerlos y acompañarlos ya.

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que "aquí y ahora" se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. (Berger y Luckmann, 1968: 39)

Por tanto es en el minuto a minuto, hora a hora, día a día, donde se evidencia una segunda categoría: las relaciones cara a cara, como principal forma de interacción donde nos reconocemos a través del otro y establecemos comunicación con los niños, las niñas y sus escenarios de desarrollo.

Las normas, reglas, también hacen parte de las categorías de la vida cotidiana, las normas como un lugar de acuerdos y concertación, las reglas como el lugar a través del cual se organiza y normaliza lo establecido. Hábitos, rutinas, es el lugar donde se instalan las costumbres, a través de los comportamientos y actitudes, que de tanto repetirse se instauran en la cultura de la que se hace parte, al igual que los gustos y las creencias, como reflejo de las costumbres.

...El "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. (Berger y Luckmann, 1968: 31)

El lenguaje, acompaña la lectura del entorno, a través de los recorridos por los que los niños y las niñas transitan y donde se construye la realidad; es en estos recorridos y sus respectivos escenarios, en donde se propicia, desde lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo cultural, las relaciones y las interacciones entre pares y adultos que les rodean y, dependiendo de cómo se dan estas relaciones, van aprendiendo las nociones que hacen posible la participación, pero trascendiendo el sentido común¹¹ que es el que hace que las personas entiendan a nivel general, algo particular. De ahí la importancia de trascender los imaginarios que hasta hoy tenemos de los niños y las niñas en primera infancia, para verlos como seres en capacidad de participar e interactuar desde que nacen con quienes les rodean, en capacidad de sentir, de expresarse y de aprender simultáneamente con las y los adultos a acercarse a construir unas relaciones habitadas por el respeto y la libertad que redunden en una sociedad mejor.

La lectura del entorno ocurre cuando se recorre con una intención clara la casa, la maloca, la ranchería los palafitos, la calle, el jardín, el barrio, la comuna, la vereda, el corregimiento, el municipio, el asentamiento, allí se dan las relaciones e interacciones cara a cara, se construye la realidad, los hábitos, los gustos, las creencias, las normas y las reglas, se ponen en juego los lenguajes de expresión artística: la plástica, la danza, la música, la literatura y con ellas la imaginación, la tradición oral, la fantasía, el juego, la cultura, la pregunta, el problema, la incertidumbre. Hace presencia el acontecimiento.

Cabe preguntarse, si la realidad social en la que vivimos la hemos construido nosotros, los seres humanos en el diario vivir, ¿cómo podríamos nosotras y nosotros mismos aportar en el presente, a un cambio entre el sentir, el pensar y el hacer con los niños, las niñas, sus derechos y ejercicio de su ciudadanía?

Quizás una de categorías más importantes de las ya mencionadas, es la que plantea que la construcción de la realidad ocurre en el aquí y en el ahora, esto nos permite asegurar que es posible transformar la cultura y con ella las interacciones con los niños y las niñas, porque es en la vida cotidiana en donde se viven los hábitos, en los que se instala la cultura y con ella las prácticas que conllevan las creencias, que se van transformando en rutinas convirtiéndonos en portadores de información, de historia y de cultura.

¹¹ El sentido común es un acuerdo sobre un tema, es un acuerdo natural de las personas sobre algo, y lo único que interesa es que la mayoría de las personas lo crea.

Capítulo 3. Sentir y realizar: Líneas de acción, escenarios de participación y sus actores

Reconocer el derecho a la participación y al ejercicio de la ciudadanía desde la cuna, le implica al país y a sus agentes institucionales un proceso de formación, información, comunicación y ejercicio de escenarios para la participación, orientado no solo a quienes atienden, cuidan y protegen directamente a los niños y las niñas, en los escenarios que hemos venido mencionado —familia, centro de desarrollo infantil, espacios públicos como los museos, las bibliotecas, salas de concierto, cine, teatro, danza, los parques, senderos ecológicos, los espacios de la salud— sino también a las autoridades locales y regionales para que adquieran los compromisos que implica este momento histórico.

En efecto, para la niñez colombiana este es un momento en el que se ha cerrado un ciclo y ha comenzado uno nuevo: el de los derechos, la integralidad y las realizaciones, en el que además de hacerlos visibles como sujetos, también se hacen visibles los recursos con lo que se cuenta en cada una de las regiones, departamentos, municipios, veredas, corregimientos, para identificar y optimizar las acciones y los procesos que permitan las provisiones indispensables para lograr la coherencia entre lo que plantean la estrategia de Cero a Siempre, la Política pública de primera infancia, el plan de desarrollo nacional y los planes de desarrollo departamentales y locales que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia, la vigencia y ejercicio pleno de sus derechos.

Los lineamientos proponen un cambio cultural en el sistema de creencias y valores frente al desarrollo y la existencia de los niños y las niñas en primera infancia y, si bien se sabe que los saltos culturales son de largo aliento, es vital sentir que es posible hacerlo y realizar acciones para lograrlo, por tanto se arriesgan unas líneas de acción, que al involucrar la construcción de escenarios democráticos de participación, desde la más temprana edad, pueden contribuir a generar las tan anheladas transformaciones.

Hoy de forma legítima los niños y las niñas en primera infancia, desde la participación y el ejercicio de la ciudadanía, nos posibilitan la preciosa oportunidad de crecer en la democracia, de reconocernos, reinventarnos, cualificarnos; cada paso que demos se convierte en una huella que va trascendiendo, el camino está abierto, basta con la reflexión y con ella el reconocimiento de lo que puede llegar a transitar y circular mejor de lo que ha venido sucediendo. La confianza, la cooperación, la solidaridad se revelan en el horizonte para ocupar un lugar en lo colectivo que es donde está la vida, con los otros, las otras, lo otro, donde habita el tejido social que nos contiene en el que se arma la trama

donde se tejen y entrecruzan las redes sociales: familiares, con los vecinos, los amigos, las instituciones.

Es esta constelación de relaciones conformada por lo afectivo, conceptual, emocional, social, cultural, estético y espiritual, es donde los mediadores y mediadoras construyen escenarios de participación para que los niños y las niñas en primera infancia escriban nuevos relatos sobre convivencia, democracia, que los hacen sujetos responsables de su existencia, consientes de su ser social y de que el mundo en el que viven surge de su vivir.

Tejer, entretelar, constelar, es lo que significa trazar una línea de acción que hagan posible en el aquí y en el ahora comprometerse política, cultural e institucionalmente con la participación y ejercicio de ciudadanía en la primera infancia. Formar a los mediadores, divulgar y comunicar el lineamiento y construir escenarios legítimos de participación es parte del camino que hay que recorrer.

1. Formación de mediadores del desarrollo y la participación en la primera infancia

Contar con unos lineamientos de carácter circular y permanentes, para la ejercicio de la participación y la ciudadanía, desde el juego, la lectura del entorno, la literatura y los lenguajes de expresión artística, en la primera infancia y en el territorio nacional, implica un desarrollo equitativo y combinado de propuestas de formación que cuenten con la riqueza de las múltiples posibilidades culturales, territoriales geográficas, étnicas y sociales que el país ofrece, desde la diversidad que lo habita y desde la perspectiva de la inclusión social, para que los niños y las niñas se formen como ciudadanos y ciudadanas jugando, creando, recreando, creyendo que es posible un mundo mejor.

Esto es viable a través de procesos de formación de los mediadores del desarrollo y la participación, para que generen prácticas democráticas donde los niños y niñas en primera infancia, crezcan en el ejercicio de la participación y donde en el juego, en el goce y en el placer identifiquen los valores que pueden vivir y, en el vivirlos, sean acunados en la confianza, la solidaridad y la cooperación, de manera tal que se vuelvan piel en la vida de cada niño y niña y que su ejercicio fluya en la convivencia con sus pares y los adultos que les rodean.

...la tarea de la formación humana, es el fundamento de todo proceso educativo, ya que solo si esta se completa, el niño y la niña podrá vivir como un ser socialmente responsable y libre, capaz de reflexionar sobre su quehacer y su reflexionar, capaz de ver y corregir errores, capaz de cooperar y de vivir una conducta ética, porque no desaparece en sus

relaciones con los demás, y capaz de no ser arrastrado a las drogas o el crimen porque no dependerá de la opinión de los demás al no buscar su identidad en las cosas fuera de sí. (Maturana y col, 1997: 16)

Se requiere entonces de parte de las y los mediadores de cambios y transformaciones que den lugar al reconocimiento de los niños y las niñas como legítimos y como iguales en la convivencia, sin discriminación, para que disminuya y, por qué no, llegue a desaparecer el autoritarismo, la exclusión y la legitimación de discursos de poder imperativos y excluyentes.

Como ya se ha afirmado, el y la mediadora necesitan aprender a percibir, sentir, comprender y reconocer la participación de los niños y las niñas en primera infancia de la mano del juego, la vida cotidiana y los lenguajes de expresión artística, como los lenguajes de expresión y comunicación propios de la infancia.

Sabemos que todo lo planteado anteriormente, solo es posible en la medida en que nos preguntemos, problematicemos y comprendamos ¿qué significa formar para la participación y la ejercicio de ciudadanía?, ¿qué significa formar desde el sentido de lo humano a los niños y las niñas en primera infancia?

Las respuestas a estas preguntas pueden llegar a ser aparentemente diversas, pero no lo son tanto, si tenemos en cuenta que hacemos parte de una cultura, y de unas culturas a las que hemos accedido en los procesos de socialización —el seno de nuestra familia y de nuestra sociedad, en lo público y en lo privado— que nos sumergen en una manera de vivir, que nos forman y todo en ellas se nos hace natural y normal. Por tanto la coherencia o incoherencia en la que hemos crecido y aprendido a convivir nos hace optar por la obediencia o la autonomía, el miedo o el valor, la libertad o el sometimiento, la democracia o el autoritarismo.

Es allí donde adquirimos identidad, no solo individual sino social, y es de acuerdo a las relaciones e interacciones que hemos establecido con los adultos, a la experiencia, a las emociones y conversaciones como hemos construido los imaginarios que nos vinculan a los referentes históricos y culturales a los que pertenecemos. Indagar por ellos es descubrir su significado y trascendencia en el seno de la cultura.

¿Cómo emprender entonces desde el horizonte de sentido de cada uno y cada una las transformaciones y ejercicio de la realidad que tenga en cuenta las emociones, las conversaciones y la manera como interactuamos?

En otras palabras nuestras madres nos enseñan, sin saber que lo hacen y nosotros aprendemos de ellas, en la inocencia de una existencia de una coexistencia no reflexionada, el emocionar de su cultura, simplemente viviendo en ella. El resultado es que una vez que hemos crecido miembros de una cultura particular todo en ella nos resulta adecuado y evidente, y, sin que nos demos cuenta, el fluir de nuestro emocionar (de nuestros deseos, preferencias, rechazos, aspiraciones, intenciones, elecciones...) guía nuestro actuar en las circunstancias cambiantes de nuestro vivir de manera que todas nuestras acciones son acciones que pertenecen a esa cultura. (Maturana y col, 1997: 28)

Es teniendo en cuenta a los mediadores y mediadoras y su lugar como formadores y formadoras para la participación de los niños y las niñas en primera infancia, que reiteramos la importancia de su quehacer en la vida cotidiana, entendida como ese escenario por excelencia de formación en donde se instalan, en el aquí y en el ahora, la ejercicio de la realidad, para ofrecernos en la circularidad que hemos venido evidenciando, la identificación de las formas en que se establecen las relaciones entre los niños y las niñas en primera infancia con los adultos que les rodean: mamá, papá, abuelas, tíos, hermanas, vecinos, estos adultos son parte de la cultura y lo que hacen en el proceso de formación es transmitirla a los niños y las niñas que a la vez la reciben, la crean y la recrean, desde su existencia.

Lo planteado nos demuestra algunos de los rasgos cómo se perpetua la cultura de la que hacemos parte, también nos señala desde la formación la posibilidad de reflexionar sobre nuestras acciones, o continuar postergando la invisibilización de los niños y las niñas en primera infancia como seres capaces de relacionarse desde el amor, y con él la confianza y la seguridad que esta emoción proporciona en el con-vivir diario. *El amor es una emoción (...) no es un sentimiento, no es una virtud, no es una recomendación para vivir* ... (Maturana 1997; 10)

Es en el jugar que los niños y las niñas en primera infancia tejen y entretejen la cultura, armando una trama donde engranan y acoplan la circularidad en la acción y en el pensamiento, donde las creencias, los gustos, los deseos, las ironías, las irreverencias, los acontecimientos, toman un lugar.

Los mediadores y mediadoras, a través de la formación, deben desnaturalizan las certezas para dar paso a la incertidumbre, a la exploración a la aventura y curiosidad, en donde el pensamiento creativo tiene un lugar para la imaginación, para la creatividad, la fantasía, el extrañamiento, para desde allí abandonar las prácticas de poder y autoritarismo, que generan obediencia, sumisión y abuso, que se traducen en conflictos personales, familiares, territoriales, de los que hemos hecho parte cultural e históricamente.

Desde una perspectiva ética y desde los lenguajes de expresión artística, nos valemos de sus propias metáforas para dar paso a la necesidad que tenemos de nuevos movimientos, nuevas sonoridades, nuevas imágenes, nuevos relatos, que convoquen a la creación de una historia, capaz de resignificar lo vivido, lo percibido y lo construido, para reflexionar e identificar hasta donde la cultura me crea y yo puedo crearla y en este sendero del aprendiz, en estos recorridos que emprendemos, admitir la posibilidad en lo personal y en lo grupal, de transformar y transformarnos, para evolucionar en el pensamiento, para construir un nuevo sistema simbólico, que refleje los cambios que poco a poco vamos instalando alrededor de la percepción de los niños y las niñas en primera infancia como ciudadanos y ciudadanas que se adaptan interna y externamente a los cambios, participan y se integran a la sociedad aportando en la creación de una realidad social humana, espiritual y cultural, integradas orgánicamente.

2. Comunicación y divulgación del lineamiento de participación y ejercicio de ciudadanía en la primera infancia

La comunicación y divulgación del lineamiento de participación y ejercicio de ciudadanía desde la primera infancia implica generar procesos de sensibilización y movilización social que pongan en el escenario de lo público la discusión sobre la necesidad de formar para la ciudadanía desde las humanidades, desde el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la injusticia. Nussbaum (2012: 11), *nos recuerda que los grandes pedagogos y estadistas comprendían la importancia de las humanidades en el momento de enseñar a los niños y a las niñas a aplicar el pensamiento crítico necesario para el accionar independiente y para el desarrollo de una inteligencia resistente ante el poder de la autoridad y las tradiciones ciegas.*

La movilización social que se propone, además debe abogar por la diversidad, el pluralismo y la multiculturalidad como un derecho y como un contexto de aprendizaje en el marco de valores universales compartidos sobre la participación y ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia y por la protección de estos mismos derechos de las minorías étnicas, pueblos aborígenes, personas en situación de desplazamiento, personas discapacitadas, entre otros, porque hay mucho por preservar y aprender de ellos pero también mucho por cambiar.

Las autoridades nacionales, departamentales y locales deben trazar estrategias de comunicación que lleguen a diversas audiencias. Entre otras, la academia para que llene

los vacíos de conocimiento existentes sobre el tema, las familias, los programas de educación inicial, las instituciones de salud, los lugares de la cultura y en general todos aquellos espacios que hemos denominado escenarios de participación y ejercicio de ciudadanía para la primera infancia.

De ninguna manera se puede hacer eco a la “crisis silenciosa” de la que habla Nussbaum 2012: 11, *debido a que las naciones “sedientas de ingresos”, deciden “desechar” otras aptitudes. En la medida en que se recorta el presupuesto asignado a las disciplinas humanísticas, se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia. ¡Ojo! Los planteamientos humanísticos y estéticos sobre los cuales esta sustentado este lineamiento hacen parte de la “crisis silenciosa”.*

3. Promoción de la identidad en la gestión del Patrimonio

En la consolidación de las políticas públicas el orden patrimonial desarrolla un papel fundamental para la construcción de una identidad local, regional y nacional, lo cual define las prácticas estructurales que caracterizan a un grupo definido de individuos, denominados históricamente como población, los cuales se diferencian de los demás por sus visiones de concebir el mundo, bienes y valores que son propios o transmitidos de generación en generación, mediante la narración oral, la cotidianidad, los hábitos, la muerte, la vida, la música, el baile, las artes, etc. Esas adopciones que trascienden de generación en generación tienen su cantera en la imaginación de la infancia donde tiene lugar el primer nivel de aprendizaje que es el orden familiar, porque el aprendizaje es un producto de un proceso consciente donde la madre tramite toda su cosmovisión.

El concepto patrimonio cultural no es más que un desarrollo epistemológico que reconoce al otro como una lectura general de su entorno cuyo principio es el de proteger, conservar, exhibir, divulgar y salvaguardar, las costumbres con el propósito de que estas sirvan de testimonio tanto en las generaciones del presente como en las del futuro, es así como la integración de paisajes naturales, urbanos, conocimientos ancestrales socioculturales, económicos y políticos, son factor fundamental en la interrelación familia – escuela – infante, en donde los niños y las niñas se integran con su entorno y adoptan como suyo los espacios.

Resulta importante analizar que la trasmisión de la memoria histórica nos es un ejercicio lineal que obedezca a una imposición o aun enfoque que desconozca la participación del otro frente al otro dentro de su praxis, es una actividad del diario vivir y la interrelación circular que permite que los niños adopten su habitat y formen su cosmogonía.

El patrimonio debe de ser concebido como algo que está más allá de un orden estático que se encuentra limitado en una infraestructura, o en un plan de salvaguardia, el patrimonio es entonces un componente dinámico que se relaciona con los niños y niñas, desde que están en el vientre y son cuidados de acuerdo a las prácticas culturales de su entorno donde habita la preparación de su madre para el parto, de ahí surge la primera transmisión.

Cabe señalar que la transmisión de los saberes locales varía de acuerdo al contexto y la práctica, que en la mayoría de los casos debe de ser natural y permitir que los niños y las niñas reconozcan como algo suyo los fenómenos del mundo que conforman su entorno, no obstante la familia, la escuela y la sociedad deben brindar las herramientas necesarias para permitir que estas prevalezcan en el tiempo asignadas a las conductas.

El patrimonio objeto – sujeto permite trascender formas sin cuerpo pero que puestas en contexto articulan generaciones en ideas y momentos de relación. Dado que el patrimonio es la suma de un conjunto de saberes, que comparten características, cambios, son el producto que demuestra que la primera infancia es el presente vivo patrimonial en la cultura y que los roles de los adultos no son más que los transmisores, el intercambio de conocimientos está ligado a la adaptación de las nuevas prácticas, que plantea la naturaleza y el contexto.

4. Generación de espacios de participación y ejercicio de ciudadanía para la primera infancia

Para la generación de espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía es necesario el desarrollo de mecanismos de diálogos interculturales y el fortalecimiento de los escenarios ya existentes, poniéndolos al alcance de los niños y las niñas en primera infancia. El derecho a un nombre, a la identidad cultural, el acceso a juegos tradicionales, a cuentos, relatos de nuestros ancestros, el acceso a las nuevas tecnologías, hacen parte de esta propuesta.

Igualmente es fundamental establecer quiénes son las y los mediadores del desarrollo y la participación en la primera infancia, considerados como los actores centrales de esta mediación.

El mediador y la mediadora son personas que están en constante interacción con los niños y las niñas, su acompañamiento, observación y escucha, guiados por el amor los forma como seres humanos, que como lo plantea Maturana y col, 1977: *es la emoción la que constituye y conserva la convivencia social.*

El y la mediadora, como su palabra lo indica media entre el mundo del niño, la niña y su afuera; desentraña las relaciones de poder que afectan su convivencia; reflexiona, coordina prácticas comprensivas para favorecer el amor; facilita y gestiona el acceso a lo privado y lo público; acompaña el proceso de ejercicio de autonomía, resignificando lo que el mismo niño y la niña es, y lo que necesita para su desarrollo; fortalece su proceso interno de pensamiento crítico; propende por un ambiente abierto donde habite el reconocimiento del niño y la niña sin disminuirles, censurarles, estigmatizarles, y donde su ideas y opiniones habilidades y talentos sean escuchadas, y tenidas en cuenta asumiendo así el compromiso de la ejercicio de la convivencia, para que ellos y ellas crezcan como ciudadanos y ciudadanas responsables y felices; traza conexiones entre cooperación y autonomía, juega y produce relaciones de sentido desde los lenguajes de expresión artística.

Si bien, a lo largo del lineamiento se han nombrado los escenarios de participación como aquellos lugares donde transcurre la vida cotidiana de los niños y las niñas en primera infancia: la familia, los centros de desarrollo infantil, las instituciones de salud, los medios de comunicación, el espacio público: bibliotecas, parques, museos, teatros, salas de conciertos y espectáculos, centros comerciales senderos ecológicos, entre otros. Muchos de ellos necesitan ser construidos y reconstruidos. Es tarea de las autoridades nacionales, departamentales y locales legitimar e institucionalizar estos escenarios y formar a los mediadores.

Igualmente, la participación de los niños y la niña en primera infancia como sujetos políticos, requiere ubicarlos en el terreno de lo público desde sus propios lenguajes y necesidades, cuidando que la manipulación, la decoración y la participación simbólica no se apoderen de las iniciativas que surjan al respecto. El gran reto está en que la participación deje de ser solo un discurso para convertirse en una práctica que cobra vida tanto en terreno de lo público como en lo privado.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. 2008. Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana (Ponencia). En: Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. Seminario taller educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva práctica, Bogotá.
- Arnstein Sherry. 1969. A Ladder of Citizen Participation. JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969: 216-224.
- Balmes, Thomas. 2010. Babies: "The Adventure of a lifetime begins...". Documental: <http://www.youtube.com/watch?v=1vupEpNjCuY> Consultado en julio de 2012
- Blanco, Rosa. 2009. La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En colección Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Tomo reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. España, OEI, Fundación Santillana.
- Berger y Luckmann. 1968. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Brooker, Liz. 2008. El desarrollo de identidades positivas. La primera infancia en perspectiva No. 3. La diversidad y la primera infancia. Reino Unido. The Open University, Child and Youth Studies Group.
- Castañeda Elsa y Cáceres Astrid. 2012. Aportes para la ejercico de propuestas pedagógicas en el marco de una educación inicial incluyente y con enfoque de derechos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castañeda Elsa. 2011. Memoria no oficial: relatos de niños y niñas en primera infancia y sus familias sobre el conflicto armado en Colombia. Bogotá, OEI (SP).
- Clark A, y Moss p. 2001. Listening to Young children: the mosaic approach, national Childrens' Bureau, Londres. Citado por Lansdown, G. 2005.
- Díaz Barón, Maritza. 2010. Los componentes pedagógicos. Módulo 2. En: lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena en Bogotá. Convenio por la primera infancia y la inclusión social. Bogotá. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI–, Secretaría Distrital de integración social –SDIS–.
- Estada, María Victoria; Cobo, León David; Correa, Fabio y Madrid Malo, Edda. 2011. El arte camino para la participación. Una aproximación desde lo dramático y lo sonoro. Proyecto Arte y Parte. SDIS- OIE-SOMOS MÁS.
- Estada, María Victoria. 2000. La participación está en juego. UNICEF, Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Rafael Pombo. Bogotá, Colombia.
- Estrada, María Victoria y col. 2002. Nuevas Voces Ciudadanas, cuaderno de participación para las formadoras. El formador en la estrategia. Bogotá: DABS.

- Fraser, Nancy. 2000. Rethinking recognition. New left review. No. 3. New York. <http://newleftreview.org/II/3/nancy-fraser-rethinking-recognition>.
- Fundación Bernard van Leer. 2004. Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo. En: Espacio para la Infancia. Número 22. La Haya, Países Bajos.
- Infante, F. 2004. Child participation: Bridging the gap between social exclusion and citizenship. México. Citado por Lansdown, Gerison. 2005.
- Garzón, Juan Carlos; Pineda, Nisme y Acosta, Alejandro. 2004. Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil. Bogotá: CINDE. <http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo-4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>
- Lansdown, Gerison. 2005. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, No. 36s Fundación Bernard van Leer. La Haya, Países Bajos.
- Lansdown, Gerison. 2004. La participación y los niños más pequeños. En: La participación en la primera infancia ¿Retórica o una creciente realidad? Espacio para la infancia, noviembre de 2004, No. 22. Fundación Bernard van Leer. La Haya, Países Bajos.
- Maturana Humberto y Sima Nisis. 1998. Formación Humana y Capacitación. Dolmen TM Editores. Santiago de Chile.
- Matura, Humberto y Verden-Zöller Gerda. 1994. Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Santiago de Chile: Editorial Instituto de terapia cognitiva.
- Ministerio de Cultura. 2012. Manual para la gestión de la cultura. Tercera edición. Bogotá DC. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. 2009. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Revolución educativa. Documento No. 10. Bogotá.
- Montes Graciela. 2001. La frontera indómita En torno a la ejercicio de l espacio poético. Fondo de cultura económico. México. D.F.
- Morín, Edgar. 2000, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, FACES-USV, CIPOST, Caracas.
- Nussbaum, Martha. 2010. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz editores. Argentina.
- Nsameng, Bane. 2008. La ejercicio de la identidad cultural en el seno de la familia. En: el desarrollo de identidades positivas. La primera infancia en perspectiva 3. La diversidad y la primera infancia. Reino Unido. La universidad abierta. Child and Youth Studies Group.
- Ortiz, Nelson. 2000. Diseño y evaluación de proyectos. Una herramienta para el fortalecimiento institucional. Bogotá:Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Penn Helen. 2004. ¿Qué pistas nos da el “desarrollo infantil” sobre programas de primera infancia y participación infantil. En: Espacio para la infancia No.2. Número

- monográfico: La participación de la primera infancia: ¿retórica o una creciente realidad. Fundación Bernard van Leer.
- Pereiro, Gerardo. 2007. La evolución es creatividad. El pensamiento circular. Argentina: editorial Kier
- Presidencia de la República de Colombia. SF. Atención Integral: Prosperidad por la Primera Infancia. De Cero a Siempre.
- Robledo, Beatriz Helena. 2010. El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de la lectura. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Secretaría Distrital de integración social —SDIS—, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura —OEI—, UNICEF, SOMOS MÁS. 2011. Ciudadanías y participación en la infancia. Reflexiones conceptuales En: Arte y Parte. Ciudadanías de la infancia en Bogotá.
- Sen, Amartya. 2007. Identidad y violencia. La ilusión del destino. Argentina: Kats Editores
- Vigotsky, L. 2000. La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal S.A. Madrid.
- Winnicott, D. (1951). Realidad y Juego. <http://es.scribd.com/doc/7101772/Donald-Winnicott-Realidad-y-Juego> Consultado julio de 2012.