



*EXPERIENCIAS LOCALES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA INFANCIA EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE IBAGUÉ – TOLIMA, COLOMBIA*

EXPERIENCIAS LOCALES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA INFANCIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE IBAGUÉ – TOLIMA, COLOMBIA¹



Local experiences of citizen training in childhood in public educational institutions of Ibagué – Tolima, Colombia

Experiências locais de formação cidadã na infância em instituições públicas de ensino de Ibagué – Tolima, Colombia

RECIBIDO: 26 NOVIEMBRE 2017

EVALUADO: 23 MARZO 2018, 15 FEBRERO DE 2019

ACEPTADO: 22 JULIO 2019

Luz Amanda Ruiz Cardozo
Magíster en Educación, Universidad del Tolima IDEAD.
laruizc@ut.edu.co

José Julián Nãñez Rodríguez
Magíster en Educación de la Universidad del Tolima y estudiante del doctorado en Educación en Rudecolombia.
jjnanez@ut.edu.co

José Javier Capera Figueroa
Maestrante del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (México).
caperafigueroa@gmail.com



RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en abordar la temática de la formación ciudadana desde la primera infancia, con el fin de dar una mirada comprensiva de los discursos, concepciones y prácticas de los docentes. Del mismo modo, los procesos internos que emergen en la construcción del escenario educativo en el nivel de preescolar en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué: la IE Simón Bolívar, la IE San José y la IE Raíces del futuro. Como método, el estudio parte de los planteamientos teóricos como son el desarrollo integral infantil, la neuropedagogía, los procesos de socialización, las teorías de aprendizaje social y la formación ciudadana en el ámbito escolar mediante la investigación cualitativa. De esta forma, los hallazgos más relevantes obtenidos son el reconocimiento de la infancia como ciudadanos y el pleno ejercicio en su participación democrática que puede trascender hacia realidades más concretas y posibles por medio de la formulación de proyectos innovadores e incluyentes que permitan visibilizar a los niños en un rol activo en los diferentes escenarios sociales. Igualmente, la necesidad de reconocer a los docentes como actores fundamentales en el marco de construir sentidos/acciones en común entre educadores y formadores en los espacios educativos.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo infantil, educación preescolar, formación ciudadana, escuela, pedagogía.



ABSTRACT

The objective of this article is to address the issue of citizen education from early childhood, in order to give a comprehensive look at the discourses, conceptions and practices of teachers. Likewise, the internal processes that emerge in the construction of the educational scenario at the preschool level in three public educational institutions in the city of Ibagué: EI Simón Bolívar, EI San José and EI Raíces of the future. As a method, the study is based on theoretical approaches such as integral child development, neuropedagogy, socialization processes, social learning theories and citizen training in the school environment through qualitative research. In this way, the most relevant findings obtained are the recognition of childhood as citizens and the full exercise of its democratic participation that can transcend towards more concrete and possible realities by means of the formulation of innovative and inclusive projects that allow to make children visible in an active role in the different social scenarios. Likewise, the need to recognize teachers as fundamental actors in the framework of constructing common meanings/actions between educators and trainers in educational spaces.

KEYWORDS: Child development, pre-school education, citizenship training, school, pedagogy.



RESUMO

O objectivo deste artigo é abordar a questão da educação cidadã desde a primeira infância, de modo a dar uma visão abrangente dos discursos, concepções e práticas dos professores. Da mesma forma, os processos internos que surgem na construção do cenário educacional no nível pré-escolar em três instituições públicas de ensino na cidade de Ibagué: EI Simón Bolívar, EI San José e EI Raíces do futuro. Como método, o estudo é baseado em abordagens teóricas, tais como desenvolvimento integral da criança, neuropedagogia, processos de socialização, teorias de aprendizagem social e formação do cidadão no ambiente escolar através de pesquisa qualitativa. Desta forma, os resultados mais relevantes obtidos são o reconhecimento da infância como cidadãos e o pleno exercício da sua participação democrática que pode transcender para realidades mais concretas e possíveis através da formulação de projectos inovadores e inclusivos que permitam tornar as crianças visíveis num papel activo nos diferentes cenários sociais. Da mesma forma, a necessidade de reconhecer os professores como atores fundamentais no âmbito da construção de significados/ações comuns entre educadores e formadores nos espaços educativos.

PALAVRAS CHAVE: Desenvolvimento infantil, educação pré-escolar, formação para a cidadania, escola, pedagogia.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Ruiz-Cardozo, L., Nãñez-Rodríguez, J., & Capera-Figueroa, J. (2019). Experiencias locales de la formación ciudadana en la infancia en instituciones educativas públicas de Ibagué – Tolima, Colombia. *Revista Panorama*, 13(25), 71-86. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxxx>

1 Este artículo de coautoría forma parte del tema de investigación del trabajo de grado de la maestría en educación de la Universidad del Tolima (Colombia), de la hoy magíster Luz Amanda Ruiz Cardozo. Igualmente, los aportes de la literata Indira Enriquez, como siempre muy valiosos en la construcción de este artículo.

INTRODUCCIÓN

Luz Amanda
Ruiz Cardozo |

José Julián
Ñañez
Rodríguez |

José Javier
Capera
Figuerola |

La necesidad de reconocer la formación de ciudadanos para lo público se convierte en una oportunidad para incentivar la participación y el ejercicio deliberativo en la democracia. El fuerte debate en los estudios sociales por concebir los derechos/deberes de los sujetos en escenarios concretos, nos permiten reconocer lo argumentado por Kymlicka (1996), cuando expone la vitalidad de concebir una democracia que facilite la construcción de procesos deliberativos que fortalezcan la identidad del ciudadano en un mundo cada vez complejizado entre lo público y lo privado.

Tal como sucede en la actualidad en el marco de las políticas públicas en materia de educación, dado que se adelantan iniciativas de reconstrucción que permitan generar condiciones que promuevan la democracia y que puedan ser visibilizados en todos los escenarios e instituciones sociales para enfrentar las necesidades y problemáticas de la sociedad contemporánea en esta época, esta lógica se circunscribe en la formación de lo público dentro y fuera de los grupos sociales.

De esta forma, el panorama académico muestra que los marcos normativos internacionales en términos del desarrollo humano posicionan la primera infancia como la principal fuente de significación donde se configuran las acciones y características que determinarán a futuro al ser humano genérico. Un eslabón para concebir la influencia de los aspectos biológico, psicológico y social que son intrínsecos del ámbito educativo; esta situación posiciona la infancia como un momento de la vida destinado a constituir procesos de interacción social validos en la identificación de agentes socializadores, interlocutores y legítimos en lo público (Elster, 1990).

La etapa de la primera infancia puede ser reconocida como un espacio de socialización multidimensional, en donde experiencias como son la primaria, la cual se produce en el contexto familiar, donde el infante construye su mundo personal y su contexto social, y la secundaria, donde se desarrolla en el niño a sectores del mundo objetivo, contruidos mediante la experiencia y el contacto con instituciones (Anderson, 2019), que facilitan la construcción de la escuela como una institución de índole social, política, económica y cultural. Así pues, la configuración de los escenarios culturales, sociales y

políticos que propicien una visualización de la infancia desde su condición de ciudadanía activa y en formación hacen parte del desarrollo de *“hábitos, habilidades, valores y motivos que los convierten en miembros responsables y productivos de la sociedad”* (Papalia, 2001, p.12), indicando que la aproximación hacia la formación ciudadana y *“las bases para la imaginación cívica deben asentarse tempranamente en la vida”* (Nussbaum, 2005, p.35), el sentido de lo ético y la formación de interlocutores válidos en la esfera pública.

El Decreto 2247 (MEN, 1997), por el cual se presentan las orientaciones y disposiciones del servicio educativo del nivel comprendido entre los tres y cinco años de edad, así como la Ley General de Educación 115 (Ley 115, 1994), coinciden en que los procesos de desarrollo integral de la primera infancia deben articular las dimensiones desde el punto de vista biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual que permiten la formación de un tejido entre la participación, el ejercicio de la ciudadanía, la perspectiva de los derechos y el reconocimiento tanto de la singularidad como de la multiplicidad en contextos pluralistas.

Por ende, en *La Ley General de Educación* se plantea el reconocimiento de los establecimientos de educación formal, los cuales son indispensables para formar a los estudiantes y ofrecer una *“educación para la justicia, la paz, la democracia, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en los valores humanos”* (MEN, 1994, p.3). Al mismo tiempo, está contemplado en la Ley 1732 de 2014 (Ley 1732, 2014), la necesidad de construir desde los establecimientos educativos el fortalecimiento de una cultura de paz en todos los niveles de educación formal, siendo una causal para pensar en un escenario que haga peso a la cultura de la violencia, el sexismo, el consumismo, la crisis de valores y al decadencia de la dignidad humana propia de la lógica paradigmática del sistema mundo capitalista (Sandoval, 2016).

Parte de esta realidad que viven de forma contundente los grupos subalternos de nuestra época nos obliga a pensar en la importancia de reconocer los déficits/vacíos existentes en el modelo educativo y sus consecuencias en la democracia como esquema normativo, axiológico y ontológico que posibilita analizar los fenómenos propios de la crisis civilizatoria en nuestra América (Márquez,

Panorama |
pp. 71-86 |
Volumen 13 |
Número 25 |
Julio-Diciembre |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

2004). Por ello, las prácticas de las instituciones educativas son temas de estudios en campos como las elecciones, la participación política, las campañas escolares, las figuras independientes (candidatos), y las formas de representación, entre otras.

Dichos aspectos se ven reflejados en la realidad escolar que viven muchas instituciones educativas municipales, dado que están sometidas a los bajos índices de participación, los altos niveles de violencia y la desigualdad sociopolítica, lo que invita a reconocer, estudiar y analizar las interacciones sociales dentro de las instituciones, y cómo se están encaminando con respecto a lo establecido en la visión de formar para la ciudadanía desde el escenario educativo.

METODOLOGÍA

El desarrollo ontogenético del ser humano ha sido estudiado desde diferentes orientaciones a lo largo de la historia, entendiendo que, a lo largo de la vida, la interacción con el mundo, con los otros y consigo mismo es lo que posibilita potenciar las diferentes dimensiones de su condición humana (Vélez, 2004). Así, en el transcurso del ciclo de vida, cada persona atraviesa una serie de procesos que han sido conceptualizados por algunos como etapas, estados o momentos del desarrollo, donde se evidencian esquemas de cambio y estabilidad con características diferenciadas entre sí, sin desconocer que muchos aspectos de dichos procesos poseen elementos en común con otros seres y siguen patrones similares y determinados biológicamente que permite la interacción entre ellos.

El estudio científico de dichos procesos y etapas es denominado desarrollo humano, y en cuanto fue instituido como disciplina científica, los profesionales en el área determinaron que el desarrollo humano como proceso responde a una forma de operar a lo largo de la vida del individuo, denominado desarrollo del ciclo vital (Papalia, 2009), que como se mencionó anteriormente, tiene lugar desde el momento de la concepción, pasando por etapas interconectadas en la constitución del sujeto.

En este marco de discusión, el desarrollo humano responde a tres ámbitos fundamentales que son el físico, el cognoscitivo y el psicosocial, donde cada aspecto encierra una serie de características y habilidades propias que

la determinan y/o componen, aunque son expuestos de manera individual, reúnen características comunes entre sí, dándole un carácter multidimensional que las describe como todo un sistema articulado, en el que cada aspecto interviene en los demás, es decir, del desarrollo adecuado de un ámbito dependen los demás, siendo que el aspecto biológico de los individuos es un sistema unificado que, en otras palabras, vincula todas las demás áreas del desarrollo.

Durante los primeros años ocurren cambios cruciales que llegan a ser verificables en la etapa adulta, teniendo en cuenta que durante estas etapas es de vital importancia suplir ciertas necesidades básicas para garantizar que se efectúe un normal desarrollo. Según los científicos del desarrollo, en “los procesos universales por los que pasan todos los seres humanos normales” (Papalia, 2009, p.8), también revisten importancia las diferencias individuales en términos de características propias, los factores influyentes y los resultados del proceso de desarrollo, donde los aspectos biológicos y el contexto social son determinantes para la constitución del sujeto en sociedad.

Los factores que influyen en el desarrollo tienen que ver, como se mencionaba anteriormente, con la herencia, el ambiente y la maduración, sin embargo, al estudiar a una persona específicamente, han podido comprobar que tanto la herencia, el ambiente y otros factores como la educación y las relaciones sociales son también variables que afecta directamente el desarrollo. En consonancia, existen variables que direccionan el desarrollo, el contexto también es un elemento determinante, puesto que desde que el ser humano nace, se desenvuelve en un escenario social inmediato –el núcleo familiar– que a su vez se encuentra influenciado por dinámicas más complejas y cambiantes de la comunidad y la sociedad (Papalia, 2009).

Siguiendo la perspectiva proveniente de las neurociencias actuales, los seres humanos son sujetos diseñados para estar unos con otros y, por consiguiente, aprenden por imitación. De hecho, se ha podido evidenciar que *“los sujetos aprenden con otros y no solos, lo que hace deducir que el cerebro es un órgano social que necesita la interacción humana para su desarrollo”* (Jiménez, 2010, p.10). En este orden de ideas, los planteamientos que actualmente rodean el desarrollo humano desde todas sus esferas, no

hay duda de que el ser humano es un ente biológico y, a su vez, un producto social y cultural (Jiménez, 2010).

Luz Amanda
Ruiz Cardozo |

José Julián
Ñañez
Rodríguez |

José Javier
Capera
Figueroa |

Como se dijo antes, las etapas del ciclo vital son prácticamente elaboraciones sociales que varían de una cultura a otra. Por esta razón, se ofrecen elementos para comprender los llamados “procesos universales” por los que pasan los seres humanos que tienden a recoger elementos en común. En este caso, es pertinente enfocarse desde el inicio del ciclo que corresponde a los primeros años de vida, con el fin de dar mayor relevancia a los elementos que influyen y operan desde edades tempranas y su repercusión en etapas que le suceden posteriormente.

El concepto de desarrollo infantil, por su parte, también ha ido evolucionando y tomando un carácter más importante al convertirse en un tema de análisis e investigaciones en la región, tanto así que ha abarcado la corriente de los estudios de desarrollo en diversos programas nacionales, internacionales, académicos e institucionales, llegando al punto de ser un campo inter, trans y multidisciplinar en las ciencias ambientales, sociales y humanas en sus distintas particularidades (Escobar, 2004).

Igualmente, se han reflejado diferentes enfoques y conceptos referentes al desarrollo infantil que han ido marcando las tendencias educativas a través del tiempo, fruto de los avances e influencias culturales. De hecho, no existen conceptos generalizados al respecto, por lo que es un concepto que permanece en evolución y cambio conforme a como se va desarrollando la dinámica cultural.

A medida que se ha avanzado, se ha ido comprendiendo que en la infancia operan diversos mecanismos que dan forma al individuo futuro, y que desde allí se fundan muchas bases para el desarrollo posterior. Precisamente, muchas disciplinas incluso nacientes e innovadoras se han ocupado en demostrar cómo los aspectos biológicos y sociales han ido dando forma a este concepto, y así logramos comprender cómo el desarrollo entra a ser un campo de relevancia en el análisis de la ciudadanía, la migración, la pobreza, el ser humano, la naturaleza y los diferentes modelos económicos que se articulan con las contradicciones del capital en los diversos regímenes democráticos (Zapata-Barrero, 2004).

El desarrollo infantil encierra, a su vez, una serie de aspectos que orientan y direccionan las intervenciones que se requieren para estimularlo y también determinan las características propias del infante. Dichos aspectos obedecen a un enfoque interrelacionado y multidimensional organizado que abarca todas las esferas vitales del infante y que, basados en argumentos científicos mencionados anteriormente, se ejerce una visión del niño desde la dimensión socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. Precisamente, en el proceso educativo del individuo se ha venido construyendo el concepto de educación inicial, y con la formulación de la Política Pública Nacional de Primera Infancia concretada en el *Compes 109* (DNP, Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación, 2007), se enfatiza que “en todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el periodo de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007, p.2).

Es bien sabido que una población infantil que reciba una educación de calidad y un reconocimiento social representa la mayor fuente de retornos sociales, puesto que las sociedades más educadas son aquellas que generan no solamente un crecimiento económico de un país, sino que establecen las bases fisiológicas para una salud óptima, se fortalece el sistema de valores que se orienta hacia un fortalecimiento de los mecanismos de participación y hacia la consolidación de un tejido social en el que imperen las acciones pacíficas, democráticas y transformadoras, constituyendo un aporte significativo para dar cara a las problemáticas sociales que aquejan al país.

En efecto, la educación en la primera infancia, entonces, constituye el primer acercamiento a la erradicación de la pobreza, la violencia y la desigualdad. (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007, p.4).

Continuando con lo anterior, la importancia de la educación inicial y sus repercusiones en el desarrollo de la sociedad muestra sus alcances en términos de enfrentar las tensiones y la inestabilidad de toda naturaleza que

Panorama |
pp. 71-86 |
Volumen 13 |
Número 25 |
Julio-Diciembre |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

el país atraviesa, y se ha apostado por una educación integral que responda y se conciba como herramienta fundamental y estratégica para la reducción y transformación de los aspectos más problemáticos a partir de esta realidad. En ese orden, la educación inicial ha validado sus planteamientos mediante argumentos científicos (Alcantud, 2015; Villodre, 2016; Brunner & Ganga-Contreras, 2017; Castro, Ezquerro, & Argos, 2016; Doménech, De Pro Bueno, & Solbes, 2016; Fernández, Vázquez, & Chao, 2015; Gil-Madrona, Gómez-Barreto, & González-Villora, 2016; Moreno & Pérez, 2016; Sánchez-Blanco, 2017; Vendrell, Dalmau, Gallego, & Baqués, 2015), que sitúan el desarrollo, como se ha expuesto anteriormente, desde el aspecto biológico, social y cultural, lo que finalmente sustenta y da forma a la normativa que orienta y regula la educación para la primera infancia.

En resumen, la base fundamental para el desarrollo humano radica tanto en la adquisición de conocimientos como en la creación de espacios para la convivencia social y cultural y, por ende, la interacción con otros se hace indispensable para formar sujetos con empatía, solidarios, compasivos y axiológicos (Jiménez, 2010).

La relación existente entre el desarrollo humano y la ciudadanía responde a un rol en el que los ciudadanos constituyen todo un proceso de desarrollo gradual y progresivo, con un carácter inminentemente social, que requiere de unas condiciones y disposiciones necesarias para ello. En este sentido, hace falta precisar qué se entiende por ciudadanía: Kymlicka (1996), Díaz (2004), presumen que es un término social y político que se sustenta en la incorporación de valores y el reconocimiento de hábitos y costumbres de una sociedad en particular; del mismo modo, el término hace referencia también a la acción de ejercer los derechos civiles, sociales y políticos y, por consiguiente, al cumplimiento de los deberes que se derivan de tales derechos y a la capacidad, la función y el rol de sujetos que aporten al desarrollo de la nación (Marshall, 1998).

En ese orden de ideas, se puede definir que, siguiendo los planteamientos de Ruiz & Chaux (2005), la ciudadanía entonces actúa bajo la idea defensiva de sus derechos individuales y colectivos, y la idea propositiva que lo ubica en el rol de ente participativo, transformador y promotor de la cultura democrática. Ahora bien, toda

esta condición política que los sujetos adquieren al consagrarse como ciudadanos implica un proceso de preparación y adquisición de conocimientos básicos para ello, sin embargo, no se nace con la condición biológica para ejercerla, lo que requiere de una intervención intencionada y bien lograda para tal fin. Efectivamente, es una condición aprendida y transferida cultural y socialmente, lo que indica que...

...a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes), necesarias para degustar los valores ciudadanos, es educar en la ciudadanía local y universal. (Cortina 1995, p.44)

Lo anterior demuestra que el actor educativo tiene repercusión en los escenarios, es decir, la familia como institución social (McNeill, 2010; Metlyakova & Korobkova, 2012; Tripi, 1956), es el primer agente socializador por excelencia, donde se transmiten hábitos, costumbres y conocimientos básicos, pero en ese mismo orden –desde el aspecto biológico– se inscriben una serie de habilidades que, si bien son un hecho natural y progresivo, necesitan ser estimuladas y propiciadas por medio de ambientes y acciones educativas conducentes al desarrollo integral en todas las esferas del desarrollo humano, y cómo esto permite reconocer la necesidad de cruzar el derecho de las libertades civiles, económicas, culturales y políticas en función de consolidar una cultura para y en la democracia deliberativa (Calderón, 2013). En consecuencia, la educación infantil en el mundo moderno se ha centrado en la formación del niño desde el principio de la integralidad, siendo este un aspecto contemplado dentro de la normativa estatal que rige en el país que “*considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural*” (MEN, 1997, p.3).

En este sentido, las dinámicas educativas, sociales y normativas alrededor de la infancia la han concebido como una categoría que se configura en sí misma como un grupo social con reconocimiento y participación política que empieza a situar a los niños como sujetos de derechos e interlocutores válidos, en donde se muestra que las dinámicas del mundo actual afectan de forma directa la infancia en el marco de situarse como agente social.

Siendo el escenario educativo el más propicio para dar este reconocimiento de liberación, tal como lo reconoce el maestro Paulo Freire, cuando el educando encuentra y reconoce sus propias contradicciones, está en el plano de liberarse en una praxis – transformativa del ser, hacer y estar que lo conlleva a legitimarse como uno igual en la sociedad, es decir, que la educación en la infancia puede ser vista como un momento de la vida para que el sujeto en su primera etapa de la vida pueda ser crítico y autocrítico desde su condición y medios de existencia (familia, escuela, ambiente y relaciones sociales). Esta lógica nos permite mostrar la importancia de la crítica en la emergencia de espacios para la visibilización y el empoderamiento de los niños que estén más allá de la visión normativa, técnica y fundamentalista expuesta y legalmente reconocida por los gobiernos; se trata de un ejercicio reflexivo del sujeto frente a su comunidad, en función de transformar los problemas sociales de su diario vivir (Freire, 2000).

Por su parte, las competencias ciudadanas, “*representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo*” (MEN, 2004, p.6). Esto es un gran avance en materia del pluralismo político – jurídico, pero debe ser un eslabón para transformar los campos axiológicos, normativos y éticos, tal como lo ha argumentado el filósofo latinoamericano Álvaro Márquez Fernández (2004):

El sentido de una democracia inducida por comportamientos éticos se propone desde una perspectiva de responsabilidades públicas, en la que es necesario globalizar la justicia y la equidad para evitar la exclusión y favorecer la inclusión; pero para lograr esto se necesita una democracia de valores en los que la política sea un verdadero resultado o respuesta de los consentimientos cívicos, es decir, de la ciudadanía. (p.75)

Esto nos permite pensar en seguir avanzando en el camino para formar ciudadanos activos, participativos, propositivos y constructores de paz y de desarrollo social, lo que sugiere que para lograr este ejercicio es necesario alcanzar un aprendizaje e incorporación de conocimientos de manera progresiva y gradual conforme a las etapas de desarrollo del ciclo vital, siendo este un aspecto que continúa toda la vida, lo que implica que sea un proceso con metas, propósitos y alcances

que avance permanentemente; a su vez, no se puede desconocer que formando ciudadanos en lo público se fortalecen los espacios democráticos subalternos por constituir procesos críticos, autocríticos y cargados de elementos para concebir la transformación en los espacios más vulnerables de la sociedad colombiana.

De tal manera, el escenario privilegiado para continuar con este proceso ya iniciado en la familia es la escuela, dado el fortalecimiento que existe en estos espacios de interacción entre la sociedad y el sujeto; estos se enfocan a consolidar las habilidades y disposiciones psicoafectivas, posteriormente son lanzados al espacio social, donde la escuela asume el rol y el desafío de enseñar, preparar y formar a los sujetos para el desenvolvimiento en los diferentes contextos de socialización (Bourdieu, 2003). En este sentido, Piobetta afirma que basándose en la teoría de Comenio, se “*exige que cada etapa del saber abarque un conjunto completo que será el punto de partida de un nuevo estudio más alto, más profundo y extenso*” (Piobetta, citado por Zuluaga, 2003, p.48).

Siguiendo con el papel central que constituye la escuela en la sociabilidad del hombre, responde a la educación como un campo de crítica, autocrítica y liberación del sujeto en su determinado contexto. Una razón que contribuye a superar el estado de opresión, dominación y exclusión que se ha gestado en el sistema capitalista moderno (Márquez, 2011). Por otro lado, la noción expuesta por Rousseau se refiere a la infancia como una realidad particular que posee características y proclama una “*pedagogía que se adapte a las características particulares, siendo la infancia en sí misma valiosa*” (Piobetta, citado por Zuluaga, 2003, p.50). Igualmente, Rousseau desarrolla el concepto de infancia y, a su vez, le atribuye un valor decisivo dentro del proceso de formación del hombre, donde la enseñanza adquiere un sentido social.

Ahora bien, pensar en ciudadanía desde la primera infancia se enfoca a partir de la perspectiva de los derechos de los niños y las niñas y los mecanismos de participación, teniendo en cuenta que formar para tal fin requiere construir sentidos en torno a lo público; esto se articula con la perspectiva que retoma...

...una relectura de toda la sociedad moderna y de la gestión pública del Estado, desde la más ideológica hasta la más administrativa, desde la política real hasta la economía de

consumo. Una revisión por completo del comportamiento ciudadano frente al poder político y sus prácticas públicas, en mejora de una condición humana que garantice los derechos de todos a una vida digna y satisfecha. (Márquez, 2004, p.75-76)

Así, se toma lo público como algo visible y común, estrechamente ligado a la sociabilidad y el desarrollo de la dimensión social desde la infancia, donde la alteridad y el reconocimiento de los otros recobran un sentido muy importante durante los primeros años de vida. *“El dominio de los conocimientos y habilidades mencionadas se logra en la interacción con otros miembros de la sociedad y con instituciones sociales como la familia y la escuela, contextos ideales para formar en ciudadanía desde edades tempranas”* (Díaz, 2000, p.10).

Para avanzar más hacia el proceso de socialización, cabe comprender que es un hecho basado en el reconocimiento de la existencia de los otros, lo que empieza a visibilizarse hacia los tres o cuatro años de vida, y el hecho de entender las diferencias, los deseos y creencias propias y ajenas. Este hecho se sintetiza en la capacidad que les permite situarse en el lugar de los otros, de modo que logre interpretar sus intenciones y comportamientos en consecuencia (MEN, 2009, p.66).

Por ende, es necesario entender que de una misma realidad es posible derivar mecanismos alternos para comprenderla; significa aceptar la “relatividad” de los puntos de vista de los demás. Dicha relatividad constituye la base del proceso de socialización, donde se asientan los principios de tolerancia, el reconocimiento de sí mismo como ciudadano portador de derechos y como contribuyente al funcionamiento de la sociedad, propiciando su propio bienestar y el de los demás.

De esta manera, hacia los cinco años, los niños son capaces de entender las consecuencias de sus actos y aprenden a responsabilizarse de los efectos de los mismos; durante esta etapa los niños también desarrollan la capacidad de entender las emociones y sentimientos de los otros de un modo más amplio y complejo (Gómez *et al.*, 2017; Gómez, Quintero, López, & Castro, 2016; Ortégón-Cortázar & Royo-Vela, 2019). Por esta razón se hacen más sensibles a problemáticas externas que otras personas vivencian, como por ejemplo los niños

enfermos, los efectos de la guerra, el hambre, entre otras (MEN, 2009, p.67).

La capacidad para generar empatía frente a estos hechos, entonces, se empieza a desarrollar más ampliamente en esta edad, lo cual los sensibiliza ante diversos hechos críticos y empiezan a comprender que su rol dentro del medio social es importante y determinante, lo que puede abrir espacio para afirmar que la empatía constituye la base para formar ciudadanos en el nivel inicial desde la escuela, basándose en que *“el niño nace con una capacidad y empatía e interés por el otro”* (Nussbaum, 2001, p.132). Dentro de este proceso, es fundamental el papel que ejerce la interacción con sus pares y adultos, empezando a interesarse por cómo funciona el mundo real y la relación de sus emociones con esa dinámica. Es decir, los niños van construyendo sus criterios sobre las normas y la moral, a medida que van experimentando los sentimientos producto de los efectos de sus actos y las conductas que los adultos han delimitado frente a ello (Marshall, 1998).

Al mismo tiempo, el desarrollo de la empatía y la compasión frente a los otros, como se mencionaba anteriormente, proviene de la capacidad de autorregular sus emociones y de prever sus consecuencias, lo cual abre el camino para empezar a considerar otros puntos de vista diferentes al propio, y son capaces de situarse en la posición del otro generando actitudes de empatía y compasión, puesto que ya han logrado sentir dichas emociones como propias (Granek, Nakash, Cohen, Ben-David, & Ariad, 2017; Hawkins, Williams, & SPCA, 2017; Hilton-Kamm, Sklansky, & Chang, 2014; Játiva & Cerezo, 2014).

Lo anterior guarda la relación con la formación ciudadana que se construye en edades tempranas y a lo largo de la vida adulta (un proceso interconectado). Por ello, desde el nivel preescolar se han formulado proyectos que destacan la importancia de que los currículos se enfoquen y se orienten hacia la formación en ciudadanía desde los primeros niveles de educación formal. De hecho, como se exponía anteriormente, diversos estudios desde el enfoque del desarrollo humano, la neuropedagogía y las teorías del desarrollo y aprendizaje social sustentan la posibilidad de que los niños alcancen una comprensión de lo que significa ser ciudadanos.

Luz Amanda
Ruiz Cardozo I

José Julián
Ñañez
Rodríguez I

José Javier
Capera
Figuroa I

Así pues, retomando la idea de que “*las bases para la imaginación cívica deben asentarse tempranamente en la vida*” (Nussbaum 2005, p.126), la posibilidad de reconocerse a sí mismos y a los otros en términos de respeto, tolerancia, sana convivencia y sentido de pertinencia bajo permanente intercambio de experiencias y aprendizajes, valores y normas sociales en su contexto inmediato son los pilares a los que debe responder la educación para la ciudadanía, específicamente desde el nivel preescolar, siendo la socialización elemento dinamizador mediante el cual se generan aprendizajes y la identificación de sí mismos, estableciéndose contacto y comunicación con el medio físico, natural y social, concebido como una posibilidad para la realización y/o liberación del sujeto en su contexto (Freire, 2000).

Este estudio tomó como referencia el paradigma de la investigación cualitativa, que de acuerdo con su propósito principal pretende describir, analizar y caracterizar fenómenos sociales rigurosa y detalladamente a partir de la mirada comprensiva de la realidad (Canales, 2006; Tarrés, 2008).

Las categorías que componen el marco teórico- conceptual de la investigación fueron el desarrollo integral infantil y la formación ciudadana. La primera ha sido abordada desde los aportes teóricos del neurodesarrollo, la perspectiva psicosocial y la dimensión ecologista; la segunda, concebida desde el nivel preescolar según la postura de diversos estudiosos del tema en el contexto pedagógico.

El paradigma cualitativo en esta investigación da relevancia al mundo de lo comprensivo y, a su vez, a la significación de los actores sociales comprometidos en ella; en este campo, la necesidad de escuchar, hablar, comprender y dialogar son facultades inherentes a la condición humana, y de gran utilidad en el desarrollo de un conocimiento desarrollado desde lo cotidiano hasta lo científico (Tarrés, 2008).

De esta manera, para comprender la realidad social basta considerar que existen diversas realidades que cada actor individual construye, es decir que, como lo señala Briones (2000), y Guba & Lincoln (2002), no existen verdades únicas sino que emergen a partir de lo que los múltiples significados que los sujetos construyen. Dichas formas de concebir las realidades nos permiten ver otras

“*epistemologías*” y problemáticas negadas /invisibilizadas históricamente, que se incorporan en el plano de la subalternidad, la liberación y la legitimidad de espacios de construcción colectiva del saber, más allá del dualismo epistémico de la modernidad-colonialidad (Escobar, 2004; Márquez, 2011).

Así pues, considerando que el objetivo de la investigación es abordar y analizar los procesos de formación ciudadana desde el nivel preescolar y la infancia como parte del desarrollo humano, el enfoque de mayor pertinencia fue el histórico-hermenéutico de naturaleza interpretativa y comprensiva, que de acuerdo con el interés del presente estudio “*busca reconocer la diversidad y comprender la realidad*” (Tarrés, 2008; Cifuentes, 2011).

No obstante, reconocemos la importancia de la emergencia del paradigma crítico que tanto ha tomado fuerza en América Latina, y nos aporta elementos para tener una mirada integral, siendo necesaria para problematizar el fenómeno y llevarlo a un diseño ontológico simple, el cual tenga la capacidad de relacionar teoría y praxis en experiencias concretas como son los contextos cotidianos de la escuela, y a su vez los quehaceres, procesos, sentidos y experiencias en torno a la formación ciudadana desde la infancia, en un mundo emergente para la vida en comunidad (Escobar, 2004; Sandoval, 2016).

De acuerdo con los alcances de esta investigación de orden interpretativo, se pretendió analizar la dinámica de la formación ciudadana desde el preescolar y cómo el contexto, las experiencias cotidianas y los discursos y nociones de los docentes frente a este tema conllevaban a materializar los proyectos institucionales educativos, específicamente los de ciudadanía y democracia. Para tal efecto, se realizó una selección intencional de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Ibagué con características tanto geográficas como socioeconómicas distintas entre sí (Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Benítez-Camargo, 2013).

La estrategia metodológica seleccionada fue el estudio de caso de corte descriptivo interpretativo, siendo el más pertinente para direccionar esta investigación, teniendo en cuenta que su propósito principal –como lo define Galeano (2012)– es el estudio de aspectos particulares y complejos de un caso específico, con el fin de comprender cómo se configura su actividad, de qué manera

Panorama I
pp. 71-86 I
Volumen 13 I
Número 25 I
Julio-Diciembre I
2019 I
ISSN impreso I
1909-7433 I
ISSN en línea I
2145-308X I

incide en el escenario particular y qué factores determinan dicho funcionamiento dentro del panorama social (Guba & Lincoln, 2002). En este caso, se buscó como primera medida indagar las nociones que los docentes del nivel preescolar tenían acerca de los procesos de formación ciudadana de acuerdo con los planes y proyectos desarrollados en su institución y sus concepciones individuales acerca del ejercicio de la ciudadanía y el papel de la educación inicial en dicho proceso; como segunda unidad de análisis se realizó la revisión documental de los papeles oficiales de cada institución (Tarrés, 2008).

De acuerdo con el planteamiento de este estudio, se priorizaron las categorías que permitieron direccionar el diseño metodológico de este trabajo a partir del enfoque histórico hermenéutico, interpretativo y comprensivo, como se ha mencionado anteriormente, donde emergieron categorías que definen las estrategias empleadas que dieron paso al ejercicio analítico y comprensivo que las fuentes de información proporcionaron con relación al desarrollo de los procesos de la formación ciudadana desde el nivel preescolar en las instituciones educativas oficiales.

Por tal razón, el diseño metodológico para abordar y organizar las fuentes de información primarias respondió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes encargados del nivel preescolar en cada una de las instituciones; y las fuentes secundarias, correspondientes a la revisión documental de los PEI y demás documentos institucionales de referencia.

Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes titulares de los grupos del nivel preescolar de cada institución, con un protocolo y/o formato definido para elaborar el diseño y la matriz, siendo vitales para el análisis de contenido en cada una de las evidencias empíricas. En este sentido, la fase inicial del proceso de recolección de datos e información se realizó mediante la indagación de los discursos, saberes, imaginarios y conceptos sobre la formación ciudadana en el preescolar. Por su parte, la revisión de los documentos institucionales –por medio de una matriz de análisis– permitió contrastar el discurso y la acción entre los actores involucrados en dicho proceso, además de los proyectos transversales sobre ciudadanía y democracia que desde el preescolar se desarrollan y ejecutan.

RESULTADOS

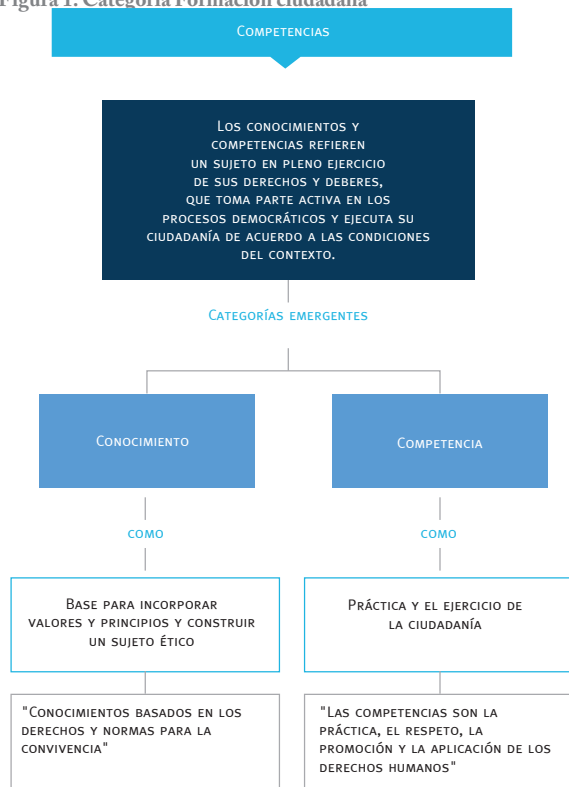
Una vez procesadas las unidades de información de las fuentes primarias y secundarias, se tuvieron en cuenta –primeramente– los conocimientos, discursos, conceptos e imaginarios que los docentes del nivel preescolar poseían frente a la formación ciudadana, y la revisión de los proyectos educativos institucionales y proyectos de ciudadanía y democracia que se desarrollan en el preescolar. Las tres instituciones educativas objeto de estudio fueron seleccionadas intencionalmente, siendo estas de carácter oficial y naturaleza mixtas, pero con características socio demográficas diferentes entre sí, con el objetivo de reconocer en ellas sus propósitos de formación, su visión, misión, valores institucionales y sus proyectos sobre formación ciudadana.

Con relación al concepto de formación ciudadana, se evidenció que siendo este un proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos, integra dentro de sí todo un entramado de acciones y discursos que fruto de los procesos de socialización e introducción del sujeto al medio social inicia en el escenario familiar, y a partir de una transición entre este y la escuela se sientan las bases para la vida futura. La finalidad principal que se describe en los planteamientos de los docentes entrevistados es la capacidad de formar y preparar a los estudiantes en valores para la convivencia; al mismo tiempo va adquiriendo y desarrollando las competencias necesarias para enfrentar el escenario laboral y social que en la actualidad se desarrolla (Calderón, 2013).

Bajo esta premisa, los docentes coincidieron en que la formación ciudadana como proceso persigue un propósito conducente a desarrollar capacidades en los sujetos, que les permita convertirse en verdaderos ciudadanos con virtudes y valores para el ejercicio de sus derechos y deberes. Además de esto, consideran que es una herramienta fundamental y determinante para evitar y enfrentar las diversas problemáticas sociales que en cada escenario de socialización se presentan. El resultado de todo este proceso se visibiliza, entonces, en el ejercicio de la democracia que, según estos, evidencia el reconocimiento de los derechos y deberes que cada ciudadano posee por medio de diversos mecanismos de acción y participación.

Figura 1: Categoría Formación ciudadana

Luz Amanda
Ruiz Cardozo I
José Julián
Ñañez
Rodríguez I
José Javier
Capera
Figuerola I



Fuente: elaboración propia de los investigadores, 2017.

Avanzando en el análisis, los conocimientos en materia constituyen la base para construir el sistema de valores y principios para formar un sujeto ético que ponga en práctica las normas de convivencia; al mismo tiempo, se dio espacio para referir las competencias como la acción específica de dichos conocimientos que permiten materializar o evidenciar la acción ciudadana y democrática, tal como se presenta en la descripción siguiente:

Al realizar el ejercicio comprensivo a los discursos de los docentes de preescolar sobre las competencias ciudadanas, sus respuestas se orientaron en dos niveles. Por un lado, los conocimientos básicos para incorporar valores y principios y por otro lado, la práctica del respeto y la aplicación de los derechos humanos (Guba & Lincoln, 2002).

Figura 2: Categoría Conocimientos y competencias del ciudadano

Fuente: elaboración propia de los investigadores, 2017.

Para algunos, el docente se convierte en agente facilitador y, para otros, en orientador de los procesos referenciados. Sin embargo, no hubo concordancias con la idea de que asume un compromiso, primeramente individual, al reconocerse antes como ciudadano, y colectivo con la educación para la paz, la convivencia y la construcción de la democracia en el país.

Una vez identificados los aspectos generalizados que los docentes guardaban sobre el tema de este trabajo, se entró a indagar los elementos clave y específicos en las instituciones educativas observadas, donde se hallaron elementos comunes acerca de las características de formación ciudadana en cada una de ellas. Se hallaron similitudes que llevaron a concluir que las características de los procesos de formación ciudadana se resumen en dos aspectos principales: la educación en valores y la puesta en práctica y aplicación de los conocimientos adquiridos en el tema.

Posteriormente, pasando al análisis documental se tomaron los siguientes criterios que categorizaron el trabajo de análisis y procesamiento de la información. Se diseñó la matriz que condensó los datos provenientes de las fuentes secundarias relacionados en el apartado de las estrategias metodológicas de este documento. La revisión documental trató sobre los proyectos educativos institucionales, PEI, de cada plantel educativo y su visión sobre la formación en ciudadanía; es necesario señalar que tanto los docentes como los PEI son aspectos constituyentes de los elementos en torno al tema central de este trabajo, puesto que allí se configuran y reproducen los discursos, lo cual permitió analizar –desde un punto de vista integral– las concepciones y visiones acerca de lo que se refiere al proceso de formar ciudadanos de acuerdo con el ideal que cada institución plantea.

Los criterios tenidos en cuenta para la realización de la matriz de análisis fueron organizados mediante categorías de trabajo como la visión, misión, principios y valores institucionales, enfoque pedagógico, el rol del docente, el rol del estudiante, el plan de estudios del nivel preescolar y el proyecto de ciudadanía y democracia que se desarrolla en la institución.

Siguiendo el orden de los criterios seleccionados, se tomaron en cuenta los elementos más representativos y

Panorama I
pp. 71-86 I
Volumen 13 I
Número 25 I
Julio-Diciembre I
2019 I
ISSN impreso I
1909-7433 I
ISSN en línea I
2145-308X I

comunes entre las instituciones, lo cual permitió determinar inicialmente el horizonte institucional de cada centro educativo, teniendo en cuenta que el sentido misional guarda un sentido común entre las instituciones, pues se centra en la formación de seres íntegros con las competencias y los conocimientos necesarios para construir una sociedad justa, con valores para la convivencia con sentido humano, y que al mismo tiempo se encuentren preparados para desenvolverse en el escenario laboral y social, siempre con miras al mejoramiento y la transformación de la calidad de vida.

Sin embargo, en el nivel preescolar, exclusivamente se promueven los proyectos pedagógicos de aula que apoyan y complementan este ejercicio con estrategias pedagógicas, que junto a un trabajo conjunto con los padres de familia, desarrollan programas de integración e intervención por parte de los niños en el perfeccionamiento de competencias ciudadanas. Resaltando que las actividades más sobresalientes en las aulas de preescolar hacen referencia al ejercicio de establecer figuras representativas en torno a las diferentes iniciativas de aprendizaje, como por ejemplo el líder del salón, el patrullero escolar, el ambiental y el consejero, entre otros, que cumplen funciones de liderazgo y supervisión para que los estudiantes sigan y practiquen las normas y reglas de convivencia y promuevan la práctica de valores para relacionarse con los demás; al mismo tiempo se fomentan acciones de cuidado y respeto del propio cuerpo, el medio ambiente y la institución.

Los proyectos específicos que las instituciones desarrollan se ejecutan en todos los niveles de educación, y específicamente en el nivel preescolar está concebido desde las dimensiones del desarrollo del niño establecidas por ley, organizadas y estructuradas a partir de un plan de estudios que determina el procedimiento académico de los contenidos y actividades concernientes al proyecto de democracia. Sin embargo, los objetivos y propósitos de formación son comunes y generalizados para todos los niveles, y no se hallaron proyectos o propuestas específicamente para el nivel.

DISCUSIÓN

El campo de la *“educación, la democracia, la igualdad, la ciudadanía y el espacio público, continúan siendo banderas demasiado preciosas para dejarlas caer ante las*

circunstancias. Pero las circunstancias nos obligan a repensarlas, como realidades humanas que solo pueden ser anticipadas y construidas por nuestra actividad práctica y teórica” (Hillert, 1999). Asumiendo lo anterior, podemos comprender que, tanto como la familia, como primera institución social donde se desenvuelven los sujetos, la escuela es un lugar privilegiado no solo para enseñar, formar y preparar a los niños para el desempeño y desenvolvimiento, sino que también hace falta pensar, comprender, construir y renovar los discursos e ideas acerca de lo que significa e implica educar para la ciudadanía (Freire, 2000).

Tal como lo plantea Hillert (1999), las propias circunstancias muestran un panorama social que, si bien refleja fracturas y problemáticas sociales en la familia y la escuela, que luego se transfiere a los demás escenarios sociales, merece una constante revisión en función de la búsqueda de alternativas para dar cara a dichas problemáticas.

Para dar respuesta a esta investigación, centrada en dar una mirada comprensiva a la luz de los planteamientos teóricos acerca de la formación ciudadana desde el preescolar, se vio la necesidad de, por un lado, reconocer el papel de la escuela en este proceso y, por otro, sin duda el más importante y determinante, el papel que los docentes cumplen alrededor de este desafío de educar para la ciudadanía a la población estudiantil desde sus primeros años de vida (Elster, 1990). Esto simboliza narrar el papel que adquiere la figura del educador frente a dicha población, debido a que, en sus primeros años de edad, adquiere un gran valor para la formación ciudadana en lo que constituye la vida para la comunidad y su entorno de liberación frente a la opresión de los modelos/sistemas educativos modernos (Freire, 2000).

Por esta razón, la revisión de las acciones por parte de los docentes alrededor de las prácticas de intervención enmarcadas en los proyectos educativos institucionales de cada institución sobre el tema en cuestión, determinó algunos criterios y posturas como investigadores. Partiendo del supuesto de que el niño es considerado como un ser biopsicosocial, requiere ser formado a partir del principio de la autonomía, responsabilidad social y la alteridad que ponga en funcionamiento todas sus funciones cognitivas, psicológicas, físicas, sociales y estéticas, obedeciendo a una visión de educación integral.

Por ello, los docentes manifiestan que es deber y necesidad encaminar la educación hacia este propósito desde el nivel inicial, puesto que es lo que las normativas institucionales y constitucionales determinan y establecen, pero fuera del discurso quedó que todos estos planteamientos instituidos deben estar estrechamente relacionados y articulados con las diferentes posturas teóricas que sustentan el desarrollo biológico del niño en edad preescolar, que permite explicar, precisar y justificar qué, cómo y cuándo se deben iniciar los procesos de formación y preparación para la ciudadanía (Marshall, 1998).

Atendiendo dicho argumento, se mantiene la postura que indica que la escuela como institución social desempeña una función casi exclusiva, pues cuenta con todos los recursos para ello, siendo un lugar privilegiado donde confluyen diversas posibilidades, imaginarios y escenarios propicios para tal fin, seguido de la familia como eje complementario del proceso, una vez el niño inicie su proceso educativo (Tarrés, 2008). Analizando los roles de cada uno de los actores involucrados en este proceso, los PEI establecen que el perfil del docente debe responder a las necesidades del contexto, de los estudiantes, siendo entonces facilitadores, orientadores y ejecutores de los programas y proyectos al respecto, no obstante, el docente como orientador de los procesos de aprendizaje y formación.

Es pertinente precisar que “*no debemos considerar solo la formación inicial y la formación en servicio, sino que es muy importante comenzar a considerar la formación docente desde antes*” (Sandoval, 2001, p.39), y antes de perfilarse como docentes, la visión e imagen de sí mismos como ciudadanos constituye un punto importante para determinar qué prácticas y acciones se adelantan en los escenarios escolares, siendo rasgos claramente influyentes en los procesos de formación de los niños.

En este sentido, en todos los casos observados, este aspecto quedó apartado en los discursos de los mismos docentes que resaltaron únicamente el deber ser de su rol, amparados y direccionados fundamentalmente a partir de las disposiciones establecidas en los documentos institucionales, aislando la posibilidad de poner en consideración, de antemano, su imagen, su criterio y su rol como actores y dinamizadores del ejercicio ciudadano y democrático, tanto dentro como fuera de las aulas.

Siguiendo esta ruta de análisis, se encontró que el rol de la familia es paralelo al de la institución, lo cual refleja que, en gran medida, la participación y el compromiso asumidos por el grupo familiar constituye una red de apoyo para la consolidación de los objetivos y propósitos para formar en competencias ciudadanas, sin embargo, el papel de la escuela seguía situándose como el más indicado para asumir este papel, pues según sus impresiones, dentro del grupo familiar se viven condiciones complejas que impiden ofrecer a los niños las herramientas necesarias para aprender a convivir y a desempeñarse adecuadamente en el medio social.

En este orden de ideas, se puso en evidencia que el proyecto educativo debe dar respuesta y centrar esfuerzos en ello, mientras simultáneamente intenta involucrar a la comunidad en busca de generar impactos de cambio que poco a poco vayan trascendiendo de las aulas a los diferentes escenarios de la comunidad, lo que permite agregar que la formación ciudadana desde el preescolar supone acercar a los niños a la posibilidad de comprender las implicaciones de ser ciudadanos, asumir su rol de sujetos políticos portadores de derechos y deberes frente a sí mismos y a los demás en los diferentes contextos de socialización (Díaz, 2004), mientras aprenden a actuar bajo condiciones éticas que les permitan reconocer y respetar a los otros para convivir pacíficamente mientras van avanzando en el proceso de formación, a medida que van desarrollando mecanismos de visibilización y participación social.

De tal manera, la lectura que se hace en la dinámica institucional, en general, demuestra que una forma de visibilizar el ejercicio de la ciudadanía en la escuela se muestra en formas muy concretas, entre ellas, el desarrollo de programas para la erradicación de la violencia en las aulas, el respeto por las normas de convivencia, el surgimiento de figuras representativas, el aprovechamiento del tiempo libre en alianza con algunas instituciones públicas y privadas de la región, y la constante formación para el trabajo, siendo esta última el principal objetivo en común al que las instituciones apuntan para llegar a la meta de cumplir con los objetivos institucionales por medio de la educación para la convivencia y la acción ciudadana.

En las instituciones educativas, si bien involucran a los niños del nivel preescolar en los proyectos y actividades

con relación a la formación ciudadana, se evidencia que la manera de hacer efectivo aquel empoderamiento y visibilización de los niños como grupo social válido podría llegar a ser aún más activa y conducente a posicionar la infancia en un escenario realmente representativo y destacado.

La necesidad de seguir construyendo procesos comunicativos, donde las instituciones públicas y privadas, los padres de familia y la comunidad en general asumen un compromiso consecuente con las necesidades de sus contextos, quiere decir que la apuesta de formar ciudadanos críticos, autocríticos y reflexivos para la vida es un largo camino que inicia desde el seno del hogar, pasa a la primera infancia y posteriormente se enrola en cada espacio público: la escuela, el barrio, la universidad, entre otros. Igualmente, es de suma importancia continuar el camino de proponer alternativas frente a la concepción tradicional que existe en gran parte de las instituciones, referente a la enseñanza de ciudadanos desde sus primeros años hasta lo que constituye la vida en sociedad.

Una muestra de este panorama ha sido desarrollada por el epistemólogo Álvaro Márquez Fernández, cuando señala que:

...el derecho a la palabra y a la escucha del otro a través del diálogo le confiere a la democracia, de manera muy particular y contundente, la posibilidad de relacionar a los ciudadanos a través de una *vox populi* de genuina argumentación racional, en la que los problemas y conflicto de la política pueden y deben ser deliberados a partir de principios de la ética cívica y moralidad pública. (2004, p.75).

Esto es una forma de seguir fortaleciendo los debates de la democracia con respecto a experiencias locales, tal como sucede con la educación desde la infancia, es decir, que no se puede pensar la ciudadanía, lo público y los regímenes democráticos por fuera de los fenómenos locales, la cotidianidad y el saber popular, que es cada vez una tarea de análisis en el campo de la investigación social crítica en Latinoamérica.

En conclusión, hace falta someter a una reflexión aún más profunda el papel que cumple la infancia para el desarrollo, no solo institucional sino de la región y del

país, que sin lugar a dudas merece una mayor participación, acción y difusión de los programas de desarrollo social y ciudadano, al mismo tiempo que los docentes apropien efectivamente este discurso y esta iniciativa, integrándolo y articulándolo a las prácticas pedagógicas cotidianas resaltando que la formación docente antes, durante y después del ejercicio es un aspecto realmente importante e influyente en este asunto de interés público y de gran dimensión para el mundo de la ciudadanía, para un ejercicio deliberativo propio de la ética – pública.

REFERENCIAS

1. Alcantud, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11(3), 316–332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>
2. Anderson, G. (2019). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249–270. URL : <https://www.jstor.org/stable/1170182>
3. Bernabé, M. (2016). Educating for intercultural citizenship in Early Childhood Education: The case of universities in Valencia. *Profesorado*, 20(2), 328–348. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84996539997&partnerID=40&md5=3db5c81a0d8b14f24353e1c330938f30>
4. Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Madrid: Anagrama.
5. Briones, G. (2000). *La investigación en el aula y la escuela*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.
6. Brunner, J., & Ganga-Contreras, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, 33(84), 12–37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991002/html/index.html>
7. Canales, C. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
8. Calderón, L. (2013). Los límites de la ciudadanía clásica: las coordenadas del debate teórico contemporáneo. En C. J. Amescua, *Política en movimiento: Estado, ciudadanía, exilio y migración en América Latina*. México: CRIM/UNAM.

9. Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105–126. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16455>
10. Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
11. Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
12. DNP (Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación). (2007). *Documento Conpes Social*.
14. Díaz, Á. (2000). La participación de las niñas y los niños y la formación ciudadana. *Sincronía*, 32, 70-82.
15. Díaz, Á. (2004). Desarrollo humano, socialización y formación de ciudadanía desde el preescolar. *Perspectivas*, 6, 25-33.
16. Doménech, J., De Pro Bueno, A., & Solbes, J. (2016). Which sciences are taught and in what manner in early childhood education classes? The perception of teachers during initial training. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25–50. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>
17. Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias*. Barcelona: Gedisa.
18. Escobar, A. (2004). Más allá del Tercer Mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización. *Nómadas*, (20), 86-100.
19. Fernández, R., Vázquez, M., & Chao, A. (2015). Are music and mathematics worked on in an interdisciplinary way during early childhood education? *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1009–1022. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201512139014>
20. Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N., & Benítez-Camargo, L.-F. (2013). The initial stages of learning to write: Age and socio-economic differences. *Revista de Salud Pública*, 14(2 SUPPL.), 46–57. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84871724623&partnerID=40&cmd5=22aebda18aa9a0c5d32bba993c67b11b>
21. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.
22. Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
23. Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I., & González-Villora, S. (2016). Perception of early childhood education students about their intercultural formation. *Magis*, 9(18), 111–128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>
24. Gómez, A., Quintero, L., López, N., Castro-Martínez, J., Villa, L., & Mejía, G. (2017). An approach to emotion recognition in single-channel EEG signals using stationarywavelet transform. In B. J., S. D.A., & T. I. (Eds.), *7th Latin American Congress on Biomedical Engineering, CLAIB 2016*, 60, 654–657. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4086-3_164
25. Gómez, A., Quintero, L., López, N., & Castro, J. (2016). An approach to emotion recognition in single-channel EEG signals: A mother child interaction. *20th Argentinean Bioengineering Society Congress and the 9th Conference of Clinical Engineering, SABI 2015*, 705(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/705/1/012051>
26. Graneck, L., Nakash, O., Cohen, M., Ben-David, M., & Ariad, S. (2017). Oncologists' communication about end of life: the relationship among secondary traumatic stress, compassion satisfaction, and approach and avoidance communication. *Psycho-Oncology*, 26(11), 1980–1986. <https://doi.org/10.1002/pon.4289>
27. Guba, E & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. México: El Colegio de Sonora.
28. Hawkins, R., Williams, J., & Scottish Society for the Prevention of Cruelty to Animals (Scottish SPCA). (2017). Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050490>
29. Hilton-Kamm, D., Sklansky, M., & Chang, R.-K. (2014). How not to tell parents about their child's new diagnosis of congenital heart disease: An internet survey of 841 parents. *Pediatric Cardiology*, 35(2), 239–252. <https://doi.org/10.1007/s00246-013-0765-6>
30. Hillert, M. (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Tesis 11 Grupo Editor.
31. Játiva, R., & Cerezo, M. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 38(7), 1180–1190. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>

Luz Amanda

Ruiz Cardozo I

José Julián

Ñañez

Rodríguez I

José Javier

Capera

Figueroa I

Panorama I

pp. 71-86 I

Volumen 13 I

Número 25 I

Julio-Diciembre I

2019 I

ISSN impreso I

1909-7433 I

ISSN en línea I

2145-308X I

32. Jiménez, C. & Robledo, J. (2010). *La neuropedagogía y los comportamientos violentos. Nuevos hallazgos de la neurociencia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
33. Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
34. Ley 115, Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115*, febrero 8 de 1994. Diario Oficial 41.214.
35. Ley 1732, Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732*, septiembre 1 de 2014. Diario Oficial 43.261.
36. Márquez, Á. (2004). Por una ética pública en el contexto del diálogo democrático. *Quórum Académico*, 1(1), 63-78.
37. Márquez, Á. (2011). Boaventura de Sousa Santos: Interculturalidad de saberes y epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 5-6.
38. Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Editorial Alianza.
39. McNeill, T. (2010). Family as a social determinant of health: implications for governments and institutions to promote the health and well-being of families. *Healthcare Quarterly (Toronto, Ont.)*, 14 Spec No., 60-67. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79952202311&partnerID=40&md5=90c5548e33bd21add7085840714c9313>
40. Metlyakova, L., & Korobkova, V. (2012). Integration of formal and non-formal education of children and adults in institutions of supplementary education as a factor of social and pedagogical support for families in difficult situations. *World Applied Sciences Journal*, 20(SPL.ISS.), 51-57. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.20.10011>
41. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247*, septiembre 11 de 1997. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-104840_archivo_pdf.pdf
42. Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía si es posible: estándares básicos de competencias ciudadanas, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf
43. Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Documento Conpes 109*, Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia". Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
44. Moreno, M., & Pérez, H. (2016). Evaluation of family involvement in early childhood education curriculum in Chile. *Profesorado*, 20(3), 583-625. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85017526312&partnerID=40&md5=a50fe7604059faca10ce808512101604>
45. Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. España: Editorial Paidós.
46. Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Madrid. España: Kats Editores.
47. Ortegón-Cortázar, L., & Royo-Vela, M. (2019). Nature in malls: Effects of a natural environment on the cognitive image, emotional response, and behaviors of visitors. *European Research on Management and Business Economics*, 25(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2018.08.001>
48. Papalia, D. (2009). *Desarrollo humano*. México: Editorial Mc Graw Hill/interamericana.
49. Ruíz, D., & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ascofade. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
50. Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.
51. Sánchez-Blanco, C. (2017). Computers in early childhood education: Voices of young children in Galicia (Spain). *Revista de Pedagogía*, 38(102), 31-52. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85027719404&partnerID=40&md5=fa293112c748eb14e4b643dd3b267a4c>
52. Sandoval, S. (2001) *Los nuevos desafíos de la formación docente*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
53. Tarrés, M. (2008). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex - Flacco, Porrúa.

54. Tripi, G. (1956). The crisis of the family as a social institution. *Rassegna di neuropsichiatria e scienze affini*, 10(2-4), 155-158. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77049316628&partnerID=40&md5=9228cbd8e5c725367c483521db48d816>

Luz Amanda

Ruiz Cardozo I

José Julián

Ñañez

Rodríguez I

55. Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Male teachers, early childhood education professionals. Impact on the pedagogical team and families. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>

José Javier

Capera

Figuerola I

56. Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Sistensis Editorial.

57. Zuluaga G. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Panorama I

pp. 71-86 I

Volumen 13 I

Número 25 I

Julio-Diciembre I

2019 I

ISSN impreso I

1909-7433 I

ISSN en línea I

2145-308X I