

INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN UN JARDÍN EN BOGOTÁ EN EL SECTOR DE BOSA*

INCIDENCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY OF CHILDREN AGED FROM 3-5 YEARS IN DISPLACEMENT AT KINDERGARTEN ON BOGOTA IN THE AREA OF BOSA

Recibido: 4 de diciembre de 2013/Aceptado: 12 de mayo de 2014

FLOR MARÍA GUZMÁN MORA**
DOLLY ENITH VARGAS MARTÍNEZ***
Fundación Universitaria Los Libertadores - Colombia

Palabras clave:

Desplazamiento, Educación inicial, Niños, Subjetividad.

Resumen

El presente artículo de investigación tuvo como finalidad comprender la incidencia de la educación inicial en la construcción de la subjetividad en siete niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en un jardín infantil de la localidad de Bosa, en Bogotá. El diseño empleado fue el método cualitativo con un enfoque hermenéutico. El análisis de los resultados indica que los niños y niñas se adaptan fácilmente, identificándose con el jardín, con sus pares y con las maestras, que implica cambios profundos en sus subjetividades en la medida en que tienen más modelos a seguir, los cuales van redefiniendo sus sentidos de vida y les permiten experimentar nuevas prácticas, costumbres y vivencias.

Key words:

Displacement, Early childhood education, Children, Subjectivity.

Abstract

This research paper aimed to understand the impact of the early childhood education in the construction of subjectivity in seven children in displacement aged 3 to 5 years in a kindergarten in the locality of Bosa, in Bogota. The design was the qualitative method with and hermeneutical approach. The analysis of the results indicates that children adapt easily, identifying themselves with the kindergarten, with their peers and their teachers. This implies profound changes in their subjectivity to the extent that they have more models, which are redefining their way of life and allowing them to experience new practices, customs and experiences.

Referencia de este artículo (APA):

Guzmán, F.M. & Vargas, D. E. (2014). Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en un jardín en Bogotá en el sector de Bosa. *Psicogente*, 17(32), 307-322.

* Este artículo es producto de los resultados de investigación de la Tesis de Maestría realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente Universitaria Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá. Email: florguz1@gmail.com

*** Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Coordinadora Académica Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá. Email: cpsicologo@libertadores.edu.co

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la polarización del conflicto armado dado por razones sociales, económicas y políticas que actualmente se vive en el territorio colombiano, muchas personas han tenido que abandonar sus sitios habituales de residencia y comenzar a reorganizar sus vidas en contextos, la mayoría de las veces con características bien diferentes a las de sus lugares de origen y de procedencia. En la actualidad son más de tres millones de colombianos los que han llegado a buscar refugio en las principales ciudades del país, con la esperanza de encontrar un espacio que les brinde ciertas condiciones para intentar empezar de nuevo. En esa dinámica un número significativo de población se ha desplazado a la ciudad capital y se ha ubicado en los distintos sectores y barrios. Uno de los sitios receptores de población en situación de desplazamiento es el sector de Bosa, allí se ubican familias en situación de desplazamiento, la mayoría después de *probar suerte* en otros lugares.

Existen diferentes razones que originan el desplazamiento, al igual que diversos motivos por los que la población se ubica en ciudades grandes e intermedias, entre las que se encuentran factores políticos y económicos que han hecho que ante la posibilidad de pagar un arriendo relativamente económico o incluso ante las oportunidades de adquisición de un terreno se ubiquen en zonas marginales o barrios pobres como Bosa constituyéndose este en una posibilidad de vida. De cualquier manera la población en situación de desplazamiento llega a competir en un espacio poblado desde hace algunos años principalmente por migrantes económicos, que presenta unas condiciones difíciles para llevar una vida digna.

Comprender cómo ha sido la situación de desplazamiento y cómo la educación inicial ha incidido en el

proceso de construcción de la subjetividad de los niños y niñas en el nuevo entorno fue el objetivo de esta investigación, lo que nos hizo entender si los menores de 3 a 5 años en situación de desplazamiento han logrado integrarse a la vida cotidiana de la nueva comunidad en la ciudad y si se han creado redes sociales que les permitan el restablecimiento, dada la estigmatización y la falta de atención estatal. La subjetividad se definió como el proceso mediante el cual el sujeto se va afirmando históricamente desde un marco de reconocimiento de sí, con los otros y con el entorno, lo que le ayuda a irse constituyendo de forma autónoma y con sentido crítico, para poder agenciar su proyecto vital y participar activamente en proyectos colectivos (Buitrago, Escobar, González, 1990).

Así mismo Zemelman (2010), plantea que “el sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos” (p. 360), de ahí que para abordar la subjetividad como dinámica constituyente, se debe tener claro que el sujeto es siempre un campo problémico antes que un ser claramente definido, entendiéndolo así es necesario analizarlo en función de sus potencialidades, del desenvolvimiento que tiene con todo lo que lo rodea y con sus formas de estar y ser en la sociedad.

De modo que, para hablar de la subjetividad constituyente, se propone establecer como punto de partida el reconocimiento del sujeto como un agente histórico donde su historia personal en el transcurso de la vida cobra una relevancia fuerte dado que es allí en donde se va construyendo ese ser y su subjetividad, en donde además se involucra la cultura; así abordar la construcción de subjetividad implica reconocer el impacto cultural. La cultura se puede considerar como el corazón mismo del mundo en el que los seres humanos han creado y se han

construido socialmente, en ella se introducen significados propios a todas las acciones. En la cultura: las ideologías, los sistemas de creencias, los códigos morales, las instituciones, entre otros, son significados reabsorbidos en la conciencia como definiciones de la realidad subjetivamente plausibles, reglas del discurso social y fórmulas generales para la vida cotidiana. De modo que la cultura es, en la base, un mundo omnicomprendido socialmente construido de significados experimentados subjetiva e intersubjetivamente. La cultura, como creación humana, surge de la materia prima de los significados subjetivos que producen identidades, el imperativo de construir un mundo no es solamente biológico, sino también psicológico y subjetivo. Por ello, abordar el tema del sujeto y la subjetividad es reconocer al ser como un sujeto socio-histórico en un marco cultural, social y político. González (2012) considera que la subjetividad tiene una carga política importante y esta se refiere a la producción de sentidos, que comienza con la organización de intercambios simbólicos que acompañan el desarrollo de la vida de los individuos y los sentidos socioculturales que los sujetos crean y relacionan con el valor de la vida. Fernando González Rey desarrolló una categoría de sentido subjetivo asociada a las configuraciones subjetivas de la subjetividad individual como una unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos, en la cual la presencia de uno de ellos evoca al otro sin producirlos, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos y que se definen en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente. El sentido subjetivo expresa producciones simbólicas y emocionales que están configuradas en las dimensiones histórica (de las personas y los espacios) y social de las actividades humanas. El sentido subjetivo fundamenta la definición de subjetividad, que implica una subjetividad individual y una social y se produce debido a los efectos colaterales y a las consecuencias de acciones y de

relaciones simultáneas de la persona en sus espacios de vida social. Los sentidos subjetivos se forman de manera diferenciada en la vida social, a través de la historia y sus contextos actuales (González, 2012). Por ello, para este autor la subjetividad es un sistema de organización compleja, dialógica y dialéctica “que evoluciona constantemente en otros sistemas, en relación con los cuales actúa en su doble condición de constituyente y constituido... donde los distintos procesos y contenidos que lo integran no se afectan entre sí, fuera de la organización general del sistema” (González, 2012, pp. 207- 210).

Referirse a la subjetividad como sistema implica abarcar diversos componentes que incluyen el diálogo entre las partes, pero que no está terminado, la subjetividad se transforma a partir de la interacción entre sujetos y todas las experiencias que se recogen desde los procesos de convivencia. El individuo hace y construye su subjetividad, así como los otros en mayor o menor grado la afectan, por esto se debe reconocer que los grupos se constituyen en escenarios privilegiados para que se dé la interacción entre personas con características diferentes, disímiles que deben aprender a vivir juntos, reconociéndose y construyendo proyectos consensuados que integren las expectativas y anhelos de todos.

Los niños y las niñas participantes de este estudio son menores entre los 3 y 5 años, edades que corresponden a la etapa de la primera infancia, que en términos evolutivos es una de las más importantes de la vida del ser humano, puesto que en ella se desarrollan las bases madurativas y neurológicas y por el impacto que tienen las experiencias tempranas en la dimensión afectiva, social y personal de los niños y niñas y futuros adultos. Por esto, se debe fomentar un desarrollo infantil equilibrado y garantizar sus derechos en cuanto a salud, alimentación, recreación, educación, entornos afectivos y estimulantes, así como proveer experiencias enriquece-

doras. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Fundación Bernard van Leer llaman la atención acerca de la importancia de la primera infancia como período crucial para el sano desarrollo que no es recuperable en etapas posteriores y sobre la falta de garantía al cumplimiento de los derechos de los bebés, los niños y niñas pequeños en muchos países y que partiría de reconocerlos como sujetos de derechos garantizando la calidad de vida material, social, cultural, espiritual; propiciando el ejercicio democrático, participativo que facilite el desarrollo de la autonomía, a través de la generación de espacios y condiciones para promover el desarrollo de los niños y niñas y entornos de reconocimiento y potenciación que pasan por la interacción social y afectiva con sus cuidadores (Save the Children, 2009).

En esta investigación se relacionan aspectos cotidianos que se evidenciaron con los niños y las niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento que asisten a la educación inicial en un jardín de Bosa a partir de los relatos y entrevistas realizados a los padres, madres y maestras. Aunque cada uno de los niños y niñas es único, comparten intereses, vivencias, formas de relacionarse comunes por lo que se encontraron temas similares que aparecen de manera frecuente en los relatos, entrevistas y dibujos, como también, diferencias que se han identificado y analizado a la luz de la teoría y se resaltan los aspectos más importantes que emergieron en este estudio.

MÉTODO

Diseño

Es de corte cualitativo puesto que se caracteriza por extraer descripciones de la realidad a partir de observaciones que adoptan la forma de las entrevistas, narraciones, relatos, grabaciones, entre otros. La mayor

parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos en los que los seres humanos se implican, se interesan. Para Sherman y Web (1988) esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado.

Los relatos de vida y las entrevistas se ubican en el enfoque hermenéutico dado que están, según Herrera (2008), relacionadas con la permanente situación interpretativa del ser humano y la interpretación, con la “explicitación de la comprensión básica del mundo” (p. 4); a la vez que el concepto de comprensión se ha ido ampliando, más allá de lo que inicialmente se conocía como “una captación mental del sentido de algo” (p. 5) para ubicarlo, según lo expresa Heidegger, como “una estructura básica en la que se mueve el hombre” (p. 5), de forma permanente. La hermenéutica para las ciencias sociales se ha constituido en una forma de entender mejor los fenómenos sociales. Schleiermacher (2002) plantea que en la hermenéutica se amplía el horizonte de la comprensión, proponiendo un ejercicio más allá de identificar el contenido de los textos que se abordan expresando que “Lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante” (p. 239), por tanto Schleiermacher (2002) fija la atención en el individuo y su componente psicológico y no solamente en lo que él expresa literalmente en el texto. En este sentido, se apunta hacia la interpretación de la individualidad, como un acercamiento a su parte íntima que dé cuenta no solo del significado textual sino que también se pregunte por: ¿Qué es lo que el autor de un texto, una obra de arte quiso decir? Justamente Schleiermacher (2002) propone el ejercicio hermenéutico como una expresión artística “Comprender como discurso o como el texto es comprendido no por referencia a su contenido objetivo sino como una construcción estética, como una obra de

arte o un pensamiento artístico” (p. 241), en donde no existen reglas preestablecidas para interpretar la libre expresión individual del artista. En consecuencia, el abordar la individualidad implica la necesidad de despertar el ingenio y la creatividad de quien está interpretando y lo que se establece, es decir acertar en lo que el sujeto hablante quiere decir. Desde Wilhem Dilthey se empezó a hablar de la necesidad de comprender lo humano de manera correcta incorporándose el término hermenéutica, aunque su definición se haya usado de manera indistinta asumiéndola a veces como enfoque de investigación o interpretación de datos y en otros pocos casos, como una conciencia reflexiva de la ciencia misma y la objetividad que se asume como la revisión permanente que los científicos sociales realizan sobre las interpretaciones que buscan dar cuenta de la vida social (Herrera, 2008), por lo anterior es pertinente este enfoque para comprender al sujeto y sus dimensiones.

Participantes

Fueron siete niños y niñas con edades entre los 3 y 5 años en situación de desplazamiento que hacen parte de la población total que asiste al Jardín Infantil, es decir, por sus características particulares participaron todos los que asisten al Jardín, no hubo selección, cinco padres y madres y cinco profesoras apoyaron también el proceso investigativo. Los niños y niñas en situación de desplazamiento provienen de los departamentos del Tolima, Caquetá, Cundinamarca, Putumayo y Arauca. El Jardín Infantil está ubicado al sur de la ciudad de Bogotá en la localidad de Bosa, inscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por tanto esta institución de atención a la primera infancia trabaja bajo sus lineamientos pedagógicos, la mayoría de los beneficiarios pertenecen a niveles socioeconómicos bajos y por supuesto cuentan con niños en situación de desplazamiento. Los lineamientos pedagógicos proponen los principios que

son pautas que los adultos responsables de las acciones con los grupos de niños y niñas deben tener presentes para dar sentido y organizar las actividades de tal manera que cumplan con el propósito de construir relaciones democráticas, de favorecer el desarrollo psicosocial y garantizar el ejercicio de los derechos.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada: es un proceso de determinación de un texto en un contexto, no de asimilación de un texto, podemos decir que es un proceso de puntuación, esto es, “un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta” (Wilden & Martínez, 1979, p. 112-113). Este instrumento permite recolectar datos de los participantes de la investigación a través de una serie de preguntas abiertas planteadas en un orden específico desde el aspecto general hasta llegar a lo particular, esta entrevista supone una situación conversacional cara a cara y personal, por tanto es pertinente para la investigación, porque pese a que hay un conocimiento del fenómeno a estudiar desde la revisión teórica se necesita conocer la experiencia de los sujetos para analizarlo y comprenderlo.

Relatos de Vida: constituyeron otro de los instrumentos que se empleó porque permiten recoger la trayectoria personal de un individuo, recuperando su experiencia vital para enmarcarla en el contexto social y cultural en el que vivió, pues están formados por apartes que se producen con una intención, elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto. Anderson y Goolishian (1996) afirman que el poder transformador de la narración descansa en su capacidad para interrelacionar los hechos de nuestras vidas en el contexto de un significado nuevo y diferente.

La Técnica del Dibujo: las herramientas prácticas en la intervención psicosocial son importantes porque, hacen parte de un proceso activo, constructivo, que facilita la construcción del conocimiento desde una edificación y propicia el entendimiento de fenómenos, además permiten que los sujetos puedan expresarse sin limitaciones, así se vuelve un espacio adecuado y alternativo para relacionar sustancialmente lo cognitivo, lo emocional y lo social. Posibilita también que los sujetos participantes dejen aflorar en la expresión su actitud personal frente a la vida, facilitando su apertura a diversas perspectivas del mundo, su integración y acoplamiento al mismo y la inserción sin trauma a los diversos espacios sociales del mundo de la vida (Torres & Navarro, 1999). En este sentido, la técnica del dibujo libre hace que los niños expresen sus emociones, sentimientos, conflictos, ansiedades, preocupaciones proyectando las representaciones de la violencia por ello fue utilizada.

En cuanto a las ilustraciones hechas por los niños y las niñas se analizaron bajo los presupuestos de las técnicas proyectivas basadas en dibujos, como se mencionó anteriormente, cada niño realizó dos, uno donde representan la casa en la que vivían antes y otro donde muestran en la que viven ahora, para contribuir con el objetivo de comprender la incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad e identificar elementos que permitan visualizar la relación con otros, consigo mismos y con el entorno, se escogieron aquí los análisis de los dibujos que reflejan la situación que ellos están viviendo actualmente.

Procedimiento

Para el análisis de la información recolectada se establecieron códigos, categorías y subcategorías en las entrevistas y relatos de los padres y madres, en las entrevistas con las profesoras y en los dibujos de los niños y las

niñas. Se utilizó para la codificación de las unidades de análisis de las entrevistas y los relatos de vida el software para análisis cualitativo Atlas Ti y se analizaron los dibujos de su nuevo contexto solicitados a ellos con el fin de tener un acercamiento a su percepción y cómo han sido sus procesos vinculantes. Igualmente sus familias y profesoras del Jardín dieron respuesta a las entrevistas y relatos de vida propuestos por las investigadoras. En este estudio se manifiesta lo encontrado en el conjunto de participantes y aunque cada vivencia es única, se hallaron situaciones comunes, experiencias y perspectivas similares.

RESULTADOS

Para comprender la relación que existe entre la educación inicial en la construcción de subjetividad de los niños y las niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento, se establecieron las siguientes categorías: relación con los otros, relación consigo mismo y relaciones con el entorno, por cuanto el sujeto y la subjetividad son constituidos por la internalización de los otros con quienes el individuo habla, a partir de la identificación con los otros (relaciones con otros), con grupos sociales (relaciones con el entorno) y sus deseos (relaciones consigo mismo) (Baquero, 1996; Litowitz, 1993), entendiendo como lo plantea Vigotsky (1979) que el sujeto es el resultado de las relaciones, que no se hace de dentro hacia afuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas sino que por el contrario es un ser en sociedad.

Relación con Otros: el derecho a tener espacios de socialización adecuados es vulnerado para los niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento y para sus familias, porque a los barrios a los que llegan generalmente no tienen buena infraestructura, ni programas y espacios adecuados de recreación y sociali-

zación, no hay suficientes jardines infantiles, parques, centros deportivos y culturales. La educación inicial provee a esta población de espacios para relacionarse con otros (Bello, Castellanos, Mosquera & Camelo, 2000), por esto la categoría de Relaciones con Otros se subdividió en las subcategorías de relación con pares y relación con adultos significativos.

Las Relaciones con Pares se constituyen en un aspecto social fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, pues tienen una gran influencia en las relaciones de comportamiento que se dan entre ellos, como afirma Vigotsky, cada cambio entre el niño y su medio tiende hacia la adaptación del conocimiento y a su relación social y es necesario decir que esta no siempre resulta exitosa desde el comienzo. La relación con los otros es muy importante porque el individuo imita y transforma lo potencial en real y se establecen los escenarios adecuados para que los niños y las niñas se socialicen de forma acorde con la cultura dominante, siendo el lenguaje la forma más poderosa de lograrlo, pues asegura compartir significados lingüísticos, conocimientos y comprensiones (Mercer, 2000; Rivière & Machado, 2002; Tudge, 1993). Los niños y las niñas en situación de desplazamiento participantes de este estudio han avanzado en sus procesos de socialización, pues la maestra refiere por ejemplo *“ahora con los amiguitos del jardín comparten, antes ellos se paraban en una esquina y lloraban y eran peliones, ahora ya juegan con los otros niños”*. Así mismo el padre de uno de los niños comenta *“ese programa nos ayudó mucho sobre todo a nuestros hijos para que ellos puedan estar con otros niños y para que ellos puedan jugar, han aprendido mucho mis chinitos, mucho señorita”*. Los procesos de construcción de identidades se dan dentro de las interacciones que ellos tienen con los diversos ambientes y personas en la medida en que inciden activamente en su desarrollo.

En la subcategoría Relaciones con Adultos Signi-

ficativos se encuentra cómo los niños y las niñas a partir del contacto con sus adultos significativos van reconfigurando sus formas de relacionarse con su nuevo entorno *“conmigo era muy distante, muy alejado, no le gustaba nada, pero ya ahorita no, ahorita Carlos es súper”*. En el relato de la maestra se evidencia cómo el niño ha ganado en confianza y se ha ido insertando en este nuevo contexto, desconocido para él pero que gracias al trabajo que realizan las maestras logran hacerlo parte del entorno. Este aspecto es muy importante si tenemos en cuenta que en la formación de los niños como lo dice Vigostky *“el adulto sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño pueda asumir sus responsabilidades por sí mismo, el adulto asume la función de mantener los turnos de rotación del discurso para que desarrollen los procedimientos necesarios para hacerlo por sí mismos”* (Bruner, 1984, p. 12). Así se sustenta una vez más cómo los adultos son quienes contribuyen con la socialización y por ende, proponen procesos de construcción de subjetividad que favorecen el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales, contribuyendo con la posibilidad de adquirir autonomía favoreciendo la participación infantil, ejercicio fundamental en su constitución como sujetos activos en la sociedad, así mismo, son los adultos significativos quienes desarrollan en los niños diferentes formas de comportamientos y actitudes que van configurando procesos identitarios que forman valores, para ejercer la democracia y para generar transformaciones sociales que posibiliten cambios de patrones tradicionales que afectan lo familiar y lo social como lo plantean Buitrago, Escobar, González (1990). La institución y específicamente el trabajo de las maestras ha permitido que los niños y las niñas ganen en confianza *“eso que conmigo también se demoró en coger confianza digámoslo así”*... los eventos que han marcado la vida de los niños y las niñas han hecho que exista prevención por parte de ellos para ganar confianza con las personas que se convierten en sus referentes como

es el caso de la maestra. Lo que se refleja en sus dibujos de personajes y se ubican en el grupo como parte del mismo, sin embargo, no hay posibilidad de identificar sentimientos o afectos sobre lo que se dibuja, más allá de lo propuesto en las facciones o expresiones de las caras de los personajes y cabe resaltar que el desarrollo de estos niños permite una construcción sencilla desprovista en muchos casos de detalles y elaboraciones complejas. En sus dibujos no se observa la presencia de personajes en interacción con ellos, lo que hace suponer que no se perciben como parte de estas relaciones. No hay identificación de los personajes que además son muy escasos, los niños no integran en la mayoría de los dibujos a los que representan integrantes de la familia y se encuentran afuera de la casa.

Relaciones Consigo Mismo: esta categoría se subdividió en expresión de emoción y afecto, construcción de identidad y percepción como miembro de la comunidad. González (2012) desarrolló una categoría de sentido subjetivo asociada a las configuraciones subjetivas de la subjetividad individual como una unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos, en la cual la presencia de uno de ellos evoca al otro sin producirlos, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos y que se definen en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente, como padre, madre, familia, raza, género, religión, valores, etc.

En cuanto a la subcategoría de expresión de emoción y afecto se puede encontrar que los niños y las niñas requieren en mayor o menor medida de ambientes estructurados cultural y familiarmente en donde se establezcan horarios, rutinas, normas y límites claros y sobre todo donde se les provean fuentes de afecto que les ayuden a sentirse seguros y amados. En el relato de una madre se identifican los sentimientos y emociones

que la niña está vivenciando... *“Mi hija para comer verduras para los jugos no eso me vomitaba llegaba.. bajó de peso hartísimo, duró un mes llorando, no eso para adaptarse fue terrible en cambio, mi hijo pues le dio duro, durísimo también pero igual se adaptó más rápido”*, y se puede entender desde ahí la subjetividad como la naturaleza vinculante que conlleva una estructura sensible, afectiva, ideativa, y de acción que nos une, nos ata a otro ser con el cual nos identificamos y entendemos que el nuevo entorno y la participación activa de las maestras han logrado reconfigurar la subjetividad de los niños y las niñas lo que se puede reflejar en testimonios como... *“Pues yo lo veía muy callado, muy aislado, le daba mucha pena como que se integraba poco, no le gustaba que le hablaran vivía como asustado era temeroso, y cuando alguien le hablaba él se ponía hasta bravo”*. El relato de otra profesora muestra que los niños y las niñas estaban muy afectados por la situación vivida ...*“ellos ingresan con mucho temor, mucho temor, heee ellos son muy solitos, lloran mucho, ellos lloran mucho hasta de pronto creen que uno les va hacer algo y sienten mucho miedo, se les nota cuando ellos llegaron acá eran muy temerosos se quedaban en la puerta parados y les daba miedo ingresar”*. Así podemos identificar que si bien la subjetividad se va creando y construyendo con las identidades y formas de ser y estar en el mundo esta es cambiante y dinámica lo que permite que exista una elasticidad en ella para poderse amoldar a nuevas formas de vida.

Respecto a la construcción de identidad, se observa que el conflicto armado origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños y las niñas por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social, de los vínculos afectivos, y por generar rupturas en las culturas familiares y sociales, lo cual exige una reinención de las identidades, estas situaciones transforman y alteran los territorios socialmente construidos y perturban las condiciones de vida, por tanto no se hace posible cimentar ambientes seguros

de crianza y desarrollo. Como lo afirman Torrado, Camargo, Pineda y Bejarano (2009) en Save the Children (2009), el conflicto armado puede afectar la construcción de identidad, de subjetividad, el reconocimiento como miembro de una sociedad, una familia, un grupo étnico y de percibirse y sentirse como titular de derechos en los niños y niñas menores de seis años, por esto es importante que ingresen a la educación inicial que plantea para ellos cambios a nivel educativo y social. En los dibujos se puede observar que los participantes no se centran en el reconocimiento de sí mismos, aplican a la idea de representar cómo observan el mundo y de qué elementos se compone esta mirada, por una parte cabe destacar que los elementos de paisaje y naturaleza están presentes en quienes han estado en situación de desplazamiento, se puede pensar en una forma estructural en quien realizó el dibujo en la cual sostiene ese recuerdo como una forma en la que lo identifica.

La construcción de subjetividad se da en el proceso mediante el cual el sujeto se va afirmando históricamente desde un marco de reconocimiento de sí y con los otros, donde la identidad es fundamental pues le permite constituirse con sentido crítico, en ese sentido la construcción de subjetividad en los niños y las niñas como sujetos sociales a raíz del conflicto armado y el desplazamiento forzado se ve afectada porque como afirma González (2012) la subjetividad política se refiere a la producción de sentidos, que comienza con la organización de intercambios simbólicos y que acompañan el desarrollo de la vida de los individuos y los sentidos socioculturales que los menores crean están relacionados con el valor que la vida tiene, el respeto a los derechos humanos, las formas de interactuar con los otros y el reconocimiento y la defensa de las diferencias. Los símbolos y expresiones de los que han experimentado esta violencia se reflejan en su lenguaje, en sus juegos, en la forma de relacionarse con los otros y con su entor-

no. Ellos no son reconocidos como sujetos activos que participan y que pueden ejercer el derecho a construir su sociedad y direccionar su vida, porque están ocultos, marginados y excluidos como ciudadanos y ciudadanas, puesto que no se construyen libremente como sujetos políticos en el marco de los derechos humanos, porque en esta situación de conflicto se les restringen las oportunidades para desarrollar las habilidades, capacidades y condiciones para que tomen decisiones sobre sus vidas de manera crítica y autónoma, para que valoren las diferencias, para que se relacionen con los otros y con el entorno fuera del contexto de la violencia y de los recursos que de ella aprenden, para que se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas integrantes de una sociedad y de un territorio en condiciones de equidad y justicia (Save the Children, 2009).

Los niños y las niñas en situación de desplazamiento y sus familias padecen en los pueblos y ciudades de llegada de carencias materiales, vulneración de sus derechos y además de desestructuración y reconstrucción de sus relaciones familiares con la consecuente alteración de las imágenes y representaciones que cada uno de los miembros de la familia había construido en este escenario y en los sitios de llegada, viéndose forzados a comportarse de otras formas, a asumir otros roles y nuevas formas de interactuar con los otros, alterando así las relaciones de poder aprendidas y reconfigurando las nuevas identidades que la ciudad les propone (Bello, Castellanos, Mosquera & Camelo, 2000). Y es que a la llegada a la ciudad ven destruido su sentido de pertenencia que estaba construido en torno a la vereda, al campo o el pueblo, lo que les permitía identificarse como “parte de” y construir la noción de “nosotros” en la ciudad en cambio son llamados “los desplazados, los negros, los diferentes, los extraños” (Bello, Castellanos, Mosquera & Camelo, 2000), una profesora lo señala “y eso pues ya por la misma condición de color, noto que tuviera cierta distan-

cia, pero no como pueden ver, véanlo ahí está apegado a mí” y es difícil acoplarse al nuevo escenario citadino como lo expresa uno de los padres “mis hijos para adaptarse fue una cosa terrible, yo lloraba terriblemente mis hijos o sea no sabían comer verduras porque allá en el campo eso es plátano, arroz heee heeee y carne usted allá no come una verdura de vez en cuando por allá se come una verdura”, el fenómeno del desplazamiento afecta directamente la construcción de identidad.

En la percepción como miembro de la comunidad se puede evidenciar que durante la primera infancia los niños y las niñas aprenden de los otros y del entorno por lo que requieren para construir sus identidades de experiencias que les permitan reconocer la diversidad a través de la relación con su familia, el entorno, los otros, los libros, los juegos, las cosas y demás medios con que interactúan (Lee & Van Keulen, 2007), pero la situación de violencia y de desplazamiento forzado a la que han estado expuestos los participantes de este estudio rompe el tejido social, deteriora los valores y altera las tradiciones, costumbres, hábitos y la cultura, se lesionan las identidades individual y colectiva, destruyéndose la cohesión social y las formas de solidaridad social que empleaban con sus grupos de origen. Cuando se pierde el sentido de pertenencia social, cultural, afectiva y territorial se desestructura el tejido social, regional y nacional (Ministerio de Salud, 1998).

La experiencia de educación inicial les facilita a los niños y niñas en situación de desplazamiento reconfigurar su sentido de pertenencia a un grupo, al Jardín, donde comparten con pares, con otros adultos significativos, mientras sus hogares también se van reconfigurando como núcleo familiar, así lo expresa uno de los padres “antes de entrar al jardín ya estaban así y cuando llegamos a Bogotá ellos nunca han sido rebeldes solo cuando llegamos a Bogotá pero orita ya se están amansando desde que

están aquí en el jardín ya están como mansitos le sirve el jardín los pone mansitos porque estaban muy necios después que llegamos el jardín si sirve porque uno no sabe qué hacer con ellos porque hay que mantenerlos encerraditos y ellos se ponen necios, rebeldes”. Para el desarrollo de la identidad personal y social se les debe brindar durante la primera infancia oportunidades de ejercer protagonismo, de participar activamente, de ser reconocidos como individuos, es decir, como personas humanas y sujetos sociales. Se les debe concebir y reconocer como afirman Dalhberg, Moss y Pence (2005) como miembros de la sociedad, como ciudadanos y ciudadanas con sus derechos y deberes y para facilitar la construcción de sujetos el contexto debe proporcionarles las condiciones sociales para que se reconozcan, respeten, apoyen, desarrollen y fortalezcan esas individualidades.

Relaciones con el Entorno: esta categoría se analizó a partir de las subcategorías prácticas de participación y conocimiento del entorno, lo que permite reconocer que el espacio educativo facilita el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, desde un trabajo conjunto que promueve el docente; así el papel del docente en la educación inicial para los niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento debe estar enfocado a orientar la adquisición de herramientas, esperando la evolución o equilibrio de las acomodaciones y asimilaciones para la adaptación del ser humano que está en constante desarrollo cognoscitivo.

Iniciando con la subcategoría prácticas de participación, se observa que las familias desplazadas son silenciosas, en los barrios a los que llegan tratan de pasar inadvertidos, por temor a la persecución, a la estigmatización, al rechazo, lo que los lleva a hablar poco, a inventar historias para ocultar la razón real del desplazamiento, no encuentran o se les dificulta construir espacios de participación o articulación definidos y permanentes

(Bello, Castellanos, Mosquera & Camelo, 2000) y esto se ve reflejado por supuesto, en los niños y niñas que a su llegada al Jardín Infantil se comportan de manera aislada, callada, como se refleja en el relato de una profesora “ellos en la mañana trabajan en grupo la actividad que hacemos que casi siempre es en hojas: pintar, colorear y él se la pierde porque siempre uno dura bastante para que se vaya integrando ya después sí participa poco a poco y ya es más fácil, ya por ejemplo ellos saben que tienen que compartir entre ellos”, poco tiempo después su interacción mejora como lo expresa la misma profesora:

Toca poco a poco irlo involucrando en las actividades de rutina que tenemos desde los lineamientos pedagógicos que no son aburridores porque sobre todo es jugar, pintar, rasgar y eso para los niños es bonito a ellos les gusta, la educación inicial es una buena alternativa para los niños y en este caso para los niños en situación de desplazamiento les ayuda mucho, porque igual ellos ahorita están en la edad de que todo lo quieren saber, todo lo quieren comprender me parece que es una edad chévere para aprender las cosas igual pues acá se les enseña lo básico que como le digo es pintar, colorear he, dibujar a que plasmen ellos mismos las ideas de ellos...

Bello, Castellanos, Mosquera y Camelo (2000) afirman que la mayoría de las personas desplazadas son pobladores de paso a quienes se les dificulta comenzar nuevamente sus vidas, retomar su cotidianidad y asumen un papel pasivo, silencioso, poco protagónico, porque las situaciones de violencia vividas sumadas a la incertidumbre por la llegada a un sitio nuevo disminuye las posibilidades de integración social, la profesora lo señala así: “por la mañana cuando hacemos la dinámica por ejemplo de cantar, aplaudir siempre trata como de sentarse como que no, hay que pedirle mucho Darío vamos, vamos a hacer la actividad vamos y como que hay que cogerlo de la mano y medio lo hace; por supuesto la participación tampoco

es muy activa, es más que todo en la mañana como de cantar, saltar esa si casi no le gusta pero jugar o pintar o el trabajo de rasgado todo eso si le gusta y participa sin problema”... En el caso de los niños y niñas en situación de desplazamiento que asisten a la educación inicial en el Jardín Infantil de Bosa se observa que las actividades propuestas les facilitan participar y asumir un rol más activo.

En cuanto al conocimiento del entorno implica hacer uso de las cosas y objetos que se encuentran en él, interactuar con ellos, adquirir nuevos aprendizajes, uno de los padres comentó que: ... “es algo que realmente a ellos los ha llevado a que realmente acá aprenden muchas cosas si aprenden a cómo defenderse en sentido de aprender las cosas no, desenvolverse fuera de lo que uno les enseña también en el hogar”, para Baquero (1996), Bruner, 1988; Wertsch, 1988, 1993 (citados en Ruiz, Carrillo & Estrevel, 2010) el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos, como la familia, la escuela, el trabajo, facilitados por la educación. Como lo expresa una madre entrevistada ... “O sea allá no es ni la tercera mitad de lo que enseñan acá, allá es como lo básico la suma, la resta, leer, escribir o sea son escuelas, en cambio usted acá ve muchas cosas, manualidades, cosas que heee sobre la naturaleza, heee le enseñan muchas cosas en cambio allá suma, resta, multiplicación”... la educación inicial promueve en los niños en situación de desplazamiento provenientes de entornos rurales, actividades, instrumentos y objetos nuevos, diferentes que les permiten interactuar con el entorno y adquirir herramientas para la vida. La educación, en este caso la educación inicial, incide en la construcción de subjetividad de la población menor desplazada al permitir la generación y complejización de los procesos superiores avanzados, con lo que se producen desarrollos subjetivos específicos, así el conocimiento puede ser usado desligándolo de las experiencias concretas y directas

de las personas (Baquero, 1996; Middleton & Edwards, 1992, citados en Ruiz, Carrillo & Estrevel, 2010). Por tanto, la educación inicial desde sus lineamientos y el trabajo que desarrollan sus maestros está contribuyendo con este fin, el de lograr que los niños y las niñas en situación de desplazamiento reconfiguren sus entornos y se constituyan como sujeto activo dinamizador de sus propias realidades.

Los dibujos de los niños y niñas víctimas de desplazamiento hacen referencia a contextos rurales, ya sea en el uso de colores llamativos, que se asocian a formas irregulares, las cuales definen jardines y algún tipo de vegetación. Ellos sostienen las relaciones con el entorno de acuerdo posiblemente a los sitios donde vivían antes de la situación de desplazamiento, en general hay presencia de grandes y largos caminos que finalizan en la entrada a la casa, la cual por lo general sigue un patrón clásico de cómo se elaboraría una (un triángulo en la parte superior: techo; sostenido por una cuadrado grande: las paredes de la casa; al interior del cuadrado varios rectángulos o cuadrados: ventanas y puerta). En algunos casos el empleo de elementos de la naturaleza ambientan la escena de un contexto al aire libre, en otros se presentan jardines, puentes o caminos que refuerzan la idea de espacios abiertos, el marco que delimita la casa a la vez permite pensar en un cercado de plantas propio de algunas fincas en el país.

DISCUSIÓN

La pregunta que motivó la investigación consistió en reconocer ¿de qué manera incide la educación inicial en la construcción de subjetividad en los niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento?, a partir de las categorías mencionadas en los resultados, para ello fue de interés comprender la relación que existe entre la educación inicial en la construcción de subjetivi-

dad de los niños y las niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento. Así la investigación pudo evidenciar que el proceso de socialización de los niños y las niñas en la primera infancia que viven el conflicto armado y el desplazamiento forzado se enmarca dentro de los valores, prácticas, imágenes y representaciones propias de esta situación, que los llevan a naturalizar la violencia, las armas, el odio, el miedo, entre otros, y a que se adapten a ellos (Bello, 2002; Save the Children, 2009) en un ambiente de autoritarismo en que se coharta la libertad de expresión, de pensamientos y de movimientos. Las identidades de los niños y niñas que han vivido estas experiencias no les permiten reconocer y valorar la diferencia, tampoco ser empáticos con los demás (Guerrero, 1999). Como afirma Vigotsky (1979), el niño desde que nace es un agente activo en su medio, se compromete con el ambiente que lo rodea y es partícipe de su propio desarrollo, en concordancia con la perspectiva de derechos que entiende a los niños y niñas como sujetos activos y supervivientes competentes, que tienen sus propios recursos y competencias, capaces de relacionarse con los demás y de construir y promover su propio desarrollo y que, según Pólit (2007), les permite ejercer ciudadanía con competencia. Los niños y las niñas requieren como lo afirman Barudy y Dantagnan (2005) de adultos significativos que les provean buen trato, apoyo, afecto, cuidado y protección y, como afirma Save the Children (2009), que contribuyan en el restablecimiento del contexto vital que se ha roto, brindándoles espacios para expresar los sentimientos y recuperar la seguridad en sus competencias.

Para estos niños y niñas la estructura y dinámica familiar han sido afectadas, porque han sido separados de sus familias, son abandonados, muere el padre, han sufrido la separación de sus padres o viven con su familia en condición de zozobra e incertidumbre y esto impide que crezcan en un ambiente de socialización ne-

cesario para lograr su pleno desarrollo como garantía de la realización de sus derechos, porque los adultos significativos no los pueden atender debidamente, ni garantizar su nutrición, ni el apoyo afectivo que requieren y el cuidado adecuado.

Los niños y niñas como consecuencia, pierden sus amigos, muchas veces a sus seres queridos, su escuela, sus costumbres y los valores, por cuanto deben empezar a configurarse nuevamente como seres sociales en un espacio nuevo con características sociales, culturales y económicas diferentes. Igualmente, en los sitios de llegada generalmente hay precariedad en las condiciones de vivienda, en el acceso a los servicios públicos, en la alimentación, la atención a la salud y el acceso a la educación (Save the Children, 2009).

El derecho a tener espacios de socialización adecuados es vulnerado para los niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento y para sus familias, porque a los barrios a los que llegan generalmente no tienen buena infraestructura, no tienen programas y espacios adecuados de recreación y socialización, no hay suficientes jardines infantiles, parques, centros deportivos y culturales, por cuanto las únicas opciones son el encierro o la calle, porque por el temor que la ciudad genera en los padres y la falta de oportunidades de acceso a la educación, son obligados a permanecer encerrados en pequeñas habitaciones o a estar expuestos a los peligros de la calle (Bello, Castellanos, Mosquera & Camelo, 2000). Las secuelas que deja la guerra con las situaciones vividas por un fenómeno como el desplazamiento en los niños y niñas pueden disminuirse si cuentan con el apoyo y el afecto de al menos un adulto significativo (Ressler, Boothby & Steinbock, 1998; Werner & Smith, 1992, en Save the Children, 2009), sirviendo de ayuda en la interpretación de las situaciones difíciles que viven como consecuencia del conflicto armado y que como

afirma Díaz (2002), son experimentadas de manera diferente por los niños y niñas dependiendo de las características personales, la edad, las circunstancias, las fuentes de apoyo y de atención. Sin embargo, las familias que padecen la situación de conflicto no cuentan siempre con la información oportuna y necesaria, el tiempo o el lugar adecuado para garantizar los derechos de los niños y niñas a la educación, la recreación y al juego, entre otros. Según lo afirma Engle (2007), las redes sociales de apoyo como en este caso la educación inicial se convierten en una oportunidad dado que, para garantizar el desarrollo de los niños y niñas es necesario que los adultos significativos los reconozcan y que les garanticen alimentación, bienestar físico, emocional y psicológico, para que sean adultos seguros y proactivos lo que de alguna forma logra este espacio educativo (Save the Children, 2009).

La educación inicial se ha convertido en un vehículo de socialización y de reconfiguración de los niños y las niñas en situación de desplazamiento puesto que los padres reconocen el impacto que ha tenido en ellos este espacio educativo: “*gracias a este programa mis niños ya se ríen, cantan, tienen amiguitos, juegan son más contentos*”, “*ahora ella me come la verdura, ella ya me juega, ella no jugaba con los niños, ella ya juega con los niños, ella ahora es feliz entrando al jardín*”. Así la educación inicial está contribuyendo al restablecimiento de los derechos, que han sido vulnerados al pasar por una situación traumática, de desarraigo y de des-configuración del sujeto como es el desplazamiento, puesto que el conflicto que ha generado la situación de desplazamiento expone a los niños y las niñas a huellas físicas, emocionales, morales, cognitivas y sociales que dejan marcas que afectan el proceso de construcción de su desarrollo por las situaciones que viven de manera directa e indirecta como la pobreza, la desnutrición, la falta de programas que les garanticen la atención y protección por tanto, la educación inicial desde sus lineamientos favorecen su desarrollo de forma

integral puesto que se propone que todos los niños y las niñas del mundo tengan derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades, reconoce que los primeros años de vida, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona planteando que la educación así como el cuidado tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

La violencia vivida por el conflicto armado y el desplazamiento forzado vulnera los derechos humanos fundamentales y se convierte para los niños, niñas, jóvenes y para sus familias en la realidad e inclusive en un deber ser porque una persona armada se reconoce como un símbolo de poder, de admiración, de respeto, de miedo y se visualiza o como imitable o como sujeto de venganza (Bello, 2002). Si se quiere garantizar los derechos de los niños y niñas en la primera infancia, los adultos significativos deben reconocer el impacto emocional, afectivo, físico y cognitivo que tiene la vivencia de situaciones adversas como el conflicto armado y el desplazamiento forzado, pues estas contribuyen a que no se construyan relaciones de confianza con los otros y se generen sentimientos como odios, rencor, venganza que facilitan la continuidad de la violencia. En este orden de ideas, es un deber político y ético que el Estado y la sociedad reconozcan la responsabilidad que tienen en el restablecimiento de los derechos que les han sido vulnerados durante la primera infancia como consecuencia del conflicto armado y se implementen estrategias integrales para su garantía. Teniendo en cuenta que la educación inicial desde sus lineamientos permite que los niños y niñas se reconozcan como sujetos capaces de agenciar sus procesos de aprendizaje y de socialización, se hace necesario impulsar la participación activa de los niños y las niñas que atraviesan por dicha situación buscando la restitución de los derechos y facilitando la construcción de sus subjetividades.

Es preciso anotar que la construcción de subjetividad tal y como se abordó en el estudio pretendió revisar desde esos marcos individuales y sociales que involucran la cultura y con ella la identidad, las formas de ser y de estar en el mundo lo que contribuye a esta construcción, por tanto la mirada es amplia y permite ver que los niños y las niñas en el reconocimiento de sí mismos, en las relaciones con el otro y con el entorno van reconfigurando sus escenarios y sus formas de vida. Ellos se encuentran en el proceso de construcción de su subjetividad individual y social, son socializados a través de la relación con sus pares, amigos, vecinos, adultos significativos y de la interacción con el ambiente que los rodea, en el nuevo contexto de la ciudad, del barrio y del jardín en el que están viviendo, están internalizando una forma de autopercepción, de habitar en el mundo, de interpretar la realidad, de desarrollar prácticas sociales dentro del marco de referencia simbólico propio de esta cultura ajena. Esta “nueva” realidad se convierte en su única realidad, porque el niño no internaliza el mundo como una de las posibilidades, sino como el único mundo que existe.

Los niños y niñas en situación de desplazamiento habitan un nuevo entorno cultural con el que deben establecer intercambios activos de significados, que son los que aportan con sus nuevos andamiajes, así empieza entonces, un proceso de resignificación donde el lenguaje juega un papel de facilitador para dicha comprensión y apropiación cultural, el espacio de reconocimiento del otro como agente activo en el desarrollo y el reconocimiento del entorno permiten que los niños se sientan como integrantes de una comunidad característica fundamental para la reconstrucción de subjetividad, por tanto se debe promover y facilitar su acceso a espacios educativos que les permita movilizar sus potencialidades y que propicien la interacción social.

Según los relatos, las entrevistas y los dibujos,

los niños y niñas menores de seis años que asisten a la educación inicial se integran al entorno, identificándose con el Jardín, con sus pares, con las maestras, lo que implica cambios profundos en sus subjetividades, en la medida en que tienen más modelos a seguir que van redefiniendo sus sentidos de vida y les permiten experimentar otras relaciones, prácticas, costumbres y vivencias diferentes a las de sus lugares de origen.

REFERENCIAS

- Anderson & Goolishian (1996). *Diálogo, modelos y narrativas en el modelo de Anderson y Goolishian. Curso de actualización: estrategias de intervención en prevención selectiva e intervención temprana*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.slideshare.net/j_mejia/dialogo-significados-y-narrativas-en-el-modelo-de-goolishian-y-anderson?player=js, febrero 1 de 2013.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barudy & Dantagnan (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, M. (2002). *Desplazamiento forzado y niñez: rupturas y continuidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.
- Bello, M., Castellanos, L., Mosquera, C. & Camelo, E. (2000). *Relatos de violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Bogotá: Editorial Unibiblos.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial S.A.
- Buitrago, N., Escobar M. & González, A. (1990). *Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política*. Resultados de la investigación desarrollada en el marco del Diplomado en investigación para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch, realizado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales; con el apoyo del Fondo de Becas Glen Nimnich. Editorial Cinde.
- Canales, A., Zolniski, C. (2000). *La migración internacional y el desarrollo en la era de la Globalización*. México: Cepal.org
- Conferencia del VI Simposio internacional sobre formación, enseñanza y competencias (6º, 2000, Sevilla, España). Trabajos de Zabalza, M. 29 p.
- Dalhberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Grao, Biblioteca infantil.
- Díaz, C. (2002). *Niños y niñas en el conflicto armado: víctimas o actores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.
- Engle, P. (2007). Implicaciones de los derechos del niño para las políticas generales. En *Guía a la observación general de los derechos del niño en la primera infancia*, No. 7. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer.
- González, F. (2012). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Brasil: Centro Universitario de Brasilia.

- Guerrero, L. (1999). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 22. Monográfico: educación inicial.
- Herrera, J. (2008). *Actualidades Pedagógicas Revistas*. No. 53. Lasalle.edu.co. Bogotá.
- Lee, P., & Van Keulen, A. (2007). Experiencias en la Red Europea, Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia. En *Espacio para la Infancia*, No. 27. Editorial Fundación Bernard Van Leer.
- Litowitz, B. (1993). *Deconstruction in the zone of proximal development*. Canadá: Editorial University Toronto.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Ministerio de Salud, Organización Panamericana de la Salud, Corporación Salud y Desarrollo (1998). Informe sobre el desplazamiento forzado en Colombia. En: *El sector salud frente al desplazamiento por la violencia en Colombia*. Bogotá.
- Pólit, D. (2007). Niños bien tratados, ciudadanos competentes. En *Memorias 14o. Congreso Nacional de Educación Inicial: la educación en el amor y el buen trato*. Neiva, Colombia.
- Rivière, A. & Machado, A. (2002). *La psicología de Vigotsky*. 5a edición. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Ruiz, E., Carrillo, L. & Estrevel, R. (2010). Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146. México: IPPA Organización de la Primera Infancia.
- Save the Children (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá D.C.: Editorial Panamericana Formas e Impresos, S.A.
- Schleiermacher, F. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación*. RE Palmer, BD Parrauma.es
- Sherman & Web (1988). *Qualitative Research. In Education. Forms and Methods Lewes*. UK: Falmer Press.
- Torres, L. C. & Navarro, A. (1999). *Técnicas prácticas de intervención psicosocial – Caja de herramientas*. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/CajadeHerramientas.pdf>, febrero 6 de 2014.
- Tudge, C. (1993). *The Engineer in the Garden: Genes and Genetics from the Idea of Heredity to the Creation of Life*. London: Jonathan Cape, 1993. New York: Hill & Wang, 1995. Pimlico (Pbk)
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wilden, A. & Martínez, A. (1979). *Sistema y estructura: ensayos sobre comunicación e intercambio*. España: Editoriales Alianza Editorial.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana*, 27. Recuperado de polis.revues.org/943