

PERSPECTIVAS DE DERECHOS HUMANOS EMERGENTES EN LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

PERSPECTIVES OF HUMAN RIGHTS EMERGING IN THE DISCOURSES OF THE EDUCATION FOR THE EARLY CHILDHOOD

Paula Andrea Ochoa Serna*
Blanca Nelly Gallardo – Cerón**

Resumen

Las perspectivas frente a los derechos humanos no se reducen a una sola mirada; actualmente su concepción es amplia y diversa, vale la pena aclarar que no son una lista inacabada, o ideales de difícil acceso y cumplimiento. El presente artículo deriva de la investigación *Análisis de las perspectivas de derechos humanos emergentes en los discursos de la educación para la primera infancia*, y que orientó su objetivo principal a buscar la respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las perspectivas de derechos humanos emergentes en los discursos normativos y educativos que orientan las prácticas de la primera infancia en la Institución educativa Reino de Bélgica Municipio de Medellín Colombia? Como ruta metodológica se acude al análisis documental, la entrevista y el grupo de discusión llevados a cabo en el marco del Análisis Crítico del Discurso basado en la propuesta de Fairclough, para el reconocimiento y la constitución de subjetividades frente a los derechos humanos presentes en los discursos que guían las prácticas de la primera infancia¹ de la ciudad de Medellín, y en cuyos hallazgos se encontró que la infancia y sus derechos se plantean desde la igualdad y la universalidad como fuente de su singularización, lo que tiene como consecuencia una infancia asistida, y no escuchada.

Palabras claves: Primera Infancia, Derechos Humanos, Práctica Educativa, Análisis Crítico del Discurso

* Institución Educativa Progresar - Colombia: paulaochoa123@outlook.com

** Universidad Católica de Oriente - Colombia: bngallardo@gmail.com

¹ Investigación realizada en la Maestría de Educación con línea en Pedagogía y cultura de los derechos de la Universidad Católica de Oriente. Asesora Phd. Blanca Nelly Gallardo-Cerón

Fecha de Recepción: 05 enero 2018

Fecha de Aceptación: 10 mayo 2018

Abstract

The perspectives on human rights are not reduced to a single glance; At the moment its conception is wide and diverse, it is worth clarifying that they are not an unfinished list, or ideals of difficult access and fulfillment. This article derives from the research *Analysis of the perspectives of emerging human rights in the discourses of early childhood education*, which was oriented from the research question *¿What are the perspectives of emerging human rights in the normative and educational discourses that orient the practices of early childhood in the educational Institution Kingdom of Belgium Municipality of Medellín Colombia?* As a methodological route we turn to the documentary analysis, the interview and the discussion group carried out within the framework of the Critical Discourse Analysis based on the Fairclough proposal, for the recognition and constitution of subjectivities in front of the human rights present in the speeches that guide the early childhood practices of the Kingdom of Belgium Educational Institution of the city of Medellín, and in whose findings it was found that childhood and its rights arise from equality and universality as a source of its singularization, which it has as consequence a childhood attended, and not listened to..

Key words: First infancy, Human Rights, Educational Practice, Critical Discourse Analysis.

INTRODUCCION

La investigación se desarrolló en el marco del proceso de formación académica e investigativa de la maestría en educación con línea en pedagogía y cultura de los derechos humanos de la Universidad Católica de Oriente. Dicha investigación se llevó a cabo con el fin de analizar las perspectivas de derechos humanos emergentes en los discursos normativos y educativos para la primera infancia en la Institución educativa Reino de Bélgica y como estudio de caso para la ciudad de Medellín; a partir de su abordaje se desarrollaron teóricamente las categorías de derechos humanos, infancia y práctica educativa, además de las perspectivas que establecen y la forma en que se configuran los derechos humanos en situaciones contextuales y documentales, dando paso a determinar su comprensión, y que más allá de lo evidente, se extraen para descubrir tendencias desde lo enunciado en las fuentes discursivas.

Se establecen las perspectivas como una línea de tiempo que construye la historia y el presente (Zemelman,1992), dando vida a una serie de presentes que dan posibilidad de un futuro, miradas que se vuelven coyunturas, emergencias y que permiten visualizar o cambiar en la línea de tiempo; seguidamente se

establecen los derechos humanos como un conjunto de pautas, reglas, modos o formas de articulación de acciones humanas, como herramienta emancipatoria y posibilidad de lucha por alcanzar una vida digna (Herrera,2005); también se presenta la infancia como una realidad construida, que se configura y se reconfigura a partir de elementos culturales, históricos, políticos y sociales (Runge Peña,1999). Y, por último, la práctica educativa como acto colectivo y en oposición a la educación bancaria (Freire, 1970). Se pretende que los hallazgos encontrados y las consideraciones finales sean vinculados en los lineamientos institucionales y de ciudad, lo cual busca en los escenarios de atención a la primera infancia gestar transformaciones frente a su mirada, la práctica y garantía de sus derechos.

La investigación parte de la revisión de antecedentes relacionados en los niveles de búsqueda latinoamericano, nacional y local desde donde se expone un recuento de trabajos acerca de la Educación en la Primera Infancia, y Derechos Humanos en la niñez, y en los que se describe cómo se encuentra el estado de investigación con respecto al análisis de los derechos humanos en discursos que guían las prácticas educativas hacia la primera infancia.

En la búsqueda realizada se encuentra a Dávila y Naya (2011) quienes abordan la importancia de la aprobación de los códigos de la niñez realizados durante los años -1990-2009- a nivel latinoamericano, además del aporte en el análisis de las estructuras y contenidos de dichos códigos, haciendo referencia a los objetivos y el papel de la educación en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (en adelante Cdn), los cuales deberán ser vistos desde su reconocimiento, además de una educación encaminada al desarrollo de la infancia donde esencialmente se inculque el respeto por los derechos humanos.

Por su parte Galvis (2009) analiza los documentos que han soportado los antecedentes de los derechos de los niños, además de los caminos de dicho reconocimiento; los documentos a los que hace mención forman parte de los

órdenes jurídicos internacionales, así como las políticas latinoamericanas y nacionales. Afirma que las políticas presentan un enfoque de protección frente los niños y niñas los cuales son vistos como objetos de asistencialismo y de misericordia dejando en consideración la asignación de toda aceptación de igualdad y universalidad frente a la infancia.

De otro lado, Ancheta (2014), Mieles y Acosta (2012) realizan un análisis sobre la niñez, la garantía en su reconocimiento, expresiones, apreciaciones y su desarrollo educativo, además de la política integral dirigida a la primera infancia especialmente la conferida por la normatividad nacional e internacional. Igualmente presentan un análisis del discurso global de los derechos humanos de la infancia y las perspectivas frente a su educación, concluyen que es fundamental discutir las condiciones reales de las garantías de los derechos y la equidad hacia las niñas y los niños en la calidad de los programas de atención y educación inicial, de cómo se materializan los derechos, así como la necesidad de replantear la concepción de infancia y su desarrollo.

Igualmente, encontramos a Escobar, González y Manco (2016) quienes realizan un análisis sobre los aportes de historiadores y pedagogos en torno a la construcción de la infancia y sobre cómo se han dado las prácticas de la crianza durante la historia y Bustelo (2007), quien se centra en acciones referidas a la niñez y sus derechos, el autor utiliza el concepto de biopolítica que en concordancia con Foucault y en relación con la idea de biopoder marcan la mirada frente a la concepción frente a la infancia.

Finalmente, Zapata (2012) establece la importancia de unas políticas educativas que visibilicen a las niñas y los niños desde la perspectiva de derechos, reconociendo al tiempo las múltiples miradas de la infancia; en el marco de las políticas públicas de atención integral y educación para la primera infancia es fundamental que se reivindique la libertad, un logro que permitirá

superar la concepción tradicional de la infancia, que sólo requiere cuidado y protección desde una visión asistencialista, hacia la consolidación de una visión crítica.

Con lo anterior se ahondará en los derechos humanos y la infancia, se hace necesario formular la pregunta en torno al qué y el para qué de los derechos humanos; reflexión que devela la importancia de revisar los escenarios de los discursos normativos y educativos, pues allí se configuran y se concretan los actos donde se vinculan las realidades que afectan a las niñas y niños, además donde se proponen las distintas acciones que garantizan el reconocimiento de sus derechos. La pregunta por los derechos humanos también se hace necesaria ya que los niños² que hacen parte de la comunidad educativa donde se llevó a cabo la investigación, atraviesan por distintas vulneraciones tales como: desplazamiento, maltrato, situación de pobreza extrema, irrespeto por pertenencias a comunidades indígenas, entre otras; igualmente por que la institución educativa es regulada por leyes, decretos, lineamientos, los cuales tienen como propósito direccionar y orientar las prácticas educativas en perspectiva de derechos humanos, de allí que los sujetos que perviven en el entorno escolar se desenvuelven bajo los planteamientos con los que surge el discurso normativo y educativo; sin embargo, se desconoce cómo los maestros de la primera infancia los comprenden y aplican; considerando entonces que tal situación en la Institución conlleva a tensiones y desencuentros.

Este panorama es un acercamiento a la investigación que tuvo como objetivo principal analizar las perspectivas de derechos humanos en los discursos normativos y educativos que orientan las prácticas educativas hacia la primera infancia en la Institución Educativa Reino de Bélgica, para aportar a la

² En adelante, siempre que se expresa los niños serán nombrados para los niños y niñas según consideración.

caracterización y análisis de los discursos en relación con los derechos humanos y como estudio de caso para la vinculación de los hallazgos en la revisión que se realiza constantemente en materia de lineamientos educativos y reflexión a nivel Institucional, y como aporte hacia la política pública para el acompañamiento de los niños de en la ciudad.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un carácter cualitativo, con un enfoque hermenéutico, y el análisis crítico del discurso empleando lo propuesto por de Fairclough (1995) como herramienta para el análisis de la información. Ello permitió la identificación, interpretación y análisis de las realidades que se develaron respecto a las perspectivas de derechos humanos manifiestos en los discursos normativos y educativos para la primera infancia y en los discursos orales recogidos mediante las técnicas de entrevistas y grupos de discusión de las maestras. Posterior a la contextualización de los documentos, la codificación y categorización, se identificaron las unidades de análisis que mediaron la triangulación de técnicas. Finalmente se identificaron, caracterizaron y develaron perspectivas, encuentros y desencuentros frente a las miradas de los derechos humanos.

RESULTADOS

Durante el proceso de investigación se encontraron nuevos puntos de análisis frente a las perspectivas de derechos humanos emergentes en los discursos normativos, educativos y voces de las maestras, asociando las miradas desde posturas naturalistas, como la columna vertebral para un buen vivir, la universalidad, el positivismo y la infancia desde los derechos humanos

percibida en su singularidad y opacidad, las cuales se examinan con mayor detenimiento a continuación.

Los derechos humanos pensados desde la concepción naturalista, “nadie me los puede quitar por el sólo hecho de ser humano”

Desde los discursos de las maestras, sometidos a análisis con las herramientas anteriormente mencionadas, surge como hallazgo una mirada de los derechos humanos orientada a la concepción naturalista, que es trascendente e independiente de voluntades políticas, vistos como irreductibles y universalmente válidos, “que nadie puede apartarnos de ellos” (A3)³, es decir, las maestras en sus discursos conciben los derechos pensados desde la lejanía de posiciones positivistas o como acciones que garantizan salud, educación y alimentación. Se ratifica una mirada de los derechos humanos con tal fin que se cumpla su garantía, protección y validez, independientemente a lo establecido y expuesto en las legislaciones nacionales e internacionales convirtiéndolos en un asunto condicionado y mínimo.

“Los derechos humanos son condiciones inherentes a cada persona desde que nace, que nadie me los puede quitar [...] pero como sociedad tenemos una obligación y es hacer respetar y cumplir los derechos humanos que conocemos y están expuestos en la constitución” (A3) “el Estado no deberá ignorar mi condición de humano para dar garantía a estos derechos” (A2).

Aunque los derechos humanos se asumen en los discursos de las maestras desde el enfoque naturalista, existen dualidades en el mismo; por un lado, se dice que los derechos son inherentes al ser humano, y que todos, por el sólo hecho de nacer y de existir tenemos derecho a gozar de ellos; sin embargo,

³ Para efectos de aclaración se encuentra durante la escritura de la investigación, expresiones en cursiva y entre comillas sobre las voces de los maestros, los cuales por efectos de su privacidad se le asignan letras en mayúscula (A o P) y enumeradas con números según corresponda, se citan de la misma forma aquellas citas textuales o denominadas unidades de análisis para los discursos normativos y educativos

se responsabiliza al Estado por su no cumplimiento, es decir, que éstos no dependen realmente de la condición de seres humanos. Dicha percepción se suma a un discurso desesperanzador, pues los derechos son nombrados y proclamados sólo desde las legislaciones jurídicas, y que en la realidad son ignorados, es por ello que permanentemente los rescatan asociándose metafóricamente como *“la columna vertebral de la humanidad”* (P2), poniendo en relieve la necesidad en la búsqueda de relaciones de equilibrio entre los niños y su comunidad pues por la fragmentación social, el deterioro de las relaciones que afectan la convivencia y otros fenómenos presentes en sus contextos demandan vincular la enseñanza de los derechos humanos desde miradas que favorezcan el equilibrio entre las relaciones de los niños, sus familias y comunidad.

“Es todo lo que yo como ser humano merezco, [para todos los humanos], por ejemplo, el respeto. Es como la columna vertebral para un mejor vivir, para tener mejores valores.” (P.2, Anotación 1)

En los discursos de las maestras es posible identificar pensamientos que hacen referencia a una nueva configuración de los derechos humanos, orientada a lograr procesos de transformación en los contextos próximos de los niños, así como la construcción discursiva de los mismos; situación que reclaman debido a las difíciles condiciones de convivencia que se vive al interior de la institución *“la población es muy violenta, hay muchos enfrentamientos entre estudiantes”* (A3). Es decir, que se pretende que los derechos humanos no se conviertan en principios configurados como una especie de privilegios, como fundamentos que nunca se cumplen, como algo que ha estado ahí, a disposición de “algunos” y no para “todos”; consideran que deben traducirse en prácticas concretas, contrastadas y enraizadas en la realidad de la vida cotidiana de la infancia, donde se generen procesos de reconocimiento y conciencia que les permitan la transformación de sus vidas; al respecto Cassese (1991) señala que los derechos

humanos deberán ser pensados como un nuevo ethos, un nuevo derecho natural, como un conjunto de parámetros de conductas internacionales, situación que reclaman debido a las difíciles circunstancias de convivencia que se viven al interior de la institución.

García (1995) también planteará la importancia de un enfoque de derechos en la atención a la infancia donde se realice mayor énfasis en perspectivas en las que la dimensión social ocupe un lugar central y sea la mayor preocupación, ya que el tema de la infancia ocupa aún un lugar de poca visibilidad, no sólo en el contexto de la política global sino incluso en las políticas sociales.

Finalmente, aunque en el discurso se haga referencia a los derechos humanos como inherentes y un asunto de cumplimiento que nos compromete a todos, sólo se ha nombrado al Estado como principal responsable, garante de su vigilancia y materialización, es decir, que desde los discursos de la corresponsabilidad se dan las nuevas relaciones de poder que se ejercen y se establecen sobre los niños.

Los derechos humanos bajo la mirada de la igualdad y la universalidad.

En los discursos normativos sometidos al análisis se encontró que se menciona la igualdad como uno de los principios rectores que dan soporte a los derechos humanos, estableciendo que todos somos iguales. No obstante, es un ideal que pretende la normalización para la infancia, es decir, que se niegue su diversidad intrínseca, pues a partir de una idea de niñez desde la normalización se pretende regular sus conductas y actuaciones para situarlos como sujetos de control. *“Los niños tienen derecho a: [...] expresarse, en el marco de la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de asociación y celebración de reuniones (artículos 13, 14 y 15); 3) a la crianza, el desarrollo y la educación en condiciones de*

igualdad y en consideración a su interés superior” (artículos 18 y 28) (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, MEN. P.65).

Ahora, desde los lineamientos que guían el discurso educativo se encontró que la igualdad ha sido asumida desde la comprensión normativa como la idea de compartir un espacio físico con los niños *“También el enfoque garantiza que la Institución tiene el deber de recibir a toda persona, de ahí viene el concepto de inclusión, la atención es igual para todos” (P1, Anotación 2;* así entonces desde el discurso de las maestras también se busca tener en consideración sus contextos *“En este caso además porque hay niños desplazados de otras ciudades o barrios que se toman su tiempo para acomodarse,” (P1)* Estas posturas de cumplimiento de la igualdad hacia los niños, son posiciones contrarias a la posibilidad de construcción de escenarios plurales que aporten al desarrollo de las comunidades (Herrera, 2005), y de pensar la escuela como un espacio de interacción y socialización que invita a nuevas comprensiones de la igualdad teniendo como fundamento el respeto por la diversidad, la garantía de la equidad y la democracia (Blanco, 2006).

La enseñanza en clave de derechos humanos que se contempla en los discursos, muestra una tensión emergente en la educación de las infancias, en primer lugar, pareciera mostrarse en el discurso en materia de derechos, un deber ser normativo y en segundo lugar un aspecto lo que desde las acciones docentes es. De esta confrontación se decanta una errada convicción de la creación de derechos desde la norma, la cual contempla los intereses mediados por valores hegemónicos instaurados desde el sistema de poder y su defensa se asigna como una responsabilidad del estado; en tanto que en otro sentido y una construcción social cultural que se traslada a la escuela como escenario en el que la infancia es mediada, apropia para la continuidad de lo que tiene que ser.

En criterio de Herrera se resalta la importancia de trascender la esencia individual

Si la universalidad no se impone, la diferencia no se inhibe. Sale a la luz. Nos encontramos a lo otro y a los otros con sus pretensiones de reconocimiento y de respeto. Y en ese proceso –denominado por nosotros como “multiculturalismo crítico o de resistencia”–, a la para que vamos rechazando los esencialismos universalistas y particularistas, vamos dando forma al único esencialismo válido para una visión compleja de lo real: el crear. (Herrera, 2005)

Igualmente, desde la práctica de las maestras se concibe la igualdad como el abordaje y aprendizaje de contenidos repetitivos con relación no solo a los derechos humanos, también equivale a planear y homogenizar actividades para las clases dando un tratamiento a los niños como sujetos de iguales pensamientos. Se trata de una igualdad pensada desde la universalidad, que no diferencia la singularidad de los sujetos, condicionándolos a un ideal dentro de la sociedad, en este caso a una singularización y una tendencia a la homogenización de la infancia como si los niños fuesen sujetos uniformes.

“Las estrategias que he abordado para dar a conocer sobre los derechos humanos han sido lúdicas, por medio de cuentos, videos, luego se aborda un conversatorio y por último se realiza una ficha para que todos coloreen por igual las figuras” (P1. Anotación 5).

Ahora, el lenguaje utilizado en los discursos educativos y voces de las maestras, se promueve estrategias que forma sujetos poco reflexivos y acrílicos, reforzando que los derechos humanos son un asunto de aprendizaje repetitivo y adherido a las legislaciones ya establecidas, *“También un enfoque basado en los derechos humanos es recibir una educación enfocada a los contextos de los niños, por ejemplo, en este sector tendría que evaluar los contenidos que se enseñan, [...]”* (P1, A2). Frente a ésta situación se hacen necesarias las preguntas ¿Son los derechos humanos un asunto de contenidos y aprendizaje repetitivo? ¿Son los derechos humanos un aspecto evaluable?

Ahora, en los discursos normativos y en las voces de las maestras la concepción de la dignidad humana como parte de los derechos humanos ha sido asumida desde la universalidad, situación que trae a la discusión los planteamientos de Herrera (2005) quien expone la idea de comprensión de la universalidad más allá de sólo la suma de acuerdos y países que pretenden proteger los derechos de unos pocos, implica la necesidad de un verdadero reconocimiento y protección para toda la humanidad y la construcción de espacios para desarrollar las luchas de la dignidad humana. Los derechos humanos no son esencias fijas, pueden ser transformados por la labor histórica de la humanidad; por eso *“lo más urgente no es lanzar proclamas universalistas, sino construir espacios de encuentro entre dichas formas de acción en los que todos puedan hacer valer sus propuestas y diferencias.”* (Herrera, 2005, p.38).

“Los derechos humanos son Universales, es decir, vigentes para todo el género humano, en todo tiempo y lugar, sin distinción de edad, sexo, raza, ideas, cultura, condición social o política.” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, MEN. p.137).

“Sabemos que hay unas leyes internacionales y nacionales que protegen a los niños, que los cobijan y además que son universales, no solamente porque seamos colombianos, o niños, sino que debemos saber que nos acogen a todos los seres humanos independientemente también de la edad, por ejemplo, el derecho a la vida nos acoge a todos” (P2, A3).

Ahora bien, si se habla de universalizar los derechos humanos y la infancia, no es posible olvidar que esta es vivida y producida en condiciones culturales específicas, de modo que sus derechos deberán estar relacionados más con su singularidad y no con la universalidad que se pretende. En esta medida y de acuerdo con Runge Peña (1999) no es posible hablar de una infancia, sino de las infancias.

“Un alumno formado en y para los derechos y deberes, el conocimiento de los principios constitucionales y de las relaciones internacionales”. (Proyecto Educativo Institucional, p.33)

Frente al discurso educativo, éste también se encuentra determinado por las disposiciones constitucionales nacionales y la legislación internacional, alejándose de posturas humanizantes que favorecen procesos de lucha en contra de la hegemonía y la globalización (Herrera, 2005). Estos solo se limitan de forma reducida a su citación con el único interés de fomentar su reconocimiento desde las posturas ligadas a prácticas que hasta ahora conducen a relaciones de autoritarismo al determinar el qué, cómo y para qué de los derechos humanos.

Se puede elucidar que las políticas, la normatividad y los discursos de las maestras, que guían las prácticas educativas y de atención a la niñez, se basan en conceptos contruidos desde una determinación positivista y universal de los derechos humanos, situación que conduce hacia relaciones adulto-céntricas frente a la infancia y que se alejan de las realidades que viven los niños; igualmente estos están apartados de prácticas que contribuyan a la generación de nuevas formas políticas y éticas de comprender sus realidades, y nuevas formas de acción que pongan en cuestión las relaciones de dominación en las que se encuentra inmersa la niñez.

Así pues, los derechos humanos que son interpretados en los discursos como exigencias que se formulan desde un orden jurídico y a través de disposiciones constitucionales, se dejan ver como entidades ajenas y no como producciones o instrumentos que surgen en la comunidad educativa, como nuevas formas de explicar y de intervenir en la Institución y en general en los contextos donde habita la niñez.

Los derechos humanos en la infancia pensados desde la titularidad y como sujetos del derecho.

A partir del análisis de los discursos normativos, encontramos que en los fundamentos políticos que guían las prácticas y la atención de la niñez en Colombia, se genera un concepto de infancia sujeto a las disposiciones de la

Cdn, que los considera como sujetos de derechos. No obstante, este nombramiento resulta contradictorio en tanto los niños no se han vinculado realmente a la producción conjunta de políticas y posturas de protección frente a sus derechos; al respecto Gaitán y Liebel, (2011), consideran que esta denominación es ambivalente ya que en la actualidad no se les tiene en cuenta para la participación en declaraciones o acuerdos legislativos a su favor, considerando además que se les otorga ciertos derechos y se les niega otros.

“Ser sujeto de derechos desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen los niños y las niñas en la vida de la sociedad [...]son sujetos de derechos que ejercen la ciudadanía, los niños y las niñas requieren ser considerados interlocutores válidos [...] se reconocen que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan” (Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión ,MEN p.100-101)

Aunque se proclama que desde la primera infancia los niños son sujetos titulares de derechos, (política pública de primera infancia) la niñez actualmente se convierte en una población que se encuentra a merced de las órdenes impuestas de quienes dirigen las políticas y toman las decisiones para sus vidas. De acuerdo con dichas disposiciones, se determinan y reconocen en el discurso como sus “derechos” sólo los referidos a salud, nutrición y educación, no se mencionan y son claras las acciones para su cumplimiento y dignificación, situación que conlleva al discurso demagógico en tanto sólo se es sujeto de derechos cuando se constituye como tal en su ejercicio; pues por mucho que se declare y se le repita que es sujeto de derechos, sino los ejerce jamás será realmente sujeto (Mieles y Acosta, 2012).

Así pues, la voz de los niños es sustituida por los discursos legislativos y educativos, su palabra es invisibilizada y negada, lo cual contribuye en la legitimación de las relaciones de poder con respecto a los adultos, estableciendo así indicadores que según ciertos intereses delimitarán su desarrollo y formas

de participación. De acuerdo con Bustelo (2007) en su concepción de la biopolítica de la infancia, es el Estado quien desde la lucha por el poder pone en condicionamiento a los niños ubicándolos en una posición subordinada.

Aunque en los discursos normativos los niños dejan de ser indiferentes para el sistema jurídico, y se les da un reconocimiento bajo las mismas condiciones que los demás seres humanos, es evidente que existen grandes discordancias ya que se siguen limitando sus posibilidades en aspectos como salud, educación, participación, es decir, que a pesar de los cambios en la historia aún continúan siendo sometidos a olvidos y exclusiones. En esta medida, los discursos presentan una dualidad frente a la infancia en tanto es pensada desde la protección, pero al mismo tiempo desde del control de las políticas y de quienes las dirigen, situando a los niños en la opacidad.

“Las niñas y los niños son sujetos de derechos y, en esta medida, protagonistas de su propio desarrollo” (Sentidos de la Educación Inicial MEN, p. 65)

Aunque existe una aparente preocupación por los niños en los programas y políticas que los reconocen y los promulgan como sujetos de derechos, se ha visto que tales disposiciones no se cumplen, ya que los derechos no se adquieren todos al tiempo y por igual, o no se adquieren. En esta medida los derechos son otorgados de manera fragmentaria, de ahí que los niños sigan siendo pensados desde lo fragmentado, indefenso y sin voz, dando a entender que deben ser protegidos y supeditados a los adultos (escuela- familia). Adicionalmente estas disposiciones no contemplan costumbres, tradiciones culturales y un reconocimiento que desde lo pluralista asuma tales diferencias (Herrera, 2005). Los niños en su cotidianidad están subordinados y delimitados por la legislación que busca sin compromiso llevar a cabo sólo el cumplimiento de los tratados de la Cdn, la Constitución de 1991 y la ley 1098 de 2006, es decir, que será el Estado quien tendrá la potestad para indicar cuales son las acciones que a favor de los derechos de la niñez se realizarán.

Los derechos humanos en la infancia están pensados tanto en los marcos normativos, como educativos desde la titularidad como sujetos del derecho convirtiéndose en un discurso suelto y demagógico, sin embargo, en los discursos de las maestras se pretende escuchar a los niños y poner sus voces en consideración con las necesidades y los cambios que se generan en sus territorios y en una sociedad donde la vida no este determinada por el lugar o comunidad en que se nace, o la etnia a la que se pertenece; *“es reconocer y escuchar sus voces y plasmarlos en los proyectos de aula y de aprendizaje” (P2, A2)*, es decir, consideran que los niños no deberán ser solamente cuidados, sino acompañados y protegidos de manera íntegra en los escenarios donde interactúa como ser humano, sino que puedan tener la garantía, el acceso a oportunidades y fortalecimiento de sus capacidades.

Derechos humanos, una mirada desde el asistencialismo y la no participación de los niños

“Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas” (Guía 35 operativa. Alcaldía de Medellín. 161)

En los discursos normativos y en las voces de las maestras de la primera infancia encontramos reiteradamente que se da un valor especial a la alimentación, la salud y la educación como parte de los derechos y obligaciones que se tienen con los niños, dejando postergados aspectos que atañen a sus vidas como su participación, dignificación, y reconocimiento de su cultura, los cuales son importantes ya que constituyen pautas para instaurar acciones que garanticen condiciones de vida favorables (Escobar et. al., 2016). Aunque la nutrición y la educación en la niñez no son asuntos aplazables, la atención para los niños deja de ser pensada en clave de la integralidad.

Así pues, las políticas para la infancia se constituyen en prácticas asistencialistas, permitiendo enfrentar sólo aquellas situaciones emergentes de los niños en condiciones de riesgo, tales como desnutrición, el trabajo infantil, entre otras, dejando de lado otro grupo de niños que bajo condiciones de vida más digna o en situación “regular” han sido inobservados. Estas estrategias que al parecer son la solución a los problemas de pobreza según los planteamientos en la política pública para la primera infancia a nivel municipal, no garantizan la eliminación de la inequidad, el hambre y la miseria, al contrario, con dichas prácticas se está ratificando quiénes toman decisiones para invertir en la infancia, determinando cuánto y para quién generar inversión social (Escobar et. al., 2016) confundiendo e interpretando el asistencialismo bajo perspectivas de justicia social. En esta medida se resalta el uso de un lenguaje persuasivo que convierte las acciones realizadas por la administración local en “salvadoras” para la niñez, imponiendo además una apreciación que no admite discusión frente a los fines perseguidos por el programa de atención a la infancia, haciendo creer que son pertinentes.

En síntesis se concluye del análisis discursivo, normativo y educativos en la infancia que el reconocimiento y perspectiva de los derechos humanos han estado al servicio de prácticas que favorecen el asistencialismo, olvidándose de la propuesta de acciones que favorezcan encuentros y asambleas donde prime la humanización y el diálogo, es decir, donde sobresale la relación que implica la presencia del otro (en este caso, de los niños) donde se invite a la acogida, al encuentro y su reconocimiento.

La atención y protección integral como la garantía de los derechos humanos en la primera infancia

“La atención integral es entendida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral. Para que

ello sea así, las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial". (Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, p.139).

En el discurso de los fundamentos políticos y técnicos de atención a la infancia se consolida la atención integral como un propósito intersectorial en el que se hace reconocimiento de los niños como sujetos con derechos, y para tal cumplimiento se determinan responsabilidades que no son claras, por ejemplo, las que deberá cumplir el Estado y la familia frente a la protección de los niños. Si bien en la norma está establecida la corresponsabilidad como garantía solo se delega de unos a otros sin compromisos reales dicha protección, garantía y cumplimiento de los derechos de la niñez, situación que no garantiza acciones vinculantes que cumplan con la protección y el respeto por la cultura desde el ámbito de los derechos.

"El fin de la atención integral es lograr que los niños en la primera infancia alcancen su máximo potencial de desarrollo" (Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, MEN. p.139)

Es así entonces que la atención de la niñez queda sujeta a un grupo de personas que definen las condiciones de vida que los niños requieren, es decir, establecidas de acuerdo al sistema del mundo capitalista dejando ver una mirada a largo plazo de los que significa los niños en potencia, dándole un lugar relevante al desarrollo de habilidades y potencialidades para el futuro. Puede identificarse un discurso economicista de fondo que tiene en cuenta la inversión que desde las políticas y programas hacen para mejorar el capital humano. (Sen, 2004)

Claramente el lenguaje utilizado en los fundamentos normativos que guían la atención de la niñez a nivel nacional cumple con la reproducción de un discurso elaborado por los organismos Internacionales que además de persuasivo también manipula las condiciones de atención de los niños; si bien se hace un reconocimiento de las condiciones para garantizar la atención, estratégicamente se continua con la designación de la corresponsabilidad a

otros actores, y aunque se habla de “actores responsables” tampoco es claro a quién, cuándo y cómo son estas designaciones.

Al respecto Dávila y Naya (2011) aportarán mencionando que las brechas entre los discursos a favor de la niñez y la realidad, que hasta ahora los niega, requieren que de manera urgente se replanteen cambios en los paradigmas que hasta ahora se han encargado de diseñar las políticas de atención, basados en modelos neoliberales, por otros más humanos y sociales. También, deja verse la necesidad de construir otras miradas para comprender las situaciones de los niños en sus territorios, las nuevas concepciones de la infancia, de la educación y de los derechos humanos.

“La Política de Primera Infancia incorpora la perspectiva de la protección integral, la cual, entre otros aspectos, (i) proporciona un marco para analizar la situación de los niños y las niñas, (ii) los pone en la condición de sujeto titular de derechos, (iii) establece el interés superior del niño y de la niña como el criterio o parámetro fundamental, para tomar decisiones”, (Conpes, MEN. p.22)

Se encuentra que la protección “Integral” hace referencia a los elementos que deberá comprender la atención en la educación inicial, además el modo de materializar los derechos de la niñez y el marco para su garantía; como ellos aún no cuentan con la madurez física y mental según las disposiciones legislativas, la política pública retoma las disposiciones de la Cdn como el instrumento que establece los medios y los responsables que den garantía de su protección y cumplimiento. Sin embargo, aunque se proponen marcos para analizar la situación de los niños, las prioridades sólo son determinadas por quienes las escriben; es decir, que obvian las particularidades de cada contexto (Runge Peña, 1999) y la participación infantil, poniéndolos en riesgo y afectando sus derechos.

Finalmente, a través del programa de atención local se está reconociendo y protegiendo solo a determinados grupos de niños de las situaciones adversas que los vulneran. Es decir, que la atención es sectorizada hacia unos grupos

específicos y hasta cierto momento de la infancia (6 años) y a partir de allí no se les continúa garantizando su cuidado, protección y una educación en sus propios códigos culturales es decir se reconfirma la mirada fraccionada de la niñez.

Los derechos humanos en las prácticas educativas orientados hacia el ejercicio de la memoria y la repetición

Desde la práctica educativa las maestras hacen referencia a los derechos humanos como un asunto de repetición, de perpetuación de ideas, de teorías, es decir, se evidencia un acercamiento a los derechos humanos como un catálogo de normas que se deben recitar y que comprometen la memoria de los niños en actividades que cotidianamente ejecutan. Por ejemplo, se plantean acciones tales como *observar carteles y video para aprender sobre los deberes y derechos [...]* (*Plan Operativo de Atención, p.11*), (...) *tuvieron la oportunidad de participar de un constante dialogo relacionado en el aprendizaje de los deberes y derechos de niño [...]* *Realización de la manualidad relacionada con el proyecto de los derechos y deberes.* (*Plan Operativo de Atención, p. 17, 20*)

Aquí el conocimiento frente a los derechos humanos es abordado como un asunto de imposición y no como una construcción social que resignifique los encuentros, el dialogo, y los saberes con el otro; en el discurso de los planes educativos que guían las prácticas no hay un reconocimiento de los niños y niñas como sujetos pensantes, capaces de emitir juicios y tener ideas, tampoco son parte de los escenarios democráticos, simplemente dependen de un adulto, en este caso de las maestras que “guían” las condiciones y los medios para abordar dicho conocimiento, el niño es atendido desde prácticas asistidas pero su voz es opacada y no se le posibilita su participación.

“Incluir en el currículo de todas las áreas del saber el enfoque de derechos y el respeto a todas las diferencias de clase, edad, etnia, género, orientación sexual,

discapacidad, origen regional rural, desplazamiento y otras” (Plan decenal, MEN. 2010-2016) (capítulo 2).

En los discursos educativos, encontramos orientaciones para incluir los derechos humanos en las áreas académicas, ratificando la necesidad y el carácter de cumplimiento de los mismos, sin embargo, no se especifican los elementos y las estrategias para su vinculación e intervención, dejando a libre albedrío las formas como la institución educativa deba asumirlos.

En la promoción de la perspectiva de los derechos humanos se promueven propuestas dirigidas hacia un sector específico de la niñez, [etnia, género, orientación sexual, discapacidad, origen regional rural, desplazamiento y necesidades educativas especiales] desconociendo desde el discurso escrito que la infancia abarca otros grupos poblacionales [no solamente los citados en las líneas de texto], en esta medida, la promoción en las acciones para el acompañamiento en la primera infancia son acciones que recaen en prácticas fragmentadas, por lo cual se hacen necesarias las preguntas ¿Quiénes son los que están participando en el diseño, ejecución y monitoreo de dichas políticas? ¿Son tenidas en cuenta todas las voces de los niños para su incorporación?

En el discurso se hace un reconocimiento de los derechos humanos como un conjunto de acciones para memorizar, “el aprendizaje de los deberes y derechos de niño” (Plan Operativo de Atención, p. 17, 20) además desde estrategias tradicionales como *la manualidad*, que sin lugar a dudas es una acción homogénea que genera una serie de características que sitúan a los sujetos como receptores, que no genera transformaciones definitivas en las formas de vida de los seres humanos y sus entornos; dicha acción además, favorece el silenciamiento de los niños en los espacios de formación ya que se tiene previsto lo que estratégicamente se realizará con ellos(qué y cómo se abordará el desarrollo de una temática), especialmente relacionada con los derechos humanos, es decir no hay asamblea constante, pues aquí el primer escenario es el silenciamiento de los niños para que impere una voz constante

(la de la maestra), porque a los niños no se les confiere su capacidad de actores sociales con participación.

Las maestras establecen en sus prácticas educativas, acciones donde imperan sus deseos y su autoridad, acciones que no posibilitan trascender en las miradas y comprensión frente a los derechos; es decir, aunque la práctica es compartida con otros, claramente es limitada y mediada por el poder que tienen las maestras frente a los niños (Carr, 1996). Estas prácticas planteadas -con miradas basadas en la transmisión de contenidos y prácticas memorísticas- no dan cuenta de nuevos significados que posibiliten conciencia crítica frente a los derechos humanos, tampoco se convierten en los soportes de las relaciones entre los niños, y adultos, obteniendo como resultado una población sumisa, resignada que acepta sin protestas las políticas educativas, de inversión, y otras.

En el discurso se considera que las acciones de una administración local son parte de la “generosidad” de un Gobierno o en este caso de la Institución educativa, al respecto Meza y Herrera (2014), exponen que toda institución educativa concedora de los derechos humanos, y por ende de los derechos de la niñez y la juventud, debe incorporarlos en sus formulaciones enunciativas y programáticas (proyectos educativos institucionales, manual de convivencia, proyectos transversales, planes de área, planes de asignatura) pero también en cada una de sus acciones cotidianas de los docentes y hacer de la escuela un laboratorio de vida donde no sólo se evidencien conocimientos al respecto, si no también que exista una puesta en la práctica.

De acuerdo con Freire diríamos que en los discursos se establecen precisiones frente a las prácticas educativas desarrolladas en la Institución, las cuales son orientadas bajo perspectivas de una educación bancaria (Freire, 1970), dichas prácticas están mediadas por el poder, ya que los contenidos a desarrollar en los espacios de formación están liderados por los educadores, y poco o nada se facilitan herramientas que posibiliten cambios en los territorios

donde habitan los niños que generen experiencias que conlleven al dialogo y a la transformación, y sirvan como soporte para la transformación de las comunidades, además que propicien alternativas para la comprensión de y ante las diferencias.

CONCLUSIONES

Las perspectivas de derechos humanos que emergen en los discursos normativos y educativos para la primera infancia se encuentran en consonancia con los planteamientos establecidos en las políticas y disposiciones jurídicas trazadas desde el ámbito internacional, los cuales conllevan a pensar los derechos humanos desde la universalidad y la igualdad, determinando su garantía y protección por parte del Estado. Por otro lado, se aprecian otras concepciones manifiestas en las voces de las maestras quienes igualmente asumen las posturas emitidas por los discursos normativos, también subyace en ellas una mirada de los derechos humanos desde posturas naturalistas, enfatizando que son inherentes a todos los seres humanos y que por el sólo hecho de ser personas se tiene el derecho a tenerlos, constituyéndolos como *la columna vertebral* que permite el buen vivir en una comunidad.

Dicha posición se acentúa con la necesidad de utilizar herramientas jurídicas para su garantía y protección, es decir, que se evidencia la necesidad y la importancia de lo normativo que regule las condiciones para la protección de los derechos de los niños. Sin embargo, las maestras consideran que lo normativo y lo establecido por la Institución educativa ha sido insuficiente para garantizarle a la infancia su protección. En esta medida aunque se les proclame como sujetos de derechos en los discursos normativos y educativos que guían sus prácticas, se deja en evidencia que en materia de derechos humanos quienes planifican los discursos están regulando las condiciones para garantizar el desarrollo y vida de los niños, situándolos en un estado de fragilidad e

indefensión, donde se piensa a la infancia como una población que requiere ser asistida y cuidada, Así pues, estos discursos que son la guía para el acompañamiento a la infancia cumplen con una doble función: persuadir sobre las bondades de las políticas pero al tiempo determinar el poder que se tiene sobre la niñez.

Por otro lado, en los discursos educativos como el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia y en el plan operativo de atención, se evidencia el reconocimiento dado a los derechos humanos como contenidos que son transmitidos como asuntos memorísticos y de repetición, convirtiéndolos en un aprendizaje de discursos con poco sentido, bajo situaciones y acciones desconectadas y aisladas, donde la voz de la infancia es reducida y situada en la opacidad. De esta manera, en los discursos se aprecian consideraciones que infravaloran la niñez, pues la forma de llegar a ellos no ha sido a través del abordaje de los problemas reales de las comunidades donde están inmersos, sino en imponerles políticas de Estado, situándolos, como sujetos que deben ser autorregulados

Los derechos humanos también son interpretados y presentados como reglas y prohibiciones (manual de convivencia) donde el papel de las maestras se limita a seguir procesos y procedimientos rígidos, dejando de lado las reflexiones que desde lo pedagógico y en las prácticas educativas deban darse a las situaciones que ponen riesgo la dignidad, y la integralidad de los niños del entorno Institucional. En este sentido el camino de los derechos humanos se ha constituido como normas a seguir según lo expresan algunas maestras y que se derivan de las lógicas y jerarquías emitidas por tratados Internacionales que confieren actuaciones frente a los niños y sus derechos, situándolos como objeto que es controlado y que deberá tener comportamientos “adecuados” según el manual de convivencia y otros instrumentos educativos.

La atención en la primera infancia, orientada por parámetros tan estrictamente delimitados, tiende a diluir la realidad y singularidad de la infancia, pues sólo se determina que sea la población específica desde la gestación hasta los 6 años, y en situaciones vulnerables quien requiera de dicha atención, dejado por fuera otro grupo de niños y niñas que con otras necesidades también les urge de su vinculación en las políticas. Así la atención estaría siendo fraccionada llevada a tomar a los niños como meros objetos más que como sujetos reales de derechos humanos que requieren de condiciones de vida oportuna y pertinente.

Por último, al interpretar las perspectivas de derechos humanos planteadas para la primera infancia en los discursos que orientan las prácticas de las maestras en la Institución educativa Reino de Bélgica, se concluye:

Los discursos que orientan las prácticas educativas para la primera infancia están al servicio irrestricto de los intereses establecidos por el Estado como el único que tiene el poder para la construcción de las condiciones básicas que garantizarán los derechos de los niños. En este sentido, los discursos ratifican la intencionalidad de ser coherentes con las políticas supranacionales y de globalización, sin dejar claro cuál es la participación de los niños, es decir que nos encontramos ante discursos metafóricos coherentes con los discursos de los sujetos, pasivos y excluidos.

Las estructuras del discurso también están constituidas como medios de persuasión, es decir como una herramienta estratégica para influir en la construcción de actitudes y concepciones específicas frente a la niñez, sus derechos y las prácticas educativas; a su vez los significados están manipulados bajo el principio de favorabilidad y marco de la bondad de las políticas y la administración local e institucional, poniendo en juego los intereses, la vida y la dignidad de los niños. Este lenguaje persuasivo que pone a los niños en tercera persona al referirse en los discursos como “ellos”, como un grupo ajeno a sus

intereses, también se vuelve contradictorio a expensas de la niñez, pues los primeros escenarios de su interacción en la institución conllevan a su silenciamiento pues imperan los discursos de otros que hablan por ellos.

Por último se develan los encuentros y desencuentros entre los discursos normativos y educativos sobre las perspectivas de derechos humanos de la primera infancia, concluyendo que los derechos se establecen como universales y representan una relación adulto-céntrica que se mantiene hacia la infancia, es decir son los adultos quienes establecen la promoción y garantía en los derechos de los niños, estableciendo así relaciones de poder de carácter generacional; frente a tales situaciones la participación de los niños es desmeritada en los escenarios donde actúan.

Sólo en las voces de las maestras los derechos humanos son percibidos como una tendencia hacia la sana convivencia y el buen vivir, reconocidos como fundamentos de la relación y la armonía con el entorno, un modelo que nos obliga hacer un alto en el camino para reflexionar frente a los modelos imperantes que nos gobiernan y no permiten un mejor actuar en consideración consigo mismos y los otros.

Mientras tanto en los discursos educativos y normativos se pretenden prácticas universales que no diferencian a los niños en su particularidad, sino que desde un ideal educativo se considera a la infancia como si fuere una sola, con una condición de sujeto único e ideal, es decir, un sujeto normalizado desde la singularización y la opacidad.

REFERENCIAS

Ancheta, A (2014) Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, (No. 2) 52-71. Recuperado el 11 de noviembre de 2016 de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667167/JOSPOE_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista electrónica Sinéctica* (No. 29). Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Bustelo, F. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cassese, A. (1991). *Los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 (8 de febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá D.C. *Diario oficial* 41.214. Bogotá. El Ministerio
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). "Lineamientos pedagógicos para la educación inicial", documento de trabajo. Santafé de Bogotá.
- Colombia. Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá
- Colombia. Presidencia de la República (2006). *Ley de infancia y adolescencia*. Bogotá
- Dávila, P. y Naya, M. (2011). La defensa de los derechos de la Infancia en América Latina desde la perspectiva legal. Una visión educativa. *Educación XX1, (Vol. 14 No. 1), 201-211*.
- Escobar, J.V.; González, M.N. y Manco, S.A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (no. 47), 64-81*. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI: México.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Londres: Longman.
- Gaitán, L y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Síntesis.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, (Vol. 7 no. 2), 587-619*. Recuperado el 16 de octubre de 2016 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200002

- García, E. (1995) *.La convención internacional de los derechos del niño y las políticas públicas*. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional por los Derechos el niño. Asmedas: seccional Antioquia.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales*. Madrid: Catarata.
- Herrera, J. (2005) "Hacia una visión compleja de los derechos humanos" en: El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal. I/C – *Revista Científica de Información y Comunicación*. N° 5, 2008 p. 68. Madrid: Catarata.
- Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (Vol. 10 No. 1), 205-217.
- Meza, J. Herrera, C. (2014). *Infancia y derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar*. Bogotá: Kimpres.
- Runge Peña, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, (Vol. 11 No. 6), 67-86.
- Sen, A. (2004) *Capital humano y capacidad humana Foro de economía política*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://www.red-vertice.com/fep>
- Zapata, B. (2012). Ser niño entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, (Vol. 11 No. 1), 92-98. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817198.pdf>
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.