

Experiencias Significativas

En Educación Infantil

Formación, Contextos y Metodología de Sistematización



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINECUCACIÓN



Experiencias Significativas

En Educación Infantil

Formación, Contextos y Metodología de Sistematización



Correa, J., Soto, M., María Rodríguez, I., García, B., Zapata, B., Henao, N., González, M., Arboleda, M., Gutiérrez, A., Bedoya, M., Suárez, J., Chacón, R., López, L., Cortes, E., Ramírez, O., Hermann, S.

Experiencias significativas en educación infantil. Formación, Contextos y Metodología de Sistematización/Jorge Iván Correa Alzate [et al.]. Medellín: Sello Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia, 2018.

198 p.

ISBN DIGITAL: 978-958-56958-0-1

ISBN: 978-958-56958-0-1

© Sello Editorial Publicar-T, Tecnológico de Antioquia, 2018

Autores capítulos

Jorge Iván Correa Alzate. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
María Eugenia Soto Muñoz. Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile
María Isabel Afanador Rodríguez. Institución Universitaria Antonio José Camacho
Berna García Varela. Institución Universitaria Antonio José Camacho
Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Nadia Milena Henao García. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Diana María González Bedoya. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Maribel Vergara Arboleda. Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá
Alice Marcela Gutiérrez Pérez. Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá
Margarita Bedoya Sierra. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Juan Pablo Suárez Vallejo. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Ruth Stella Chacón Pinilla. Universidad El Bosque
Laura Ximena López Portela. Universidad El Bosque
Érika Fernanda Cortes Ibarra. Universidad El Bosque
Olga Ramírez Torrez. Fundación Universitaria del Área Andina
Stephanía Hermann Agudelo. Institución Universitaria Antonio José Camacho

Coordinación general y compilación

Jorge Ivan Correa Alzate. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Corrección de estilo diseño, diagramación y edición

Divegráficas S.A.S

*Los autores de cada capítulo son los responsables de las ideas y posturas expresadas, por tanto, el Tecnológico de Antioquia no asume responsabilidad por posibles copias o plagios en que hayan incurrido

Contenido

| | |
|---|-----|
| Presentación | 5 |
| Capítulo 1. Experiencia en Chile sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil: desafíos pendientes..... | 11 |
| María Eugenia Soto Muñoz | |
| Capítulo 2. Vivencia de las emociones desde la primera infancia.... | 31 |
| Diana María González Bedoya | |
| Capítulo 3. La educadora infantil entre el saber y el hacer. Tensiones que configuran su identidad..... | 63 |
| Maribel Vergara Arboleda | |
| Alice Marcela Gutiérrez Pérez | |
| Ruth Stella Chacón Pinilla | |
| Laura Ximena López Portela | |
| Érika Fernanda Cortes Ibarra | |
| Olga Ramírez Torrez | |
| Capítulo 4. Diario de una Experiencia Significativa: una apuesta didáctica para las transiciones educativas..... | 93 |
| María Isabel Afanador Rodríguez | |
| Berna García Varela | |
| Stephania Hermann Agudelo | |
| Capítulo 5. Los niños como co-constructores de su barrio -Una experiencia desde la formación de Licenciados en Educación para la Primera Infancia-”..... | 127 |
| Alice Marcela Gutiérrez Pérez | |
| Capítulo 6. La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia..... | 153 |
| Nadia Milena Henao García | |
| Capítulo 7. Metodología para la sistematización de experiencias. Prácticas en educación infantil..... | 173 |
| Jorge Iván Correa Alzate | |
| Beatriz Elena Zapata Ospina | |
| Margarita Bedoya Sierra | |
| Juan Pablo Suárez Vallejo | |



Presentación

El libro *Experiencias significativas en educación infantil* presenta siete trabajos resultados de investigación en la educación, organizados en las tendencias de formación, contextos y metodología de sistematización y realizados en Chile por la Universidad Católica de la Santísima Concepción y por Colombia, la Universidad San Buenaventura de Bogotá, la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Cali, Universidad del Bosque, la Fundación Universitaria del Área Andina y el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.

En formación se referencian tres investigaciones:

“Experiencia en Chile sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil: desafíos pendientes” plasma la práctica de la enseñanza del inglés en edades tempranas y por lo tanto la importancia de la formación en el inglés, en los programas Educación Parvularia y Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y contribuir con la formación integral de niños y niñas, para el aprovechamiento de la plasticidad cerebral en la infancia en el aprendizaje de un segundo idioma, utilizando el método experiencial.



“Vivencia de las emociones desde la primera infancia”, la investigación desarrollada en la línea de desarrollo humano y social del grupo Observatos del Tecnológico de Antioquia, aporta los relatos de cuatro familias, cada historia es particular en torno al proceso de las emociones en los hijos, las cuales se observan a partir de las prácticas de crianza los padres con la vivencia de situaciones, regulaciones en la crianza haciendo uso del lenguaje que generan aprendizajes que se reflejan en el desarrollo de valores, la comunicación afectiva, el autorreconocimiento y en la postura para asumirse como sujeto ético y político.

“La educadora infantil entre el saber y el hacer. Tensiones que configuran su identidad”, realizada por la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura – Bogotá, la investigación da cuenta de la relación entre el perfil y rol profesional de la educadora infantil y la forma de comprender el ámbito de la formación y aquello que determina sus desempeños laborales, referidas a tensiones relacionadas con las instituciones de formación y laborales.

En contexto, se dan a conocer tres trabajos:

“Diario de una Experiencia Significativa: una apuesta didáctica para las transiciones educativas”, realizado por el Grupo de Investigación en Pedagogía de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali – Colombia; dando a conocer los significados a las prácticas en la transición entre los grados de transición y primero de algunas instituciones educativas oficiales de la zona suroccidente del país, el interés surge a partir de considerar la transición como un momento crítico en la educación de los niños y las niñas y se decide en utilizar la estrategia de formación y el acompañamiento in situ a maestros y maestras.

“Los niños como co-constructores de su barrio -Una experiencia desde la formación de Licenciados en Educación para la Primera Infancia-”, realizada por la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura – Bogotá, parten del reconocimiento de la participación de los niños desde sus primeros años y en este como los barrios que habitan son un espacio de convivencia y construcción de sentido y la necesidad del empoderamiento para la participación.



“La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia”, realizado en el marco de la línea de infancia del grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia en el cual se explicita la situación emocional de niños y niñas en situación de hospitalización, especialmente en las interrelaciones que establece con sus padres, amigos, y personas significativas y, el papel de la mediación lúdico-creativa, metodología que permite la promoción de nuevas relaciones con el personal de salud que lo atiende cotidianamente y otros pares que también están en su misma situación y el fortalecimiento de la autoestima.

En metodología de sistematización, se registra una experiencia:

“Metodología para la sistematización de experiencias en la educación infantil”, en el texto se da a conocer una de las experiencias significativas que ha tenido el grupo Senderos en la línea de investigación en infancia, con la trayectoria en la sistematización de trabajos, la cual se ha aplicado a programas, proyectos y estrategias, presentando las lecciones aprendidas y resignificando una metodología que hace alegoría al proceso de cultivo de una semilla. Se aprovecha una de las experiencias, la sistematización de la estrategia Buen Comienzo Antioquia, para ejemplificar su aplicación.



Capítulo

1

Experiencia en Chile sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil: desafíos pendientes



María Eugenia Soto Muñoz¹

Introducción

Este capítulo presenta una reflexión, a partir de la experiencia de la enseñanza del inglés en el nivel de Educación Parvularia en una ciudad del sur de Chile, y de la formación inicial de Educadoras de Párvulos en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas de la misma ciudad. A partir de ellas, se evidencia la necesidad de brindar a todos los niños y niñas la oportunidad de aprender este idioma desde temprana edad, dadas las ventajas para ellos como futuros ciudadanos como para el futuro social y económico del país; tales como un mejor acceso al intercambio comercial, a estudios en el extranjero, a brindar mejores servicios a extranjeros que visiten o inviertan en el país; por ende, acceder a una mejor calidad de vida. Y, por otro lado, se expone la necesidad de formar profesores de educación infantil (comprendido como el tramo de edad de 0 a 8 años) con las competencias necesarias para enseñar la lengua extranjera a niños pequeños, respetando sus características e individualidades.

A partir de un análisis documental de políticas y marcos curriculares del Ministerio de Educación chileno y del análisis de la propia experiencia con la situación planteada en la problemática, se presentan reflexiones sobre los logros que alcanzan los niños y niñas, como también las ventajas en el campo laboral para los egresados de las carreras de educación infantil que optan por la mención inglés. A su vez, se presenta el panorama desde las políticas educativas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en Chile.

¹ Doctora en Educación. Académica Departamento de Didáctica Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
mesoto@ucsc.cl



Se espera con éste aportar a la valoración de la enseñanza del idioma inglés desde edades tempranas, dado los beneficios que trae para el desarrollo de los niños y de las niñas de manera inmediata y para su futuro desempeño, impactando en el desarrollo social del país.

Palabras clave: Enseñanza de una lengua extranjera, educación de la primera infancia, formación de docentes.

Marco referencial

La globalización tuvo su mayor desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XX, por la necesidad de comunicación entre culturas y los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que ha hecho relevar el manejo del inglés como lengua extranjera e idioma principal de comunicación entre los países. Comprender y hablar el idioma inglés, no solo aporta al desarrollo del país, sino también al desarrollo personal de sus ciudadanos, abriendo las puertas para el intercambio comunicacional entre los países de todo el mundo y permitiendo el intercambio comercial. Para ello se hace necesario el dominio de este idioma para alcanzar el desarrollo económico, tecnológico-científico, ya que se ha transformado en una vía de acceso a mayores conocimientos y oportunidades. Así como plantea Garrido (2010): “la globalización de las lenguas es un fenómeno complejo y ambiguo, al mismo tiempo que se difunde extraordinariamente el inglés, hasta el punto de ser considerada la lengua global por defecto, aumenta la diversificación lingüística” (p. 87).

La expansión del idioma a nivel mundial se evidencia con los estudios realizados por Education First (EF) a través del English Proficiency Index (EPI), el que en su última versión en el 2017 evaluó a 80 países respecto al nivel de competencia del idioma inglés, con un test online realizado a más de un millón de participantes adultos y sobre la base de los resultados obtenidos, ubicó a cada país dentro de un determinado nivel. La mayor parte de países europeos ocupan los primeros lugares del ranking y entre los países con menor nivel de competencia, hay varios ubicados en la región de América Latina. Aunque el promedio en su nivel de competencia ha mejorado respecto a ediciones anteriores, los países de esta parte del globo aún mantienen en general un nivel bajo de competencia, lo que expresa en la Tabla 1.



Tabla 1.

Nivel de competencia del inglés en Latinoamérica.

| Ranking | País | 2016 | 2017 | Diferencia | Nivel de competencia |
|---------|-------------|-------|-------|------------|----------------------|
| 25 | Argentina | 58.40 | 56.51 | -1.89 | Medio |
| 35 | Costa Rica | 51.35 | 53.13 | +1.78 | Medio |
| 41 | Brasil | 50.66 | 51.92 | +1.26 | Bajo |
| 43 | Uruguay | 51.63 | 51.73 | +0.10 | Bajo |
| 44 | México | 49.88 | 51.57 | +1.69 | Bajo |
| 45 | Chile | 50.10 | 51.50 | +1.40 | Bajo |
| 49 | Panamá | 48.08 | 50.68 | +2.60 | Bajo |
| 51 | Colombia | 48.10 | 49.97 | +1.56 | Bajo |
| 54 | Guatemala | 47.64 | 49.52 | +1.88 | Bajo |
| 55 | Ecuador | 49.13 | 49.42 | +0.29 | Bajo |
| 68 | Venezuela | 46.53 | 45.71 | -0.82 | Muy Bajo |
| 69 | El Salvador | 43.83 | 45.70 | +1.87 | Muy Bajo |

Fuente: Elaboración propia del Informe EF English Proficiency Index, 2017.

Las conclusiones del informe señalan que los países de América Latina son cada vez más similares entre sí en el dominio del inglés; así, tan solo 10 puntos separan a Argentina, el país con el nivel de dominio más alto de América Latina, de El Salvador el más bajo. Así también afirma que, a fin de mejorar el dominio del inglés de sus estudiantes, los países latinoamericanos deben mejorar primero el dominio del inglés de sus profesores y proponen evaluar a los profesores y capacitar a quienes no alcanzan los niveles esperados. La mayoría de los programas, para mejorar el dominio del inglés en América Latina, se enfocan en financiar la capacitación de los profesores o el intercambio estudiantil hacia América del Norte. Este énfasis en la capacitación es adecuado dada la insuficiencia de maestros en la región con un buen dominio del inglés. Las reformas en educación, que han dado prioridad a la enseñanza del inglés, comienzan a mostrar sus frutos, ya que 11 de los 13 países evaluados ha subido sus puntajes en relación al año anterior; de esta forma, han fortalecido sus sistemas de educación pública y proveen a sus estudiantes y profesionales mejores oportunidades para participar en condiciones equitativas en la economía global.



Por lo anterior, las decisiones que los gobiernos tomen al respecto, deben considerar el aporte de las neurociencias, ya que plantean los beneficios de aprender una lengua extranjera desde la primera infancia, estableciendo que, a los dos años, más de la mitad de la red neuronal ya está formada, por lo que tiene una gran incidencia en todos los comportamientos y aprendizajes que logra el niño en esta etapa y en las futuras, dependiendo de las posibilidades que genere esta red neuronal (Fornasari y Peralta, 2005). En este sentido, existe un período en el desarrollo cognitivo de las personas en el cual el cerebro está predisposto para adquirir en forma natural una o más lenguas. Una vez pasado este período, que abarca los primeros años de vida, el aprendizaje ya no es algo innato, sino que se basa en diferentes habilidades y capacidades que se pueden desarrollar (Murado, 2010).

A su vez, Mercader y García (2001), plantean que la práctica del inglés en edades tempranas contribuye a la educación integral del niño, ya que favorece una mayor tolerancia hacia otras razas y culturas, desarrolla destrezas del propio lenguaje, fomenta la curiosidad por otras costumbres, y permite la comunicación y expresión en un idioma diferente. Este aprendizaje se facilita por la etapa de desarrollo en la que se encuentra el párvulo, ya que el cerebro del niño va estructurando diferentes nexos entre sus neuronas (Álvarez, 2010); lo que da lugar a la característica moldeable del cerebro, por esto es que, si existe un proceso temprano de adquisición de una segunda lengua, no solo se aumentarán las conexiones neuronales sino que también se podrá aprender el segundo idioma a un ritmo más rápido y con mayor facilidad. El mismo autor plantea que se favorece el desarrollo de diversas habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad mental y la creatividad, además de entregarles una herramienta a futuro, tomando en cuenta que, actualmente, las personas bilingües tienen una mayor cantidad de oportunidades para desenvolverse, tanto personal como profesionalmente.

Por su parte, Milán, Hernández & Hernández (2007), afirman que el contexto socioeducativo es cada vez más multicultural y plurilingüístico, lo cual requiere una respuesta efectiva de parte de los establecimientos educacionales en cuanto a la enseñanza de lenguas, para formar personas que respondan a estos nuevos escenarios. A su vez, los mismos autores especifican que los principales efectos positivos que conlleva el aprendizaje de otra lengua son la ampliación de horizontes, mejor comprensión de la relatividad de las cosas, aumento de la agilidad mental, enriquecimiento cultural y personal, tolerancia, respeto, mayor entendimiento y comprensión hacia otras lenguas y culturas, y el incremento de la posibilidad de comunicación y expresión del individuo.



Una forma de mejorar el nivel de competencia en inglés de los ciudadanos en etapa adulta, es comenzar con su enseñanza a temprana edad, tal como lo respaldan diferentes estudios (Cumilaf, del Valle Rojas, López, Chihuaicura y Neira, 2014; Medina, Melo y Palacios, 2013; Mora, 2015). Se hace necesario entonces que las políticas educativas de los países apunten a ello, desde todas sus aristas: formación de docentes, recursos, oportunidades para practicar el idioma en forma oral, entre otras, de tal forma de ser coherente con lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO), en el 1998, la que concibió el aprendizaje de una lengua extranjera como un derecho sagrado, ya que ello representa el elemento fundamental de la formación integral del educando como individuo y ciudadano del país y del mundo, tanto en el uso de herramientas (carácter instrumental de la lengua) en su desarrollo cognitivo cultural, como en el sentido del respeto y tolerancia hacia los demás, pues las lenguas son las principales herramientas de comunicación entre los individuos como agentes sociales. Por ello, el inglés se transforma en una herramienta que permite enfrentar las demandas de la sociedad, siendo la escuela quien debe velar por la formación de ciudadanos que puedan desenvolverse integralmente, incluyendo el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es así que desde el año 2004, en la zona sur de Chile específicamente en la Región del Biobío, solo una institución de Educación Superior perteneciente al CRUCH oferta las carreras de Educación de Párvulos y Educación Básica, ambas con mención en inglés. Con ello, los estudiantes tienen la posibilidad de optar voluntariamente a esta especialidad dentro de su formación general, quienes, a través de las Prácticas Progresivas a lo largo de su formación, recogen *in situ* información sobre las deficiencias en la enseñanza de este idioma, especialmente en el nivel de Educación Parvularia, donde no existe un marco regulatorio que oriente la enseñanza de este idioma, encontrándose propuestas educativas sin lineamientos mínimos sobre cómo llevar a cabo esta enseñanza, desconociendo muchas veces las características, intereses y necesidades del niño menor de tres años.

La enseñanza del idioma inglés en la primera infancia en Chile

En el año 1980, el Decreto Ley N° 3166, planteó que: “tener manejo en el idioma inglés puede aportar y promover mejores posibilidades en cuanto al acceso a empleos, becas, negocios de exportación e importación, acceder a información, entre otros” (p.2). Posteriormente, en el año 2003, lanzó el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), con el



objetivo de diseñar una política pública, estableciendo un liderazgo técnico para aumentar la disponibilidad, mejorar la calidad y fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de enseñanza básica y media.

Luego, en el año 2012, el Ministerio de Educación (MINEDUC) presenta una Propuesta Curricular no obligatoria, para los cursos de 1° año a 4° año básico, la cual consiste en entregar al docente orientaciones didácticas, actitudes a desarrollar en el educando, unidades por semestre y sus actividades, con sus respectivos objetivos y ejemplos. Sin embargo, hace oficial y obligatorio el inglés como asignatura a partir de 5° año básico con sus respectivas Bases Curriculares. Además, el MINEDUC elabora, a través de las Bases Curriculares del idioma extranjero, una Progresión de Objetivos de Aprendizajes para todas las asignaturas, incluyendo el inglés desde 1° a 8° básico. Divide las progresiones del aprendizaje en comprensión auditiva, comprensión oral (de 1° a 4° básico), comprensión de lectura, expresión oral, y escrita en idioma inglés. Cabe destacar que ambos referentes curriculares fundamentan las mismas ventajas, beneficios y oportunidades para los niños y niñas al aprender un idioma extranjero desde la infancia. Sin embargo, la escasez de profesionales especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños pequeños y la falta de recursos económicos en los distintos establecimientos públicos, entre otros motivos, obliga a que solo llegue a nivel de propuesta curricular para el nivel de 1° a 4° año básico, quedando a voluntad de las escuelas su implementación.

La Propuesta Curricular del MINEDUC toma principalmente los lineamientos del enfoque comunicativo y lo complementa con elementos de otros, teniendo como objetivo principal la comunicación. De la misma forma, los programas de estudio para la asignatura de inglés han sido elaborados de acuerdo a las orientaciones metodológicas de este enfoque, teniendo como propósito la comunicación a partir del desarrollo de las cuatro habilidades del idioma de manera integrada (leer, hablar, escribir y escuchar). Éste expone a los niños y niñas durante un largo tiempo a la nueva lengua que aprenden, para que graben en su mente un mapa del lenguaje que más tarde les servirá de fuente y ayuda para entrar en la etapa de activación, lo que Krashen (1982) denominó *input* comprensible; es decir, los mensajes a los que son expuestos los niños y niñas deben ser comprensibles por ellos, correspondiendo a un vocabulario familiar. A su vez, se resalta la importancia de no forzar la producción verbal de los niños y niñas hasta que se sientan seguros para expresarse en la lengua extranjera. De esta forma, evitar la generación de ansiedad que pueda dificultar su proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera.



Dentro de este enfoque, se propone la utilización del método Total Physical Response o TPR (Asher, 1974, citado en Richards y Rodgers, 2011), el que resulta apropiado para aplicar con niños/as que se encuentran en la etapa de pre-producción o etapa silenciosa del desarrollo de la lengua extranjera; es decir, que aún no se encuentran preparados para producir oralmente el nuevo idioma, sino más bien, son capaces de responder de manera no verbal, con una respuesta física. Se basa principalmente en que las personas aprenden mejor cuando se involucra tanto la parte física como la mental; es por esto que se busca una respuesta física (levantarse, saltar, sentarse, girar, apuntar, tocar, etc.) a partir de distintos mensajes presentados en forma de órdenes e instrucciones (comandos), primero por parte del profesor y luego por sus propios compañeros, haciendo consciente el proceso de para qué se usa la lengua y como resulta funcional. Por otro lado, el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje. En específico, este método resulta uno de los más apropiados para la enseñanza de vocabulario e instrucciones en inglés en Educación Parvularia, debido a que, mediante los movimientos, los niños/as podían internalizar el vocabulario de mejor manera y a través de esto, proporcionar un camino importante para la recuperación de los recuerdos, considerando que al principio la respuesta inmediata era física, seguida más adelante por respuesta de una palabra. Es así que poco a poco el MINEDUC en Chile, ha ido promoviendo la enseñanza del inglés como lengua extranjera con este método y enfoque.

Diversas investigaciones de pregrado y postgrado en la universidad perteneciente al CRUCH antes citada, han evidenciado que la enseñanza del inglés en nivel de Educación Parvularia y primer año básico, no forman una unidad continua y articulada, careciendo de estrategias comunes y secuenciadas que favorezcan el aprendizaje del idioma en los niños y niñas, donde el nuevo idioma se arraigue en la conciencia de éstos (Millar, Saavedra, Valdés y Venegas, 2012; Balladares, Peña, Sarzoza y Valdés, 2013; Andrade, Fletcher, Gutiérrez, Ruggeri, 2017; Villanueva, 2014). Un aspecto importante de resaltar es que en los currículos de Educación Parvularia y Educación Básica se reconoce que los niños/as son personas, sujetos sociales de derechos, con potencialidades de aprendizaje, y constructores de sus conocimientos. En Educación Parvularia se privilegia el juego como principio básico del aprendizaje de los niños y niñas; por ende, como estrategia de enseñanza.



Implementación de la experiencia en aula

La experiencia en el aula infantil de una Educadora de Párvulos durante un década, donde se utilizó el enfoque Comunicativo y el método TPR para la enseñanza del inglés a niños y niñas de entre 3 y 5 años inclusive, se desarrolló bajo una modalidad que implicaba la utilización del idioma extranjero durante toda la jornada, los cinco días de la semana.

A través de esta modalidad se evidenció que para promover un aprendizaje significativo y duradero, es importante usar la lengua meta en forma constante, la mayor cantidad de tiempo posible, monitoreando el uso que los niños y niñas hagan de ésta, A su vez, evitar la traducción a la lengua materna, de tal manera que el niño no espere la traducción para comprender el mensaje. Para que éste fuera comprensible, se usó un vocabulario conocido por el niño y la niña, con estructuras gramaticales simples, que se complejizaron en la medida que avanzaba el tiempo para el logro de metas intermedias, destacando el ambiente de la sala de clases, el cual debe ser acogedor, favorecía las interacciones lingüísticas, lo que se traducía en un ambiente libre de monotonía y estrés, pero a la vez, con rutinas establecidas que permitían al niño y a la niña adelantarse a la instrucción entregada por el adulto.

Así también se utilizaba mucho juego verbal, con movimiento; ya es sabido que los juegos mejoran la motivación por aprender el nuevo idioma (Megolla y Teresa, 2009; Murado, 2010; Burillo y otros, 2006). Incluso los niños y niñas con capacidades diferentes de aprendizaje, sienten un logro real en su proceso cuando pueden participar en los juegos propuestos por su Educadora, ya que proveen práctica en aspectos específicos del lenguaje, evitando así el aburrimiento. La razón principal tiene relación con que el juego es un proceso en sí para los párvulos y no solo un medio, abriendo permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad (MINEDUC, 2018). Así, se considera al juego como la principal forma de aprender de los niños y niñas.

La Educadora de Párvulos diseñaba experiencias de aprendizaje lúdicas, que permitían tanto la participación individual como colectiva de los niños en el aula. La experiencia demostró que los juegos que involucran movimiento, música e interacción entre niños y adultos, son los que convocan mayor participación por parte de ellos y ellas. Algunos juegos utilizados eran: *memory games*, *lottery*, *hidden pictures*, *twister*, *hide and seek*, *Simon says*, *who stole the cookie?*, *picture dominoes*, *find the difference*, y *spin off*, entre otros.



En esta experiencia se evidenció que el niño o niña aprendía a través del juego y de la acción concreta; la utilización del método TPR en canciones como "*Head, shoulders, knees and toes*" o "*Hockey pockey*", situación que permitía a los niños aprender con movimiento y en forma entretenida las distintas partes del cuerpo e instrucciones como "*put in*" y "*put out*". De esta forma, la Educadora de Párvulos cumplía un rol facilitador y monitor por medio de la creación de un clima que promovía el aprendizaje y ofrecía múltiples oportunidades de usar el lenguaje, evitando así la utilización de la lengua materna durante este período.

Otros recursos igualmente utilizados en durante ese periodo, cuya aplicación resulta especialmente aconsejable para enseñar el inglés a niños pequeños, eran:

-*Cuentos*: La trama era muy simple, con una secuenciación clara, con poco vocabulario en inglés, que ya haya sido adquirido en su lengua materna, y con estructuras sencillas y repetitivas, se presentaban dibujos con colorido atrayentes.

-*Rimas y canciones*: Son ideales para propiciar la pronunciación en los niños de una forma natural y entretenida. Éstas eran cortas, repetitivas e iban acompañadas de gestos o movimientos para favorecer su repetición y comprensión. Son un recurso idóneo para estas edades y tienen múltiples aplicaciones dentro de las dinámicas de clase (Demetriou y Ruiz, 2010).

-*Títeres*: Eran un recurso acorde a las características de estas edades. Los niños podían llegar a conectarse con los títeres, si es que estos están bien confeccionados y si el docente era capaz de manejarlos adecuadamente y variando la voz. Es importante resaltar que los títeres solo hablaban inglés para potenciar la necesidad de comunicación en otro idioma.

-*Magic bag/box*: Esta bolsa o caja mágica favorecía la capacidad de indagación del niño/a, manteniendo su atención al tratar de adivinar que hay dentro de ella, a través de juegos como por ejemplo *what's this?*

-*Uso de mímica*: Las mímicas eran un recurso que facilita la comprensión del mensaje oral y disminuía la necesidad de traducir a la lengua materna. Además de agregar el componente lúdico a la enseñanza del idioma (López, 2004).



Sin duda, la creatividad del docente permitía el uso de variados recursos, haciendo las adaptaciones necesarias que permitían contextualizarlos a las características y necesidades de su grupo de niños/as, como así también la creación o adaptación de otros recursos que faciliten el aprendizaje y motivación de los menores.

Logros alcanzados en la experiencia con niños pequeños

La experiencia docente en un colegio bilingüe mostró que la utilización del enfoque comunicacional y del método TPR permitía a niños pequeños aprender con naturalidad la lengua extranjera, facilitando no solo la comprensión sino también la producción del idioma. Durante los años de ejercicio en aula, se observó que los niños y niñas sorprendieron por la espontaneidad en el uso del idioma dentro de la rutina diaria, lo que facilitó la comprensión y aceptación de los padres por esta enseñanza, quienes estaban incrédulos respecto a su incorporación en el proyecto educativo del establecimiento. Tanto padres como docente observaron que los niños y niñas incluían dentro de sus conversaciones espontáneas el vocabulario aprendido, escuchándoles decir *"yo quiero el red"*, refiriéndose a un juguete de color rojo; así también, si a inicios del año escolar, cuando recién comienzan a experimentar con el idioma, no se atreven a producirlo, llegaban a fin de año intercambiando frases y oraciones con sentido y contextualizadas con su Educadora y compañeros, tales como: *"good morning Miss"* al entrar a la sala en la mañana, *"la Miss dijo toys away"* al indicarle a un compañero que es tiempo de guardar los juguetes, *"yo soy el line leader"* al formar una línea con sus compañeros, *"Miss, hoy está raining, no podremos ir al patio"* al ver la lluvia por la ventana.

Se evidenció que la aplicación contextualizada del idioma por parte de los niños permitía un aprendizaje con naturalidad, dentro de un contexto habitual, asumiéndolo como parte de su diario vivir, sorprendiendo a los adultos que los rodean. Es así que los padres sorprendidos y agradados comentaban cómo sus hijos/as cantaban en casa las canciones en inglés, cómo imitan a su Educadora en la lectura de cuentos en inglés o cómo al encontrarse en una tienda comercial con un extranjero de habla inglesa, no se intimidaban e interactuaban en la lengua extranjera con ellos.

Así, se evidenció la facilidad que tienen los niños/as para aprender la lengua extranjera, cuando las variables mencionadas anteriormente son consideradas e incluidas en la planificación de la Educadora.



La formación inicial de docentes para la enseñanza del inglés

Hoy en día, el aprendizaje del inglés en los niños y niñas pequeños sigue siendo un privilegio para aquellos provenientes de sectores socioeconómicos aventajados, provocándose un círculo vicioso, dado que quienes tienen acceso a mejores oportunidades de educación temprana, tendrán a futuro acceso a mejores condiciones laborales y, por ende, a una mejor calidad de vida. Es por esto que, el compromiso social de los educadores debe velar por proveer condiciones equitativas a todos los niños/as, independiente de su procedencia socio-económica-cultural.

En este contexto, una razón por la cual la enseñanza del inglés como lengua extranjera no ha llegado a todos los sectores, dice relación con la falta de profesionales que dominen el idioma en un nivel avanzado y que, además, desconocen la didáctica para la enseñanza del idioma a edades tempranas. La universidad mencionada del sur de Chile, cumple con su responsabilidad social y compromiso con la educación de niños y jóvenes chilenos, impartiendo desde el año 2004 las carreras de Educación de Párvulos y Educación Básica, con mención en inglés, alcanzando sus egresados un nivel intermedio avanzado de la lengua y con sólidos conocimientos respecto al cómo enseñarla a niños pequeños. Sus egresados son reconocidos en el campo laboral y logran una alta tasa de empleabilidad al primer año, cercana al 90%. Ello indica que aprender inglés ya no se percibe como un privilegio para quienes estudian en establecimientos educacionales privados, sino también que la oferta se ha comenzado a abrir para los establecimientos públicos. Tanto así que Andrade, Fletcher, Gutiérrez y Ruggeri (2017) identificaron que en la principal comuna de la región existen ocho jardines infantiles que ofrecen a los padres la enseñanza del inglés desde los seis meses de vida. Sin embargo, esa enseñanza está a cargo de otros profesionales como profesores de Enseñanza Media en inglés, traductores inglés-español, incluso secretarías bilingües y, al parecer, la razón está dada por el escaso número de Educadoras de Párvulos con mención en inglés.

Es legítimo preguntarse por qué las recién egresadas son absorbidas por el campo laboral tan rápidamente. Claramente presentan ventajas frente a sus compañeras sin la mención; entre ellas destaca la creciente incorporación del idioma inglés en los niveles de kínder y pre-kínder de los colegios públicos y desde los 3 años en colegios privados. Este profesional, en general, percibe un sueldo mayor que aquellos sin mención y accede a mejores puestos de trabajo. Tienen, por ende,



mayor oportunidad de desarrollo profesional y de condiciones de trabajo que sus pares sin la mención. Entonces, a qué obedece este bajo número de tituladas en Educación de Párvulos, mención inglesa. Las razones son varias:

-Sólo una institución universitaria, de las seis que ofrecen la carrera de Educación Parvularia en la Región del Biobío, forma Educadoras de Párvulos con mención en inglés. Por lo tanto, la oferta de tituladas con esta especialización en el mercado laboral, es reducida.

- El número de estudiantes en la universidad mencionada que opta por la mención en inglés es bajo, cercano al 30 % de la promoción de cada año. Esto se debe a que los conocimientos previos de las estudiantes que ingresan a la mención, en cuanto a dominio de la lengua inglesa, es insuficiente, aun cuando las políticas del MINEDUC están promoviendo más oportunidades para que los estudiantes de Enseñanza Media se motiven a aprender inglés y logren mejor nivel de dominio de la lengua extranjera. Pero ello aún es insuficiente.

-Otro aspecto, las estudiantes fundamentan su decisión de no ingresar a la mención en inglés dado a que su experiencia en Educación Media fue frustrante y desmotivadora, con un enfoque tradicional de enseñanza, no alcanzando los niveles esperados por los programas del MINEDUC.

Así, queda en evidencia la necesidad de fortalecer la especialidad en enseñanza de la lengua extranjera a niños pequeños, promoviendo mayor interés en los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica por optar por ella, detectando falencias y fortalezas de los programas que actualmente se dictan en la UCSC. Y de esta forma, asegurar el acceso a la enseñanza del inglés a muchos más niños/as, ya que todos tienen el derecho de desarrollar competencias en otro idioma y para todos será más fácil si lo hacen a temprana edad.

Conclusiones y discusión

La enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del idioma inglés, ha ido ganando terreno en las políticas educativas de los distintos países. En especial en América Latina, donde los Estados buscan formas de facilitar el desarrollo y progreso de sus países. Chile durante unos años lideró en América Latina las innovaciones en cuanto a políticas educacionales para la enseñanza de la lengua extranjera, a lo que otros países como Panamá se han ido sumando. Cabe esperar en el largo plazo, que los resultados que éstas tendrán en las actuales generaciones de niños/as serán mejores debido a que



se han iniciado en el aprendizaje del idioma inglés desde la temprana edad. Las experiencias en países de Europa como España, muestran que el camino correcto es el aprendizaje temprano del idioma, a cargo de profesores especializados en ello.

Todo indica que si las políticas incluyen la formación de docentes especializados en la enseñanza de la lengua extranjera, más niños/as tendrán la oportunidad de aprender inglés desde pequeños y el nivel de competencia de los chilenos en el mediano y largo plazo debería ir mejorando, abriendo puertas a intercambio comercial de productos nacionales, más posibilidades de desarrollo profesional para jóvenes profesionales a través de estudios en el extranjero, mejor calidad de los servicios brindados a turistas que visitan el país, entre otras.

Esta experiencia de Chile seguramente se asemeja a la que han vivido otros profesionales de la Educación Infantil en otras partes de América Latina, pero que aún es insuficiente como para decir que todos los niños/as tienen acceso al aprendizaje del idioma desde temprana edad o que todos los niños/as tienen la oportunidad de recibir una enseñanza de la lengua extranjera de calidad. Por ello, es importante formar a Educadoras de Párvulos con esta especialidad para que cada día sean más las profesionales que puedan brindar esta experiencia a niños/as sobre todo de los sectores más vulnerables del país. En este sentido cabe destacar que la universidad citada imparte la especialidad desde el año 2004, en forma ininterrumpida, y se observa que el número de estudiantes interesadas en optar por la mención, se ha mantenido, aumentando lentamente, debido, tal vez, al énfasis que el MINEDUC está poniendo a la enseñanza del inglés a través de sus distintas estrategias; esto hace que las estudiantes terminen su Enseñanza Media con un mejor nivel de dominio de la lengua extranjera de lo que fue años atrás y ello permita que las estudiantes perciban con mayor motivación las ventajas de conocer este idioma para su futuro y presenten un mejor nivel para enfrentar la mención con éxito. Si bien, la mención se ha mantenido en el tiempo en esta institución, ello no ha ocurrido en otras universidades, las cuales han abierto y cerrado sus programas por falta de interés en las estudiantes.

Finalmente, es importante señalar que el país ha logrado revelar la importancia que tiene para sus ciudadanos y para el país mismo el hablar inglés, y por ende, ha ido incrementando su enseñanza a través de distintas políticas promovidas por el MINEDUC.



Prospectiva y sostenibilidad

El tema presentado en este capítulo está motivado por la necesidad de desarrollar estudios en el área de la enseñanza del inglés a temprana edad, de tal forma de aportar con evidencias empíricas respecto a las ventajas y limitaciones de iniciar tempranamente a los niños y niñas en el aprendizaje del inglés en el contexto de los países latinoamericanos. Incluso dentro de la diversidad geográfica-cultural-social-económica de Chile, existen diferencias que pueden ser consideradas en un estudio. Así también, realizar estudios longitudinales de jóvenes o adultos que iniciaron el aprendizaje de la lengua extranjera desde el nivel de Educación Parvularia, contrastando diversos métodos y estrategias de enseñanza.

Se requiere dar mayor importancia a la enseñanza del inglés desde temprana edad, ya que el respaldo teórico muestra que es desde allí donde el aprendizaje del idioma se interioriza en la compleja estructura neuronal y se asienta como una habilidad más en el cerebro. Así también, se requieren más iniciativas como la de la universidad mencionada en este capítulo, para formar Educadoras de Párvulos y profesores de Educación Básica que puedan enseñar el idioma extranjero a niños en la primera infancia; la evidencia muestra que no se cuenta aún con estos profesionales en cantidad suficiente para llegar a todos los sectores del país.

Todo lo anterior dará fundamento a la necesidad de abrir más programas de formación inicial para educadoras y profesores que se desempeñen en Educación Infantil. Así, contar con más profesionales especializados en esta área y poder brindar la oportunidad de iniciarse en la lengua extranjera a más niños/as, contribuyendo con una política educacional más justa y equitativa.

Transferencia

La experiencia en Chile puede ser un punto de referencia para otros contextos latinoamericanos, pues la premisa de formar ciudadanos que puedan comunicarse en el idioma inglés obedece a la necesidad de los países de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, proveyendo mejores oportunidades laborales, de estudios, a través del intercambio comercial, turismo, investigación, desarrollo tecnológico, entre otros. De los 13 países participantes en el estudio de EF EPI (2017), todos han ido mejorando el nivel de inglés de los mayores de 18 años desde el año 2013 en adelante. Esto significa que se están haciendo los



esfuerzos, dada la importancia del tema. Sería interesante ver qué están haciendo Argentina y Costa Rica que logran un nivel de competencia diferente y superior al resto de los países latinoamericanos.

Finalmente, la experiencia que se lleva a cabo en el sur de Chile puede ser mirada por otros países como una experiencia que responde a los requerimientos y necesidades del medio, pero que sin duda puede mejorarse de tal forma que sea pertinente a cada contexto. Consciente de esta realidad cabe preguntarse: ¿por qué el Estado Chileno no ha puesto énfasis en la formación inicial de profesores de educación infantil, que dominen el idioma inglés y la didáctica para enseñarlo a niños menores de ocho años?

Referencias

- Andrade, N., Fletcher, C., Gutiérrez, L. y Ruggeri, F. (2017). *Características de la enseñanza de vocabulario en inglés en primer ciclo de Educación Parvularia en la comuna de Concepción*. Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Balladares, A., Peña, M., Sarzoza, F. y Valdés, N. (2013). *Propuesta de mejora para la enseñanza del inglés, basada en el diagnóstico realizado en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chiguayante*. Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Burillo, J., Capdevila, M., Cassany, D., Estaire, S., Holgado, J., López, M., López, R. y Vila I. (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT press.
- Education First. English Proficiency Index (EPI) (2017). Recuperado de: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf>
- Cumilaf, D. Q., del Valle Rojas, J., López, L. A., Chihuaicura, C. Ñ., & Neira, R. O. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*. 17(129), 34.



- Fornasari, L. y Peralta, M. (2005). *Neurociencia, vincularidad y escucha: desafíos en la educación*. Buenos Aires: Infanto Juvenil.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Universidad Complutense de Madrid*, Julio. 63-95.
- Hester, S. y Francis, D. (1997). Reality analysis in the classroom storytelling. *The British Journal of Sociology*. 48, 95-112.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in a second languages acquisition*. Estados Unidos: Pergamon Press Inc.
- López, B. R. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 16, 151-161.
- Loukia, N., (2006) Teaching young learners through stories: the development of a handy parallel syllabus. *The reading matrix*, 6(1), 25- 37.
- Medina, M., Melo, G., y Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2).
- Megolla, S., & Teresa, M. (2009). El uso y los beneficios de las actividades lúdicas en la clase de inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 6.
- Mercader, C., y García, J. (2001). Reflexiones sobre la enseñanza del inglés en edades tempranas: una experiencia en la práctica de los idiomas. *Educación en el 2000*, Junio, 73-78.
- Milán, M., Hernández, J. y Hernández, J. (2007). Multiculturalismo: Desarrollo de Culturas y de la Personalidad del Individuo. *Ensayos*. 22(2), 29-243
- Millar, D., Saavedra, N., Valdés, P., Venegas, N. (2012). *Articulación del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, que se lleva a cabo entre los niveles de educación parvularia y NB1, en un colegio particular subvencionado de la común de Concepción*. Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.
- Murado, J. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias.



- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- MINEDUC (2012). *Propuesta curricular de Inglés 1° Básico* (voluntario). Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18984_programa.pdf
- Mora, M. C. F. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos Digital*. (29), 1-20.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2011). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press.
- Villanueva, B. (2014) *Intervención pedagógica para el fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en segundo nivel transición y primer año básico, en escuelas municipales de la comuna de Hualpén, promoviendo la articulación entre ambos niveles educativos*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Superior. Universidad Católica de la Santísima Concepción.



Capítulo

2

Vivencia de las emociones políticas desde la primera infancia¹



Diana María González Bedoya²

Resumen:

Se presenta uno de los hallazgos de la tesis doctoral *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*; una fenomenología hermenéutica en la cual los niños/as de cuatro familias de Medellín y sus personas significativas, compartieron su cotidianidad familiar; ese tiempo-espacio del mundo de la vida, en el cual se ponen en práctica los aprendizajes, la formación moral, ética y política de todo ciudadano en el primer espacio vivido: la familia. Se identifican las emociones en sus interacciones cotidianas y se analiza cómo contribuye la familia a la configuración de la subjetividad política de sus integrantes. Se concluye que, en esas experiencias emocionales, está la impronta del *pasado de sus padres* quienes, por resistencia o repetición consciente o inconsciente, les transmiten-comparten los valores aprendidos en su propia infancia, aunque algunos de ellos hayan adquirido otro significado.

Palabras clave: emociones políticas, *lo político*, familia, valores, virtudes.

Contexto:

Este artículo es una síntesis de los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue hacer una fenomenología hermenéutica de la vida cotidiana de cuatro familias de Medellín, para encontrar las experiencias emocionales que contribuyen a su configuración como sujetos políticos comprometidos con el mundo. Se focaliza el análisis en las emociones vividas en las interacciones cotidianas de cuatro familias y cómo éstas se configuran en emociones políticas como lo propone Nussbaum (2014). Sentidos que aportan una nueva comprensión sobre lo político que ofrece la familia.

¹ Artículo derivado de los hallazgos en la tesis: *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*. Sustentada el 3 de febrero de 2017 para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Convenio Universidad de Manizales – CINDE. Mención: Cum Laude.

² Docente e investigadora del grupo Observatos del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. diana.gonzalez72@tdea.edu.co



Ahora bien, trazar una relación entre las emociones y la configuración de *lo político* en la vida cotidiana de la familia, supone aceptar que “la realidad humana siempre se mueve entre lo estructural (compartido por todos los miembros de la familia humana) y lo histórico (sometido a unas determinaciones específicas de carácter social, político y religioso)” (Duch y Mèlich, 2009, p. 10), en contextos en los que transcurre la vida de hombres y mujeres concretos y singulares. La vida cotidiana es el lugar de desarrollo y evolución de la identidad individual y colectiva; contiene un “aquí” corporal que permite la interacción³, y un “ahora” que vehiculiza la simbología temporal (Heller, 1977); además, “Toda interacción social está localizada en el tiempo y en el espacio” (Giddens, 2000 p. 128), dimensiones que disponen las rutinas y los rituales.

Las rutinas son actividades recurrentes, estables y compartidas que la familia establece para cumplir las responsabilidades de sobrevivencia, cuidado y conservación; son adaptadas de acuerdo con las exigencias del medio e involucran comunicación y afectos; informan acerca de las reglas establecidas, del lugar y los comportamientos que se esperan de cada uno, de las relaciones que la familia instaura y del “significado del ‘mundo social’ alrededor de la familia y con el mismo” (Migliorini, et al., 2011, p. 184). Las rutinas, determinadas por el tiempo del reloj, evidencian que “nuestras vidas están organizadas en torno a la repetición de pautas de comportamiento parecidas día tras día (...)” (Giddens, 2000, p. 106), y permiten hacer de “la vida algo «normal» y «predecible»” (Giddens, 1996, p. 57). Al planear un horario, el individuo proyecta sus sueños y externaliza sus temores; organiza su vida práctica y configura su relación espacio-temporal de sí mismo con el mundo y con otros. Los rituales “juegan un importante papel en el reforzamiento de las convicciones y los valores compartidos, y en la construcción de un sentido de pertenencia y cohesión dentro de la familia” (Migliorini, et al., 2011, p. 188); al mismo tiempo, adquieren un carácter sagrado que involucra creencias; además, tienen una clara intención de formación moral.

Para Berger y Luckmann (2003) la realidad de la vida cotidiana se mantiene en la conciencia, porque se concreta en rutinas y se reafirma en la interacción del individuo con los otros. Ese proceso socializador se vive inicialmente en la familia, a través de las prácticas de crianza cuya función esencial es integrar a los niños y a las niñas a la comunidad de origen y compartirles la cultura comúnmente construida. Los encargados de estos cuidados se convierten en sus *personas más*

3 La interacción social es el proceso mediante el cual actuamos y reaccionamos ante lo que nos rodea. Muchos aspectos aparentemente triviales de nuestro comportamiento cotidiano, una vez analizados, revelan complejos e importantes aspectos de la interacción social (Giddens, 2000, p. 128).



significativas por el afecto que envuelve dicha relación y, siendo la primera experiencia vincular con otro diferente a sí mismo, dejan una impronta indeleble en la configuración de identidad y vinculación con el mundo.

Lo anterior ratifica que familia sigue siendo el grupo social que ofrece la primera experiencia de vinculación con el mundo, a través de la crianza que comienza en los primeros años de vida, desde el "cuidado y protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos a los niños les otorgan especialmente en los primeros años" (Peralta, 1996, p.11). Estas acciones garantizan, en primera instancia, la sobrevivencia de los niños y de las niñas, aportando a su desarrollo, pero además cumplen una función primordial que es integrarlos a la comunidad de origen y compartirles la cultura comúnmente construida. Los encargados de estos cuidados se convierten en las *personas más significativas* para los niños y las niñas, por el afecto que envuelve dicha relación, porque son el primer contacto con el niño/a y su mundo social; de ahí su gran influencia en la subjetividad infantil en general y en la subjetividad política en particular, como se argumenta a continuación.

Referente conceptual

La socialización política en y desde la familia

En ese proyecto investigativo se asume a la familia como un espacio en el cual se tejen vínculos afectivos en su interior y con otros sujetos externos a ella; estas interacciones involucran tensiones, acuerdos, desacuerdos e, incluso, pueden dar lugar a inequidades y dominaciones porque en la familia se reproduce, pero también se cuestiona la cultura. En la familia aparecen tramas vinculares de distinto orden: erótico-afectivo, fraternal, parentofilial⁴ y con la familia extensa; pero el espectro familiar se amplía, incorporando a otras personas con quienes se establecen lazos de amistad, de amor y de confianza, llegando incluso a ocupar un lugar preponderante en el sentido de ser y sentirse familia. En estas relaciones se reciben mensajes y se intercambian experiencias sobre cómo se percibe el mundo circundante; es decir, el mundo de la vida (Schütz y Luckmann, 2003). Además, aparecen el pasado, el presente y el futuro, que son dimensiones ontológicas en un *continuum* (Duch y Mèlich, 2009) donde se cruzan las historias individuales y colectivas. La familia es, además, un continuo entre el individuo y la sociedad; es "el primer factor de semantización de las relaciones interpersonales

4 Se considera que el rol de padre/madre puede ser asumido por personas distintas a los padres biológicos.



diferenciadas" (Hernández, 2005, p. 5). En esa conexión, cada grupo familiar construye su historia particular, que solo es posible conocer cuando se singulariza la vivencia de sus integrantes y se hacen visibles sus narrativas.

También se reconoce la socialización política como "un conjunto de actitudes, creencias, conocimiento político, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de los sujetos que influyen en el sistema político" (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 249), compartidos por esas personas significativas. Pero, aunque esas creencias hacen parte del conocimiento social construido previamente, cada sujeto las resignifica y objetiva de una manera singular; incluso desde los primeros años de vida. Por ello, retomo a Benedicto (1995), quien reconoce que la socialización no solo es un proceso que favorece la perpetuación de un orden social, sino que permite a niños y niñas construir identidades y la interacción con los otros y con su entorno. En ese sentido, la subjetividad política comprende aprendizajes en procesos formales e informales, intencionados o no, y ofrecidos por distintos agentes y mediaciones durante toda la vida.

Esta perspectiva amplia de la socialización política permite leer a la familia como el primer espacio en el cual no solo se 'imponen' normas y se 'transmiten' valores, sino donde se adquiere la conciencia del mundo compartido; porque allí el niño o niña "aprende los valores sociopolíticos fundamentales, desarrolla vínculos de identificación con los símbolos políticos de la colectividad, adquiere una cierta comprensión de los significados políticos más habituales, se hace partícipe de una memoria histórica, unas tradiciones" (Benedicto, 1995, p. 231).

De acuerdo con lo anterior, la familia no es un ente abstracto ni una institución al margen de los procesos históricos y sociales, sino un espacio de formación ético-moral y política⁵ capaz de transformar las relaciones; de esta manera, contribuye a la configuración de la subjetividad política de sus integrantes, a través de la socialización.

Para analizar ese proceso socializador de la familia en perspectiva política, se retoma por una parte a Nussbaum, para quien las emociones están referidas a nuestra capacidad de tener y establecer vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos (Nussbaum, 2012). Estas emociones se originan en la primera infancia y evidencian la fragilidad de la vida humana desde el nacimiento;

5 Cuando se habla de ética, indefectiblemente hay una remisión a los pensamientos, las acciones y las consecuencias individuales, pero también a las condiciones que enmarcan la dimensión moral de los seres humanos que median sus relaciones con otros.



también son “modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales” (Nussbaum, 2008, p. 168). En esa historia juega un papel primordial la familia, porque “las construcciones sociales de la emoción se transmiten mediante el aliento, las acciones y las instrucciones paternas, mucho antes de que la sociedad modele al niño” (Nussbaum, 2008, p. 202). Por otro lado, se asume de Arendt (2009) *lo político*, ese espacio que constituye *la vida entre nos*, que implica reconocerse como parte del mundo compartido, experiencia que solo puede lograrse desde el *amor mundi*, que es el vínculo que establecen los individuos con el mundo social preexistente.

Las virtudes y los sentidos de *lo político* en las familias

Es menester que haya sido educado en sus hábitos morales el que quiera oír con fruto las lecciones acerca de lo bueno y de lo justo, y en general de todo lo que atañe a la cultura política. En esta materia el principio es el hecho (...) Aquel que esté bien dispuesto en sus hábitos, posee ya los principios o podrá fácilmente adquirirlos. (Aristóteles, 2010, p. 6).

Para establecer una relación entre *lo político*, como construcción del *mundo entre nos*, y las experiencias emocionales que contribuyen a la socialización política de los integrantes de la familia, es importante recordar la relación que existe entre la ética, la moral y la política, tomadas como dimensiones subjetivas que se expresan en acciones, en palabras y reflexiones, pero se viven en la vida cotidiana intersubjetivamente.

Para Aristóteles (2010), la ética y la política son inseparables: “son dos aspectos de una misma acción, ética desde la perspectiva del individuo y política desde la perspectiva del individuo entre otros, siendo la justicia en ambos casos la virtud social por antonomasia” (Pieper, 1990, p. 51), ambas están articuladas en la idea de justicia, porque la finalidad de la política es encontrar una vida buena y justa para todos. La ética es un actuar inteligente en lo moral que contribuye a la realización de la vida propia y de los otros, aunque los efectos de la intención solo puedan ser conocidos con la acción. Además, “toda moral es históricamente formada y cambia de acuerdo con las reglas, la idea de libertad que se hacen los hombres, es decir que la moral solo tiene validez dentro del grupo” (Pieper, 1990 p. 28).

De otro lado, las valoraciones que provienen de la sociedad proponen un conjunto de normas y valores cuyos contenidos influyen para que una persona “no se muestre sencillamente indiferente ante lo que digan y hagan las otras personas, sino que tome partido y exprese,



manifestando su alabanza y su censura, su aprobación o desaprobación" (Pieper, 1990, p. 26). Esos valores y normas constituyen los sistemas morales construidos socialmente y juegan un papel muy importante en los usos lingüísticos y las relaciones humanas en su cotidianidad, aunque los individuos no sean conscientes del nivel de influencia que tienen en la conducta individual y colectiva. Ese conjunto de normas y valores aparecen por primera vez en la familia como obligaciones o prohibiciones y son reconocidos en mayor o menor medida por los integrantes de esa sociedad; por eso, permiten la vinculación como ciudadanos.

Las emociones nacen en la primera infancia

Nussbaum (2003), enfatiza que la ética aristotélica nos aporta argumentos acerca de lo que debería ser una buena vida humana que nos permitan descubrir qué tipo de vida queremos vivir, teniendo en cuenta las capacidades y formas de vida que nos caracterizan a cada ser humano: "La buena vida humana debe, ante todo, ser de tal manera que un ser humano pueda vivirla: debe ser 'realizable y alcanzable por el ser humano' " (Nussbaum, 2003, p. 91); siempre compartida en comunidad; es decir que involucra a la familia, los amigos, los vecinos, pero puede extenderse a los ciudadanos.

Asume que las emociones son el cimiento para la construcción de una vida humana virtuosa, no como una fuerza ciega sino como "partes inteligentes y perceptivas de la personalidad, estrechamente relacionadas con determinado tipo de creencias y capaces, por tanto, de reaccionar ante nuevos estados cognoscitivo" (Nussbaum, 2003 p.111). Esta concepción normativa aristotélica le permite plantear que las emociones pueden cultivarse; en consecuencia, educarse en los individuos para lograr acciones virtuosas y también en las instituciones; si se quiere construir sociedades justas. Para la autora, las emociones funcionan a un doble nivel, en las leyes y en las instituciones y cuando ambas "se vuelven razonablemente justas, las emociones ayudan a sostenerlas, pero también pueden crear motivaciones para mejorar dichas leyes e instituciones" (Nussbaum, 2014 p.167).

Estas emociones se manifiestan desde temprana edad en la relación con sus cuidadores, dando habida cuenta del reconocimiento de la vulnerabilidad propia o ajena y, posteriormente, serán reforzadas por el aprendizaje social y las creencias: "Las creencias influyen en las emociones y determinan el comportamiento y esto podemos verlo en los niños (...) A medida que los niños crecen, les enseñamos apreciaciones cada vez más sofisticadas de situaciones relacionadas con las emociones" (Nussbaum, 2006, p.49). Por esta vía, Nussbaum



llega incluso a plantear que las emociones, además de un componente moral, también tienen una dimensión política porque “nacen de nuestras preocupaciones más significativas” (Nussbaum, 2006, p.68).

Nussbaum, logra establecer una conexión entre la virtud y el cultivo de unos hábitos apropiados tanto para la emoción como para la conducta, “porque los seres humanos somos criaturas de costumbres y la repetición incrementa el eco que una imagen o idea puede encontrar en nosotros” (Nussbaum, 2014, p. 85); en esa medida, las rutinas y rituales permiten conocer cómo se gesta dicho proceso con los niños y las niñas; en cuáles valores o virtudes enfatizan los padres y madres, y cómo establecen estos límites necesarios para la vida *entre nos*. Por su parte, las celebraciones, los festejos y los rituales religiosos, son prácticas que les hace sentirse “en comunidad”.

Finalmente, el reconocimiento que hace Nussbaum (2014) de la influencia que tienen los padres o cuidadores en la formación de las emociones en los niños y niñas, permite valorar las prácticas de crianza en la configuración de lo político, porque junto al proceso separación/diferenciación del yo del bebé, las personas adultas establecen límites a sus demandas de atención. De esta vivencia surgen varias emociones intensas: “el miedo al abandono y al hambre; el júbilo por el restablecimiento del mundo; la ira cuando no obtienen lo que desean y la vergüenza creciente por la disonancia entre sus expectativas y la realidad” (pp. 209-210). Tal aprendizaje es imprescindible para desarrollar en ellos su “capacidad para ver el mundo empáticamente desde la perspectiva de ese otro” (Nussbaum, 2014, p. 216), para el reconocimiento de las necesidades y la valoración de los demás en etapas posteriores.

A partir de su propuesta neo-aristotélica la familia puede ser leída como un espacio de formación ético-político, fundamental para el establecimiento y construcción de una sociedad justa y una sociedad basada en la cooperación, el respeto y reconocimiento entre sus miembros; dado que es el primer espacio en el cual se expresan, pero también se *pueden formar las emociones*.

Investigaciones realizadas por González, 2007⁶; González, 2017 o dirigidas con estudiantes de maestría (Jaramillo et. al, 2016⁷; Vasco

6 Al respecto ver: González, 2007 *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativas. De la intimidación a los acuerdos*.

7 Jaramillo, D., Suarez, L. y Garzón, L. C. (2016) *El vínculo que se teje en las prácticas de crianza entre las madres comunitarias y las niñas y los/as niños de un centro infantil y sus implicaciones en la formación moral*.



et. al, 2016⁸; Arbeláez et al. 2015⁹; Saldarriaga y Montoya, 2011¹⁰) y que fueron realizadas con niños, niñas y adolescentes en búsqueda de la vivencia de esas emociones morales al interior de la familia y de la expresión de esas emociones en un nivel más político, me han permitido ratificar lo propuesto por Nussbaum-: que las emociones tienen una historia que se manifiestan desde la primera infancia. Y aunque estas vivencias nunca tendrán el sentido ni el contenido político que se requiere para la vivencia ciudadana, si evidencian los fundamentos de dichas emociones y de qué manera los niños/as tienen vivencias cotidianas con alto contenido moral; virtudes cotidianas en sus entornos como son la familia, la escuela y la comunidad. Vivencias que adquieren un alto sentido de lo político.

Metodología

El estudio en referencia consistió en comprender este proceso de subjetivación en lo que Arendt (2006) llama el *amor mundi*, que en esta investigación se asume como una experiencia que prefigura *Lo Político*, es decir, no constituye en sí misma una *acción política*, pero permite establecer una relación entre *las emociones* vividas en la cotidianidad de la familia, como prácticas que preparan para la experiencia política del ciudadano que propone Nussbaum.

Para lograrlo, fue necesario adentrarse en la intimidad familiar con las siguientes preguntas: *¿Cómo son las interacciones de la familia en la vida cotidiana? ¿De qué manera esas interacciones ofrecen experiencias emocionales que favorecen la emergencia de lo político en la familia? y ¿Qué lugar ocupan esas emociones en la configuración de los integrantes de la familia como sujetos políticos comprometidos con el mundo desde la filiación y el emocionar?* El objetivo general del proyecto fue *Interpretar comprensivamente, en los relatos de la vida cotidiana de algunos miembros de cuatro familias de Medellín, las experiencias emocionales que contribuyen a su configuración como sujetos políticos comprometidos con el mundo desde la filiación y el emocionar.*

El horizonte epistemológico de esta investigación lo constituyó la fenomenología hermenéutica de Heidegger, retomada por

8 Vasco, A.E.; Hincapié, L.M.; Madrid, J. y Henao, M.E. (2016). *La influencia de las personas significativas en la configuración ético – moral de cuatro adolescentes de 12 a 14 años de la I.E. Enrique Vélez Escobar: una mirada comprensiva a la familia y la escuela.*

9 Arbeláez, L.M.; David, O.T. y Díaz, M.V. (2015). *La familia como escenario de socialización política desde la primera infancia.*

10 Saldarriaga, Liliana y Montoya, Alba. (2011) *Relación entre los valores morales de las familias y el comportamiento de niños y niñas de preescolar y primero de la IE Las Palmas.*



Gadamer (1977), quien asume la comprensión como posibilidad de interpretación a través de la conversación. El enfoque metodológico utilizado, corresponde al biográfico narrativo, porque “es la manera como los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimientos personales” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 54); además, permite adentrarse en la subjetividad, comprender los procesos de configuración de la identidad individual y colectiva, y los motivos emocionales o cognitivos que llevan a la acción (Bolívar y Domingo, 2006; Santamarina y Marinas, 1995), convirtiéndose en una estrategia valiosísima para hacer una fenomenología hermenéutica de la cotidianidad en contexto.

La vida cotidiana fue el escenario que permitió comprender las emociones que acompañan sus interacciones para interpretar los sentidos de *lo político* que emergieron en los relatos de algunos integrantes de cuatro familias de Medellín. Se construyeron narrativas familiares a partir de **entrevistas a las familias**; el **diario de relatos familiares**, la **observación** del interior de la vivienda, del entorno barrial y de la interacción entre los adultos con los niños y niñas.

Resultados

Virtudes cultivadas en las familias: El pasado del pasado de las emociones

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual son que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. (Arendt, 1996, p. 96).

Como dice Nussbaum, cuando se recaba en las honduras del pasado de las familias, puede encontrarse el origen de muchos comportamientos de las personas, pero debe tenerse presente que las familias están fuertemente influenciadas por las creencias culturales y las condiciones sociales; por tanto, los relatos que hacen las personas de su vivencia cotidiana, permiten observar en qué medida influyeron las creencias familiares y sociales en sus comportamientos. Sin embargo, cada familia posee unas particularidades que la diferencia de las demás y éstas también se expresan en las reflexiones que hacen los adultos de su infancia o en las proyecciones en su vida actual; en esa medida, los relatos familiares sobre las virtudes cultivadas en sus familias de origen y en la familia actual, entrevén cuáles siguen presentes o han cambiado en la relación que tienen con sus hijos, y de qué manera se relacionan esas creencias con las experiencias emocionales.



Lo que concluye en esta tesis, es que algunas de esas creencias se repiten generación tras generación; otras en cambio vislumbran transformaciones que pueden ser sutiles o radicalmente opuestas a los de sus familias de origen y la cultura. Esto me permite asegurar que las emociones comienzan con el nacimiento, como lo propone Nussbaum, pero lo que muestran las cuatro familias, es que, en esas experiencias emocionales de la familia, está la impronta del *pasado de sus padres* quienes, por resistencia o repetición consciente o inconsciente, les transmiten-comparten los valores aprendidos en su propia infancia, aunque algunos de ellos hayan adquirido otro significado.

Cuando se pregunta cómo y cuándo se originó la familia, sus integrantes se remiten no solo al comienzo de la relación erótico afectiva entre la pareja y la llegada de los hijos, sino también al pasado de la pareja que involucra incluso a la familia de origen de cada uno. Es decir que, las consideraciones, valoraciones y costumbres que ellos tienen sobre el deber ser en la crianza, están ancladas en esa experiencia pasada.

Los relatos de las familias ilustran cómo se ha tejido la relación con ellos, qué los vincula y qué no con sus prácticas de crianza, también encontramos las trazas de las creencias y las emociones que dan sustento ético y político a lo vivido en el presente. Esto es lo que yo llamo el *pasado del pasado de las emociones*. (González, 2018)

Puede verse de qué manera estas vivencias instalan emociones de diversa naturaleza: dolor, rabia, frustración, rencor, desconfianza, que les hicieron perder la credibilidad en esos padres, e incluso apartarse de ellos. Esta vivencia emocional, tan propia de las interacciones humanas, y tan intensa en la vida familiar, puede tomar dos vías: mantener esos sentimientos de dolor y frustración y repetir los comportamientos con sus hijos, o ser capaces de reflexionar esa vivencia pasada, cambiar el significado de dicha experiencia y transformar sus prácticas relacionales con sus hijos. Esta última, fue una manera de reparación y de resistencia del pasado.

En la Flia-1 la religión católica fue y ha sido el fundamento de los principios morales que guían su actuar individual, como pareja, como padres, y en las relaciones con su familia de origen y amigos. Los valores que prevalecen como práctica y reflexión permanente entre los integrantes de la Flia-1 son la solidaridad y la acogida, expresadas en actos de generosidad que se materializan compartiendo sus bienes con otros; en el uso de los objetos como un medio para fortalecer las relaciones, y para ayudar a otros a potenciar sus capacidades no como un fin en sí mismo. Aquí se nos muestra que un valor aprendido



en familia y reforzado en la escuela y en la institución religiosa, se convierten en un motor fundamental para las relaciones no solo entre los integrantes de la familia, sino con los extraños, generando una comunidad que les abre al mundo compartido.

En mi casa mi papá acogió a todo el mundo y mama le decía ¿Por qué estás haciendo tanta comida? respondía: alguien debe llegar distinto, tener con que darle de comer. Y el que llegaba siempre tenía un plato, independiente del que fuera. Y eso viene de la mama de él. (Padre-Flia-1).

Por su parte, los valores cultivados por la familia de origen de la Flia-3, siguen siendo una guía en la vida presente, en la solidaridad de las familias para el cuidado y protección de otros niños del barrio; la unión entre esas familias que generó una confianza básica fundamental entre los vecinos; la apropiación de la casa y del barrio que favoreció la identidad con el territorio habitado. Su familia de origen tuvo una disposición permanente para acoger a los vecinos y compartir con ellos lo que tenían, era una casa de puertas abiertas para cuidar de los niños, para acompañar a otras familias, para educar. Esta vivencia dejó marcas indelebles en la madre Flia-3 que han sido determinantes para su rol social y su compromiso político como educadora popular, en la manera como se ha vinculado con su barrio, y en asumir su casa como una morada de puertas abiertas; veamos:

Yo pienso que era de tradición porque era una familia de muchas mujeres y [la costumbre] de salir siempre a las 3 o 4 de la tarde a la acera, después de todos los quehaceres de la casa; y todas las mamás salían y se hacían alrededor de mi mamá, y ellas conversaban mientras nosotras jugábamos. Yo siento que en ella sí es mucho la solidaridad. Y mi padre, siendo zapatero, tenía momentos de buenos ingresos entonces hubo teléfono en la casa y mi mamá les prestaba el teléfono a las vecinas... siempre estaba la puerta abierta. Mi mamá cuidaba chicos de otras familias (Madre-Flia-3).

Esta vivencia de la infancia que permanece como una práctica familiar revela varios asuntos: por un lado, dadas las condiciones precarias en que viven las familias de sectores populares, éstas se ven abocadas a recurrir a sus vecinos para que los apoyen en el cuidado y crianza de los hijos, mientras salen a laborar. De otro lado, hay mayor disponibilidad de las vecinas para hacerlo, e incluso lo hacen de forma espontánea, es como si se hubieran naturalizado las prácticas solidarias, especialmente entre las mujeres, aunque también participaban algunos hombres. Estas prácticas, generan confianza y fortalecen el vínculo entre varias



familias, a tal punto que hacen porosas las fronteras de cada familia, pues esos niños y niñas se van incorporando como un integrante más en las familias que los cuidan.

¡Yo siempre vi eso como algo muy bonito! Porque es un acto de solidaridad entre mujeres. Esa mujer que tenía que irse a trabajar todo el día en una fábrica... logramos ser como cinco familias muy unidas. Era como tener la confianza con mi madre (Madre-Flia-3).

Una enseñanza particular que dejó el abuelo materno Flia-3, fue el valor por el estudio, la lectura y la escritura de relatos cotidianos; además fue un hombre que dejó en esta mujer una imagen de respeto y amor hacia sus hijas, pues tenía expectativas muy distintas para ellas a pesar de no haber recibido educación,

Ya con el tema de que no nos casáramos, que estudiáramos y que no tuviéramos relaciones económicas con la familia, es porque mi papá tuvo sus desencantos con la familia al hacer negocios. Yo siento que él tenía una vocación de estudiar y se leía la prensa todos los domingos y cualquiera se podía sentar a leer la prensa con él. Y era asiduo en sentarse a conversar con nosotros de lo que quisiéramos... la insistencia en estudiar viene de mi papá. Y nos llevaba los libros de literatura (Madre-Flia-3).

Frases del padre repetidas una y otra vez cuyo contenido aludía a la subvaloración del matrimonio como el único proyecto para las hijas y la valoración del estudio para que ellas lograran salir de la precariedad y se emanciparan de la familia extensa, tomando distancia física e ideológica. Frases sacadas de los dichos populares o construidas por los padres a partir de sus experiencias previas que cambian las creencias y modulan inconscientemente el comportamiento de sus hijos.

Una singularidad de la familia de origen de la Flia-3 es que a pesar de que sus padres no tenían unas condiciones óptimas, ni laborales ni educativas, y pertenecían a un contexto en el que la mejor aspiración para una mujer era casarse y tener hijos, se destacaron por estimular valores distintos en ellas como el amor al estudio y la solidaridad. Una pregunta que surge al respecto es: ¿Qué era lo particular de esa familia que las ponía en mejores condiciones que las demás y por qué los padres hacían esto? El relato de la madre Flia3 hace evidente de qué manera se fue configurando en su padre una forma distinta de asumir la crianza con sus hijas, basado en sus propias reflexiones y en ideas que al parecer provenían de otras personas distintas a su propia familia.



Estas concepciones sobre el matrimonio temprano, especialmente de las mujeres, el número de hijos, el valor de la educación y un gusto particular por la lectura y la escritura, aun cuando no tuvo la oportunidad de acceder a la educación secundaria, revelan transformaciones en las creencias y prácticas; también muestran que, incluso en condiciones muy adversas en las cuales las familias tienen que dedicar casi toda su energía y su tiempo a la sobrevivencia, se revelan resistencias que tienen un efecto en la trayectoria vital de las nuevas generaciones, como lo ratifica *Madre-Flia-3* quien se ha resistido al matrimonio, a la maternidad temprana, a las formas tradicionales de educación, al desvincularse afectivamente de su territorio.

Las virtudes en la familia actual: Los valores que vinculan

Ninguna de las virtudes morales germina en nosotros naturalmente... las virtudes no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre.
(Aristóteles, 2010, libro II, p. 23).

Un valor que toma mucha fuerza en estas familias es el reconocimiento propio, en su diferencia, y del otro, en su humanidad, cuando se asumen las características singulares de cada uno de sus integrantes. A este respecto, Honneth (1996) propone una moral del reconocimiento, retomando la concepción kantiana, la ética del cuidado de sí y los planteamientos comunitaristas de donde extrae los criterios que se corresponden con las tres formas de reconocimiento para proteger la integridad personal. Retomando los aportes del campo de la psicología (desarrollo infantil temprano) y la filosofía, Honneth (1996) diferencia tres estratos de la autorreferencia¹¹ práctica que se corresponden con las tres esferas propuestas por Hegel; en la primera etapa, el reconocimiento se establece en la relación del sujeto consigo mismo, comprende sus necesidades físicas y deseos, y le permite articular su persona y estructurar una seguridad elemental o *confianza en sí*, retomando a Erickson. La segunda etapa se denomina autorreferencia en la conciencia, porque se espera que el sujeto moral sea consciente de sus actos. Aquí, Honneth (1996) retoma la perspectiva Kantiana para adjetivar el reconocimiento como una forma de "*consideración de sí*" o "*autorrespeto*" que permite adquirir la seguridad el juicio propio. Y finalmente, la tercera etapa en la cual los sujetos alcanzan

11 Honneth retoma este concepto de Habermas (1992) y Tugendhat (1979) como la conciencia o el sentimiento que una persona posee de sí misma, considerando las facultades y derechos que le corresponden.



una *autorreferencia intacta* sólo cuando son confirmados como un valor sus facultades y ven reconocidos sus derechos.

Pero la propuesta de Honneth (1996) no solo toma en consideración las tres esferas del reconocimiento, sino que se adentra en los sentimientos, emociones y prácticas que se generan en las relaciones que establecen los sujetos en ellas. Este aspecto es el que quiero resaltar, porque es precisamente en la familia el primer espacio en el cual esos sujetos fundamentan sus experiencias de autorreconocimiento, el reconocimiento del otro y del mundo.

Relacionada con la primera etapa de la relación práctica consigo mismo, solo puede ser y sentirse reconocido un individuo cuyas necesidades y deseos tienen un valor singular para otras personas. Esas personas son, en primera instancia, sus padres o cuidadores, quienes le ofrecen cuidados, empujados por el amor más que por el deber. Es la vivencia original del reconocimiento en el amor y el cuidado que ofrece la familia con su apoyo incondicional en la niñez. La relación práctica del individuo consigo mismo, que se da en la segunda etapa, se basa en la universalización igualitaria kantiana del respeto moral al que tendrían derechos todos los seres humanos y les corresponde la misma conciencia moral que a las demás. En la última etapa serán reconocidas aquellas personas cuyas facultades sean de un valor constitutivo para una comunidad concreta y, según Honneth (1996), se relacionan con categorías –que yo llamo valores– como la solidaridad y la lealtad.

Los relatos de las cuatro familias aportan experiencias que me permiten plantear que el reconocimiento vivido y aprendido en la familia, siguiendo a Ricoeur (2006) se da por rasgos, gestos, secretos compartidos, señales, signos, objetos y complicidades en la vida cotidiana.

El reconocimiento de sí y de los otros en la relación parental puede analizarse en cuatro dimensiones: dos de ellas se corresponden con el sentimiento de orgullo o de vergüenza; y las otras dos aluden a quienes albergan estos sentimientos y a quienes están dirigidos: lo que sienten los padres hacia sus hijos y lo que sienten los hijos hacia sus padres. El orgullo de los padres hacia sus hijos, aumenta cuando estos cumplen con las expectativas que tienen hacia ellos; la vergüenza sería el sentimiento que emerge en la medida que los hijos se apartan de las expectativas parentales.

El orgullo que siente un hijo por sus padres se soporta en el vínculo afectivo que se logra establecer entre ellos en la primera infancia,



a partir de unas relaciones de respeto, autoridad (no maltrato ni autoritarismo) y protección del adulto hacia el niño, principalmente, lo cual deja una huella positiva en el niño. Este sentimiento de orgullo y reconocimiento hacia el padre-madre aumentaría en la medida que esa imagen ideal del padre-madre de la infancia se fortalece, y los cuidadores siguen siendo un referente de autoridad, respeto y afecto para esos hijos. La vergüenza de un hijo es directamente proporcional a la frustración, el temor y la desconfianza que dejan el haber recibido malos tratos en la infancia, lo que establece una imagen negativa de sus padres en la crianza.

Las experiencias de reconocimiento emergentes en el relato en la Flia-2 provienen del padre y se dan en dos vías: una como autorreconocimiento de sus capacidades como padre, y la otra el reconocimiento que hace de las capacidades de sus hijos; ambas relacionadas con su rol paterno, en la medida que la respuesta de sus hijos responde a sus expectativas parentales, le llenan de orgullo y le ratifican que ha cumplido muy bien su papel.

El día a día mío es darle felicidad a estos muchachos y la felicidad no son regalos, no es plata, no solamente es hacer lo que ellos digan o nunca decirles no. No, la felicidad es ver cómo se van formando; que van madurando, se van volviendo serios, responsables, juiciosos, se van volviendo personitas hechas y derechas, personas con valores. Si vos logras que tu hijo salga mejor que lo que vos fuiste, para mí eso es ser mejor papá. Esa idea de ser buen papá creo que sale, sin ser injustos, de pronto porque no tuve un buen papá (Padre-Flia-2).

El autorreconocimiento en este padre puede leerse en orgullo que siente por los resultados obtenidos en la crianza de sus hijos, que además concibe como un triunfo exclusivamente suyo porque nadie más interviene en los asuntos de su familia, excepto para apoyarle. Al hacerse absolutamente responsable de las decisiones que ha tomado en su vida para cambiar esa experiencia paternal, se está asumiendo la responsabilidad ética del *sujeto capaz de palabra y acción*, como propone Ricoeur (2006); es decir, esa capacidad que tenemos todos los seres humanos de "hacer que sucedan acontecimientos en nuestro entorno físico y social, reconocernos como causa de que sucedieron esos acontecimientos" (p. 129). Una acción que comienza en el fuero íntimo de lo moral frente al cuidado de sus hijos, pero que se vuelve ética porque enuncia transformaciones que se vuelven ejemplarizantes.

Un asunto que emergió solo en la Flia-2, pero con un gran significado de reconocimiento, es el nombre asignado a los



hijos, en los que él quería dejar una impronta de sonoridad, de carácter y fuerza, relacionados con personajes históricos que son reconocidos social e históricamente: “porque me gustaba mucho como sonaba con mi apellido, me parece que sonaba con mucha fuerza, porque a mí me han gustado los nombres con fuerza; que cuando a uno lo llamen se sienta el nombre de uno” (Padre-Flia-2).

El nombre adquiere una importancia sustancial en el proceso de reconocimiento. Para Ricoeur (2006) el tercer rasgo distintivo del hombre capaz es la auto designación de quien habla, y que siempre se produce en situaciones de dialogo intersubjetivo en las que “la reflexividad contemporiza con la alteridad”, porque la palabra pronunciada es siempre dirigida a otro y responde a sus interpelaciones. Esta auto designación “yo soy”, según Ricoeur, responde más que a un rol asignado, porque,

(...) la atribución de un nombre propio, según las reglas convencionales que rigen la distribución de los patronímicos y de los nombres en la cultura dada, constituye una verdadera instauración respecto a un sujeto hablante capaz de decir ‘yo, fulano, me llamo’ (Ricoeur, 2006, p. 128).

En ese sentido, el nombre asignado por los padres a los hijos, constituye una forma particular de reconocerlo, en términos de “diferenciarlo” de los demás, pero asigna además un lugar especial cuando esos nombres aluden a personajes específicos de gran significado para los padres o para la historia de la humanidad.

También aparece el valor que el padre Flia-2 le da al reconocimiento público que hacen sobre la pulcritud en el comportamiento y en la presentación personal de sus hijos, reafirman el reconocimiento de sí, en tanto le ratifica a este padre que su tarea *está quedando bien hecha*, y que el alejamiento de los valores de su familia de origen y de algunos que imperan en la sociedad, ha sido exitoso.

Gracias a Dios no me han puesto quejas de ellos en ningún lugar; antes donde uno los lleva le dicen “tus hijos son muy serios, muy educados”. Para mí ese es el mejor diploma. Porque hay papás que les da pena de sus hijos porque se comportan en la sociedad, perdóneme que se lo diga, “como unas chandas” o hijos que se avergüenzan de sus padres... Yo los saco a la calle con orgullo porque son pelaos bien presentados, bien vestidos, bien motilados, se expresan bien, no son vulgares (Padre-Flia-2).



Por su parte, las prácticas de reconocimiento en la Flia-3 se evidencian en el hecho de que la madre admire y valore permanentemente las capacidades de la niña; le dé la palabra y escuche su opinión; la incentive a expresar sus sentimientos; tenga en cuenta sus opiniones para tomar decisiones conjuntas en actos simples y cotidianos; pero además se plantee que ella siempre puede elegir lo que desee desde hoy, no solo cuando sea más grande. Hay una conexión muy fuerte entre la madre y la hija que les permite tener una comunicación abierta sobre cualquier tema en el cual la niña muestre interés, y la madre está atenta a las comprensiones que va logrando; además, la madre hace énfasis en el cuidado de sí, de los otros y de los espacios que habitan como valores primordiales.

...los valores que le enseñado a HE son el respeto a sus propias decisiones: tú tomaste una decisión, tienes que asumirla. Si la cambias, es un precedente para que la próxima vez no podamos tomar juntas decisiones o las tenga que tomar yo. Otra es que le dé un lugar a cada cosa; yo le insisto mucho para que lo ponga en todo su proyecto de vida, no solo los juguetes, los seres que amamos tienen un lugar también, y tienes que preservarles un lugar (Madre-Flia-3).

El reconocimiento en la Flia-4 se expresa en la acogida y aceptación de ambas familias de la nueva pareja, lo cual fue muy favorable para la relación entre ellos y con la familia, a pesar de las fuertes creencias religiosas y del temor latente de la familia de origen de la madre de que se comprometiera con hombres casados.

El reconocimiento también puede leerse en la relación de pareja, y esta perspectiva es distinta a la parental. Sus acciones pueden ser asumidas como un problema o como una expresión de su singularidad; enuncian una capacidad humana que es el reconocimiento de sí mismo, que: "exige el reconocimiento del otro, de la ayuda del otro para reconocernos (Ricoeur, 2006, p. 96). Pasar de ser acusado y expiar la culpa, a resistir y aguantar; pasar del exilio y la desorientación, a reconocer su lugar.

El autorreconocimiento que hace la madre Flia-1 de sus propias limitaciones emocionales la motivan a buscar alternativas para dominar sus impulsos y no maltratar a su familia, o tener actos de menosprecio. Ella confía además en el amor que su familia le tiene y que les permite comprenderla en su lucha interna. Reconocer las capacidades y límites propios y ajenos, permite darse un tiempo de espera; dejar que el otro haga las cosas a su ritmo, también libera de la responsabilidad con la cual muchas mujeres asumimos las relaciones afectivas en general;



pero, además implica reconocer su propio lugar y el de los otros, como dice: "Evaluar los propios actos en retrospectiva, pasar de la desgracia del destino a la acción responsables, pasar de la desgracia sufrida a la desgracia asumida, implica pruebas como reconocer el lugar y enterarse (Ricoeur, 2006, p. 112).

Estuve más calmada con respecto a ellos, tratando de estar más tranquila hasta donde puedo, hasta donde mi temperamento me deja porque yo soy de temperamento fuerte, y explosiva. A veces ltengo que decir: discúlpame porque esto que te acabé de decir o en la forma que lo dije no es correcta, no puede ser así. Yo también tengo que mejorar esas cosas. Es una cosa que me cuesta muchísimo (Madre-Flia-1).

Los padres Flia-1 consideran que la mejor manera de enseñar a los niños la solidaridad y generosidad con los demás, es desestimulando la ambición de poseer más de lo que necesitan. Aunque reconocen que la edad de los niños y sus buenas condiciones económicas no favorecen esta enseñanza; hacen todo lo posible por recalcarles esto a través de la palabra, el ejemplo y la restricción en las compras innecesarias.

Yo creo que nosotros les enseñamos cuando estamos aquí, lo otro es afuera. Acá adentro uno de ellos se levanta por una cuchara y le digo: "Ey, el otro también necesita cuchara, no cojas solamente la tuya", -"vos tenés que llevar tu plato allá, pero hacerme el favor y lleva este otro". Esa acción, esos detalles hacen que la persona haga parte de una comunidad y que la comunidad ¡no soy yo solo, sino que son los otros que están ahí! Ellos ven lo que hacemos en lo cotidiano, ejemplos que también van formando (Padre-Flia-1).

El hecho de vivir en abundancia son factores que inciden para que ellos se muestren poco solidarios o generosos hacia los demás. Conscientes de ello, los padres conciben la enseñanza de estos valores con el ejemplo cotidiano y la exigencia de estas prácticas hacia los niños, entre ellos como hermanos, con sus compañeros y amigos y con los extraños que lo necesiten.

Nosotros aquí acogemos mucha gente, no viven con nosotros y no se les exige nada, mínimo respeto. A veces a una persona se le dice: nosotros te acogemos, pero usted no puede sentirse esclavizado a lo que nosotros digamos, no. Usted tiene derecho a decir que no (Madre-Flia-1).



Los niños también expresaron lo que piensan sobre las prácticas de acogida y solidaridad que han vivido en su familia, y relatan eventos en los cuales han vivido estas experiencias con otras personas distintas a su familia:

D: ¿Ustedes saben que es la solidaridad?

HP: Sí, ponerse en los zapatos del otro. También ayudando a los amigos que no tienen amigos. Volverse amigo de uno que no tenga amigos. Porque él no comparte con nadie, nadie quiere jugar con él.

HM: Yo le ayudo a otros porque me gusta. Eso me nació de parte de mis papás, ellos me enseñaron, diciéndome con palabras y también con cariño. No sé cómo explicar... Mis papás me dicen que intente ser solidario con las personas. Ser solidario es ayudarles a los demás y yo creo que eso sirve para que las personas sean felices. A mí me gusta que las personas sean felices, me siento bien cuando le ayudo a alguien. Mis papás, además de decírnos, son acogedores con las personas, por ejemplo, cuando amanece alguna persona en la casa... (Niños-Flia-1).

Tal vez por la edad, o porque está muy centrada en la relación con su madre, la niña Flia-3 no reconoce experiencias de cuidado hacia otras personas, y los relatos que ha escuchado de la madre y de las mujeres con las cuales ella trabaja, no las ha integrado como situaciones que le generen preocupación y cuidado de otros.

El cuidado también aparece en la vida cotidiana de las familias, permea las prácticas de crianza como cuidado personal; en la preparación de los alimentos; en las relaciones que establecen a partir del trato respetuoso; en su vivienda, cuando asumen entre todos los oficios domésticos; y en el cuidado mutuo entre padres e hijos o entre los hermanos. El cuidado se entiende como parte de la esencia humana, porque más que actos de ocupación su base es la preocupación por los otros y lo otro, porque cuidar, "abarca más que un momento de atención, de celo y de celo. Representa una *actitud* de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro" (Boff, 2002, p. 30).

El respeto que el padre Flia-2 intenciona en la crianza con sus hijos tiene una relación especial con el cuidado y el reconocimiento. Para él, es muy importante ser respetuosos en el trato con las demás personas, incluyendo a los maestros, pero, sobre todo, mostrarse como *alguien respetable* ante los otros por "su seriedad" en el comportamiento y en el lenguaje utilizado. La *seriedad* que relaciona con actitudes que



le muestran a los demás que son distintos y dan la imagen de ser hombres maduros; por eso insiste en que sean cultos, es decir, que no usen un lenguaje vulgar como la mayoría de los jóvenes; también con el cuidado de su imagen corporal de la cual espera pulcritud, orden y aseo. El padre resalta estos comportamientos de sus hijos aun siendo niños, como el resultado de su crianza, porque espera que ellos "se distingan"; en suma, se diferencien del imaginario social que existe sobre los jóvenes de la ciudad como personas vulgares y con comportamientos vandálicos. Se destaca la expectativa del padre de que los hijos tengan este comportamiento con todas las personas, no solamente con las personas que socialmente tienen autoridad, como los profesores.

Por su parte la Flia-3 tiene una clara intención hacia el cuidado en todas sus prácticas, pero una que se destaca en particular es la negativa a que la abuela materna se encargue de la crianza de su hija HE, y lo hace como un acto de consideración con su propia madre para que no se vea obligada a prolongar la crianza con sus nietos, después de haber criado a los hijos.

En la niña Flia-4 aparece la vivencia del autocuidado dentro y fuera de la casa, estando sola o acompañada. El cuidado hacia sus padres, el cuidado aparece en expresiones religiosas como las bendiciones que da a sus padres cuando salen de casa o en oraciones de ruego a Dios para que no les pase nada malo. Esta práctica es muy común en nuestra cultura, incluso en las personas que no son muy practicantes, bendiciones prodigadas especialmente de las madres hacia los hijos; también se observa entre las parejas, pero es más escaso de un hijo/a hacia sus padres y menos a esta edad; lo que muestra que la niña ya ha incorporado la religión como un recurso de protección hacia sí misma y hacia sus seres queridos.

Yo siempre me cuido obedeciéndole a mi mamá porque yo sé que no debo entrar a casas ajenas, menos cuando hay hombres. Yo le pido a Dios que los cuide. Aquí en la casa los cuido consintiéndoles, abrazándolos, dándoles besos, haciendo oficios cuando me quedo sola. Yo me siento agradecida con ellos porque me dieron la vida. Eso me lo ensaaron mi mamá y mi papá (Niña-Flia-4).

De otro lado, las labores domésticas son asumidas por la niña Flia-4 como su responsabilidad en el hogar y como una expresión de gratitud hacia sus padres. Como ella permanece más tiempo en casa, hacer los oficios domésticos libera a su madre de la doble jornada. Esta práctica cotidiana que se corresponde con la idea de labor repetitiva para el



sostenimiento de la pura vida, como lo propone Arendt (2009), toma aquí otro significado: se convierte en una práctica que favorece la apropiación de morada, porque las labores domésticas no se hacen por imposición, sino por deseo propio. Esto significa que el espacio doméstico también puede ser el espacio de la libertad, no en el sentido arendtiano de acción política, pero sí en la prefiguración del mundo compartido, inicialmente con los más íntimos, y posteriormente en el espacio público.

En la Flia-3 el ahorro, la austeridad y no acumular son prácticas que van unidas y se corresponden en parte por las carencias económicas que puedan tener, puesto que MBI es cabeza de familia y sus ingresos no son muy altos por el tipo de contratación, pero sobre todo con la postura crítica de la madre frente a la lógica del consumo y la acumulación que impone el capitalismo.

El otro valor es la familia. Que ella comprenda que la familia, que nosotras no somos solas. Cuando nos acostamos, le damos gracias a la madre tierra, y a las personas que están a nuestro alrededor (la gratitud). Yo le digo: hija, tú vives en la abundancia y eso tienes que agradecerlo y lo tienes que cuidar; con los juguetes tienes que cuidarlos, eso no es tan barato (Madre-Flia-3).

Relacionado con los valores anteriores aparece la gratitud en la Flia-3, expresada en su ritual diario de oración en el que agradecen por el vínculo que ellas tienen con las personas, con otros seres no humanos, con la madre tierra y con el cosmos. Agradecimiento a la vida por todo lo que les rodea: las personas, los alimentos, la naturaleza, porque cada una de ellas tienen un valor en sí mismo; de ahí la importancia de darles un lugar, tanto a las personas como a los objetos.

La independencia y la responsabilidad son virtudes importantes en la formación que las Flías- 2, 3 y 4 han dado a sus hijos en sus prácticas de crianza. Esta comienza a observarse cuando ellos son capaces de cuidar de sí mismos y asumir las tareas domésticas. Para el padre Flia-2 ha sido muy importante que sus hijos asuman estas responsabilidades, de acuerdo con sus capacidades, para que aprendan a ser autónomos; razón por la cual nunca ha querido contratar una empleada doméstica. Los tres integrantes de la Flia-2 reconocen que la disciplina y la humildad son dos virtudes que la práctica del deporte les exige a los niños, y los entrenadores les refuerzan permanente.

La niña de la Flia-4 expresa claramente que se siente protegida y cuidada, pero libre y tranquila, en tanto tiene libertad para compartir



con sus amigos y jugar con ellos, mientras la mamá está en la casa. También, es contundente en expresar que es responsable y capaz de cuidarse, lo cual genera confianza en sus padres; algo que pude observar, desde mi llegada, pues la niña tuvo la libertad de elegir entre seguir jugando con sus amigos o participar de la entrevista y llegó a un acuerdo con la madre sobre la hora de ingresar a la casa. Prácticas que muestran que existe una confianza entre madre e hija y da cuenta de sus derechos a expresarse.

Un valor primordial cultivado intencionalmente por la madre Flia-3 para fomentar la confianza mutua en las relaciones, es cumplir los acuerdos y compromisos; algo que ya la niña ha puesto en práctica con sus amigas.

Yo he visto que HE ha aprendido estos valores por ejemplo el de los acuerdos. Ella con una amiguita le decía mucho: es que tú y yo acordamos algo. Ella me dice: mami no cumplió el acuerdo. –Bueno, entonces ¿tú que vas a hacer con esto? –ah no vuelvo a hacer acuerdos con ella. Ella hoy en su relación con la amiguita comprende que ella quiere estar con otras (Madre-Flia-3).

Las actividades compartidas con otras personas fuera del ámbito familiar, también son una oportunidad para ampliar el espectro de los vínculos de la familia, que además les enseña otras perspectivas del mundo y confronta los aprendizajes obtenidos en su interior. Ello ratifica que, en el proceso de socialización, siempre aparecen otros agentes y espacios socializadores que refuerzan, cuestionan o amplían lo aportado por la familia.

Al analizar las emociones expresadas en las familias pueden leerse la compasión, la empatía, el amor y el cuidado como virtudes que cultivan una buena vida; pero también “tendencias políticas perniciosas” como la aflicción, el miedo, el asco entre otras emociones, que impiden la cultivación política; ya que estas se originan en la infancia en las interacciones de la familia, “concretamente en las imágenes del cuerpo, del propio y del otro, que las personas se forman allí” (Nussbaum, 2014, p.165).

Si bien estas emociones morales tienen un sustrato biológico e instintivo en sus orígenes, Nussbaum reivindica que estas pueden y deben ser cultivadas (educadas) por la familia, la escuela y la sociedad. De ahí la importancia que adquiere la familia como primer espacio para aprender a ser un ser humano capaz de amor e imaginación, pues: “desempeñan un papel [aproximadamente restringido] en la creación de principios básicos (Nussbaum, 2002, p. 330).



Aunque las prácticas que la familia construye en su vida cotidiana no son *per se*, la garantía para generar confianza en las instituciones, fortalecer los lazos sociales y participar de un espacio de cooperación social más ampliado, los hallazgos de este estudio coinciden con Nussbaum (2012; 2014) en que estas primeras experiencias son la base de la formación¹² ético-política para el reconocimiento, el respeto de sí y de los otros, y preparan, de alguna manera, a los miembros de la familia, en alguno de los rasgos que constituyen el sujeto político como la capacidad reflexiva, la sensibilidad a las necesidades de los otros, el liderazgo o una visión altruista frente al mundo; condiciones que si bien no son en sí mismas políticas, son imprescindibles para vincularse con el mundo, o como lo diría Arendt (2006) para amar al mundo y comprometerse en cambiarlo.

Conclusiones y Proyección

Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo... de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejercitando actos de valentía.
(Aristóteles, 2010, libro II, p. 23).

Se muestran experiencias de resistencia frente a la vivencia de la infancia de los padres, pero también prácticas novedosas que recrean su perspectiva del mundo y la asumen de una manera contra hegemónica. En los relatos que aportaron se ilustra cuál es su postura frente al mundo, qué hay de novedad en la experiencia de ser familias y de qué manera se conjuga el emocionar en sus interacciones para su configuración como sujetos políticos que aman al mundo y se comprometen con él (Arendt, 2006), incluso desde el micro espacio familiar. Emergencia de metáforas que aporten a una nueva comprensión de lo político desde la familia.

Se abordó a las familias desde sus fortalezas, perspectiva que "propone un cambio de 'mirada' de la familia destacando los mecanismos, sus recursos y formar de afrontar con éxito la adversidad, dentro de esta perspectiva, los problemas son concebidos como retos y oportunidades" (DeFrein y Esteinou, 2009, p. 11). Esta mirada "no niega la resistencia de problemas en la familia, sino que proviene de una visión optimista del mundo que procura aprender como las

12 Asumo como formación lo propuesto por Gadamer (1977) (*bildung*): significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno (...). La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (...) en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma (...) en la formación alcanzada nada desaparece, todo se guarda. (pp. 30-40).



familias enfrentan los desafíos en forma creativa y efectiva” (DeFrein y Olson, 2006, p. 67); se conjuga con el método arendtiano que busca “las perlas y el coral” (Sánchez, 2003); es decir, los acontecimientos ya no en la historia de individuos, sino de cada familia, quienes, por pertenecer al mundo privado/doméstico, se ha dado por hecho que sus prácticas cotidianas, nada tienen que ver con el mundo público, en últimas, con la política; desconociendo de qué manera puede la familia aportar a la subjetividad política de sus integrantes.

Existen estudios que ratifican las emociones que se configuran en el pasado; en consecuencia, en la infancia de cada sujeto como lo propone Nussbaum (2008); pero esta tesis encuentra que existe un **pasado del pasado de las emociones** que **emerge en la narrativa de los adultos** y consolida los fundamentos de la crianza en las nuevas generaciones. La experiencia de estas familias muestra que esa “herencia” de emociones y virtudes permite el despliegue de prácticas de crianza que vinculan con el mundo y les permite construir confianza en los otros para construir una relación distinta con el afuera, desde la solidaridad, la acogida, la preocupación genuina por el otro, la aceptación y el reconocimiento de los otros en su diferencia.

Estos niños y niñas ya muestran prácticas de solidaridad, de acogida, de compasión y cuidado por los otros y por el entorno, aunque no existe la certeza de que serán sujetos políticos comprometidos con el mundo, precisamente porque es imposible predecir la acción política como dice Arendt (2009), pues ésta solo puede verse una vez ha acontecido.

También se concluye que las intenciones, los medios y los fines que se persiguen en la formación moral, deben estar en función no solo de ofrecer experiencias, sino también de exigir que las nuevas generaciones lo pongan en práctica, como lo propone Aristóteles. En este sentido, encuentro mayor coincidencia con lo propuesto por Nussbaum (2012; 2014), de que es posible y necesario cultivar las emociones morales permanentemente y en todas las instituciones socializadoras, para incentivar en ellos pensamientos y acciones de empatía y compasión con el otro a través de la educación; y esta debe abarcar lo cognitivo y lo afectivo, debe hacerse en todas las instituciones que conforman la sociedad y por todos los medios, para que sea más duradera; para pasar del egocentrismo individual y del amor personal de la familia, a una preocupación por los otros y por lo otro.

Un aporte de esta investigación en *lo político* desde la perspectiva arendtiana, es **hacer visibles las transformaciones** que han logrado, en este caso las familias, quienes, por estar inmersas en la cotidianidad



del mundo de la vida, no son conscientes de esas “pequeñas transformaciones” y por pertenecer al mundo de la vida privada, no son visibles en lo público. Solo cuando son narradas, reflexionadas y adquieren valor como objeto de investigación, pueden ser visibles públicamente.

Finalmente, reconocer esas prácticas y mostrarlas al mundo nos da la esperanza de que al cultivar emociones y virtudes que nos vinculen con los otros, podremos reconocer que no estamos solos y que la historia de cada familia, en singular, hace parte de una historia colectiva que no se limita a la sobrevivencia, la competencia y el aislamiento; en suma, permite vivir el *entre nos* como diría Arendt o *ser humanos más compasivos* como lo propone Nussbaum.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (enero-junio, 2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235 -256. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Arendt, H. (2006). *Diario filosófico (1950-1973)*. Barcelona, España: Herder.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Aristóteles. (Trad. 2010). *Ética Nicomaquea*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Arbeláez, L.M.; David, O.T. y Díaz, M.V. (2015). *La familia como escenario de socialización política desde la primera infancia*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu editores.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Trotta.



- Bolívar, A. y Domingo, J. (septiembre, 2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: qualitative social research*, 7(4). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- DeFrein, J. y Esteinou, R. (2009). Fortalezas, resiliencias y relaciones familiares. Notas introductorias. pp. 11-34. En R. Esteinou (ed.), *Construyendo relaciones y fortalezas familiares*. México: Porrúa Ciesas.
- DeFrein, J. y Olson (2006). Desafíos y fortalezas de la familia y la pareja en Estados Unidos de América. pp. 33-74. En R. Esteinou (ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*. México: Ciesas.
- Duch, LL. y Mèlich, J-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid, España: Trotta.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca, España: Sígueme.
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En: Giddens, A., Bauman, Z., Giddens, A. (2000). *Sociología* (3 ed.). España: Alianza Editorial.
- González, D.M. (2006) *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativas. De la intimidación a los acuerdos*. Investigación cualitativa con 10 familias de siete municipios del Departamento de Antioquia. Tesis para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Hernández, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 57-71 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330102_



- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. Universidad Goethe, Frankfurt. *RJFP*, (8), 5-17. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf
- Jaramillo, D., Suarez, L. y Garzón, L. C. (2016). *El vínculo que se teje en las prácticas de crianza entre las madres comunitarias y las niñas y los/as niños de un centro infantil y sus implicaciones en la formación moral*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.
- Migliorini, L., Cardinali, P. y Rania, N. (2011). La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los niños. *Psicoperspectivas*, 10(2), 183-201.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo Humano: repugnancia, vergüenza y ley. En M. Nussbaum (Ed.) *Las Emociones y El Derecho* (pp. 33-68). Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Las emociones políticas*. España: Paidós.
- Peralta, M. V. (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. Santiago de Chile, Chile: OEA.
- Pieper, A. (1990). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, España: Crítica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de cultura económica.
- Saldarriaga, L. y Montoya, A. (2011) *Relación entre los valores morales de las familias y el comportamiento de niños y niñas de preescolar y primero de la IE Las Palmas*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.



- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Madrid, España: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.
- Vasco, A.; Hincapié, L.; Madrid, J. y Henao, M. (2016). *La influencia de las personas significativas en la configuración ético – moral de cuatro adolescentes de 12 a 14 años de la I.E. Enrique Vélez Escobar: una mirada comprensiva a la familia y la escuela*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.

Referencias recomendadas en la temática abordada

- Aguirre Dávila, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre (ed.), *Diálogos. Discusiones de la psicología contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.academia.edu/1238642/Pr%C3%A1cticas_de_Crianza_y_Pobreza
- González Bedoya, D. M. (julio-diciembre, 2015b) Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 368-385.
- González, D. M. (enero-junio, 2015). Estado del arte La familia como texto y contexto para la socialización política de los niños y las niñas. *Katharsis*, (19), 99-133.
- Puyana, Y. y Mosquera, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000200005&lng=en&tlng=es
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ces, Universidad Nacional de Colombia-Fundación Ford-Profamilia.



Capítulo

3

La educadora infantil entre el saber y el hacer.

Tensiones que configuran su identidad



Maribel Vergara Arboleda¹; Alice Marcela Gutiérrez Pérez²; Ruth Stella Chacón Pinilla³; Laura Ximena López Portela⁴; Érika Fernanda Cortes Ibarra⁵; Olga Ramírez Torrez⁶.

Introducción

Para la sociedad en general elevar la comprensión sobre el perfil y rol de la educadora infantil⁷ (El de ahora en adelante) a nivel de investigación, es una acción que ubica a las instituciones de educación superior en los lugares que por naturaleza les corresponde frente al compromiso social de formar profesionales cualificados y comprometidos con el devenir de la profesión.

Así mismo, construir un referente que permita comprender y analizar desde el lugar de los empleadores sus expectativas frente a las condiciones personales y profesionales de los educadores que contratan en sus instituciones, es un aporte que confirma la importancia de seguir identificando las necesidades, vacíos y retos en el campo de la formación de maestros.

De este modo, el capítulo busca brindar un aporte a la discusión sobre la formación inicial de la educadora infantil, en asuntos que corresponde a la ubicación del perfil y rol profesional de este grupo de maestras,

1 Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Magister en educación de la Universidad de la Sabana; Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: mvergara@usbbog.edu.co

2 Magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Especializada en psicología de la Universidad Católica de Colombia; Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Correo electrónico: agutierrez@usbbog.edu.co

3 Candidata a Doctora en Educación. Universidad Santo Tomás. Docente titular Universidad El Bosque. chaconruth@unbosque.edu.co

4 Magister en Docencia de la Educación Superior. Universidad El Bosque. Instructor Asociado. Universidad El Boque. llopez@unbosque.edu.co

5 Magister en Educación con Mención en Currículo y Comunidad. Universidad de Chile. Docente titular Universidad El Bosque. cortaserika@unbosque.edu

6 Magistra en Educación. Decana Facultad de Educación. Fundación Universitaria del Área Andina. oramirez@areandina.edu.co

7 Para esta investigación se indagó a un grupo de mujeres profesionales en el campo de la educación infantil, por eso a lo largo del texto se hace referencia al educador infantil en femenino, aunque no se desconoce que en la actualidad existen hombres desempeñándose como educadores infantiles.



su fuerza radica en que las voces de los directamente involucrados (directivos de programas de formación de maestros, directivos de jardines infantiles y colegios, así como maestras y empleadores desde las bolsas de empleo) son reconocidas para ponerlas en un diálogo en el que los sentidos, las tensiones y las soluciones emergen para dar lugar a otras posibilidades y enunciaciones que permitan resignificar los trayectos de formación de maestras en nuestro contexto.

Esta investigación se ubicó en el marco de un enfoque cualitativo que como proceso de indagación se ocupó por describir sucesos, como medio para determinar los eventos que están incrustados en la realidad, así como en las perspectivas de los individuos participantes, utilizando la deducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados. Así, es a partir del diseño fenomenológico que se logra comprender y analizar las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Para el caso de esta investigación el fenómeno del que se quiso dar cuenta corresponde a las tensiones existentes entre el perfil y rol profesional de los educadores infantiles.

Gracias a la intencionalidad investigativa, los desarrollos alcanzados hasta el momento con relación al tema sobre el perfil y rol profesional y las voces de quienes hicieron parte de este trabajo, se logran establecer tres tensiones relacionadas con las instituciones de formación y laborales con relación a la educadora infantil.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; Docente de preescolar; Personal profesional; formación profesional; rol profesional.

Contexto de la investigación

Construir conocimiento sobre las educadoras infantiles como profesionales, ha sido un campo de saber donde se ha dado confluencia de intereses y desarrollos que han permitido ubicar líneas de trabajo para avanzar y dar un lugar a este grupo de profesionales; en la medida que se les reconoce como parte de un sistema dinámico en el aporte y construcción de apuestas en la formación de los nuevos ciudadanos.

Acudir a la mirada de la educadora infantil como profesional requiere comprender el ámbito de la formación y aquello que determina sus desempeños laborales con los niños, el papel como sujeto político y ético y el estatus social, así como sus posibilidades, que son determinantes de acuerdo con las instituciones en donde ejercen profesionalmente, pues éstas les permitirán mayores desarrollos o por el contrario serán un obstáculo para el cumplimiento de objetivos personales y profesionales.



Dicho contexto ha permitido la formulación de investigaciones en las que se evidencian aproximaciones a los campos de acción donde se desempeñan las educadoras, estas han permitido establecer tensiones entre que el rol profesional y la formación inicial, lo que lleva a ajustar saberes de la formación a las exigencias del medio laboral, así como lo plantean Gutiérrez, A. y Vergara, V. (2015):

En el caso de los campos de acción profesional donde se configuran las prácticas educativas de las EI, es importante reconocer que dichas tensiones se constituyen a partir de la relación formación inicial y campo laboral, en donde dichos campos entran en disputa en el momento en que la formación recibida por la EI no coincide con las demandas laborales que la institución educativa le plantea.

Esta premisa conduce a centrar la mirada en aspectos que aún quedan por atender en lo que respecta al planteamiento, como se puede ver en Castaño y Fandiño (2006) cuando establecen cómo los desacuerdos que se presentan en la formación de las educadoras no concuerdan con las formas de trabajo institucionalizadas que son difíciles de cambiar. También Pineda, Isaza, Camargo, Pineda y Henao (2009) establecen la necesidad de permear los programas de formación desde la especificidad y sentido de la primera infancia. De este modo, la formación para la transformación de la práctica tendría que introducir el principio de participación de todos los implicados, esto generaría una práctica comprometida con la mejora como medio de desarrollo profesional. Finalmente, Vergara (2017) sugiere que la formación inicial de los educadores infantiles está desdibujada de las necesidades del nivel y que los modelos de formación del educador infantil son reducidos al seguimiento de un listado de acciones.

Los planteamientos mencionados por las autoras coinciden en que probablemente las investigaciones hasta el momento en el campo de la formación y profesionalización de la educadora infantil, aunque han tenido avances, aún se requiere de mayores desarrollos que generen impacto a nivel social, asunto que abre varias posibilidades de indagación. Así mismo, los estudios hacen referencia a la importancia de ubicar el rol de este grupo de maestras en un lugar en donde socialmente se les reconozca como profesionales, se pueda determinar el saber y hacer en los contextos donde desempeñan su labor y vislumbrar la necesidad de establecer trayectos de formación pertinentes que provean un campo de acción y desarrollo profesional claros y con mayor reconocimiento.



En la investigación sobre el rol y perfil del educador infantil Zapata y Ceballos (2010) retoman autores como María Victoria Peralta, Gaby Fujimoto, Patricia Sarlé, Ana María Siverio, Alejandro Acosta, Robert Myers, entre otros, estableciendo que si bien estos estudios no han llegado a conclusiones sobre el rol que ha de asumir la educadora infantil en el contexto latinoamericano -ya que éste estará determinado por las políticas sociales, económicas y de desarrollo en torno a la infancia de cada país-, sí han avanzado en conceptualizaciones sobre la importancia y pertinencia de la educación inicial, y sobre el papel que han de cumplir las educadoras, dado que su acción pedagógica es un factor determinante no solo del desarrollo de los niños, sino además de la calidad de la educación.

De este modo, el rol de la educadora infantil no está predeterminado, sino que se configura a través del perfil profesional, el contexto laboral y las concepciones que sobre los niños se tenga, pues resultan categorías de discusión que permiten comprender las tensiones que se dan entre lo que se pretende formar y lo que el ámbito laboral demanda. Aquello permitirá acercar dos mundos en los que se configura el actuar de la educadora infantil no desde el deber ser sino desde la experiencia contextualizada, por lo que ella se constituye a partir de sus expectativas en relación con la carrera, sus modos de actuar y las ideas que hay alrededor de lo que le corresponde hacer al interior de la institución, fundando así unos modos particulares que determinan sus desempeños.

Hacer investigación para comprender las tensiones entre perfil y rol profesional de las educadoras infantiles, sugirió profundizar en el estudio de las condiciones laborales en las que el conocimiento en la formación inicial, los campos de acción y la experiencia, parecen no coincidir con las propuestas de formación de las Instituciones de Educación Superior (EIS). Fenómeno que se enmarca en los desarrollos alcanzados en la investigación⁸ que se desarrolló entre los años 2014 y 2015 en la ciudad de Bogotá, cuyo propósito se centró en comprender las tensiones existentes entre el perfil y rol profesional de un grupo de educadoras infantiles, en la idea de aportar a la relación existente entre la oferta de formación profesional, con las Instituciones de atención a la primera infancia. Para comprender el perfil inicialmente, se hace un rastreo de información de la propuesta formativa de 15 programas que licencian a educadores infantiles existentes en Bogotá y luego se profundizó a través de entrevistas con 10 directores de programas sobre los trayectos formativos que cada uno de estos ofrece. En cuanto al rol,

8 La investigación Perfil y rol de la educadora infantil: Una discusión necesaria, fue cofinanciada por la Universidad de San Buenaventura Bogotá, Universidad El Bosque y Fundación Universitaria del Área Andina; inició el 01.02.2014 y finalizó 28.11.2015.



inicialmente se hace un rastreo en bolsas de empleo y luego se ubican 20 jardines infantiles, se entrevista a 14 directores o coordinadores de estos y se desarrollan 20 cartogramas con educadoras infantiles de las mismas instituciones.

Planteamiento

Los desarrollos y discusiones que se han trabajado para dar sentido y significado a la investigación, son cuatro; el central se basa en quién es la educadora infantil; los otros tres permiten ahondar en los rasgos que la identifican como son: la formación, el perfil profesional y el rol profesional.

Formación y Perfil profesional

La educación del profesorado tiende a estar ubicada en un ámbito local, entendiéndola como un proceso que se arraiga en los múltiples contextos cambiantes de las instituciones y se encuentra sujeta a la interpretación y a las interacciones sociales entre los individuos y los grupos (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, citado por Marcelo y Vaillant, 2009, p. 64).

Cada institución educativa reflexiona, examina y propone las características específicas que considera necesarias para formar en sus estudiantes, de acuerdo con las demandas de la sociedad y con las fortalezas que desde su interés se plantea. García (2014) hace referencia al perfil profesional como aquel que describe el conjunto de competencias; es decir, de saberes, técnicas y aptitudes que un individuo domina para desempeñar un trabajo determinado con calidad.

Por una parte, la definición del perfil profesional expresa los intereses del sistema formativo, ya que orienta los contenidos, los métodos, formas y medios de los planes y programas de estudio, así como la concreción de objetivos curriculares; y sirve, del mismo modo, de referencia para la valoración de la calidad de la formación. Así mismo, refleja las necesidades de cualificación del sistema productivo, ya que aporta criterios para determinar la caracterización de puestos de trabajo y ofrece una imagen o idealización contextualizada del profesional en un momento y lugar determinado.

Con relación al perfil de la educadora infantil, si bien es cierto pertenecen a un grupo social considerado como profesional hasta hace aproximadamente 40 años, se reconoce que quien ejerce la profesión o el trabajo con los niños debe ser alguien cuya cualificación responda a las demandas laborales solicitadas a la atención de la primera



infancia. En Colombia la formación de educadores comienza a dar sus primeras señales con la incorporación de la mujer al trabajo productivo, dando paso a uno de los factores que contribuiría al desarrollo de la educación preescolar. El primer programa de educación superior en Colombia basado en la infancia inició con el reclutamiento de jóvenes maestras normalistas, o personal que formaban para la atención a la infancia, creando así el Instituto Pedagógico Nacional para institutoras de Bogotá, cuyo propósito era preparar maestras para la enseñanza pública nacional.

En la necesidad de profesionalizar la labor de las institutoras se crean las escuelas normales, dedicadas a la preparación de maestros para la educación primaria. Sin embargo, se genera la urgencia de la formación pedagógica en instituciones universitarias reafirmando la formación de educadores en la educación superior. Anteriormente, en la educación no existía personal técnico ni profesional, la labor pedagógica dependía de las habilidades y capacidades de la maestra.

Lo importante del perfil de las maestras eran los atributos personales, valores morales y afectivos, y fundamentalmente su capacidad para manejar un grupo de niños; ahí nace la importancia de formar a nivel técnico y profesional. Además, se pensaba que no era necesaria la educación por parte de personas especializadas y por tanto las mujeres que no contaban con una buena estabilidad económica, eran asignadas para hacerse cargo de los niños y pasaban a ser catalogadas como las madres sustitutas o amas de cría.

Hoy en día, la formación de la educadora infantil se diferencia con respecto a los maestros de otras áreas tales como física, matemáticas, entre otros. Todo esto debido a que el conocimiento de la educadora infantil es teórico práctico; y esto, sin lugar a dudas, es lo que le lleva a tener mayor dominio en su formación, haciendo referencia a lo teórico desde la formación de la pedagogía, la psicología, la didáctica, el arte, la ética, entre otras y a lo práctico con relación a las rutinas ejercidas por la educadora y todo lo que ellas implican como son: la horas de juego, el sueño, la alimentación, las vivencias, la adaptación y demás aspectos que hacen parte de la vida diaria de una educadora (Vergara, 2017, p. 15). Dichos conocimientos y capacidades son relevantes en el actuar y quehacer profesional, de tal manera que su acción se ve influenciada y beneficiada a la hora de la práctica.

Encaminar la naturaleza de la práctica de la educadora hacia el saber hacer, pero no un gran hacer en el vacío, es una actuación que integra intelecto y acción de manera comprensiva del ¿cómo y el por qué? de sus acciones; es decir, se encamina al perfeccionamiento de la práctica



para que el educador desarrolle capacidades de discriminación y juicio profesional en situaciones concretas presentes en la acción (Vergara, 2017, p. 19) el educador no actúa sin saber lo que hace y para qué lo hace, sino que realiza cada acción con el saber hacer; saber que ha ido construyendo a partir de su formación profesional.

Sobre la base de las condiciones anteriores, es perentorio reconocer que en nuestro país existen leyes y reglamentaciones respecto a la formación de los educadores, que, de alguna manera, marcan la directriz y el camino en cuanto a su formación. Estas leyes han orientado a las universidades frente a los lineamientos generales que se deben tener en cuenta a la hora de formar profesores por lo que son diversas las denominaciones en el campo de la educación y la infancia, como es el caso de la Ley 30 del 1992 en el artículo 25; en el párrafo 1° se establece que los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de “Licenciado en...”.

En el año 1994 con la Ley 115 se traza la ruta educativa del país y a partir de ésta se reglamenta y caracteriza el nivel de preescolar (artículos del 15 al 18). Así mismo, en esta ley en el capítulo 2 se normaliza y da un lugar a la formación de educadores infantiles (artículos del 109 al 114), haciendo claridad en aquellos asuntos que les corresponde asumir a quien se licencie en este nivel. Más específicamente en el artículo 112 se establece que la formación de docentes solamente puede ofrecerse por las universidades o por las instituciones de educación superior que cuenten con facultad o unidad académica similar dedicada a la educación.

Lo anterior, consolida una propuesta formativa que ubica de manera distinta a la educadora infantil, pues el estatus profesional se otorga en la medida que se deja clara la necesidad de la formación, así como los puntos para tener en cuenta para enriquecer el perfil profesional, pues expresa los intereses del sistema formativo, ya que orienta los contenidos, métodos, formas y medios de los planes y programas de estudio, así como la concreción de objetivos curriculares; y sirve, del mismo modo, de referencia para la valoración de la calidad de la formación.

Zapata y Ceballos (2010) plantean la importancia de examinar la relación entre el perfil y las políticas de infancia, en tanto que el educador ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos de acuerdo con lo planteado en las políticas, como el reconocimiento del niño como sujeto de derecho en el enfoque de atención integral. Tal pretensión demanda una práctica pedagógica que se distancia del esquema de escolarización temprana que ha caracterizado esta



educación y se asocia con una concepción de educación infantil que permita el desarrollo de:

Las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas, así como el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral. (p. 1070)

Por lo tanto, el rol de la educadora infantil ha estado determinado más por factores de orden político y económico y no por factores de desarrollo social, cultural y pedagógico.

Educadora infantil rol y función social

Ander-Egg (1995) establece que el rol profesional corresponde a las expectativas de comportamiento que una sociedad exige de un individuo en una situación determinada, habida cuenta de su posición social y su estatus; en otras palabras corresponde a las funciones que desempeñan y lo que los otros esperan que hagan quienes ejercen una determinada profesión.

Además, Tenti (2007) establece que el asunto del rol profesional del profesor parte de consideraciones de orden cultural, político y humano sobre la profesionalización docente, que a su vez está relacionado con la función social que se le asigna al profesor y aquello está dado desde los referentes de educación y escuela. Asunto que resulta de interés en la medida que centra parte de la mirada en el reconocimiento de la línea de tiempo que permita establecer cómo en nuestro país y más específicamente en Bogotá se ha venido desarrollando el tema con relación a la educadora infantil.

Según Zapata y Ceballos (2010) el rol del educador infantil en nuestro país ha avanzado en conceptualizaciones sobre la importancia y pertinencia de la educación inicial, y sobre el papel que han de cumplir los educadores y educadoras, dado que su acción pedagógica es un factor determinante no solo del desarrollo de los niños y las niñas, sino además de la calidad de la educación.

Desde lo planteado, las prácticas que se realizan en el ámbito profesional están inmersas en un contexto cuyo contenido tiene símbolos, signos y presupuestos que sugieren el cómo y el cuándo de la actuación que, desde Viscanio (2008):



...se refiere a los espacios de la acción en relación a la identidad (...).la participación de/en las prácticas que allí tienen lugar ofrece herramientas simbólicas y materiales para la conformación de representaciones que van configurando aspectos identitarios que definen un modo de ser y estar en ese espacio particular. (p. 78)

Por su parte, Vergara (2017) afirma:

La educadora es vista como una profesional reflexiva que, en su profesión, cuenta con el dominio de saberes sobre el desarrollo infantil, la pedagogía, la didáctica, las metodologías de interacción con la infancia, así como el desarrollo social y comunitario en contextos infantiles, prioritariamente. (p. 3)

Articulado a lo anterior, la autora afirma que la educadora es orientadora y guía del aprendizaje del niño, una mediadora y facilitadora que crea y propone situaciones retadoras y problemáticas en el abordaje de la interacción pedagógica.

Este hecho ya conduce a vislumbrar el rol de la educadora infantil bajo principios humanistas, no convencionales, para que oriente las prácticas educativas en el nivel inicial bajo un rol protagónico orientado hacia el cambio, en un proceso de reflexión sobre la acción.

Para que se dé un rol más profundo y comprometido con la infancia y se logre dar respuesta a la demanda que la sociedad le hace a la educadora infantil, se precisa que esta se vincule a procesos reflexivos con el fin de analizar e intervenir mejor en las situaciones de aprendizaje del niño, con actitud de orientador y posibilitador de aprendizaje que crea y propone situaciones retadoras y problemáticas en el abordaje de la interacción pedagógica.

Teniendo en cuenta la formación, el perfil y rol, se van configurando las representaciones sociales que sobre la educadora infantil se crean; éstas se alimentan de creencias y prácticas que hacen que el educador durante la experiencia de formación inicial y en ejercicio, configure un mundo simbólico para acceder, interpretar y prever acciones legitimadas por su grupo. Un caso concreto es el origen de la carrera del nivel inicial que conserva la idea de guarda de niños con un carácter fundamentalmente asistencialista; es decir, la generación de un espacio seguro para que los niños jueguen y se entretengan en el tiempo que la familia los confía a la institución. A la función educativa en el jardín de infantes determina un carácter más familiar que educativo. Se actúa bajo el supuesto de que las educadoras son las segundas mamás de los niños y se espera que cubran las carencias que traen de sus familias de origen.



El anterior planteamiento integra los rasgos más comunes con que se representa la figura de la educadora infantil. Las representaciones sociales, en palabras de Abric (2001) cumplen cuatro funciones en la dinámica de las relaciones sociales, a) la función de “saber”, cuyo objetivo es brindar marcos para entender y explicar la realidad, b) la función ‘identitaria’, que permite que los individuos a partir de la función de saber, configuren su identidad personal y social, c) la función de ‘orientación’, que conduce a los comportamientos y prácticas de los individuos a partir del saber e identidad configurada y, d) la función ‘justificadora’, cuyo fin es justificar las posturas y comportamientos que tanto individuos como grupos defienden.

Así pues, las representaciones sociales aportan elementos sustanciales en la configuración de la identidad de la educadora infantil, a partir de lo que se identifica como su rol y función social; estos comportamientos conducen a la EI a que se sienta integrante de un grupo social que le acepta, pues se percibe con características comunes y relaciones semejantes en un escenario social y cultural común.

Resultados

A partir de los desarrollos conceptuales alcanzados y las indagaciones realizadas, a continuación se presentan algunos de los hallazgos relacionados con los análisis sobre el perfil y rol profesional de la educadora infantil, así como las tensiones producto del fenómeno que se vislumbra a partir de las discusiones que se hacen sobre aquello que aprende en la formación y lo que le corresponde hacer en los lugares donde se desempeña.

Perfiles de formación: una discusión en dinámica constante

Las voces de los directores de los programas de formación enuncian aspectos importantes en cuanto al perfil que se desarrollan dentro de las siguientes categorías: prioridades de la formación, saberes esenciales, caracterización y modelos para la formación de la educadora infantil.

Prioridades en la formación

Hace referencia a los aspectos de formación en los que hacen énfasis los programas; cada uno establece sus prioridades en el perfil que busca de sus estudiantes. Los programas actuales dentro de la formación tienen la tendencia a enfatizar en el componente de diversidad e inclusión, pues se reconoce como importante la pluriculturalidad, el reconocimiento del contexto y las necesidades de este para desarrollar la labor pedagógica con los niños y sus ambientes familiares.



Algunos directores mencionan que actualmente es necesario formar desde posturas que tengan en cuenta la categoría infancias y no a la infancia como se venía trabajando, asunto que nos lleva pensar que el saber de la educadora infantil debe ser contextualizado y aquello le demandaría a los programas abordar las nociones que sobre este grupo se tienen desde otros referentes disciplinares como son la antropología y la sociología.

En este sentido, el énfasis recae en la adquisición de saberes relacionados con una actitud investigativa que le permita a la educadora reflexionar y transformar las realidades de su práctica, a partir de la implementación y gestión de proyectos, tanto a nivel del aula como en contextos más amplios, como es la formulación de políticas públicas de educación y de infancia. También es importante la formación en investigación para la formulación de proyectos que impacten los lugares de práctica educativa en los cuales han intervenido. De otra parte, se propone como reto en la formación la producción de conocimiento susceptible de ser publicado.

De igual modo, la intención de formación en aspectos de gestión es relevante, tanto en el sentido de la gestión académica-pedagógica como administrativa; pues se da lugar a la necesidad de que los estudiantes sean líderes de proyectos en contextos escolares. Esto responde de alguna manera a las expectativas de la educadora infantil en formación cuando ingresa y plantea su deseo de tener un jardín o colegio propio.

Saberes esenciales

Esta categoría evidencia los conocimientos disciplinares que debe tener una educadora infantil y configuran los saberes requeridos, los fundamentales e inclusive los que se deben fortalecer. Dentro de los requeridos, se hace mención de éstos por los retos que le impone el mundo laboral en la actualidad, estos son: *un segundo idioma, suficiencia en algunas de las dimensiones propias al desarrollo del niño en temas como el arte, la música y la expresión corporal*. Otros aspectos que se consideran son esenciales en la formación se relacionan con: *la fluidez verbal, el buen desempeño en la lectura y la escritura académica ligada a la necesidad de investigar*.

En cuanto a los saberes fundamentales, resultan importantes sus capacidades en el trabajo con los niños, el conocimiento en su desarrollo y cómo desde la pedagogía se puede potenciar habilidades. En estos saberes también se hace mención a la importancia de reconocer que una educadora infantil se está formando todo el tiempo y requiere por



eso de la actualización permanente. Los saberes por fortalecer aluden a la inclusión o el manejo de necesidades educativas especiales en el aula. Igualmente, se tienen en cuenta aspectos del desarrollo de los niños y el conocimiento de las políticas de infancia.

Características de la educadora infantil

Se refiere a las características profesionales y personales que debe tener un educador infantil y el modo en que se forma. Dichas características se distinguen entre personales, profesionales y complementarias. Entre las personales cobran especial valor las referidas a: el compromiso, la vocación, el trabajo en equipo, el don de servicio y el liderazgo.

Para las características profesionales, se hace mención de la necesidad de conocer su profesión desde el ámbito legal y disciplinar, pues conociéndola podrá darle estatus a la misma y comprometerse con ella. También, dentro de esas características, está la necesidad de ser un líder y gestor de proyectos que renueve el ámbito en el cual se desempeña.

Modelos para la formación de las educadoras infantiles

Los modelos de formación están estrechamente relacionados con los proyectos educativos de cada institución. Entre estos se destacan los centrados en el aprendizaje significativo con un alto componente práctico e investigativo; es decir, hace notoria la necesidad de aprender, a partir de la observación, el análisis y la comprensión de los contextos de formación y los sitios en los cuales se interviene. Vale la pena aclarar que, si bien cada universidad tiene su particularidad, para todas es importante formar a una educadora que interprete su realidad para transformarla y promover cambios necesarios que favorezcan las relaciones de la comunidad en las cuales el primer beneficiado es el niño.

Rol de la educadora infantil

Analizar el rol de la educadora infantil requiere de un ejercicio sensible y riguroso que permita sumergirse en el mundo de su práctica, lo que le demanda su cargo y a la vez comprender todo lo que significa cada una de sus acciones en relación con el grupo de niños, sin olvidar que a ella también le corresponde tener presente sus particularidades, además de las exigencias de la sociedad. Este análisis sobre el rol muestra cinco aspectos que se evidencian a través de las voces de las educadoras: funciones pedagógicas, características profesionales y personales, rutinas alternas, saberes por fortalecer y requerimientos para ejercer el rol.



Funciones pedagógicas

Contrario a lo que se pudiera creer sobre las EI, la pedagogía como disciplina sí está presente en su actuación, no como constructo teórico, sino como acción práctica contextualizada. El cuerpo y rostro de cada niño es lo que les permite a las educadoras dar sentido a su quehacer y guiar la formación. Este hecho se evidencia cuando las educadoras mencionan que para ellas no puede haber acto educativo si no hay un encuentro con el otro, en este caso, la persona del niño. Por ello generan espacios valiosos al inicio y cierre de la jornada. La rutina de encuentro con los niños es una actividad que empieza en los jardines entre 8:15 am y 8:30 am y dura aproximadamente 20 minutos, en los cierres de jornada, depende de cada institución.

Desde el punto de vista de las educadoras, esta rutina es considerada una de las más importantes en la vida del jardín; ya que, además de dar la pauta para la organización de la jornada, permite la cercanía entre los niños y sus maestras. Ayuda también al cuidado de las emociones del niño, valora la escucha, permite la adquisición de acuerdos y compromisos con los otros, contribuye a asumir responsabilidades y abre ventanas al mundo de la participación.

De igual manera, este espacio otorga información a la educadora sobre cómo llegan los niños al jardín, sus estados de ánimo, sentimientos o intereses inmediatos, para así poder afianzar los aprendizajes.

Características profesionales y personales

Las características profesionales de las educadoras muchas veces chocan con los imaginarios y representaciones sociales que sobre ellas existen, pues se cree que una educadora debe ser: alegre, dulce, joven y bonita, situación que crea confusión entre el saber disciplinar y rasgos de la profesión, pues lo anterior se arraiga en características que la sociedad ha idealizado a propósito de la idea de la EI; por ello, los rasgos mencionados desnaturalizan su rol; ya que por el contrario, entre sus características profesionales destacan la orientación pedagógica como un rasgo que les permite llevar a los niños a cumplir con los objetivos propuestos para su desarrollo y aprendizaje; señalan también que esta orientación requiere de cualificación y conocimiento sobre lo que hacen todos los días; es decir, existe una reflexión sobre la práctica.

La reflexión sobre la práctica cobra un valor importante, pues rompe con los estereotipos de una educadora que no conoce ni da sentido a



lo que hace; de este modo, sus características profesionales transitan por saberes que se ponen en escena en la relación directa con los niños y con un sentido amplio del trabajo en este nivel, como es utilizar la pregunta como estrategia para identificar los aprendizajes, generar inquietudes e incentivarles de manera creativa y enriquecedora de la experiencia.

Con esto se puede ver que las maestras reconocen que las características profesionales propias a su rol se ubican en el ámbito de lo profesional, y que por tanto su práctica ha de ser cualificada y a la vez debe aportar al desarrollo de la persona del niño. En este sentido, las educadoras reconocen que entre las características de su rol están: *el aprendizaje sobre el desarrollo del niño, el trabajo con familias, la didáctica y la literatura infantil, principalmente; así como el desarrollo de habilidades llamadas operativas, tales como el cuidado de los niños, manejo de agendas, listas de asistencia, horarios y transporte*, entre muchas otras. Manifiestan que su rol en ocasiones debe pasar por momentos de ensayo y error, pues no todo lo que acontece es fácilmente controlable. Sin embargo, destacan que su rol es de gran contenido personal, resaltando la importancia que tiene su trabajo, tanto con los niños como para con ellas mismas.

En el análisis de las características personales sobresale el afecto de la educadora hacia los niños; se destaca la importancia que tiene para ellas sentir afecto y demostrarlo. Es así como el primer encuentro con los niños en la mañana refleja la alegría que experimentan a la hora de encontrarse con ellos: *el gesto, el abrazo y la sonrisa recíproca le hablan a la maestra de lo valioso que es el vínculo como característica personal*. El afecto como rasgo personal de la EI se expresa en los sentimientos que le generan ciertos momentos dentro de su rutina; para ella, la parte socio afectiva es muy importante en tanto que genera confianza y lazos de amistad con el niño.

Rutinas alternas

Se alude a rutinas alternas cuando a la EI le corresponde realizar actividades que no están dentro de su horario oficial o dentro del currículo, como, por ejemplo, abrir las puertas del jardín infantil para recibir a los niños cuyos padres deben iniciar su vida laboral muy temprano y no cuentan con alguien que lleve al niño en el horario en que se inician las actividades pedagógicas. Esta situación demuestra cómo las maestras, además de las múltiples actividades relacionadas con lo pedagógico, también deben asumir otros roles a los cuales les deben dedicar buena parte de su tiempo.



Estas actividades, además de estar inmersas en la jornada laboral que generalmente va de 7:00 am a 3:00 pm, también existe un horario extendido en horas de la tarde que implica buena parte del tiempo de las educadoras. En este espacio también les surge una serie de tareas, como son: acompañar las actividades extracurriculares de los niños, escribir notas a los padres o gestionar otras actividades del cronograma de la institución.

Por otra parte, la planeación de las actividades diarias también ocupa una parte importante de la atención de las maestras; esta se convierte en la ruta que guía las intencionalidades pedagógicas, los objetivos de desarrollo de los niños, las experiencias previstas, incluso de lo que podría plantearse en caso de no darse la actividad central propuesta. Frente a la planeación, las maestras tienen claro que, si bien es cierto que esta es clave para la organización de su práctica, no está concebida como una camisa de fuerza inamovible y sirve para el trabajo y reflexión en colectivo.

Saberes por fortalecer

El rol de la EI deja ver la relevancia en la formación de niños, por lo que cuestiona cómo, en ocasiones, las universidades no alcanzan a formar a sus estudiantes para enfrentarse a diversas situaciones que se les presentan en la práctica. Se sostiene entonces, que se requiere de una formación y adquisición de saberes teóricos que complementen el ejercicio profesional en coherencia con los contextos y comunidades particulares.

Requerimientos para ejercer el rol

El rol de la EI es tan complejo como el mismo acto de educar a los más pequeños; por ello, los requerimientos para ejercer su función no son limitantes y de tan fácil demarcación. Se presenta una idea entre las maestras: aunque las universidades hoy en día se están preocupando por cualificar la formación de sus egresadas, especialmente en lo teórico, la práctica suele ser retadora para ellas. Las educadoras destacan la complejidad de su trabajo, así como el compromiso que se tiene, primero con los niños y, posteriormente, con las familias y la sociedad.

Al analizar todo lo que debe realizar una maestra día a día con los niños, y pese al evidente compromiso con el ejercicio de la profesión, las EI manifiestan algunos momentos de estrés que se evidencia en rutinas específicas, como son la hora del almuerzo, la jornada adicional, los traslados de los niños a distintas aulas, las notas a padres y las actividades no planeadas en el cronograma anual.



Voces que cuentan sobre el rol de la educadora infantil

El encuentro con rectores, directores o coordinadores de jardines permitió reconocer desde sus voces el rol que las EI desempeñan. Los análisis que se presentan a continuación permiten reconocer tres aspectos relevantes a acerca del rol que este grupo de directores consideran deben cumplir las EI.

Condiciones de la persona mujer

Varios de los coordinadores plantean que existen características de las EI que son básicas y propias de las mujeres que deciden ser profesoras; entre las que más se resaltan son: ser carismática, alegre, conversadora, sensible para percibir los estados de ánimo de los niños -condición que es materna- también deben dar relevancia a la parte afectiva, así como ser cariñosa, responsable y comprometida. Se plantea que el cuerpo y la forma como se comunica es importante, los términos que utiliza y las expresiones faciales haciendo alusión que su rostro siempre debe ser sonriente.

Habilidades y actitudes

Las EI deben ser pacientes, además de responsables; pues atender niños en este nivel les implica ser cuidadosas y estar pendientes de ellos todo el tiempo. Además, se plantea que ellas tienen la capacidad de tener los grupos, controlarlos y llevarlos más o menos al mismo ritmo; han de ser capaces de estar con los niños con tranquilidad. Se afirma que en general no hay maestras descuidadas: ellas son muy responsables y carismáticas, lo que les permite entender a cada uno de los niños. En las edades en que ellas trabajan es necesario que los niños comprendan aspectos de las relaciones sociales que se dan entre ellos; las maestras no pierden eso de vista, ya que entiende que el niño depende de otros y de una comunidad.

Otras habilidades propias de estas profesionales son: la capacidad de solucionar problemas cotidianos rápidamente, pues su practicidad les permite trabajar en otras labores que, aunque no sean de su competencia no las desvirtúa; son capaces de hacer otras labores que no las desvirtúa; son colaboradoras, pueden trabajar en equipo; tienen buenas relaciones tanto con los papás como con las compañeras.



Tareas del cargo

En cuanto a esta categoría, se logran identificar dos momentos en el desarrollo de las funciones de la EI y que están relacionadas con la interacción que se tiene con los niños, tanto en la preparación como en la organización de las clases.

La jornada de la mañana se estructura entre tres o cuatro momentos. El primero corresponde a la llegada de la EI, donde se disponen los espacios y el material para el trabajo del día. Hay casos en los que las maestras se organizan entre ellas por turnos para recibir a los niños que ingresan temprano; allí se hacen asuntos relacionados como recibir a los niños, atender padres, acomodación y verificación de agendas, loncheras, recibir material o papelería que llegue; incluso, si es con los más pequeños, recibirlos de la ruta.

Es claro para cada institución que el segundo momento corresponde a la bienvenida que se hace entre los niños y su maestra titular; la actividad puede ser nombrada de diferentes maneras. Para las directoras, este momento es fundamental, pues consiste en iniciar el día y es el espacio que privilegia el encuentro con los niños para conversar, saber cómo están, cómo fue su tarde anterior o cómo les fue en la mañana.

El tercer momento corresponde al plan de trabajo pedagógico propuesto, que depende de la edad y el nivel en el que se encuentra el niño; hay jardines donde los niños rotan por diferentes espacios de acuerdo con la edad y el momento en el que se encuentren en su proceso de aprendizaje. La orientación de las actividades depende de la propuesta pedagógica de cada lugar. Hay desarrollos que se hacen desde aulas especializadas, rincones de aula, Método Montessori y/o proyectos de aula.

La hora del receso también está a cargo de la EI, quien debe disponer de todo lo necesario para tomar el refrigerio. Luego hay un espacio de juego, bien sea libre o compartido con las maestras. Antes y después de este momento, los niños lavan sus manos como forma de disponerse, bien sea para comer o para volver a sus actividades en los salones de clase. Después del receso de la mañana, las rutinas programadas por los jardines varían en su planteamiento y desarrollo. Al medio día, algunos niños se alistan para regresar a sus casas y otros para a almorzar. Luego del almuerzo, algunos niños son llevados por sus maestras a las rutas. Los demás niños se disponen para hacer una siesta: este espacio es acompañado por la profesora titular y, en



algunos casos, por la auxiliar. Acá, la distribución de las profesoras se hace en turnos, con el fin de que todas tengan espacio para su almuerzo.

La tarde para varios jardines, especialmente los privados, se divide entre actividades lúdicas, dirigidas por algunas maestras u otros profesores (música, ballet, deportes). Varias de las coordinadoras plantean que este espacio de la tarde es el apropiado para que las maestras titulares tengan tiempo para planear, preparar las clases, tener reuniones con otros profesores o hacer capacitaciones; siendo así completada la jornada laboral, entre las 3:00 y 4:00 de la tarde en los jardines privados, mientras que en los públicos la jornada termina entre las 12:00 y la 1:00.

El panorama de los hallazgos es una muestra de lo alcanzado hasta el momento en lo que corresponde a la identificación y comprensión del perfil y el rol de la EI y lo que sucede en su práctica, cuestión que nos ha llevado a plantear unas primeras tensiones entre la formación y lo que el contexto laboral les demanda, en busca de que esto permita.

Favorecer encuentros constructivos entre la academia, las entidades contratantes y educadoras infantiles que permitan seguir avanzando en el desarrollo profesional de este grupo, lo que redundará en una atención más cualificada a los niños.

Tensiones

Formación y empleador



La necesidad de apuntarle a una mejora en la calidad de la educación y de plantear análisis y reflexiones acerca de los aspectos que en ello interfieren, lleva a pensar en un tema de suprema importancia y es el de las convergencias o divergencias que se pueden encontrar entre el perfil y el rol del educador infantil en Colombia.

El perfil es definido por las universidades participantes en esta investigación, al interior de cada uno de sus programas, cuyas características dependiendo del énfasis, sentido de la formación y titulación

Imagen 1. La educadora infantil. Elaboración propia.



centran su propuesta en asuntos relacionados con la investigación, la proyección social a través de la formación de habilidades relacionadas con la gestión educativa y de proyectos, los conocimientos relacionados con la pedagogía y la didáctica, así como velar por el desarrollo adecuado de la infancia.

Cada institución educativa reflexiona, examina y propone las características específicas que considera necesarias formar en sus estudiantes de acuerdo con las demandas de la sociedad, que en el caso de la investigación tiene que ver con lo planteado por la política pública y especialmente en asuntos relacionados con la garantía del derecho de los niños.

Estos requerimientos van directamente a incidir en el rol de las educadoras; sin embargo, dada la magnitud de lo que implica la garantía de derechos que se relaciona con las atenciones en todos sus aspectos: salud, educación integral que incluye desarrollo de las dimensiones, atención a las actividades rectoras, documentación y evaluación del acontecer diario de los niños en el aula, así como recreación, protección y participación, entre otras demandas, se convierten en requisitos de gran responsabilidad para las educadoras desde su hacer, pues todo esto conforma el conjunto de las cualidades del rol que llega a ser insuficiente desde la etapa de formación.

Así pues, la comprensión del perfil profesional expresa los intereses del sistema formativo, ya que orienta los contenidos, los métodos, formas y medios de los planes y programas de estudio, así como la concreción de objetivos curriculares y sirve de referencia para la valoración de la calidad de la formación. En ocasiones, lo anterior, no se ve reflejado en las necesidades de los empleadores, que en este caso son los jardines infantiles, ya que las características del cargo plantean unas funciones que superan la formación del educador infantil, lo que corresponde a la idealización contextualizada del profesional en un momento y lugar determinado.

Este hecho pone en evidencia una gran dificultad y es que el perfil profesional debería ser el punto de encuentro entre los sistemas formativos y productivos, ya que los primeros han de estar atentos a las demandas del mercado laboral, sin que esto suponga formar a las personas en función de las necesidades puntuales de la empresa. Entre otros motivos, porque el sistema productivo siempre evoluciona más rápidamente que el formativo. (Echeverría, 2010)

Lo que lleva a pensar que desde las instituciones formadoras adquieran una mirada prospectiva capaz de analizar las necesidades a futuro de la sociedad y los avances educativos, que requerirán no solo un



desarrollo de competencias en el saber de los profesionales, sino que tal vez podrán ir mas sintonizadas con los desarrollos y propuestas que el contexto plantea a las EI. Esta idea se puede ver desde el planteamiento que desarrollan Millán y Sancho (1995):

Los docentes de cualquier ciclo del sistema educativo que estén comenzando su vida profesional en estos momentos y previsiblemente tengan que trabajar durante los próximos treinta o cuarenta años, llegarán a contribuir a la educación de individuos que, con el permiso de profetas y catastrofistas, vivirán parte de su vida en el siglo XXII.

El panorama que ofrece lo anterior es retador ya que en éste se ponen en evidencia los retos de la EI, que se encuentra en formación y en ejercicio en la era del conocimiento; momento histórico de las personas que Bauman (2005) ha denominado la modernidad líquida; en ella se presentan unos individuos que viven su vida de manera acelerada, fugaz y de continua inestabilidad en todas las dimensiones, las relaciones afectivas, los lugares que habitan y la vida laboral.

Lo anterior deja ver un asunto que es necesario estudiar desde investigaciones de esta naturaleza, pues se forman unos profesionales que al estar en el campo laboral están obligados a adaptar sus prácticas a lo que el empleador le demanda; pero también es un ser que viene con una formación de la cual se espera tome ciertas decisiones y éstas específicamente orientadas al bienestar de los niños.

Lo que quiere decir que las EI están llamadas a realizar funciones encaminadas al desarrollo pedagógico, diseño e implementación de unidades didácticas, diseño de ambientes de aprendizaje como los rincones de aula, actividades de motricidad, música y arte, así como también ocuparse de otras funciones que en el caso de esta investigación han sido denominadas funciones alternas, como son: notas a los padres, acompañamiento de rutas, apoyo en la alimentación y nutrición de los niños así y otras actividades extracurriculares que por lo general funcionan en horario contrario al laboral.

Todas estas acciones se convierten en la configuración de unos modos de relacionarse personal y pedagógicamente con los niños dando sentido a lo que significa ser profesional; es decir, además de hacer actividades que deben cumplir desde una relación contractual, las EI encuentran una posibilidad de desarrollo profesional cuando en su práctica comprenden las acciones que determina un vínculo centrado en el niño, su conocimiento y particularidades, es la configuración de una identidad profesional en armonía con lo que se construye a través de la experiencia desde el día a día.



Este hecho sugiere que las instituciones formadoras aún requieren de ubicar la mirada hacia el conocimiento de las lógicas internas de las instituciones educativas contratantes para conocer sus dinámicas y estas a su vez, deben comprender lo que sucede al interior de los trayectos de formación de los profesionales de la educación para armonizar lo que se busca. Lo anterior permitiría la creación de vínculos, la toma de decisiones y la reflexión de cómo se está viendo la formación de los niños, pues acá se subsana la problemática de tomar intereses particulares por un bien común que, en este caso, los niños.

Formación – empleador y educadora infantil



Imagen 2. La tensión entre la formación y el empleador Vs. la educadora infantil. Elaboración propia.

Darse cuenta de la complejidad del mundo laboral es identificar que ese escenario en el que se sumerge la mayoría de las personas está conformado por reglas, principios y visiones de mundo frente al desarrollo de una tarea u oficio determinado; ese conjunto de características que son diversas en cada espacio y por tanto marcan una diferencia en lo que cada uno busca para su desarrollo personal y profesional.

Con respecto a lo anterior podemos decir que la EI cuando ejerce su rol en un determinado lugar incorpora a su quehacer toda la dinámica institucional. Sin embargo, se encuentra que ella autónomamente decide y propone al interior del aula, lo que quiere decir que, en virtud de los conocimientos adquiridos en la formación inicial, ejerce la capacidad de discernimientos necesarios para optar por prácticas que considera aportan a la creación de ambientes de aprendizaje que le son propios.



Otro asunto que se quiere resaltar desde la investigación tiene que ver con los planteamientos que desde las distintas políticas se diseñan para que las instituciones, llámense estas de formación o laborales, respondan a la idea de garantizar el derecho de los niños. Desde esta perspectiva, se establecen derroteros para determinar el deber ser de la EI con criterios que al parecer no atienden a las necesidades cotidianas de aquello que le demanda la realidad de cada situación concreta.

No obstante, todo lo anterior es asumido por la educadora desde un propósito al cual le da un sentido trascendente a su quehacer que para ella es la presencia del niño; lo que la lleva a superar los esquemas y la tensión institucional pues desarrolla motivaciones intrínsecas conducentes a actuar resignificando la propia realidad para crear estrategias que les permita fluir, ser autónomos y creativos en las relaciones que construyen con los niños desde los contextos que les corresponda asumir.

Lo anterior también tendría que ver con el desarrollo de un pensamiento que le permite a la EI adaptarse a las circunstancias que se les presente, pues las situaciones y exigencias que se establecen desde la institucionalidad, hace que ellas tengan que recurrir a otras habilidades y capacidades que les permiten interpretar su entorno y en consecuencia llevar a la práctica aquello que desde su parecer les permite movilizarse y responder a la demanda que se les hace.

Teniendo en cuenta el análisis y la reflexión planteada hasta el momento con relación a esta segunda tensión, se puede añadir que la identidad de la EI es una construcción continua que involucra las experiencias y el conocimiento que se construyen en el contexto y la interacción con la comunidad educativa a lo largo de su vida profesional. El perfil y el rol que desempeña no son generales, sino que se identifica y se conforma de características relacionadas con el escenario en el que está inmerso teniendo en cuenta los objetivos planteados a nivel profesional, institucional y social. Como lo plantea Schön (1992):

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectivamente y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas de participación en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (p.35)



Todas estas acciones que empieza a considerar la educadora para su práctica le van dando elementos que se van configurando en parte de su identidad; esta se construye a través del reconocimiento personal y del otro -los niños, las familias, los coordinadores, los colegas- con quien encuentra sentidos compartidos construyendo conocimiento que le permite justificar las acciones de la profesión desde lo que debe saber: saber hacer y ser.

De este modo, la identidad de la EI se forja con las interacciones que mantiene de manera continua con las instituciones, quienes a partir de sus políticas le demanda unas funciones que si bien muchas de éstas están relacionadas con el perfil de formación, hay otras que son alternas, propias de las rutinas institucionales, pues tienen que ver con la atención a los niños (recibir a los niños, suministrar alimentos, acompañar a las rutas, quedarse horas extras cuidando a los niños), aunque desde la formación universitaria no se hayan previsto como parte de formación, porque son actividades que hacen parte de un actuar operativo que le impone una carga adicional de trabajo y de desconcierto, pues desborda sus funciones. Sin embargo, lo anterior es asumido por la EI desde el compromiso que tiene con el niño dando respuesta a una condición ética de lo que significa ser educador, pero también a una corresponsabilidad al principio en el cual priman los intereses sobre el de los adultos.

Lo anterior deja ver de qué manera cada momento de la vida profesional de la educadora se convierte en experiencia que se construye a partir de procesos no conocidos, dilemas y confusiones que transforman y fortalecen la imagen que se tiene de la profesión y la función que ha de desempeñar.

Durante el desarrollo profesional de la EI hay sueños, fortalezas, motivaciones, nuevas ideas y un deseo por especializarse y aprender más a partir de la experiencia y el descubrimiento de las propias capacidades. Pero también hay temor frente a la incertidumbre sobre los niños, las nuevas lógicas y estructuras institucionales y familiares y de no hacer las cosas de la manera que se espera; este miedo puede ser natural, pero debe manejarse, de manera que no llegue a paralizar las nuevas ideas o haga llegar sentimientos de frustración.

Es inevitable no pasar por ciertos vacíos y complejidades que trae la vida profesional y más cuando existen múltiples demandas de diversa naturaleza, la EI se encuentra muchas veces en encrucijadas que van desde los referentes de formación hasta las exigencias profesionales que le hacen las políticas, las instituciones y las familias.



En particular, la interacción con los niños quienes con sus formas diversas de relacionarse con el mundo les presentan retos, como la necesidad de descubrir y potencializar habilidades, de identificar las formas y el ritmo de trabajo de cada uno, el comprender sus formas de comunicar, de sentir, de estar, de ver y comportarse en las distintas situaciones que se le presentan durante sus interacciones; estos retos, dudas e incertidumbres favorecen el fortalecimiento de una estructura profesional. Es así como las experiencias que tiene la EI le determinan quién es, qué hace y cómo piensa, así como sus rasgos y características propias de la profesión.

Sin duda el auto concepto tiene una estrecha relación con el comportamiento, la percepción y también con la capacidad para alcanzar objetivos, cumplir metas y el valor que cada uno tiene como persona. En este sentido podemos decir que el auto concepto de las educadoras infantiles frente a la tensión institucional que se les presenta, les permite desplegar todas aquellas capacidades, cualidades, valores, límites y atributos en relación con el quehacer profesional.

Formación- educadora infantil -Empleador



Imagen 3. La tensión entre la formación, la educadora infantil y el empleador. Elaboración propia.

Es importante también reconocer que muchas veces la identidad del profesional en educación infantil se puede ver devastada por imaginarios sociales que consideran su labor únicamente desde el rol de cuidador. Pues si bien es cierto que el trabajo con población infantil demanda un alto grado de cuidado calificado, también es importante denotar que la responsabilidad de formar durante estas edades que determinan lo que será el sujeto durante toda la vida requiere de una formación y conocimientos profesionales bastante complejos.



Cuando una educadora infantil recurre a lo que le han enseñado, trae consigo todo ese bagaje que ha adquirido a lo largo de su experiencia en el paso por el sistema escolar; el grupo de EI acude a su autobiografía para determinar lo que estima como valioso para la formación de los niños y también acude a narrativas de la memoria para desestimar aquello que considera inapropiado de ser perpetuado en la práctica profesional, pues el contexto, la relación con los niños y hasta la institución lo llevan a reflexionar sobre asuntos relacionados con el quehacer que deberían ser reconfigurados y que para ellas son motivos para llevar a cabo otro tipo de práctica.

Las educadoras infantiles tienen que superar las limitaciones de la formación inicial que como profesores han recibido, enfrentarse a la práctica y seleccionar los conocimientos adquiridos y esta situación no es fácil teniendo en cuenta que los seres humanos tendemos a repetir aquellos modelos con los que fuimos formados.

Si bien es cierto que las experiencias y el impacto que éstas generan en los seres humanos trae como resultado aprendizajes que pueden ser positivos o negativos al momento de relacionarse con los demás, es importante resaltar la importancia de la educadora infantil en cuanto a la capacidad de desarrollar su quehacer profesional despojándose de los imaginarios, conceptos y conocimientos que impiden la creación, la innovación y la construcción de escenarios, momentos, experiencias y conocimientos únicos que enriquecen y fortalecen los procesos formativos. La formación profesional no es un proceso que termina, sino que se reconstruye y se nutre mediante la exploración, la aplicación y la práctica.

Mucho se ha hablado durante años sobre la distancia entre la formación y la práctica que se resume en la relación sobre lo que sabe la EI y lo que tiene que hacer en su cotidianidad y qué tanto se relaciona o dista entre sí. Indudablemente los planteamientos curriculares y el pensamiento de las instituciones de formación profesional están de acuerdo en que los elementos y conocimientos que brinda cada escenario son fundamentales y que es imposible no tener en cuenta el desarrollo de cada una para contemplar una formación integral; sin embargo es evidente que para la mayoría de quienes se sumergen en el proceso de formación resulta difícil la relación entre las mismas dado que cada ejercicio guarda un grado de complejidad y en esencia se comportan de maneras distintas. La teoría se concibe como los fundamentos, o el conjunto de conocimientos sobre los elementos que sustentan una visión, el discurso es el protagonista y por medio de él nos relacionamos con dichos planteamientos. Por otro lado, encontramos la práctica, relacionada con la realidad misma, con la



cotidianidad y la diversidad de acontecimientos, hechos y la existencia de la vida de los individuos que se encuentra inmersos en ella.

La educadora infantil conoce desde la teoría los procesos de desarrollo evolutivo, los comportamientos propios de la edad infantil, modelos pedagógicos, políticas educativas, los posibles desafíos, problemas y el manejo que se debe aplicar en algunos casos; sin embargo, el trabajo se desarrolla con seres humanos únicos, que se caracterizan de acuerdo a la relación con un contexto, con personalidades, carácter y la visión de la vida; solo la práctica, el acercamiento y las relaciones establecidas pueden determinar, enriquecer y formar las capacidades del perfil y el rol del educador a partir de las experiencias vividas. La verdadera formación del educador infantil nace cuando la teoría y la práctica logran fusionarse generando un nuevo saber que se establecerá de manera significativa en su ser; cuando está en capacidad de hacer lecturas y logra adaptarse a las realidades institucionales.

Conclusiones

Tratar de comprender la relación que se crea en la diada formación de la educadora infantil y demandas laborales, lo que en la investigación hemos llamado perfil y rol profesional, requirió la articulación de ideas y sentires en un tejido conducente a comprender los lugares de enunciación de instituciones formadoras, directivos de jardines infantiles y maestras. Escuchar sus voces acerca de necesidades, ausencias y carencias relacionadas con el rol de la EI, implicó poner en correcta dimensión el lugar de cada uno de los participantes para evitar así que la discusión se convirtiera en ejercicio polarizado en el que solo se escucha una de las partes y para promover un ejercicio de construcción de vínculos y reflexiones conducentes al compromiso.

Intentar describir el rol de la EI, parece una provocación para la academia por la complejidad que este contiene. Sin embargo, es un ejercicio ético que le corresponde a una investigación de esta naturaleza pues las evidencias de distintos estudios dan cuenta cómo desde la institucionalidad formadora y contratante, llevan a la EI a una carga adicional a su rol que inquieta los resultados de su quehacer, poniendo en duda sus capacidades y desempeños. Pareciera entonces que la educadora llega con una formación incompleta de desempeñar su rol en los lugares donde trabaja; no obstante, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de todo lo contrario; de las voces de las educadoras se pudo deducir que ellas cuentan con capacidades que les permite desarrollar criterio sobre lo que hacen y cómo lo hacen dando sentido a sus acciones.



Los desarrollos alcanzados en esta investigación son una base para futuros trabajos y la creación de nuevas líneas de trabajo, en tanto permite entrar en una base conceptual desde las voces de los directamente involucrados para destacar a qué se le da valor en cuanto al perfil y el rol de la EI. Esto conducirá a hacer propuestas de formación de educadoras y generar ofertas laborales más completas e integradas a lo que realmente le corresponde hacer y ser a una EI.

Abordar las tensiones existentes entre el perfil y el rol de la EI, es llegar a la raíz profunda de un problema social que ha legitimado concepciones y estereotipos equivocados sobre la educadora y que han permeado la cultura institucional de las universidades formadoras, los empleadores y las familias. Se puede ver que en el inconsciente colectivo se presume aún que la educadora de niños es la mujer dotada de cualidades caricaturizadas en donde la sonrisa, la vocación des-ideologizada y el comportamiento infantilizado desde los distintos lenguajes, han de ser sus rasgos por naturaleza. Por tanto, estas ideas se deben desnaturalizar para transformar además de las concepciones, las prácticas de formación y relación profesional para llegar de manera real y profunda al verdadero perfil y rol de la educadora infantil.

Referencias

- Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Argentina: Lumen.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, I. & Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre) pp. 111-124.
- Echevarría, B. (2010). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- García, C. (2014). *Orientación laboral y promoción de la calidad en la formación profesional para el empleo*. España: Ediciones Paraninfo.
- Gutiérrez, A; Vergara, M. (2015) Tensiones que se configuran en los campos de acción donde se desempeñan los educadores infantiles. En: *Perspectivas de investigación. Una mirada desde la antropología pedagógica*. Universidad de San Buenaventura. pp. 181- 202.



- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea. S. A. de Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación.
- Millán, L. & Sancho, J. (1995). *Hoy ya es mañana*. Sevilla: MCEP.
- Pineda, A., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C. & Henao (2009). Programas de formación del talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio. Necesidades, vías, enfoques y aprendizajes que deberían contemplarse a la hora de establecer un currículum de formación para los educadores infantiles. En *Cuadernos de Pedagogía*, 161.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. En: *Educación y Sociedad*, vol. 28, No. 99, 335-353.
- Vergara, M. (2017). Acciones y creencias de la Educadora Infantil. Un dispositivo de reflexión e interacción de la práctica pedagógica. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Viscaíno, A. (2008). *El aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse, diferenciarse*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Zapata, B. & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8, 2, 1069-1082.



Capítulo

4

Diario de una Experiencia Significativa:

una apuesta didáctica para las transiciones educativas



María Isabel Afanador Rodríguez¹

Berna García Varela²

Stephania Hermann Agudelo³

Presentación

El Grupo de Investigación en Pedagogía de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, en alianza con la Secretaría de Educación Municipal de Cali, han concentrado esfuerzos interinstitucionales durante los últimos tres años, en el trabajo con las instituciones educativas oficiales, a fin de promover acciones formativas y de acompañamiento a los docentes y directivos docentes, que logren dar nuevos sentidos a las prácticas de aula en los grados de transición y primero, mediante la implementación del proyecto denominado Transiciones Significativas. Esta iniciativa como aporte a los retos nacionales e internacionales que suponen consolidar una propuesta de educación para la primera infancia que armonice el paso de un nivel a otro en el sistema educativo y que responda a las necesidades de formación integral, incluyente y de calidad; cruciales para promover el desarrollo del país y convertirlo en el mejor educado (MEN, 2015).

1 Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Gerencia Estratégica de Instituciones Educativas. Con estudios de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación. Estudiante de cuarto año de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Directora del Grupo de Investigación en Pedagogía. Decana de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali – Colombia mafanador@admon.uniajc.edu.co

2 Licenciada en Pedagogía Infantil. Magister en creación de guiones audiovisuales. Directora del Semillero de Investigación en Infancias. Integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali – Colombia. bernagarciaavarela@gmail.com

3 Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Magister en Intervención Psicosocial. Co-directora del Semillero de Investigación en Infancias. Integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali – Colombia. shermann@admon.uniajc.edu.co

4 El proyecto Transiciones Significativas busca generar un ejercicio dialógico de acompañamiento situado con el objetivo de construir una estrategia institucional para acompañar y favorecer la transición educativa entre el grado Transición y la Básica Primaria, poniendo como centro el desarrollo integral infantil y la participación de todos los actores que intervienen.



Transiciones Significativas está planteado para el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria que, en muchos casos, presenta una disrupción en los objetivos del proceso educativo, evidenciado en las prácticas de aula, lo que va en detrimento de la declarada educación inicial de calidad y de la permanencia de niños¹ en el sistema educativo; así lo confirman, informes del Ministerio de Educación Nacional, de la OCDE² (MEN, 2016, p. 98) y del Índice de Calidad de Vida en Cali (Alcaldía Santiago de Cali, 2016); donde se presentan importantes cifras sobre deserción escolar y repitencia en ese momento de tránsito educativo.

Tratar las prácticas pedagógicas, específicamente su resignificación, implica adentrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, objeto de estudio de la didáctica; es por ello que la propuesta regional se concreta en la práctica, mediante la ejecución de una secuencia didáctica denominada “Diario de una Experiencia Significativa”, que sustentada en el desarrollo infantil, la escucha y la reflexión pedagógica, en el diálogo de saberes y en la participación genuina de los agentes inmersos en el momento crítico de tránsito, procura generar procesos pedagógicos significativos que acojan la singularidad de las instituciones, de su comunidad y sus contextos. Dar nuevos sentidos a la práctica implica comprenderla como fuente y escenario de conocimientos; de ahí que se sistematiza la implementación de la secuencia didáctica en cuatro instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, como posibilidad para la construcción intersubjetiva de los sentidos presentes en la experiencia, que da lugar a la reflexión y a dialogar críticamente alrededor de la educación inicial y del desarrollo infantil.

Palabras clave: Educación para la Primera Infancia – Transiciones Educativas - Prácticas Pedagógicas – Secuencia Didáctica – Sistematización de Experiencias.

Contexto de la experiencia, situación problema que dio origen a la misma

Colombia ha avanzado en la concepción social de la infancia, desde la adopción constitucional de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, hasta la reciente Ley de Cero a Siempre (Congreso de Colombia, 2016), asumiendo a los niños como seres humanos completos, dignos, con capacidad de decidir y de hacer escuchar su voz, sujetos de derechos atravesados por diversas influencias sociales,

1 En este documento se usa el genérico colectivo niños para referirse a los niños y las niñas.

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.



políticas y culturales históricamente determinadas (Arias-Vanegas, 2017). Desde esta perspectiva la educación infantil se constituye en estructurante de la atención integral a la infancia, clave para ejercer progresivamente y en condiciones de equidad, el enfoque de derechos, lo que centra la atención en el giro histórico que supone la concepción de infancias propuesta por el antropólogo Meyer Fortes (citado en Colángelo, 2004) como categoría multidimensional y diversa, determinada por las relaciones que niños establecen a través de la complejidad de sus subjetividades en diferentes contextos sociales a lo largo de su ciclo vital (Colángelo, 2004). Así, la educación en tanto derecho exige diseñar estrategias para promover la participación de todos en los espacios educativos que potencian el desarrollo infantil, gestando condiciones institucionales que promuevan la efectividad de los marcos jurídicos, lleven a superar prácticas de aula que desconocen los contextos y reorganizaciones propias del desarrollo humano y promuevan la asistencia regular a las escuelas reduciendo así las tasas de deserción (UNICEF, 2009).

En correspondencia con la Ley de Cero a Siempre, Santiago de Cali, cuenta hoy con una política pública de atención integral a la primera infancia que genera la organización de recursos, de redes intersectoriales e interinstitucionales y la organización de estructuras que conllevan a la implementación de la Ruta Integral de Atenciones, estrategia de intervención que intenta configurar espacios educativos desde modos de concebir la infancia, de comprender su proceso educativo y de actuar en el aula para promover sus potenciales individuales y sociales.

De ahí que resulte fundamental basar las propuestas pedagógicas y didácticas en concepciones de desarrollo como la que plantea el Documento 10 (MEN, 2009), lo que exige un profundo cambio en las formas de comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza, tradicionalmente relacionadas con la asunción de infancia como receptáculo, como escolar, que debe aprestarse para las exigencias de la evaluación y promoción de años lectivos, y procurar por transformaciones en las prácticas de aula (Puche, Orozco, Orozco, Correa, & Niñez y Conocimiento, 2009). Dicho cambio implica reconocer la infancia no sólo desde la perspectiva biológica, periodo comprendido entre la gestación y hasta los 8 años de edad (UNICEF, 2009), o como momento donde sucede la máxima evolución neuronal y se sientan las bases para un complejo desarrollo desde todos los potenciales humanos (MEN, 2013), sino también como una categoría social compleja, que se ha ido transformando a través de múltiples reconstrucciones, y que en su devenir enfrenta diferentes transiciones o momentos de cambio que constituyen hitos para su desarrollo y por



tanto requieren atención y abordaje pedagógico (Alvarado & Suarez, 2009).

El sistema educativo colombiano, propone una oferta de educación a nivel preescolar³, como parte del servicio público formal, en cuyos propósitos, se sitúa garantizar el tránsito escolar en el marco de unas condiciones administrativas y pedagógicas que permitan la adecuada continuidad y la articulación entre niveles educativos (MEN, 1997). Pese a ello, mientras este nivel con cobertura históricamente baja, ha ido en aumento⁴, según cifras oficiales del Ministerio de Educación de Colombia el 3,1% de los niños en grado transición abandonó el sistema educativo en el 2013 (MEN, 2016, pág. 98) y en Cali, particularmente, ese índice de deserción estuvo representado en el 3,4% (Alcaldía Santiago de Cali, 2016, pág. 13). Sumado a lo anterior y en correspondencia con un informe de la Unicef Colombia (2017) el problema continua latente, pues la tasa de deserción intra-anual de educación preescolar, básica y media aumentó de 3,26% en 2015 a 3,74% en 2016 (Unicef Colombia, 2018, pág. 9).

Más allá de las cifras, es clara la necesidad de comprender los factores asociados a la deserción, cuyo abordaje requiere una aproximación a los entornos educativos y contextos áulicos donde ocurren, y establecer un diálogo con los agentes educativos involucrados para propiciar prácticas pedagógicas que reconocen esas realidades y que procuran una atención educativa pertinente para cada contexto.

Estudios realizados en seis países de Latinoamérica, identifican dos grandes factores principales que generan las condiciones para que se presente la deserción escolar. Uno de ellos es externo a la escuela y se relaciona con características socioeconómicas, pobreza, vulnerabilidad, exclusión social, construcciones culturales y simbólicas de las familias y de las comunidades, que determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que favorecen la deserción. No obstante, el estudio concluye que no todas las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad abandonan el sistema escolar. El segundo factor mencionado en el estudio, permite sostener que la deserción se gesta durante el recorrido escolar, donde las prácticas de aula, los sistemas educativos, los docentes y directivos promueven acciones que no atienden, no acogen, no responden o no aceptan la vulnerabilidad social. (Román, 2013).

3 Se denomina preescolar al Grado Transición o grado cero, único grado obligatorio previo a la Educación Básica (MEN, 2014).

4 Particularmente el grado transición con un incremento en 2013 y 2014 del 16% en matrículas (Alcaldía Santiago de Cali, 2016, p. 7).



Se plantea la perspectiva conceptual de Bourdieu (1998), que destaca la visión del fracaso escolar como la resistencia del sujeto a la mirada dominante que la escuela promueve, pues desde su organización y a través de las prácticas pedagógicas, se proponen estrategias inadecuadas para los actores del contexto, asumiendo que son ellos quienes deben adaptarse a dicha organización que los segrega, invisibiliza y estigmatiza como sujetos carentes (Román, 2013). Otro hallazgo importante considera a maestros como la causa primordial del fracaso escolar, relacionada directamente con discursos y procesos educativos y didácticos que ponen de manifiesto actitudes y expectativas del educador sobre los aprendizajes, que no se centran en promover los potenciales de desarrollo de niños y que distan mucho de constituirse en acciones intencionadas que reconozcan, acojan y legitimen sus singularidades o comprendan la pluralidad de sus formas de ser y de vivir, la diversidad de contextos, ritmos de aprendizajes, intereses, gustos y preferencias (MEN, 2014).

En este mismo sentido y particularmente en la transición educativa a la básica primaria, se presenta una ruptura entre las dinámicas de aula, relacionadas con la educación infantil, lo que enfrenta a niños a nuevas lógicas frente al manejo de su autonomía, a un nuevo y limitado espacio relacional para el juego y para el descanso, a prolongados períodos de silencio, de trabajos sedentarios e individuales y a exigencias académicas derivadas de una cultura escolar de fragmentación curricular, que quebranta su permanencia en el sistema educativo (Gómez, 2015). Para superar las barreras que suponen dichas prácticas, se hace necesario transformarlas hacia prácticas educativas innovadoras, que se constituyan en verdaderas oportunidades para potenciar el desarrollo infantil, reconociendo y legitimando las particularidades y desarrollos de niños como la base para lograr procesos educativos significativos, oportunos y pertinentes (MEN, 2014). Y aunque no se trata de evitar a niños el curso natural de la vida, que trae consigo nuevas experiencias, ambientes, roles y condiciones; es necesario promover interacciones asertivas y respetuosas, que les brinden herramientas para enfrentarse a los nuevos retos y aprendizajes en coherencia con la perspectiva de derechos.

Ante este fenómeno de las transiciones educativas y sus problemáticas, a nivel nacional se han generado diversas propuestas que buscan acompañar el tránsito y así facilitar el acceso, garantizar la continuidad y promover la permanencia de niños en el sistema educativo, en procura de la articulación entre los momentos de cambio. Se han publicado propuestas como: Transiciones Exitosas liderado por la Fundación Bancolombia; Ruta para las Transiciones Armónicas y la estrategia ¡Todos Listos! Del Ministerio de Educación Nacional y Transición es



una Nota del MEN en alianza con la OEI. De manera particular en el municipio de Santiago de Cali, Transiciones Significativas, una apuesta local, producto del trabajo colaborativo y contextualizado, liderado por la Institución Universitaria Antonio José Camacho y particularmente la Facultad de Educación a Distancia y Virtual.

En este contexto, emerge El diario de una Experiencia Significativa, secuencia didáctica que, a través del acompañamiento situado, pretende posibilitar la resignificación de las prácticas de aula específicamente en el momento de cambio entre el grado transición y la básica primaria. La secuencia didáctica, fundamentada en el desarrollo infantil como horizonte conceptual, reconoce que el desarrollo humano se refiere a personas, no a objetos (Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn, 2010) y se fundamenta en la premisa de que invertir esfuerzos en la atención integral y la educación de calidad para la primera infancia significa oportunidad, desarrollo, alegría y dignidad para las niñas, los niños y sus familias (Sen, 1999).

Mediante el trabajo situado, en el contexto de las instituciones educativas oficiales, se promueve un espacio de diálogo alrededor de la secuencia didáctica, los modos de concebir, de comprender y de actuar que en ella subyacen y los aportes que desde su aplicación se producen no solo al contexto áulico, sino a la construcción institucional de bases para el fortalecimiento de una cultura de mejoramiento continuo, que contribuya con el desarrollo sostenible de la región en términos de innovación, gestión educativa, calidad, cobertura y pertinencia. Este ejercicio considera no solo las concepciones teóricas alrededor del proceso pedagógico de las transiciones educativas en la infancia, sino que recoge y articula la polifonía de voces, perspectivas y acciones de los agentes y agencias que acompañan el proceso por el que transitan niñas y niños. Representa una excusa para generar espacios de reflexión que promueven el diálogo de saberes y posibilitan la resignificación de las prácticas de aula desde una mirada diversa de la infancia, donde maestros a partir de la escucha pedagógica, en el marco de la inclusión y de la perspectiva de derechos, se convierten en tejedores de una estrategia institucional con miras a transformar significativamente los procesos de desarrollo integral y educación infantil en su institución.



Caracterización del programa o modalidad eje, línea en la que se inserta propósito y/u objetivos

El Diario de una Experiencia Significativa

El Diario de una Experiencia Significativa, como se ha mencionado, es una secuencia didáctica, que mediante el acompañamiento situado, trabaja con maestros de los grados de transición y primero de la básica primaria para generar interacciones que permitan construir ambientes y momentos significativos en el aula para los niños. La secuencia articula sus componentes, fundamentados en prácticas de aula coherentes con el concepto de niños como sujetos sociales de derechos, vincula las diversas perspectivas y acciones de quienes participan y acompañan el momento de tránsito entre el primer grado obligatorio transición y la básica primaria, desde la premisa de cuestionar lo naturalizado, es decir, las formas de trabajo, los objetivos de aprendizaje, los contenidos “generadores de la prisa que impide a los maestros emplear el tiempo que sea necesario para educar, además de instruir” (Rozada-Martínez, 2008).

El Diario de una Experiencia Significativa integra dos componentes: el primero, de fundamentación teórica, denominado “Nuestro punto de partida”, contiene la esencia pedagógica que sustenta la propuesta didáctica y busca una aproximación conceptual a constructos teóricos alrededor de la primera infancia, las transiciones significativas, la descripción de los elementos que hacen crítico el momento de cambio entre el grado transición y la básica primaria y la identificación de agentes y agencias que acompañan las transiciones educativas. Con lo anterior, se busca concientizar sobre la importancia de promover acciones donde los niños experimenten continuidad y proximidad en los nuevos ambientes educativos; participen efectivamente y sean protagonistas de sus transiciones; lo que exige que maestros estén preparados e interesados en reconocer sus singularidades y procesos de desarrollo; además de generar estrategias que permitan que las familias se sientan acogidas, involucradas y comprendan el momento de transición que atraviesan. Todo ello mediado por un ejercicio participativo, que permita vislumbrar cómo se piensa la escuela y cómo se puede lograr un ejercicio microcurricular que se ajuste a la perspectiva de desarrollo integral infantil, que acoja la diversidad y que favorezca la continuidad de las experiencias educativas.

El segundo componente de la secuencia didáctica, traza su devenir metodológico, a través de cinco elementos interrelacionados:





Gráfico 1. Estructura secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa. Elaboración propia. (Feo, 2010) (Addine-Fernández, 2004).

Contexto y situación problema: la secuencia se presenta como respuesta a una situación particular que se contextualiza a través de ejercicios de reflexión sobre las prácticas de aula, desde una mirada diversa de las infancias, donde a partir de la escucha pedagógica y de acciones concertadas, se identifican elementos esenciales y contextualizados que lleven a tejer una estrategia institucional para las transiciones educativas. A partir de la comprensión de que el cambio de concepciones y prácticas de maestros debe ser un ejercicio de interacción entre pares; un proceso de transición constructivista, gradual y respetuoso que supone aproximarse a las concepciones implícitas en las prácticas actuantes y lograr generar desde allí contextos de aprendizaje para construir conjuntamente nuevos significados (Porlán Ariza, Rivero García, & Solís Ramírez, 2010, p. 6); se requiere como dice Rozada (2008), gestar “Pequeñas Pedagogías” que permitan que la teoría actuante en las prácticas de aula se nutra del conocimiento académico, mediante el estudio, reflexión y registro de los saberes o pensamientos que dirigen las rutinas de aula, creando desde la acción un conjunto de principios generales de intervención a partir de las relaciones que maestros establecen progresivamente entre el plano teórico y el práctico (Rozada-Martínez, 2008). Es así que la secuencia promueve la participación genuina de todos los agentes inmersos en el proceso de tránsito, ya que valora las teorías implícitas y el conocimiento práctico de maestros y genera espacios donde participen de forma activa, en la reflexión crítica y sistemática alrededor de sus propias prácticas de aula y de la incidencia que estas tienen en la articulación de niveles y la permanencia de niños en la escuela. Desde esta perspectiva la secuencia didáctica posibilita la resignificación de las prácticas de aula, lo que implica “distanciarse de la reproducción acrítica de las prácticas tradicionales” (Porlán Ariza, Rivero García, & Solís Ramírez, 2010), en procura de construir significados singulares, contextualizados, pertinentes y coherentes con una educación infantil de calidad, que lleve a superar las prácticas de aula que excluyen a los más vulnerables y los estereotipos sobre el deber ser de los grados Transición y Primero.



Objetivos de enseñanza y aprendizaje: la secuencia tiene como objetivo fundamental promover acciones didácticas cuyo centro del proceso sean los niños, mediante interacciones basadas en intenciones pedagógicas que devienen de argumentos conscientes y de fundamentos teóricos sólidos; para el establecimiento de relaciones dialécticas entre el modo de concebir, de comprender y de actuar (MEN, 2013), que amplíen el panorama de acción frente a las barreras que suponen procesos de enseñanza descontextualizados, basados en estereotipos sociales dominantes y en acciones rutinarias y mecánicas que constituyen un saber resistente al cambio (Álvarez-Álvarez, 2014, pp. 100-101). Se trata de trascender y superar prácticas centradas en contenidos temáticos que significan la exclusión y el fracaso escolar para muchos niños y niñas. Desde el acompañamiento situado de asesores pedagógicos, se ejecutan seis propuestas de la secuencia didáctica que generan ambientes enriquecidos, con el fin de que los nuevos conceptos transformen el espacio educativo de los niños y niñas y privilegien su desarrollo integral.

Tipo de interacciones a promover: las interacciones o tipos de comunicación a promover durante la ejecución de actividades de la secuencia, tienen como fin establecer vínculos para reelaborar significados mediados por una relación dialogante entre todos los sujetos inmersos en el ejercicio; por tanto, se proponen espacios de comunicación efectiva, alianzas estratégicas con maestros, directivos, niños, niñas y familias que logren dichas construcciones sociales que lleven a la resignificación de las prácticas de aula desde una nueva mirada del desarrollo infantil (Valera, 2014, pp. 78-79).

Descripción de actividades: Las actividades propuestas para la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa, se describen, discriminando claramente las acciones y aportes que cada uno de los agentes realiza durante el proceso. Dichas actividades siguen un orden lógico y van ligadas una a otra secuencialmente. Cada actividad contiene una intención pedagógica a la que se articulan los Derechos Básicos de Aprendizaje⁵, en coherencia con los planes de aula o de área de maestros (MEN, 2017). La secuencia didáctica reconoce las actividades rectoras como inherentes a la infancia, que rigen la vida y los aprendizajes de niñas y niños. El Diario de una Experiencia Significativa está conformado por seis actividades de aprendizaje correspondientes a seis encuentros:

⁵ Los DBA son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura (MEN, UdeA, 2016).





Gráfico 2. Elaboración propia. Actividades de secuencia El Diario de una Experiencia Significativa.

Se cuenta con unos instrumentos de recolección de información asociados a cada una de las actividades, donde se registran las reflexiones de las maestras, maestros y asesores pedagógicos a fin de organizar la información recolectada, a lo largo de cada uno de los ejercicios, con relación a procesos institucionales, ambientes educativos, maestros, directivos, administrativos, niños y familias. Para el segundo encuentro el asesor pedagógico hace la presentación de la propuesta de Transiciones Significativas a niños, niñas y maestros. Recoge las expectativas de todos en un mural que se deja ubicado visiblemente, durante la ejecución de la secuencia didáctica. Posterior a este encuentro niños, niñas y familias construyen un diario que se denomina “Mi familia, mi escuela y yo”; se trata de un cuaderno viajero donde se deben registrar comprensiones, interpretaciones, percepciones y aportes al proyecto para posibilitar la comunicación escuela-familia-escuela. En el encuentro tres, se utiliza como pretexto la canción “Iba un pollito para la escuela”; los niños elaboran o utilizan un cotidiáfono⁶ a fin de acompañar la canción mientras la apropian; mediante preguntas y aportes, maestros y asesores hacen preguntas relacionadas con la escuela a fin de que todos expresen pensamientos, miedos, gustos, temores y otros elementos relacionados con la escuela, el contexto y las personas. El encuentro cuatro permite proyectar los lugares favoritos y elementos que niños, niñas y familias desearían tener en la idea de una escuela ideal y lo expresan a través

⁶ Materiales para generar sonido empleando objetos de uso cotidiano. (Akoschky, 2005).



de un plano. En el quinto encuentro, niños, niñas, maestros y asesores elaboran una maqueta con base en el plano realizado donde organizan, diseñan y deciden los espacios y las personas que deben estar en la escuela ideal. Todos estos ejercicios deben constituirse en verdaderas experiencias de construcción colectiva donde todos y todas sientan que sus pensamientos y propuestas son escuchados y tenidos en cuenta. En el encuentro seis, los niños exponen el plano de la escuela ideal a otros cursos y a sus familias.

Evaluación: Finalmente la secuencia El Diario de una Experiencia Significativa termina con una evaluación que contempla todos los aportes registrados en los instrumentos asociados desde una postura crítico-reflexiva, en la que se revisa lo que se alcanza a percibir de las diferentes opiniones, aprendizajes, intereses, fallos, oportunidades de mejorar o propuestas innovadoras. Maestros y asesores pedagógicos clasifican la información recolectada, a lo largo de cada uno de los ejercicios, con relación a las siguientes categorías: procesos institucionales, ambientes educativos, maestros, directivos, administrativos, niños y niñas, familias; a fin de contar con las voces vivas de los agentes involucrados en el proceso como parte de la estrategia institucional para las transiciones significativas.

La suma de los dos componentes hacen de El Diario de una Experiencia Significativa, una estrategia con un sentido pedagógico que acoge y legitima las nuevas miradas de las infancias y su desarrollo integral, como horizonte para la resignificación de las prácticas de aula. Promueve a través de todos los elementos mencionados una práctica reflexiva que pone en diálogo la teoría y la realidad en el aula, como estrategia para realizar la actividad pedagógica desde una perspectiva más amplia, nutrida de numerosas fuentes y procesual, es decir inacabada, en constante curso; a partir de la comprensión de que, en las aulas, tal y como menciona Rozada (2008), nunca logran introducirse del todo las disposiciones teóricas, administrativas o legales sobre qué y cómo enseñar, sino que lo que habita es una singular combinación de pensamiento y acción que se concreta en ejercicios didácticos basados en una pequeña pedagogía particular (Rozada-Martínez, 2008).

La secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa, busca lograr, a través del diálogo y la reflexión sistemática, un punto de encuentro entre la didáctica como teoría práctica, que acoge el carácter y la naturaleza de los problemas que enfrenta y los ejercicios de contextualización entre las teorías y realidades, lo que lleva a acciones basadas en nuevos conocimientos, en aproximaciones a las realidades multifactoriales que pueden favorecer la permanencia de niños en la escuela (Addine-Fernández, 2004).



Método

Desde la Facultad de Educación a Distancia y Virtual se conformó el equipo de asesores pedagógicos para el proceso y la puesta en marcha y sistematización de la experiencia. Es necesario mencionar que la sistematización es vista como una modalidad colectiva de producción de sentidos y de aprendizaje; que funciona a través de la recopilación sistemática de subjetividades e intersubjetividades y no mediante un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas (Cendales & Torres, 2017, págs. 1-5). Además, se considera un ejercicio que permite la interpretación crítica de la experiencia a partir de su reconstrucción para descubrir y explicitar la lógica del proceso vivido (Jara, 1999, pp. 10-12). Dicho lo anterior, el trabajo para la sistematización de la experiencia se realizó en tres instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali y una del municipio El Cerrito, Valle del Cauca - Colombia; durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2017.

La sistematización se efectuó a través de cinco etapas, generando durante toda la experiencia una dinámica de trabajo centrada en la observación y la escucha pedagógica, a fin de recoger y reflexionar colectivamente acerca de la experiencia, el registro de información, las concepciones y modos de actuación (MEN, 2014, pp. 25-29). Se decidió realizar la sistematización a través de prácticas en campo, ejercicios escriturales individuales y encuentros semanales con doble propósito: de un lado la reflexión y de otro lado la formación sobre la práctica; es decir, espacios de discusión y análisis intersubjetivo en función de la solución de preguntas problematizadoras (Grupo de Tecnologías Educativas, 2004). Metodológicamente se siguió la ruta de sistematización que se presenta en el siguiente gráfico:

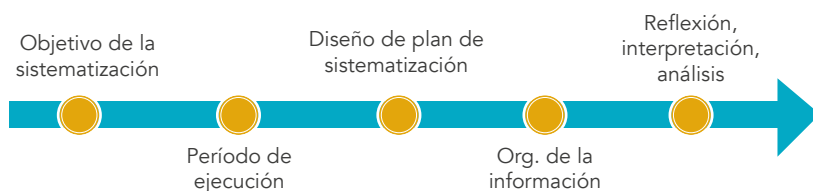


Gráfico 3. Elaboración propia. (Velde, 2012, pág. 9).

El punto de partida es la definición del objetivo de sistematización, en función de los resultados; dicho objetivo es sintetizado en los ejes y sub-ejes formulados como preguntas problematizadoras. Así mismo y en el ejercicio formativo, se estudió la propuesta, el enfoque, el tiempo de



desarrollo y las categorías de análisis requeridas para la construcción y apropiación de referentes conceptuales y metodológicos.

Tabla 1.

Síntesis del objetivo de la sistematización.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Eje: ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?</p> <p>Categoría analítica: Prácticas de Aula, experiencias significativas, significación.</p> | <p>Sub-eje 1: ¿De qué manera la caracterización de la escuela ideal a través de la polifonía de voces, posibilita la resignificación de las prácticas de aula?</p> | <p>Categoría analítica: Participación genuina.</p> |
| | <p>Sub-eje 2: ¿Cómo las prácticas de aula significativas posibilitan la articulación de los objetivos de aprendizaje, los DBA y las actividades rectoras?</p> | <p>Categoría analítica: Derechos Básicos de Aprendizaje, Actividades Rectoras.</p> |
| | <p>Sub-eje 3: ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa genera aportes para el diseño de una estrategia pedagógica para las Transiciones Significativas?</p> | <p>Categoría analítica: Instrumentos Asociados, Estrategia Institucional para las Transiciones Significativas.</p> |

Elaboración propia.

Una vez determinados los ejes y sub-ejes de sistematización, se diseñó un plan de sistematización que identificó momentos clave de la experiencia, correlacionados directamente con actividades de la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa. Se determinó por consenso que se ejecutaría la secuencia mediante encuentros semanales de cinco horas en las instituciones educativas seleccionadas; además, se definieron los grupos participantes de cada una de las instituciones educativas oficiales. Para la reconstrucción y organización de la experiencia, se acordó utilizar los instrumentos, diseñados en el marco del proyecto Transiciones Significativas, con el fin de reconstruir diferentes aspectos de la experiencia, destacar información clave y poner de manifiesto la subjetividad de las personas participantes en correlación con las categorías de análisis (Hernández, 2004, pp. 17, 50).



Este proceso permite comprender desde el colectivo y retomar las preguntas que configuran el eje y los sub-ejes de sistematización, para descubrir si la experiencia cumple con el objetivo de transformación o resignificación de prácticas, o la manera como moviliza conceptos y enfoques en el trabajo de aula. Así mismo, al contemplar con detenimiento las voces de participantes y correlacionarlas con elementos teóricos, se avanza en la comprensión de la lógica del ejercicio participativo y se identifican nuevos aprendizajes (Robalino, 2016, pp. 26-28).

Desarrollo

La sistematización comienza con la descripción general y secuencial de la experiencia, presentación del eje y sub-ejes de sistematización correlacionados con cada una de las categorías analíticas; posteriormente presenta información sucinta sobre el contexto de cada institución, población participante y el análisis de la experiencia alrededor del eje de sistematización; para finalizar con el análisis, conclusiones y logros que destacan aspectos centrales del proceso en consonancia con los sub-ejes de sistematización y sus categorías de análisis.

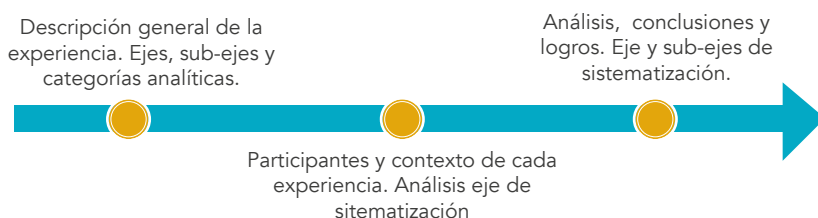


Gráfico 4. Elaboración propia. (Robalino, 2016, págs. 26-28).

Descripción general de la experiencia

Para la sistematización se ejecutó la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa a través de las actividades descritas anteriormente. Es necesario mencionar que, como aspecto central de la sistematización, se construyó un basal teórico-conceptual relacionado con las categorías de análisis, alrededor de las cuales gira la reflexión profunda, se realiza el análisis de resultados y se elaboran las conclusiones (Velde, 2012, p. 9).

A continuación, se presenta de forma muy precisa el contexto de cada una de las instituciones participantes, actores clave, información que aporta en la reconstrucción de la experiencia. Así también, se aborda para cada institución la pregunta del eje de sistematización. Es



importante mencionar que la reflexión y análisis crítico alrededor del eje de sistematización, es resultado de una construcción dialógica que contempla significaciones colectivas construidas a través de la práctica comunicativa de quienes participan en la experiencia; por tanto, se constituye en un desarrollo intersubjetivo de la realidad (Martinic, 1998, pp. 5, 6).

Experiencia 1. Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón

Participantes: Coordinadora, maestra de transición, maestra de primero, niños de grados transición y primero, Diana Nazarit – Practicante profesional, dinamizador de la experiencia. Paola Cuarán – Asesora pedagógica.

Contexto de la experiencia: La Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón se encuentra ubicada en el barrio Nueva Floresta de Cali, en la comuna 12, en una zona central y urbana de la ciudad, densamente poblada y de fácil acceso. El estrato socioeconómico de las familias que habitan en la comuna 12 oscila entre el 2 y el 3. La institución atiende los niveles de preescolar, básica y media. Desde el 2015 cuenta con jornada única. Participa en varios proyectos de la Secretaría de Educación Municipal y del MEN.

Análisis, aprendizajes y conclusiones. Eje: *¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?*

Durante las intervenciones con la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa, se logran establecer acuerdos con las maestras, realizar retroalimentaciones validando los ejercicios grupales, donde los niños y las niñas tienen una participación activa. Adicional a esto se observa en la ejecución de la secuencia, un creciente interés por aprovechar sus dinámicas para abordar aspectos como el respeto, el trabajo cooperativo, la lectura, la escritura, la formulación de hipótesis y la incidencia de las voces de los niños en los procesos de gestión con sus padres y de aportes con relación a las actividades realizadas en el aula. Durante el tiempo de ejecución de la secuencia, niños manifestaban sus pensamientos, se mostraban cómodos con la propuesta y con los nuevos agentes insertos en el aula. Las actividades que gozaron de mayor interés fueron el mural de expectativas y el cotidiáfono.

En cuanto a las maestras, inicialmente manifestaron no entender el ejercicio, mostraron cierto tipo de indisposición por experiencias



vividas previamente con otros proyectos en que no tuvieron devolución pedagógica y aunque reconocen la importancia del tema de la infancia, consideran que la realidad que enfrentan es muy diferente, pues al llegar a la básica, los niños son evaluados a través de una prueba estandarizada que muchas veces no reconoce la diversidad, los avances y retrocesos propios del desarrollo infantil, pues se espera que lean y escriban lo más pronto posible. Esto genera contradicciones entre los mismos docentes y con las familias, quienes también hacen múltiples exigencias de lo que consideran se debe trabajar en el aula. Las maestras mencionan no conocer los DBA; expresan que no perciben pertinencia en la propuesta, pues consideran que “no existe en su institución el problema de deserción”.

En la medida en que se fue avanzando en la secuencia, las docentes cambiaron su actitud de manera paulatina; cada vez cedieron con mayor tranquilidad los espacios, aunque no tomaron parte en todas las actividades, se fueron involucrando en el desarrollo de la secuencia, manifestando el gusto por algunas de las actividades. Al finalizar las actividades las docentes manifestaron lo pertinente de implementar la secuencia, sobre todo al inicio del año escolar.

En general los agentes inmersos en la experiencia consideran que las actividades de la secuencia El Diario de una Experiencia Significativa, se constituyen en prácticas que apuntan a la movilización de un ambiente pedagógico intencionado, participativo y significativo. Niños se mostraron interesados, hicieron propuestas y manifestaron sus diferentes puntos de vista frente a su escuela, las actividades realizadas en la misma, lo que les gusta y lo que no les gusta.

Experiencia 2. Institución Educativa Nuevo Latir

Participantes: Coordinador, siete docentes de los grados transición y primero. Jorge Iván González – Practicante profesional, dinamizador de la experiencia. Emma Cristina Burbano - Asesora pedagógica.

Contexto de la experiencia: La Institución Educativa Nuevo Latir se encuentra ubicada en el barrio El Poblado 2, atiende población de las comunas 13, 14 y 15, correspondientes al distrito de Aguablanca, en la zona oriente del municipio de Santiago de Cali. Dicha zona se constituye por asentamientos de invasión, en condiciones de vulnerabilidad y precariedad que acoge diversos grupos étnicos producto de migraciones. Hace parte del sistema Ciudadela Educativa Nuevo Latir. Trabaja con base en el Modelo Educativo Comunitario de Oriente, centrado en los sujetos y pertinente al contexto.



Análisis, aprendizajes y conclusiones. Eje de sistematización: ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la *resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?*

Se realiza el análisis de este eje teniendo en cuenta que al hablar de prácticas de aula se hace referencia a las acciones que determina el docente para abordar procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, a la realidad del aula (Castro, 2006).

Así, se observa que en la Institución Educativa Nuevo Latir las maestras de los grados transición 1, 2, 3 y 4, y de primero 1, 2 y 3 ejercen prácticas de aula intencionadas que reconocen necesidades e intereses de los niños y niñas (MEN, 2014). Es decir, tres de las cuatro docentes de transición trabajan con un ambiente pedagógico enriquecido, utilizan cuentos, realizan creaciones manuales donde los niños expresan lo aprendido, actividades donde experimentan con materiales y juegan. En dos de los grados primero las docentes trabajan sus prácticas de aula desde las actividades rectoras dando continuidad al trabajo realizado en transición. Sus salones están organizados por rincones con materiales al alcance de los niños y las niñas, provocando así su interacción con los mismos.

Una de las docentes de transición realiza prácticas de aula basadas en el juego libre sin objetivos definidos, en clases magistrales, el uso de diapositivas con mucha letra, lo que exige niños sentados y en silencio. Al trabajar con esta población se encontró poca expresión y concentración de niñas y niños.

Al analizar el caso de la ejecución de la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa, se observa que logra dar relevancia y visibilidad a las buenas prácticas que vienen realizando algunos de sus docentes y validándolas desde un ejercicio institucional, construyendo nuevos sentidos a partir del diálogo con niñas, niños, familias, pares y directivos. Además, logra proveer valiosos aportes para la estrategia institucional para las Transiciones Significativas, a fin de instalar una postura que considera o inicia a la comunidad educativa en nuevas formas de pensar, sentir y actuar frente a los momentos de tránsito.

Experiencia 3. Institución Educativa Jorge Isaacs – Sede rural, Corregimiento El Placer

Participantes: Rector, Coordinadora de la sede, 1 docente de grado primero, niños del grado primero. Mayra Alejandra Correa – Practicante profesional, dinamizadora de la experiencia. Catherine Cubides - Asesora pedagógica.



Contexto de la experiencia: La secuencia El Diario de una Experiencia Significativa se realizó en la escuela Francisco de Paula Santander, sede principal del Colegio Jorge Isaac, ubicada en la zona rural del corregimiento El Placer, del municipio de El Cerrito - Valle del Cauca. Hace parte de un sector de alta vulnerabilidad. Plantea una formación integral que propende por el desarrollo de valores y habilidades que permitan a sus estudiantes crecer como personas participativas y comprometidas con los valores democráticos y de liderazgo positivo (PEI Institucional).

Análisis, aprendizajes y conclusiones. Eje sistematización: ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la *resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?*

La secuencia didáctica se trabajó solamente en grado primero, ya que a uno de los directivos docentes no le pareció pertinente realizarlo con niños de transición. Cuando se presentó el proyecto, las docentes no se mostraron interesadas, mencionaron que contaban con poco tiempo; pese a ello, se permitió presentar la secuencia didáctica a niñas y niños, quienes desde el principio se mostraron muy motivados, con una actitud participativa y propositiva.

En general las prácticas de aula observadas en tres de los grupos de grado primero de la institución, se caracterizan por un trabajo de rutinas académicas tradicionales, centradas en temáticas presentadas a través de clases magistrales, trabajo con fichas, ejercicios en tablero y evaluaciones escritas al final de cada periodo académico. La docente titular del grupo con el que se ejecutó la secuencia didáctica, considera el juego como una actividad destinada solamente para momentos específicos de la jornada escolar.

La propuesta de la maqueta y del plano de la escuela ideal fue del agrado de niñas y niños, hicieron muchos aportes y trabajaron colaborativamente. La maestra mostró "disgusto" con esta actividad pues le parecía que había mucho ruido y falta de control. Otro momento donde los niños se mostraron muy interesados, fue la elaboración del cotidiáfono; previamente se presentó la propuesta a las familias en una reunión, quienes participaron en ella; eso llamó la atención de la maestra de uno de los grados por lo que se mostró más dispuesta frente a la secuencia.

Se logró observar algunos cambios en la forma en que la maestra presenta las temáticas a las niñas y los niños, dado que comenzó a incluir algunos vídeos para el trabajo y otros elementos que permiten



la interacción, aunque se sigue observando poca participación de niñas y niños, pues la maestra exige silencio la mayor parte del tiempo.

No obstante, al indagar sobre la pregunta eje con la maestra, ella manifestó que las actividades de la secuencia le parecen acordes para el grado primero; que los estudiantes disfrutaron mucho de ellas porque fueron novedosas e interesantes. Además, considera que los materiales son llamativos, que generan interés y logró la participación activa de niños y niñas. Le llamó la atención que los padres de familia participaran en la construcción del cotidiáfono. Al hablar de la resignificación de las prácticas de aula ella considera que la secuencia logra oxigenar a los niños y a las niñas; logra resignificar también su propia práctica porque usa estrategias que en medio de la rutina se van perdiendo a lo largo de 40 años de ejercicio profesional.

Experiencia 4. Institución Educativa Felidia – zona rural, Corregimiento de Felidia

Participantes: 3 docentes, niños de los grados transición, primero y segundo. Karen Lizeth Rodríguez – Practicante profesional, dinamizadora de la experiencia. Catherine Cubides - Asesora pedagógica.

Contexto de la experiencia: La Institución Educativa Felidia se encuentra localizada en la zona rural del municipio de Santiago de Cali en la Vereda El Diamante del corregimiento de Felidia. Hace 12 años presta los servicios educativos a la población en dos sedes, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica en la modalidad de Agroturismo.

Análisis, aprendizajes y conclusiones. Eje de sistematización: ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la *resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?*

Para lograr abordar el eje de sistematización se parte de la concepción de las prácticas de aula como escenarios de aprendizaje que permiten al docente repensar su práctica y realizar apuestas frente al diseño, planeación y desarrollo de actividades que conlleven a una educación integral para los niños y las niñas. Y desde la premisa de que la educación inicial y la participación infantil, reconocen a los niños como sujetos con voz y formas de pensar y de ser propias; estos se constituyen en elementos fundamentales para una práctica de aula pertinente. No obstante, al observar el trabajo que se realiza en la institución con los cursos participantes, pareciese que las prácticas



desarrolladas en el preescolar o grado transición, que contienen algunos de dichos elementos, no transitan con los niños cuando pasan a la básica primaria.

Al presentar a las maestras la secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa se muestran amables y dispuestas a escuchar, haciendo preguntas. En la escucha pedagógica dejaron ver su pasión por enseñar, aunque manifestaron varias inconformidades en cuanto al tiempo requerido para los diferentes proyectos y para las actividades institucionales.

Durante el desarrollo de las actividades se pudieron percibir dificultades en las relaciones interpersonales de la docente del grado primero y los demás docentes de la sede. También con niñas y niños, pues al realizar las actividades dicha docente intervenía para regañar y separar a quienes consideraba “más cansones”, mientras exponía frases como “los que más hablen son feos”. Esta actitud de la maestra de primero deja en evidencia la concepción de los niños y las niñas, no como sujetos de derechos sino como adultos en miniatura, haciendo difícil un proceso de educación bajo el marco de la integralidad.

Frente a las interacciones gestadas en el marco de la secuencia didáctica, muestran una actitud positiva. Niños participaron, estuvieron pendientes de sus pares y pudieron compartir con otras docentes, convirtiendo las actividades de la secuencia en sus momentos favoritos. La elaboración del cotidiáfono fue seleccionada por niños como la mejor actividad. En su elaboración tuvo participación la familia, niños que otorgaron significados propios a cada constructo.

También es importante mencionar que el Diario construido permitió una comunicación valiosa con las familias, que hicieron preguntas y aportes a través de este.

En el ejercicio del plano de la escuela ideal, niños de primaria expresaron su preocupación por la ubicación de los niños de transición; además querían que estuvieran cerca para poderlos proteger pues consideraban que el lugar donde se encontraba el salón, por tener bosque, montañas y ríos era peligroso.

Por todo lo anterior, se considera que la secuencia El Diario de una Experiencia Significativa, permitió la resignificación del proceso cotidiano del aula en la institución, puesto que logró generar espacios de diálogo, de intercambios y percepciones tanto de las maestras y de las familias, como de las niñas y los niños. Es vital que dicha resignificación se logre traducir en el Proyecto Educativo Institucional,



para lo cual la secuencia permitió recoger las diversas voces y perspectivas como un aporte significativo.

Conclusiones y logros

Durante el tiempo estipulado y el ejercicio realizado por el equipo conformado para la sistematización, se logró la participación directa de la experiencia de la siguiente población:

Tabla 2.

| Niñas y niños | Maestras y maestros | Directivos | Familiares | Total participantes por IEO |
|---------------------|---------------------|------------|------------|-----------------------------|
| 202 | 7 | 3 | 130 | 344 |
| Total participantes | | | | 870 |

Elaboración propia.

Es interesante observar que, pese a que se ejecutó la secuencia didáctica con ocho asesores pedagógicos, en cuatro instituciones educativas oficiales, se alcanzó una cantidad importante de niños y familias. Este hecho deja en evidencia la relevancia de los espacios educativos como puntos de encuentro de los diferentes agentes que intervienen en los procesos de desarrollo infantil.

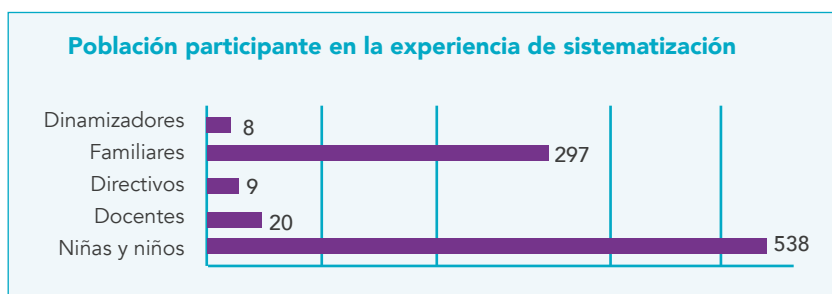


Gráfico 5. Elaboración propia. Población participante.

El ejercicio de la sistematización de la secuencia didáctica se desarrolló principalmente en contextos elegidos por conveniencia, donde se posibilitó la interacción de niños, maestros y familias con los asesores pedagógicos, quienes cumplieron el rol de investigadores al tiempo que dinamizaron la experiencia; lo que convierte, como parte sustancial de la recolección y análisis de datos, la subjetividad



del mismo investigador. Con el ejercicio se logró que la cantidad de datos recogidos fuera proporcional al número de actividades y a la cantidad de personas que hicieron parte del ejercicio, motivando su participación efectiva; lo que proporcionó un estado suficiente para contar con la información requerida teniendo como base el eje y los sub-ejes de sistematización y sus categorías analíticas.

Desde el eje ¿Cómo El Diario de una Experiencia Significativa posibilita la resignificación de las prácticas de aula en el momento crítico de cambio entre el grado transición y la básica primaria?, es necesario mencionar como indicador principal, la amplia participación de niños que hicieron parte de la experiencia. Dicha participación se manifiesta como un elemento vital para la resignificación de las prácticas de aula, pues permite poner a la infancia en el horizonte del proceso educativo. En el trabajo cotidiano del aula se hacen presentes las concepciones pedagógicas subyacentes (Prieto-Parra, 2010, p. 75); en ese sentido, las concepciones de infancia actuantes, por lo general están direccionadas hacia el niño y la niña como sujetos de protección, donde se visualizan como seres "inocentes", "llenos de alegría", "espontáneos", "indefensos", desconociendo así los potenciales de estos y las diversas manifestaciones y sentimientos que pueden aflorar en los momentos de tránsito y en general en cualquier momento de la vida humana. Estas concepciones también se observan en la interacción de docentes con niñas y niños, pues se centra en la dirección permanente del comportamiento, en acuerdos de aula contruidos desde la perspectiva de adultos, donde niños deben hacer silencio, obedecer y ser controlados.

Se hace visible la necesidad de promover la construcción de confianza en los niños y las niñas reconociendo sus posibilidades, valorándolos como sujetos, con capacidades particulares, ritmos y estilos de aprendizaje diverso, invitando al reconocimiento real de cada uno en su integralidad y diversidad, desde sus potenciales para la resolución de conflictos y situaciones cotidianas.

La secuencia permitió movilizar algunas prácticas de aula, así como múltiples interacciones que por lo general convergen en los escenarios de aprendizaje, pues con cada actividad se intenta acompañar a los niños en la construcción de significados, de conocimientos, de saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo; se logró tomar en cuenta factores a nivel cultural, de contexto y del momento sociohistórico que en muchos casos dificultan el trabajo en el aula (MEN, 2015, pp. 9-10).



Los docentes participantes en algunos casos se mostraron escépticos al inicio del ejercicio, pues manifestaron estar cargados de mucho trabajo. Sin embargo, al ir avanzando en la secuencia se mostraron abiertos a los cambios, a los retos, aunque manifestando preocupación por las múltiples exigencias externas e internas que recaen en su profesión y el deseo persistente de mantener el control del aula y el silencio y la quietud en los niños y niñas. Pese a ello, en algunos casos las maestras incluyeron de forma paulatina en su trabajo cotidiano elementos usados en las actividades de la secuencia didáctica.

Al analizar ¿de qué manera la caracterización de la escuela ideal a través de la polifonía posibilita la resignificación de las prácticas de aula?, se toma como categoría analítica la participación genuina, considerada como el proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. "Derecho fundamental de la ciudadanía" (Hart, 1993, pp. 5-13). En ese sentido, la propuesta de la escuela ideal involucra a todos los agentes de las transiciones, toma en cuenta sus visiones y sentidos alrededor de un ejercicio en el que se toman decisiones colectivas desde los aportes individuales, permitiendo identificar y construir un espacio soñado para todos y todas, convirtiendo el aula en un escenario donde se gestan acciones democráticas desde la perspectiva de transformar las acciones y ambientes educativos en corresponsabilidad.

En consideración con los hallazgos se identifican oportunidades importantes respecto a las transiciones desde los procesos socioculturales, los cuales, vistos desde las posibilidades y/o potenciales del desarrollo, conllevaron a la participación activa, informada y voluntaria de todos los niños y las niñas tomando como base sus perspectivas y experiencias de transición; es decir, desde asuntos que les conciernen directamente (Save the Children, 2005, p. 5). La secuencia provocó la participación de todas las personas desde el reconocimiento explícito de sus voces y acoger sus aportes relacionados con el momento crítico de tránsito, donde familias, niños y maestros manifestaron elementos relevantes para la escuela ideal, sus miedos, intereses, gustos y perspectivas particulares de lo que esperan encontrar en su institución educativa. Todo esto convierte la secuencia en una posibilidad para la transformación de las prácticas pedagógicas y de las agencias institucionales a fin de que permitan el protagonismo infantil en todo aquello que le concierne (Cussiánovich & Márquez, 2002, p. 7).

Pese que la secuencia didáctica y sus actividades permitieron que los niños logran tener un rol activo, haciendo énfasis en la capacidad de decidir e incidir sobre sus vidas y sobre sus proyectos colectivos



(Castañeda, 2012), se considera necesario lograr una mayor articulación de las maestras y directivas en este tipo de construcciones colectivas, pues lograr su participación efectiva resultó una tarea dispendiosa, sumado a que el tiempo de acompañamiento resultó corto para lograr dicha participación y para lograr percibir la resignificación de las prácticas de aula. Aun así, el ejercicio didáctico y el acompañamiento situado genera reflexiones y posibilidades para lograr dicha resignificación, pues desde la polifonía se logra reconocer las voces de todos permitiendo encontrar coincidencias y divergencias frente a consideraciones sobre la escuela.

En cuanto a ¿cómo las prácticas de aula significativas posibilitan la articulación de los objetivos de aprendizaje, los DBA y las actividades rectoras?, se debe mencionar que los participantes de la experiencia consideran que las actividades de la secuencia El Diario de una Experiencia Significativa, logran abordar varios objetivos de aprendizaje de estos grados con relación a los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas.

Desde la secuencia se proponen acciones didácticas con intencionalidades explícitas que tienen como objetivo favorecer el potenciamiento de las capacidades de niñas y niños, generar mejores y mayores oportunidades para su desarrollo integral, respetando características particulares, de sus familias y sus contextos. Además, logra propiciar experiencias enfocadas a comprender y significar la escuela desde la diversidad de miradas, avanzando en la construcción de relaciones, intercambios y buscando la resignificación de la realidad propia (MEN, 2014, pp. 63-64).

En la mayoría de los grupos con los que se trabajó, se evidenciaba un plan de trabajo centrado en ejes temáticos, donde no se articulaban de forma explícita los DBA, pues las prácticas pedagógicas se observan enfocadas en actividades que segregan el conocimiento y que se evalúan por componentes. Así mismo se observa la implementación de algunas actividades rectoras, no como parte inherente del desarrollo infantil, cultura de la educación inicial (Garvey, 2013) o acciones intencionadas sino desde su instrumentalización (MEN, 2014, pp. 70, 78-79).

A algunos docentes y directivos les sigue pareciendo que dentro de las prácticas de aula hay poco tiempo para involucrar las actividades rectoras, pues consideran que se deben concentrar en las áreas de lenguaje y matemática. Esto subraya la idea de dichas actividades vistas como acciones que no cuentan con un sentido pedagógico. Aun así, las actividades de la secuencia didáctica fueron consideradas, en



la mayoría de los casos, como modelo, apoyo para las planeaciones de clase, ya que algunos docentes manifiestan que dichas prácticas de aula posibilitan la articulación de los DBA y las actividades rectoras, provocando situaciones en las que las niñas y los niños se desarrollen de forma integral, con acciones que hacen parte de su cotidianidad.

Esto permitió que las maestras participantes reconocieran El Diario de una Experiencia Significativa como una propuesta innovadora pues consideran que favorece la articulación de estas acciones inherentes de la infancia en las prácticas de aula, que enriquece los ambientes de aprendizaje y correlaciona los objetivos de aprendizaje y los DBA, lo que les permite a niños mostrarse activos, expresar ideas, sentimientos y emociones y aprender desde el disfrute (Mineducación, 2016, p. 5).

Con relación al sub-eje 3, que responde ¿cómo El Diario de una Experiencia Significativa genera aportes para el diseño de una estrategia pedagógica para las Transiciones Significativas?, es necesario tener en cuenta que las transiciones educativas, son momentos de cambios que viven los niños y las niñas, los cuales implican retos y desafíos para toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, es importante considerar que tanto las prácticas de aula como la institución educativa deben acomodarse a fin de posibilitar a los niños vivir dicho momento crucial de manera que se potencie el desarrollo y no que se vea entorpecido por la ruptura de ambientes.

En este orden de ideas, es importante la construcción de una estrategia pedagógica institucional desde la participación de los actores involucrados en el proceso educativo de los niños y las niñas. En eso consiste el acompañamiento realizado desde el proyecto Transiciones Significativas. Dicha estrategia se conforma a través de tres ítems que permiten organizar la información en función de las transiciones: ¿Quiénes somos? Información de la institución y personas inmersas en el momento de tránsito; Nuestra Filosofía: Definición de principios, fundamentos orientadores para la construcción de la estrategia para las transiciones significativas; Nuestros Planes: Diseño de la estrategia desde aspectos pedagógicos, didácticos y organizacionales (Transiciones Significativas, 2016, pp. 6-14).

Se considera que El Diario de una Experiencia Significativa, genera insumos para la construcción de la estrategia pedagógica cuando desde las actividades se promueve la participación de las familias y docentes registrando cada momento vivenciado. De cada actividad surgen propuestas que se consideran elementos clave para el proceso de articulación entre el grado transición y la básica primaria; donde no solo se identifican intereses, sino realidades que conllevan a visibilizar



necesidades alrededor del entorno educativo, las cuales direccionan un plan de intervención que da sentido a este tránsito en particular.

En consideración con los hallazgos descritos se identifican oportunidades importantes respecto al aporte y el impacto social que puede generar la estrategia institucional a través de la secuencia didáctica, vista como un referente pedagógico para las transiciones. Su estructura brinda la posibilidad de que los actores se escuchen, se proyecten y brinden aportes que fundamentan la estrategia institucional.

Algunas docentes exaltaron la oportunidad de vincular y orientar a las familias sobre la importancia de generar reflexiones, preparar, asumir y acompañar dichos cambios. Se reconoce la secuencia didáctica como un elemento ideal para el momento de la entrega pedagógica.

Además, los instrumentos correlacionados con las actividades de la secuencia didáctica, permitieron recoger las observaciones, análisis de las docentes con sus respectivos grupos y observaciones de la experiencia vivida en cada una de las actividades. Se logró obtener información sistemática sobre la población participante, la caracterización de la institución educativa, algunas concepciones de niños y niñas, actores educativos, ambientes, estrategias pedagógicas, experiencias, talento humano, entre otros.

De acuerdo a lo expresado por los participantes, se logró conocer lo que los niños piensan sobre su escuela, lo que les gusta, lo que les disgusta y lo que anhelan tener. Mediante los ejercicios de preguntas y escucha pedagógica modelaron en su escuela ideal, los espacios y lugares significativos; dicho ejercicio permitió contrastar aportes y lograr consensos; sobre todo frente a requerir más espacios para el juego libre. Así, la secuencia logró movilizar las voces de los niños, en relación al cambio que viven de transición a primero.

Los instrumentos asociados al proyecto resultan herramientas eficaces para el registro de pensamientos, expresiones y aportes para las transiciones de todos los actores, no obstante, se requiere que los asesores pedagógicos comprendan su intención y realicen el diligenciamiento completo de las experiencias, pues a los maestros se les hace difícil realizar un registro riguroso y sistemático de su trabajo, lo cual puede resultar en pérdida de información sustancial. Además, si bien la secuencia permite la participación genuina de niñas, niños, docentes y familias y aporta estos elementos significativos como insumo para la realización de la estrategia institucional para las transiciones significativas; los requerimientos para dicha estrategia exigen una mayor participación de directivos, de todos los docentes y



de otros actores que de una manera u otra agencian los procesos de desarrollo de la infancia; lo cual no se logra con la secuencia didáctica.

No obstante, la secuencia didáctica logra movilizar a maestras, maestros, niños, niñas y familias desde el ejercicio dialógico de concebir estrategias creadas para minimizar el impacto negativo que genera el momento de tránsito escolar entre el grado transición y primero de primaria y conlleva a volcar la mirada a las acciones pedagógicas, didácticas y organizacionales sintetizadas en una estrategia institucional que funge como plan de mejoramiento en los escenarios donde se realiza el proceso.

La secuencia didáctica El Diario de una Experiencia Significativa se constituye en un ejercicio que abre la puerta a diferentes innovaciones de aula dado que apunta no solo a los objetivos trazados para los grados transición y primero de primaria, sino que acoge las acciones inherentes de niñas y niños, respetando sus intereses, necesidades desde una perspectiva de derechos. Todo ello contribuye a movilizar discursos y procesos en las instituciones educativas en pro de la búsqueda de una adecuada continuidad y articulación entre los diferentes niveles educativos que tengan como fin principal el desarrollo infantil (MEN, 1997).

Referencias

- Addine-Fernández, F. (2004). ¿Didáctica ¿Qué didáctica? En F. Fernández, & S. Recarey. *Didáctica: teoría y práctica* (pp. 1-18). La Habana: Ministerio de Educación de Cuba.
- Akoschky, J. (2005). Los "cotidífonos" en la educación infantil. *Revista Eufonía*. 33, 23-33.
- Alcaldía Santiago de Cali. (3 de Noviembre de 2016). *Informe de Calidad de Vida en Cali, 2014. Cómo vamos en educación*. Recuperado de: Cali cómo vamos en educación: http://media.wix.com/ugd/ba6905_906136a6aaca4cc59e683051c8d7ceff.pdf
- Alvarado, S. V., & Suárez, M. C. (2009). Las Transiciones educativas una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Volumen 7. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 907-928.
- Álvarez-Álvarez, C. (2014). ¿Cómo puede un docente relacionar la teoría educativa y su práctica escolar? El problema de la coherencia. *Investigación en la escuela 2014 - Investigación didáctica*. 99-110.



- Arias-Vanegas, B. E. (2017). La Infancia como Sujeto de Derechos. Un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*. Vol. 12 N° 24, 127-142.
- Castañeda, E. (2012). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*.
- Castro, P. M. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de ciencias sociales*.
- Cendales, L., & Torres, A. (10 de 10 de 2017). *Sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Recuperado de: www.cepalforja.org: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Colángelo, M. A. (2004). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. En *Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*. (pp. 1-8). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Congreso de Colombia. (2016). *Política de Cero a Siempre - Ley 1804*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Cussiánovich & Márquez. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suecia: Save the Children.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*. N° 16, 221-236.
- Garvey, C. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia AIPI*. Bogotá: MEN.
- Gómez, A. (2015). *Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación Bancolombia*. Medellín: Alinas Consultorías.
- Grupo de Tecnologías Educativas. (2004). Círculos de acción docente: fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. *Educere*. Vol. 8. No. 24, 41-45.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Ensayos Innocenti 4: UNICEF.



- Hernández, E. (2004). *Sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas*. Bilbao: Lankopi S.A.
- Jara, O. (1999). *Orientaciones Teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa Rica: CEAAL.
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina*. (pp. 1-9). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Madrid, España: Recurso electrónico disponible en HTML y PDF: <http://habitat.aq.upm.es/deh/> Licencia Creative Commons 3.0 España (cc by-nc-sa).
- MEN. (1997). *Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997*. Bogotá.
- MEN. (2009). *La deserción Escolar*. Bogotá: Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf.
- MEN. (2013). *Fundamentos políticos técnicos y de gestión. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2014). *Documento 20*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- MEN. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- MEN. (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- MEN. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2015). *Ruta de Seguimiento y Reflexión Pedagógica "Siempre día E"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París - Francia: Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: Education in Colombia.



- MEN. (21 de 11 de 2017). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- MEN; UdeA. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Mineducación. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- MINEDUCACIÓN. (21 de 11 de 2017). *Todos por un Nuevo País*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-178032.html>
- OEA. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. Washington D.C.: OEA/DEC.
- Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*. N° 27, 81-102.
- PNUD. (20 de 11 de 2017). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Solís Ramírez, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. *Research in Science Education*. Published online: 29 September 2010, 1-9.
- Prieto-Parra, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Educación y Pedagogía*. 73-92.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M., & Niñez y Conocimiento, C. n. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Robalino, M. (2016). *Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*. Lima: CARTOLAN E.I.R.L.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 11, Número 2*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/>.



- Rozada-Martínez, J. M. (2008). Una "pequeña pedagogía" transversal en la escuela primaria. *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*.
- Save the Children. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Reino Unido: Printflow Limited.
- Sen, A. K. (1999). Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia. En *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo* (pp. 2-14). París: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Transiciones Significativas. (2016). *Estrategia Institucional de Transiciones Significativas*. Santiago de Cali.
- UNIAJC. (2016). *Cartilla Estrategia Institucional Transiciones Significativas*. Santiago de Cali: UNIAJC.
- UNICEF. (2009). *20 años. La convención sobre los derechos del niño*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF Uruguay.
- Unicef Colombia. (2018). *Informe anual 2017*. Bogotá: Recuperado de: www.unicef.org.co.
- Valera, S. (2014). *El significado social del espacio*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Velde, H. V. (2012). *Sistematización de experiencias y educación popular*. México, DF: Fundación Rosa Luxemburg.



Capítulo

5

Los Niños como Co-Constructores de su Barrio



Una experiencia desde la formación de licenciados en Educación para la Primera Infancia

Alice Marcela Gutiérrez Pérez²

Resumen

Reconocer el carácter social y las capacidades de los niños y las niñas para ser parte activa de la vida en la sociedad es un reto que como colombianos venimos asumiendo desde hace varios años, pues consideramos que de este modo contribuimos al desarrollo de su potencial humano con otros. Somos las personas adultas quienes estamos llamadas a construir los ambientes participativos, donde ellos puedan dar a conocer quiénes son y las ideas que van configurando sobre la realidad que los circunda.

A continuación se presenta la experiencia de los desarrollos alcanzados como parte de la formación de maestros para la primera infancia de la Universidad de San Buenaventura con los niños del barrio Babilonia, ubicado en la localidad 1, Usaquén, en la ciudad de Bogotá, durante los años 2014 a 2016.

Gracias a las acciones pedagógicas que se han desarrollado con los niños, se ha consolidado con ellos un espacio a favor de su participación, pues se han configurado momentos de trabajo que han conducido al barrio a repensarse como un espacio de convivencia y construcción de sentido desde la participación, que si bien se encuentran en un nivel consultivo tienen aspiraciones de ser meta participativa.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, docente formadora, participación comunitaria, comunidad.

¹ Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Profesora asociada de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Correo: agutierrez@usbog.edu.co; alice.marcela.gp@gmail.com



Donde se Vive la Experiencia

Favorecer procesos de participación de los niños desde sus primeros años, en los barrios que habitan, es uno de los objetivos de formación que se desarrolla en la última práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Bogotá, durante el Taller Pedagógico Investigativo Integrador Comunitaria (TPIIC de ahora en adelante). En este espacio se reconoce que la formación de licenciados requiere promover una reflexión pedagógica que les permita reconocimiento, análisis, estudio y trabajo en dinámicas sociales y comunitarias, con la finalidad de identificar cómo la educación y la pedagogía pueden ser fuente de discusión y construcción con y para los niños, en escenarios diferentes a los institucionalmente reconocidos para la primera infancia.

Por consiguiente, desde el TPIIC se busca favorecer el reconocimiento que los maestros en formación puedan hacer acerca de esos fenómenos existentes en las comunidades con relación a los niños y las niñas de la primera infancia, para reflexionar sobre las situaciones problemáticas² que enfrentan, y al mismo tiempo reconocer que en estas comunidades existen saberes que si se rescatan y ponen en diálogo admiten construir otras maneras de relacionarnos con los niños (Gutiérrez, 2014).

Por su naturaleza, este espacio reconoce como fundamental lo que plantea la Unicef (2012) en el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, donde se especifica que las ciudades y las sociedades deben ser más justas y acogedoras para todos, empezando por los niños y las niñas, sobre todo si se tiene en cuenta que cada vez hay más menores que crecen en las zonas urbanas. Esta cuestión se debe reflexionar y abordar a partir de una visión completamente renovada de la formación de maestros para la primera infancia.

Como particularidad, el TPIIC se relaciona con los barrios a través de las juntas de acción comunal³ (en adelante JAC) y/o de los grupos comunitarios que facilitan el acceso a los niños y niñas que allí se desenvuelven. Llevar a cabo trabajos participativos con grupos

2 Es necesario que se entienda la problematización no como "dificultad", "problema" o como un impedimento, sino como el cuestionamiento alrededor de una situación que se visibiliza desde los intereses de los estudiantes; la observación y caracterización del contexto de trabajo, y la confrontación con las fuentes teóricas y el saber disciplinar adquirido a través de la formación académica. Esto debe llevar a plantear una labor que no sea asistencialista, pues lo que se busca es construir una red de trabajo comunitario en la que el programa trabaje con la comunidad, en aras de favorecer la experiencia vital de los niños y niñas que hacen parte de ella.

3 Como lo plantea el Decreto 1093 de 1979 en el artículo 1.º, "Junta de Acción Comunal es una corporación cívica sin ánimo de lucro compuesta por los vecinos de un lugar, que aúnan esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentidas de la comunidad".



sociales que buscan beneficiar a los niños y niñas de su comunidad es una oportunidad para ubicar reflexiones y propuestas educativas participativas en otros espacios, que también hacen parte de su acontecer.

Por último, y para hacer claridad sobre la primera infancia, es pertinente reconocer lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) plantea con respecto a la realización de los derechos del niño: “los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista” (ONU, 2005, p. 3), condición que en esta experiencia se entiende como un eje de desarrollo y reflexión, que lleva a tener que pensar la primera infancia en contextos que no son exclusivos de la institucionalidad escolar u otras que los acogen. Sin embargo, es responsabilidad del maestro ser consciente de los otros lugares donde la acción pedagógica puede ser parte de la vida de los niños, y hace viables proyectos que den un lugar a lo que los niños plantean sobre los espacios que habitan.

Llevar a cabo procesos de formación en las comunidades ha representado grandes retos como programa, especialmente para los adultos y niños que hacen parte del barrio, pues construir con y para los menores es un trabajo que no se suele hacer a partir de lo que ellos quieren y expresan, porque la necesidad aún está centrada en el adulto y la satisfacción de sus necesidades. Este trabajo corresponde a algunos planteamientos conceptuales, los desarrollos y alcances logrados.

Enfocándonos...

Comunidad y lo comunitario, definidas como categorías, son los ejes conceptuales centrales en el desarrollo del TPIIC, y han sido el contexto de comprensión para viabilizar el trabajo que se ha querido desarrollar en los diferentes escenarios de práctica. Al respecto, Torres (2002) afirma que “la comunidad es una categoría analítica y propositiva capaz de describir, comprender y encauzar los lazos sociales, esquema de vida, referentes de identidad y alternativas sociales”, asunto que permite comprender que la comunidad se construye a través del encuentro desde la necesidad y también como referente identitario que va más allá de lo territorial. Como lo plantea Sancho (2005): “No existe una comunidad como hecho «objetivo» sin el sentido o sentimiento de pertenencia de los sujetos de constituir y constituirse en una comunidad”.



Se considera *comunidad* a las personas del barrio Babilonia, quienes a través de las relaciones que han construido durante más de 30 años han creado sentidos y comprensiones sobre lo que significa la relación, el diálogo y el reconocimiento de quienes la conforman, en la idea de un desarrollo y un crecimiento del propio barrio.

Ahora bien, con relación a *lo comunitario*, y teniendo como marco la Convención de los derechos del niño, se establecen normas y derechos para la primera infancia aplicables a los niños y su participación. Se reconoce al niño en todas sus facultades como un ser humano con potencial desarrollo y con derecho a la educación y la participación en el contexto. Sin embargo, para que el contexto pueda desarrollar totalmente su papel, Meirieu (2004) propone tres condiciones: 1) Ha de permitir la constitución de un espacio libre de amenaza, 2) tiene que ser un lugar en el que el niño pueda establecer una alianza con el adulto venciendo todas las posibles adversidades y fatalidades, y 3) ha de ser rico en ocasiones, estímulos y recursos diversos.

También Novella (2008) manifiesta que la participación es mucho más que un derecho y debe verse como un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para poder aprender a aprender a participar. En pocas palabras, debe verse como una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que, mediante la palabra y la acción comprometida, pretenden transformar la realidad cercana.

El concepto de participación infantil trae consigo la inclusión social de los infantes. Se dice que el nivel de participación va determinado de acuerdo con la edad, experiencia y madurez que el niño tenga. Sin embargo, todo niño debe participar, y se evidencia la necesidad de tener en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones que puedan afectarle o que lo involucren directamente. Algunos autores plantean (Trilla y Novella, 2011; Hoyuelos, 2009; Fornasari, 2006; Hart, 1993) que para conocer a la comunidad con relación a los niños, éstos deben ser escuchados como sujetos políticos y recibir la oportunidad de participar activamente en la sociedad desde una perspectiva crítica, ciudadana y participativa, con todos sus lenguajes, para generar vínculos que configuren otras maneras de reconocerse con los demás. A partir de esto, ellos pueden aportar en la conformación de los espacios de los que hacen parte.

En este sentido, Tonucci (2003) establece que si bien los niños saben que dependen de los adultos y necesitan de “buenos adultos” para tener una buena calidad de vida, también saben que hacen parte de un mundo complejo; sin embargo, los adultos piensan que el solo hecho



de satisfacer sus necesidades redundará en el beneficio de todos. La idea del autor pone en discusión que la necesidad que tiene el niño del otro (adulto) hoy en día no debería ser entendida en términos solamente de la satisfacción de necesidades, sino que debe ser desde una perspectiva que invita a pensarlos como personas conscientes de su entorno, así como a la reflexión de asumirlos como seres que complementan y pueden ser parte activa de la vida en comunidad.

En los aportes de Alfigame, Cantos y Martínez (2003) se plantea que desde la infancia los niños buscan apoyo del adulto o sus pares para lograr lo que se proponen, esto los lleva a sumergirse en redes organizadas para sus propios intereses y los de los otros, y a participar cotidianamente en su comunidad, en la familia o la escuela; asunto que da fuerza a la propuesta de trabajo al hacer evidente que los niños buscan ser escuchados y apoyados en todos los aspectos de su entorno.

Bajo este contexto, en Colombia, el artículo 31 de la Ley 1098 de 2006 establece que los derechos de los niños deben ser protegidos de forma integral tanto por el Estado como por la sociedad y la familia: "... los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés" (MEN, 2006, p. 13). Por tanto, es prioridad del Estado y la sociedad propiciar espacios de participación en los diferentes organismos públicos y privados donde se dé atención a la infancia y adolescencia.

A partir de la perspectiva anterior y con relación a la formación de los maestros, el planteamiento que se hace en el TPIIC consiste en la idea de llevar al grupo de estudiantes a construir una postura que los oriente al reconocimiento de una educación en la que los adultos aprendan a asumir al niño como ser capaz y activo. Esto plantea retos en cuanto a la formación de maestros en educación para la primera infancia, pues connota significados que mueven a pensar la infancia de una manera distinta.

Quando se entiende al niño como co-constructor y participante activo que necesita y responde a una amplia variedad de relaciones, tanto en casa como fuera de ella, con otros niños, niñas y adultos, es posible distanciarse de la forma de pensar dualista restricta a la que ha dado pie la creencia materna exclusiva. (Gullina y Peter, 2005, p. 85)



Esta postura contribuye a que la atención a los niños deje de ser un asunto de quien los cuida en la casa o la escuela y se convierte en una condición de construcción social, lo que implica asumirlos y reconocerlos como parte de la vida en comunidad. Esto también nos conduce a pensar en otras lógicas desde la formación de maestros, pues estos sentidos y significados han de ser abordados por todos. Como lo plantea Arendt (1996), los educadores representan para el joven (en este caso el niño) un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron, abierta o encubiertamente preferirían que ese mundo fuera diferente; le corresponde al educador asumir una posición de apertura ante los cambios que se gestan gracias a la participación de los niños ante tal insatisfacción.

Así como el registro civil es la puerta de entrada a la ciudadanía y a los derechos, cuidar y ofrecer condiciones para el desarrollo integral de los infantes es el punto de partida y el primer eslabón para la participación. Sin embargo, para atender los cuidados en la primera infancia es determinante contar con adultos sensibles, que conozcan los procesos de desarrollo de ellos y ellas, así como los ámbitos y los ambientes culturales donde transcurre su vida cotidiana (Comisión Intersectorial, s. f.).

En este sentido, el maestro es el primer gestor responsable de generar espacios para fomentar la participación en los niños; por eso es importante que el maestro identifique las capacidades o falencias que tiene cada niño y así lo guíe en su proceso dentro del grupo. Para poder garantizar que el niño sea visto como sujeto de derechos, se debe conseguir que logren una participación en su contexto; para ello se debe fomentar en los niños la escucha y la observación, pero aún más importante que esto, es que el maestro aprenda a oír y comunicarse, y sepa cuándo intervenir, orientar y motivar a los niños.

Así, a partir de los planteamientos que se hacen para sustentar la experiencia que se viene desarrollando, trabajar en el barrio como territorio de juegos, risas, temores y memorias infantiles es una posibilidad de ocupar los espacios desde el otro —ser niño— con alteridad y respeto de sus lógicas y subjetividades. Son ellos quienes proponen y piensan lo que quieren, para que a partir de ahí los maestros en formación y algunos adultos que hacen parte de la JAC sean mediadores y posibilitadores de construcción conjunta. Sin duda, construir juntos abre un camino para trabajar con los niños en un territorio sustentado en diversas voces que crean sentido, generan acuerdos e involucran a las comunidades en la reflexión sobre la importancia que tiene *pensar en ellos*. Como bien lo dice Tonucci (2003, p.19):



El niño no puede dar su punto de vista sobre la historia lejana o sobre países y problemas que no conocen, pero sí sobre la vida del barrio, de la ciudad en que viven, sobre sus necesidades, sobre sus deseos.

De este modo, la idea ha sido involucrar a los niños desde la perspectiva de la participación, en aras de buscar espacios que permitan proponer trabajos que lleven a generar reflexiones sobre lo que ellos piensan con respecto a su entorno y sus intereses; la idea de la participación trasciende el cumplimiento de un derecho. Se puede plantear la participación de los niños como un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar (Novella, 2008). Se ha buscado favorecer este asunto a través de las acciones pedagógicas que crean las maestras en formación, llevando de una participación simple a una consultiva, y buscando pasar por una proyectiva para así alcanzar la meta-participación, que se logrará poco a poco y a través de la consolidación del grupo y el trabajo con ellos.

La presentación de algunos avances de la experiencia hace parte de los planteamientos que las licenciadas han venido desarrollando semestre a semestre, así como de los análisis y reflexiones que como *docentes formadoras* han ido consolidando gracias a la sistematización de las experiencias. Esta actividad, como estrategia metodológica, se ha desarrollado a través de la recolección, clasificación y organización de datos, que permiten la interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción. Este asunto ha favorecido la organización y producción de un contenido pedagógico que ha contribuido al mejoramiento de los desarrollos que semestre a semestre se viene adelantando con la comunidad y desde la formación (Jara, 2012).

¡Manos a la Obra!

El lugar donde se viene adelantando el trabajo es el barrio Babilonia, ubicado en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) San Cristóbal Norte, en el área central de la localidad de Usaquén. Esta localidad limita al norte con la calle 165, carrera Séptima y la Avenida San Juan Bosco (calle 170); por el oriente, con el perímetro urbano; por el sur, con la Avenida Alberto Lleras Camargo (carrera Séptima) y la Avenida La Sirena (calle 153), y por el occidente, con la Avenida Laureano Gómez (carrera 9.ª) o Avenida del Ferrocarril.



El barrio es pequeño comparado con otros barrios de la localidad. Cuenta con bastantes establecimientos comerciales y colinda con la Fundación Cardioinfantil; no hay muchos espacios para la recreación y el deporte en los que pueda participar la primera infancia. Los miembros de la comunidad, incluyendo a los niños y niñas, no tienen claridad de los límites de su barrio, es decir, de dónde a dónde va éste, qué pertenece y qué no pertenece a él. Las calles del barrio son estrechas, las casas son de muchos pisos porque en cada una de ellas viven varias familias, alrededor del barrio se encuentran edificaciones modernas que poco a poco van absorbiendo este espacio llamado Babilonia.

En el salón comunal se encuentran dos espacios construidos y movilizados por la JAC, son ellos: la biblioteca comunitaria y la sede de la Corporación Casa de la Cultura de Usaquén. El primero nació gracias al Programa BiblioRed - Red Distrital de Bibliotecas Públicas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, el cual fomenta el acceso con equidad a la literatura, la lectura, la escritura y la oralidad; también contextualiza y construye con competencia, calidad y responsabilidad. En la Corporación se llevan a cabo los talleres de danza, música, artes escénicas, literatura, artes plásticas, manualidades y cursos de inglés. Ambos espacios están abiertos para niños, jóvenes, adultos mayores y todos los miembros de la comunidad tanto de Babilonia como de los demás barrios de la localidad.

Desde hace más de dos años, y con el apoyo de la comunidad del barrio Babilonia y su JAC, las maestras en formación de la Universidad de San Buenaventura han gestado iniciativas que buscan que los niños participen en talleres lúdicos y pedagógicos. Su propósito se ha centrado en reconocer lo que los niños piensan y quieren de su barrio, para generar con ellos propuestas que aporten a mejorar algunas de las condiciones. Estas han sido:

El Juego como Posibilidad de Habitar el Barrio donde Vivimos

En el periodo II-2014 se inició la experiencia en el barrio Babilonia. Las maestras en formación hicieron un reconocimiento del lugar y unas convocatorias para invitar a la comunidad a participar en la construcción de espacios para los niños.

En el primer momento, y con la idea de conformar el grupo de trabajo, se llevaron a cabo actividades relacionadas con el reconocimiento del territorio a través de cartografías (ver Fotografía 1) y se abrieron espacios para que los niños conocieran la historia de su barrio a través de los adultos. Los mismos infantes hicieron de periodistas y entrevistaron a



las personas que, según ellos, podían contarles acerca de su barrio. Este es uno de esos relatos:

Antes en el barrio solo había potreros, y luego se empezaron a construir los primeros edificios y con ellos llegaron las tiendas. Recuerdo que las personas solían hacer bazares y actividades que convocaban a la comunidad a reunirse; sin embargo, esto casi no se hace porque ahora son otras las formas de convocar.



Fotografía 1. Cartografía de mi barrio. Bogotá, 2014

Gracias a este trabajo se han logrado transformaciones teniendo en cuenta las problemáticas que los niños identifican; por ejemplo, consideran que la calle no brinda la posibilidad de jugar tranquilamente. Como dice uno de los niños:

Hay una señora con cara de pocos amigos y una actitud que no nos gusta, pues a veces nuestros balones se van por accidente a su casa y ella nos dice: "¡Vayan a jugar a otra parte!", acabando así con el juego y la diversión, quitándonos el balón.



Claudia Bang (2012) plantea que el juego puede tener como objetivo explícito reconocer la calle como un lugar compartido, donde el espacio público, común y perteneciente a todos, es soporte de la satisfacción de muchas necesidades colectivas y ofrece la posibilidad de realizar diversas actividades. Se asume que los niños pueden participar a través del juego y *de su hacer*, y así aportar a la construcción de un barrio apropiado para ellos.



Fotografía 2. Los niños se toman la calle. Bogotá, 2014

Los niños y las maestras en formación, en ese entonces, se tomaron la calle. Crearon un espacio de juego seguro que permitió el encuentro y la libertad de expresión, donde se logró que entre ellos se conocieran y jugaran en la idea de confiar y creer en la posibilidad de cambiar algunas realidades compartidas, como lo eran: la poca tolerancia por parte de los adultos al ver niños corriendo y jugando por las calles, el expendio de drogas en una de las esquinas aledañas a la biblioteca y el parqueo de camiones en los andenes por donde ellos jugaban (ver Fotografía 2). Gracias a la propuesta planteada por los niños, al final del semestre se hizo una exposición en la que muestran sus representaciones del barrio y crean un cuento sobre él (ver Fotografía 3).





Fotografía 3. Exposición de arte. Biblioteca Babilonia. Bogotá, 2014

La reconstrucción del parque de bolsillo del barrio Babilonia

En el primer semestre de 2015 se logró consolidar y ampliar el grupo de trabajo con los niños de la comunidad, lo cual propició su participación activa y constante. En esta nueva etapa se demostró que así como se había dado la posibilidad de tener en la calle un espacio para jugar, el *parque de bolsillo* era un espacio libre y vecinal creado para la recreación de los niños (Miranda, 2013). También era otro espacio para re-crear. La idea era recuperar aquel parque que en su momento la misma comunidad había construido como espacio para la recreación y el juego de los niños, pero que para ese entonces estaba abandonado. Para llevar a cabo dicha tarea, los niños se organizaron junto con las maestras. Se realizaron actividades como entrevistas a los adultos del sector, con la idea de conocer la historia del parque y orientar a los niños a la comprensión sobre el porqué del abandono, con vistas a ampliar el conocimiento que ellos tienen de él. "Por ello es necesario construir la historia desde y con la comunidad; es buscar contribuir a la concientización de ser 'sociedades con historia' y fortalecer, desde allí, un sentido de colectividad y pertenencia a un grupo particular" Molano (2008). También se llevaron a cabo campañas de sensibilización, así como actividades de pintura y limpieza para embellecer el parque (ver Fotografía 4).



Finalmente, como ejercicio propuesto por los niños, se logró realizar un noticiero que se presentó en una de las asambleas generales de la JAC, el cual dio cuenta de la apropiación que los menores lograron, al tiempo que hicieron un llamado a los adultos para que se integraran y les ayudaran a tener este espacio apto para el juego. Al llevar a cabo esta actividad se dio a conocer a los adultos el sentir de los niños, asunto que, si bien en su momento les llamó la atención, no logró el impacto esperado, porque el parque sigue siendo un espacio abandonado. Los niños proponen y hacen, pero si no hay adultos que agencien sus ideas y los apoyen, su ejercicio de ciudadanía seguirá siendo un “asunto de niños”.



Fotografía 4. Embellecimiento del parque de bolsillo del barrio Babilonia. Bogotá, 2015

Acciones de paz y no paz a través del lente de los niños y las niñas

Durante el segundo semestre de 2015, y teniendo en cuenta una propuesta de la JAC respecto de llevar a cabo actividades que propendan por la paz en la comunidad —tema consecuente con el momento que atravesamos como país—, se realiza un proyecto con los niños y niñas del barrio donde se pensaron estrategias que permitieran identificar las acciones de paz y de no paz en su barrio, y al mismo tiempo buscar posibles formas de solucionar las problemáticas que estuvieran a su alcance.



A través de una cartografía social, realizada por niños y algunos adultos, se logró reconocer espacios, personas, situaciones y tiempos que propician o no la paz en el barrio. Como lo enuncia Herrera (2004): “la cartografía permite identificar y sistematizar las representaciones que un grupo, comunidad u organización tienen de un espacio, gracias a ésta se define el espacio social representado a través de ellas como un espacio semántico inacabable”.

Allí se logra ubicar lo que para la comunidad son los espacios de no paz y están relacionados con aquellas situaciones y personas que de una manera u otra no le aportan cosas positivas a su comunidad, como por ejemplo: botaderos de basura en la calle, no recoger el excremento de los perros, las tiendas de cerveza, etc. Mientras que la paz se concentra en aquellos lugares comunes y de bienestar para todos como son los parques, la Casa de la Cultura, sus propias casas, etc.

A partir de lo encontrado en la cartografía se crearon lugares de juegos, observación de videos y talleres experienciales en los que los niños lograron identificar acciones de paz y no paz entre ellos y con sus vecinos, buscando siempre la reflexión. Este ejercicio llevó a abrir espacios para proponer alternativas de solución frente a las diferentes circunstancias que se presentaban en su barrio con relación a este tema. Finalmente, se hizo un taller de fotografía con el propósito de crear una experiencia, como lo plantea (González, s. f.), “una manera particular, un modo de mirar que enlaza con el recorrido; más paseo y errancia que objeto y estancia, más trayecto que postal, más índice e indicio que documento”. Son los niños quienes hacen fotos de su barrio, en ellas retratan su comunidad, esos espacios y situaciones que para ellos son de paz y no paz en su barrio Babilonia (ver Fotografías 5 y 6), y las comparten a través de una exposición fotográfica titulada “Grandes fotógrafos de paz”, organizada en la Casa de la Cultura (ver Fotografía 7).



Acciones de paz:



Fotografía 5. Acción de paz. Bogotá, 2015

Las macetas ubicadas en las esquinas son espacios de paz, porque con ellas embellecemos nuestro barrio, nos dan vida y oxígeno, se ve bonito y adorna la calle; pero lo más importante: todos los vecinos las cuidamos. (Testimonio niña del barrio Babilonia)

Acciones de no paz:



Fotografía 6. Acción de no paz. Bogotá, 2015

Los grandes edificios que están en nuestro barrio impiden que el parque sea más grande; además todo está enrejado e impide que nosotros podamos entrar allí, no se ven las familias unidas ni nada, solo carros en frente siendo peligrosos para nosotros. (Testimonio niño del barrio Babilonia).





Fotografía 7. Exposición “Grandes fotógrafos de paz”. Bogotá, 2015

Proyecto comunitario de participación a través de la comunicación

Para el año 2016, y teniendo en cuenta lo realizado hasta el momento con la comunidad del barrio Babilonia, se ha buscado continuar con la construcción de las experiencias haciendo uso de importantes recursos humanos y de infraestructura, como lo son la biblioteca y la emisora Enlace Urbano (en línea), y se ha logrado recrear estos espacios como posibilidad de construir a partir de la participación de los niños, las niñas y las maestras en formación, lo cual se convierte en otra manera de reconocerlos, como bien lo dice Benjamin (1988, p. 106):

Los niños reclaman el reconocimiento de sus especificidades, no son una comunidad aparte de la dinámica social y sus contradicciones. Los niños crean por sí mismos su propio mundo, en un mundo, y el reto de construir una historia donde diferentes generaciones puedan reconocerse a sí mismos en sus relatos es, precisamente, en la búsqueda de significados compartidos a la experiencia de vida.



Es necesario instalar las voces de los niños y las niñas para que sigan siendo escuchadas. Se deben propiciar espacios comunitarios de participación y construcción social, haciendo uso de los medios de comunicación —boletín informativo y programa radial— (ver Fotografías 8 y 9), donde son los niños quienes dan a conocer sus voces, sus inquietudes, necesidades y opiniones y el vínculo comunicativo y afectivo de los miembros de la comunidad por medio de la construcción del tejido social. Este tipo de acciones motivan la participación de todos por un mismo objetivo: mejorar las condiciones sociales y comunitarias de los miembros del barrio Babilonia.



Fotografías 8 y 9. Boletín informativo y Comunidad publi-estéreo. Bogotá, 2016

El referente que fundamenta la propuesta es la comunicación comunitaria, pues es la base que permite darle un sentido pedagógico al proyecto, son los medios de comunicación comunitarios —aquellos que no tienen ánimo de lucro— cuya finalidad principal es informar, poner en común ideas, proyectos y logros y mejorar la sociedad de la comunidad a la que pertenecen. Berrigan (1978) plantea que:

... son una adaptación de los medios de comunicación en general, para su uso por la comunidad y para cualquiera de los objetivos que decida ésta. Se trata de unos medios de comunicación a los que tienen acceso todos los miembros de esa comunidad, con fines de información, educación o esparcimiento, cuando necesitan ese acceso.

Estos espacios que ha creado la comunidad para comunicar son óptimos, especialmente porque existen en la propia localidad, y gracias a esto pueden ser manejados y tratados por los mismos habitantes, de modo que permiten la participación en la producción y el funcionamiento de cada uno de ellos, de esta manera es posible mantener y reparar problemas inmersos en la localidad.



De igual manera, la comunicación se ha convertido en una herramienta básica en el desarrollo de las sociedades, pues facilita la creación de patrimonio y de una cultura de participación y permite la construcción democrática de ciudadanía (Beltrán, 2005). En este sentido, una comunicación para el desarrollo comunitario debe estar íntimamente ligada con la creación de valores, la sensibilización y la educación. Entonces se hace necesario educar para los medios y transmitir sus potencialidades, que propician el debate y la democracia. En el significado etimológico de la palabra comunicación se alude a la *puesta en común*, esto es, aquello que desde lo local permite compartir y participar y a partir de lo cual los ciudadanos se convierten en la fuerza motriz de su propio desarrollo.

La puesta en común se asume como un ámbito en el que también participan los niños, donde se permite que sean ellos quienes den a conocer sus intereses, necesidades, problemáticas y demás temas que son de su interés. Allí la intención formativa buscó que el uso de los medios de comunicación (boletín informativo y programa radial) fuera ese espacio que desde lo local permite compartir y participar, y a partir del cual los ciudadanos se convierten en la fuerza motriz de su propio desarrollo (Morfa y Sol, 2012), y así se crea vínculo afectivo entre los miembros de la comunidad por medio de la construcción del tejido social.

Con el tiempo se han desarrollado otras prácticas y en ellas se han construido otros desarrollos de convivencia con los niños y la comunidad, avanzado en la consolidación de una propuesta de formación de maestros para la primera infancia consientes del lugar que ocupan los niños como agentes sociales y más cuando existe la voluntad de adultos que les dan la posibilidad de expresarse y llevar a cabo con ellos acciones que propendan por aportar a la mejora de los espacios que habitan.

Conclusiones

Cada una de las acciones realizadas ha buscado fomentar la participación de los niños en asuntos que para ellos son importantes, y esta tarea se ha logrado a través de las propuestas que las maestras en formación han planteado semestre tras semestre junto con ellos. Los resultados han sido benéficos, especialmente para quienes han tomado parte en la construcción de los espacios de acción y participación. Este trabajo ha empoderado a un grupo específico de niños y algunos adultos que durante este año y medio han venido trabajando constantemente con las maestras en formación de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.



Lo desarrollado hasta el momento ha permitido consolidar una propuesta de trabajo en la que la comunidad ya se involucra y recrea de manera natural: Llegar al barrio ya no es como llegar al extranjero, pues ellos ya reconocen y saben lo que se llega a hacer. Sin embargo, aún sigue siendo difícil involucrar a otros agentes sociales como agenciadores de aquello que los niños proponen semestre a semestre. Iniciativas como las planteadas pueden ser propuestas que encuentran un diálogo entre la pedagogía y una necesidad sentida en la sociedad, como es la construcción de comunidades de paz. Además, este tipo de propuestas invitan a los programas de formación de maestros a hacer relaciones más significativas, pues contribuyen a que los análisis teóricos encuentren un lugar en la realidad que habitan los niños y los barrios donde viven. También sugieren que la formación de maestros transgreda los espacios del aula de clase, que tradicionalmente se han concebido como el lugar de desempeño de la educadora. Así, la comunidad y sus espacios pueden ser entornos que educan y permiten la creación de vínculos y otros tejidos dentro de la comunidad.

Formar a los niños en asuntos de la participación y lo participativo es educar seres humanos más flexibles, diversos y con un sentido de alteridad, a partir del otro, con el otro y lo otro.

Las maestras en formación han sido las primeras gestoras responsables de abrir los espacios para fomentar la participación en los niños; por eso es importante que al llegar identifiquen las capacidades que posee cada niño y los aportes que puede hacer y así lo guíen en su proceso de vinculación dentro del grupo y con su comunidad. Para poder garantizar que los niños sean vistos como sujetos de derechos, se debe conseguir que logren una participación en su contexto. Para esto se debe fomentar en ellos la escucha y la observación, pero más importante aún es que el maestro aprenda a oír, orientar y comunicarse y sepa cuándo intervenir, orientar y motivar a los niños.

Las acciones pedagógicas que han orientado el trabajo de las maestras en formación se han basado en expresiones artísticas como la pintura, el cine y la fotografía, las cuales no sólo han posibilitado que los niños planteen ideas y reflexiones, sino también el trabajo colaborativo por medio del boletín informativo y el programa radial. Por otro lado, a través del juego que se retoma como condición connatural al niño, se han generado momentos de encuentro, risa, apropiación de los espacios y esparcimiento, que son otra manera real y, quizás, la más genuina de participar.



Referencias

- Alfagame, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bang, C. (2012, diciembre). El juego en el espacio público y la participación comunitaria: una experiencia de promoción de salud mental en la comunidad. *Lúdicamente*, 1(2). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/1781>
- Beltrán, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un reto de medio siglo. III Congreso Panamericano de la Comunicación. Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información. Buenos Aires, 12-16 de julio. Recuperado de https://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berrigan, F. (1981). *La comunicación comunitaria. Cometido de los medios de comunicación comunitaria en el desarrollo*. París: Editorial de la Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134355so.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (s. f.). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. De cero a siempre. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Fornasari de M., L. (2006). Vincularidad y pedagogía de la escucha. Investigación. Síntesis extraída de L. Fornasari de M. y V. Peralta (2006). *Neurociencia, vincularidad y escucha*. Buenos Aires: Ed. Infanto-Juvenil. Recuperado de: <http://doczz.es/doc/5259740/vincularidad-y-pedagogia-de-la-escucha>
- Gullina, D. y Peter, M. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Grao.



- Gutiérrez, A. (2014). Documento base taller pedagógico investigativo integrador comunitaria – investigación acción participativa. Universidad de San Buenaventura, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Bogotá. Circulación interna
- González, J. (s. f.). Prólogo. En *Silo-ve, un niño. Imágenes de una cotidianidad*. Recuperado de <http://silove.univalle.edu.co/documentos/dellaberinto.pdf>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Ensayos Innocenti, n.º 4. Unicef.
- Morfa Hernández, G. y Sol Garabito, I. (2012, abril). Medios y desarrollo: un reto desde lo comunitario. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Herrera, J. (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Jara, O. (2012) Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación global y para el Desarrollo*, (1), 57-96.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿historia de un malentendido?* España: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2006). Ley 1098 de noviembre 08 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". *Diario Oficial*, 46.446.
- Miranda, G. (2013). Qué es un Parque de Bolsillo y por qué las ciudades los necesitan. [Artículo en Blog]. Recuperado de <http://www.reportelobby.com/2013/04/que-es-un-parque-de-bolsillo-y-por-que.html>
- Molano, P. (2008). Reconstruir las historias de vida, de comunidad, de barrio. *Atablero*, (46). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167621.html>
- Novella, A (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, (38), 77-93. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165587/371722>



- Organización de las Naciones Unidas (2005). Observación N.º 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. En *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado de https://conf-dts1.unog.ch/1%20spa/tradutek/derechos_hum_base/crc/00_6_obs_grales_crc.html
- Sancho, J. (2005). Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad que el trabajo social. En J. Hernández A. (Coord.), *Trabajo social comunitario en la sociedad individualizada* (pp. 55-92). España: Nau Libres. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=398066>
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen: ¡BASTA!* Madrid: Losada.
- Torres, A. (2002) Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, (43). Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, (356), 23-43.
- Unicef (2012). Estado mundial de la infancia. Niños y niñas en un mundo urbano. Resumen ejecutivo. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Executive%20Summary%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf



Capítulo



La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia



Nadia Milena Henao García¹

Presentación

La experiencia de práctica pedagógica que se presenta en el presente capítulo, está orientada en la atención educativa a niños que se encuentran en situación de hospitalización, cuyo ingreso ocasiona procesos traumáticos y críticos en cuestiones de autoestima, autonomía, angustia y ansiedad; por lo tanto, se hace necesario propiciar espacios y ambientes para movilizar desarrollos y aprendizajes en los niños hospitalizados, mediados por la pedagogía hospitalaria como un área que centra su mirada no solo en la salud, sino en el ser integral.

El objetivo que orienta la experiencia está centrado en promover el desarrollo de la dimensión socio-afectiva en niños en situación de hospitalización por medio de la metodología lúdico-creativa, convirtiéndose esta en un elemento significativo de la experiencia cuya estrategia de materialización en la práctica son los lenguajes expresivos como propiciadores de espacios para la creación, la expresión y la construcción de sentidos y significados para el niño que atraviesa por una hospitalización.

Es así como el capítulo presenta en un primer momento una contextualización de la experiencia, la cual se desarrolló en la ciudad de Medellín, Colombia; posteriormente se explica el método: cómo se desarrolló la experiencia y cuáles fueron los resultados; los logros alcanzados con relación al objetivo propuesto y los recursos implementados para su ejecución; finalmente, se presentan las conclusiones, la prospectiva en el contexto donde se desarrolla, cómo se podría transferir a otros escenarios educativos y las referencias.

Palabras clave: Práctica pedagógica, desarrollo afectivo, práctica hospitalaria, experiencia significativa, infancia.

¹ Magister en Educación. Docente e investigadora Tecnológico de Antioquia I. U. Medellín-Colombia. nmhenaog@tdea.edu.co



Contexto de la experiencia:

La pedagogía según los planteamientos de Runge (s.f), es considerada como un campo, por un lado, disciplinar, entendido como un espacio de construcción teórica y de investigación en los cuales las comunidades educativas se reúnen en torno a un objeto de estudio, con el fin de construir nuevos conocimientos; y por el otro lado, lo profesional, entendida como la praxis educativa; es decir, la práctica que no se restringe solo a los espacios institucionalizados, como colegios, escuelas o universidades, sino que trasciende a otros escenarios como una praxis social.

Dentro del campo de la pedagogía encontramos diferentes áreas, las cuales son susceptibles de ser estudiadas y comprendidas mediante procesos de investigación o de mediación pedagógica; una de ellas es la pedagogía de la salud y hospitalaria, entendida como “una actividad educativa que tiene más que ver con la salud y con la vida que con la instrucción y el adiestramiento, puesto que se trata de una Pedagogía vitalizada” (González y Polaino, 1990). Por ende, se entiende que la pedagogía hospitalaria más que brindar un acompañamiento en los procesos escolares de los niños², pretende brindar espacios para la movilización de aprendizajes y el desarrollo, mediante estrategias didácticas basadas en el juego como actividad rectora, la lúdica como principio de la educación inicial y el establecimiento de interacciones interpersonales, que permiten reconocerse a sí mismos en relación con el otro. Es así como la experiencia que se presenta en este capítulo, en el marco de la pedagogía hospitalaria, entiende la pedagogía como aquella que:

Emplea diferentes estrategias de aplicación según el campo disciplinar y profesional al cual vaya dirigido la orientación de trabajo, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización (Runge, s.f. p. 3).

A partir de lo anterior, en la Licenciatura en Educación Preescolar, desde el año 2015, se han venido desarrollando las prácticas hospitalarias en diferentes clínicas y hospitales de la ciudad de Medellín; la primera con la que se inició el proceso fue con la Clínica Universitaria Bolivariana; posteriormente se firmó convenio con el Hospital Infantil Concejo de Medellín y la Clínica Las Américas. En estos escenarios,

² En adelante cuando se haga mención a los niños, se hace referencia a los niños y las niñas respondiendo a la perspectiva de género.



los cuales se consideran como no convencionales, las estudiantes de los niveles IX y X en su práctica profesional, desarrollan procesos de mediación pedagógica a partir de diferentes proyectos que parten de las necesidades identificadas en la caracterización inicial que se hace cada semestre, donde se explicitan las características puntuales de la población en cuanto a: edad, tipología familiar, diagnóstico médico, intereses, entre otros elementos esenciales para el desarrollo de la práctica.

Se encuentra entonces, que la población con la cual se desarrolla la experiencia oscila entre los 0 meses y los 16 años, ya que, si bien las estudiantes de la licenciatura se forman para trabajar con niños de 0 a 7 años, no se puede desconocer que en las unidades de pediatría se atiende a niños hasta los 16 años, los cuales no pueden ser excluidos de los procesos, ya que al igual que los niños más pequeños sufren cambios en su estancia en el hospital, dado que este pasa a ser su espacio vital durante días, semanas y hasta meses, interrumpiéndose así las actividades usuales de juego, estudio y descanso.

Es así como no se puede desconocer que la enfermedad en los niños es un acontecimiento que produce una alteración habitual de la salud y tiene efectos negativos sobre aspectos como: el autoconcepto personal del niño, sus formas normales de actividad y su relación familiar, escolar y social; es entonces cuando empieza a experimentar factores de ansiedad como: angustia, miedo, ira, agresividad, trastornos del sueño y baja concentración; reacciones de índole depresiva como: tristeza, desánimo, apatía, inseguridad, indefensión y baja autoestima; respuestas en las interacciones sociales tales como: dificultad para el contacto social y conductas manipulativas hacia padres y personal del hospital.

Según Lizasoain (2007):

Los niños con enfermedades crónicas son por lo general sujetos sometidos a repetidas hospitalizaciones y deben enfrentarse, no sólo al temor o dolor de los procedimientos médicos, sino también a todo lo que lleva consigo el fenómeno de la hospitalización y la ausencia de una vida normal...Así, la mayoría de las investigaciones muestran que las alteraciones de tipo conductual, emocional y cognitivo son frecuentes entre los pacientes pediátricos, y coinciden en la afirmación de la hospitalización infantil como una experiencia estresante (p. 4-5).

Dichas alteraciones se ven reflejadas con mayor fuerza en la dimensión socio-afectiva de los niños, pues es esta la que permite la construcción de los procesos de socialización y la afectividad como elementos



esenciales en el desarrollo armónico e integral de cualquier ser humano. Los niños van logrando dicho desarrollo a partir de las interrelaciones que establece con sus padres, amigos, y personas significativas para él; por lo tanto, cuando el niño es hospitalizado bien sea por cortos o largos periodos de tiempo a causa de una enfermedad, la manifestación de su sociabilidad y emocionalidad se ve afectada, ya que deja de realizar actividades cotidianas y de relacionarse con personas de confianza para él.

Por tal razón, la práctica hospitalaria como práctica pedagógica cobra importancia en la medida que permite generar espacios para que ellos construyan nuevas relaciones, fortalezcan su autoestima y les permita afrontar de una forma diferente la estancia en el hospital; mediaciones que se convierten en significativas cuando los adultos involucrados en el proceso de recuperación del niño —médicos, enfermeras, cuidadores y docentes en formación— empiezan a concebir al niño como sujeto con derechos, el cual siente, piensa y es capaz de comprender eso que le pasa; en vez de concebirlo como objeto de protección, que solo necesita asistencia médica, desconociendo que ante todo es un sujeto en proceso de desarrollo y que merece un acompañamiento digno, inteligente y afectuoso.

A partir de lo anterior, la experiencia que se ha venido desarrollando en el marco de las prácticas pedagógicas, puntualmente la práctica hospitalaria ha tenido como objetivo central promover el desarrollo de la dimensión socio-afectiva de los niños en situación de hospitalización, mediante la implementación de la metodología lúdico-creativa.

Método

Metodología lúdico-creativa:

El método didáctico que ha orientado el desarrollo de la experiencia ha sido la metodología lúdico-creativa, la cual ha sido difundida desde la década de los 80 por el Dr. Raymundo Dinello (s.f.). En ella lo primordial es el desarrollo integral de la persona mediante la lúdica y la creatividad, donde el niño construye sus aprendizajes con alegría y libertad para crear, reafirmandose como sujeto activo, el cual está en la capacidad de descubrir, experimentar y narrar sus propias construcciones, contribuyendo a la formación de seres humanos autónomos, creadores y felices.

La metodología lúdico-creativa se ubica dentro de un concepto de aprendizaje interactivo, donde el niño aprende mediante el juego y



los materiales concretos; pretende fomentar el pensamiento creativo; promover procesos de descubrimiento, la experimentación, la imaginación y a la vez partir del análisis de la realidad sociocultural que rodea al niño, con el fin de reconocer la diversidad de pensamientos, sentimientos y emociones.

Es así como esta metodología en el contexto hospitalario cobra sentido, ya que, a partir de su implementación, el niño expresa sentimientos, ideas y fantasías; descubre su esquema corporal, su capacidad de movimiento, la forma de relacionarse con los demás; conoce los objetos que rodea el ambiente, su cultura y su mundo; desarrolla su creatividad y estimula la expresión corporal, oral y gráfica. En esta dinámica donde se mezcla realidad y fantasía el niño va encontrando su propia identidad, tal y como lo expresa Dinello (s.f.): "la expresión y la creatividad permiten al sujeto reconocerse en sus sentimientos, en sus inquietudes y manifestarse en sus potencialidades de manera que va organizando las posibilidades de sus significativos aprendizajes" (p. 5).

Por lo tanto, esta metodología se vincula con la pedagogía hospitalaria, en la medida que es una forma de vivir, expresar, experimentar y exteriorizar aquello que le pasa al niño cuando está hospitalizado, transformando esa situación en una oportunidad para aprender y a su vez enseñar a otros que el hecho de estar hospitalizado no significa renunciar a lo que les gusta y les hace sentir como sujetos activos y con derechos; entre ellos, el derecho a la educación.

Para el desarrollo de la metodología lúdico-creativa, se proponen cinco momentos, los cuales permiten una secuencialidad en las estrategias que se implementen:

- **Introducción lúdica:** es el momento donde se introduce al niño en la actividad, con el fin de reconocerla y poder acercarse de una forma activa a la misma; en este momento se pueden utilizar estrategias como: cantos, rondas, dinámicas, entre otras.
- **Actividades de expresión creativa:** es el momento central de la metodología; es donde el niño expresa de forma creativa sentimientos, emociones, pensamientos, gustos y sentires, lo cual se orienta a partir de un tema determinado. En este momento se utilizan estrategias como: dactilo-pintura, lectura de cuentos, dramatizaciones, obras de teatro o títeres, juegos, dibujos, entre otras.
- **Preguntas o conflictos:** este momento va relacionado con el anterior, ya que a medida que el niño va expresando su creatividad, se le formulan preguntas para conocer más sobre eso que está creando,



permitiendo la exteriorización de sus propias construcciones. Se pueden tener preguntas previamente formuladas y a medida que se dialoga con el niño pueden surgir otras.

- **Experimentación:** es un momento para experimentar sus propias construcciones y las de los demás; es decir, si el niño construyó un instrumento musical en el momento de expresión creativa; este es el espacio para ponerlo a funcionar, siempre respetando su imaginación.
- **Articulación con la sistematización de nuevos conceptos:** este momento final, permite hablar sobre el desarrollo de la actividad, con el fin de sacar las conclusiones y los nuevos aprendizajes, generalmente si la actividad se desarrolló de manera grupal, se utiliza como estrategia la asamblea.

Todos estos momentos, se dan en permanente interacción entre niño-objetos-niños, convirtiéndose el docente en formación en un orientador de la mediación pedagógica.

Lenguajes expresivos como estrategia didáctica:

Esta metodología se materializa en la práctica mediante la estrategia de los lenguajes expresivos, como una forma de representación simbólica del sujeto y que es mediada por las relaciones que este establece con otras personas y con los objetos, permitiendo interiorizar y exteriorizar ideas, sentimientos, emociones y pensamientos, mediante la comunicación y la expresión.

Los lenguajes que se han implementado son, según Zapata (s.f.):

- **Expresión musical:** acerca al niño al mundo de los sonidos; promueve la vida social, la comunicación; permite reconocer la cultura y conservar y recrear tradiciones.
- **Expresión corporal-dramática:** se relaciona con el reconocimiento del propio cuerpo, la percepción sensorial, la experimentación y exploración del movimiento.
- **Expresión plástica:** promueve la expresión individual, instaurando un diálogo consigo mismo y con el entorno a través de actividades plástico-pictóricas, dando forma y color a su percepción del mundo.
- **Expresión literaria:** es el acercamiento al mundo verbal y escrito, a los cuentos, las poesías, onomatopeyas, adivinanzas, fábulas y



trabalenguas; es decir, a toda forma de expresión oral, escrita o gráfica, permitiendo que el niño descubra mundos, personales, su imaginación y fantasía.

Desarrollo

El desarrollo de la experiencia se organizó en tres fases; lo cual no quiere decir que fue una secuencia rígida o que una fase dependiera de la otra; por el contrario, se pretendía ir reorganizando y ajustando cada fase según las características del contexto y especialmente de los niños.

Fase 1. Planeación: en esta primera fase se hizo una identificación de la situación problema, mediante un proceso de caracterización de la población y el contexto, con el fin reconocer las características en relación al proceso de desarrollo de las dimensiones de los niños; es esta fase donde se empieza a evidenciar que la dimensión que requiere fortalecerse a través de una mediación pedagógica intencionada es la dimensión socio-afectiva, ya que como se expresó en la contextualización, los niños en situación de hospitalización tienden a presentar niveles de autoestima bajos; se les dificulta establecer relaciones con los profesionales de salud y demás adultos que acompañan el proceso de hospitalización.

A partir del planteamiento del problema se establece el objetivo que orienta la experiencia; se construye la fundamentación conceptual, ya que es importante sustentar desde postulados teóricos y legales el acompañamiento que se le hace a los niños en contextos no convencionales y, finalmente, se diseña la propuesta pedagógica, la cual es orientada mediante la metodología lúdico-creativa.

La propuesta pedagógica se organizó por medio de los lenguajes expresivos como estrategia didáctica en la mediación pedagógica, de los cuales se desprendieron unas estrategias con el fin de organizar secuencialmente las actividades del día a día con los niños. Algunas de las estrategias fueron las siguientes:



Cuadro 1.

Estrategias didácticas.

| Lenguaje expresivo | Estrategias |
|-----------------------------|--|
| Lenguaje musical | <ul style="list-style-type: none">• Mi cuerpo y la música• Juegos de ritmo• Divirtiéndome con los instrumentos musicales |
| Lenguaje plástico | <ul style="list-style-type: none">• Las emociones• Todos por una vida saludable• Manualidades• Expreso mi imaginación |
| Lenguaje corporal-dramático | <ul style="list-style-type: none">• ¿Quién soy yo?• Reconociendo mis cualidades• Dramatizo y me expreso |
| Lenguaje literario | <ul style="list-style-type: none">• Expreso lo que siento• De viaje con la literatura• Narrando me voy expresando |

Fuente: elaboración propia.

Fase 2. Ejecución: fue la etapa del desarrollo de la propuesta de mediación pedagógica, con el fin de ir fortaleciendo las necesidades o aspectos por mejorar registrados en el planteamiento del problema o caracterización; dicha ejecución se fue ajustando a las condiciones del contexto en el cual se desarrolló la experiencia, ya que se debía tener en cuenta algunas variables al momento de desarrollar las actividades con los niños; así: primero, es una población fluctuante, porque los tiempos de hospitalización es en promedio de 1 a 15 días; y segundo, se debía tener en cuenta la condición de los niños cada día; es decir, si podían o no salir de la habitación para realizar las actividades de forma grupal o si se realizaba la actividad en la habitación, bien sea por no querer o poder salir, o porque se encontraban aislados.

Estas variables hacían que la experiencia se fuera enriqueciendo cada día, ya que se debían ajustar las actividades a las necesidades de los niños, y no por el contrario los niños ajustarse a las actividades; esto posibilitó un clima de respeto por el otro —niño— como sujeto de derechos, que piensa, siente y toma sus propias decisiones con relación a lo que le gusta o no le gusta hacer.



Fase 3. Sistematización: en esta etapa se iba registrando el desarrollo de la propuesta de mediación pedagógica a través del diario pedagógico como instrumento clave para la reflexión pedagógica y el registro de logros, dificultades o aspectos por mejorar en el desarrollo de la experiencia; además de guías de observación que permitían evidenciar los resultados de cada niño con relación al objetivo y logros propuestos. A partir de la reflexión que se iba realizando en los diarios y el registro consignado en las guías de observación, se realizaba un análisis de la información allí registrada, la cual arrojó los resultados de la experiencia, organizados en las siguientes categorías:

Los lenguajes expresivos plástico y literario, orientadores significativos en el desarrollo de la dimensión socio-afectiva:

De acuerdo con las diferentes estrategias desarrolladas durante el proceso, se evidenció que los niños podían manifestar más agrado por las actividades realizadas con los lenguajes expresivos plástico y literario, ya que en muchas oportunidades el desarrollo de actividades de movimiento no era posible llevar a cabo por su condición de hospitalización. Es así, como se evidencia que los lenguajes expresivos son una forma de expresar y comunicar, ya sea de forma verbal o no verbal emociones, sentimientos y pensamientos y, por esto, se evidenció la importancia de trabajarlos con los niños, como forma de comunicar sus necesidades y deseos a los adultos significativos que están encargados de acompañarlos en su proceso de recuperación.

Estos lenguajes fueron más significativos en el proceso de la experiencia, porque dieron muestra de ser una herramienta positiva para ellos expresarse, sin necesidad de usar una comunicación verbal. Además de ser relevante en su autoestima y en su estado de ánimo, se hace visible que con estos lenguajes se promueve en ellos la vida social y se les ayuda en su crecimiento y en el desarrollo de sus ideas, promoviendo el desarrollo de la personalidad, de una manera lúdica y amena para ellos.

En cuanto a la dimensión socio-afectiva, es evidente que esta se fortaleció significativamente, ya que a través de estos lenguajes se manifestaron progresos que dieron cuenta de las mejorías en la autonomía, autoconocimiento y reconocimiento de sus habilidades, las cuales permitieron que se desarrollaran en las actividades desarrolladas de forma espontánea y lúdica, además de influir en una recuperación mucho más rápida.



Reconocimiento de sí mismo y del otro, como medios transformadores de actitudes:

En el proceso se lograron desarrollar actividades grupales, lo cual es importante para establecer relaciones interpersonales, las cuales lograron influir en la construcción de nuevos aprendizajes y reconocimiento de sí mismo, transformando la actitud de los niños respecto a sus situación de hospitalización, ya que el socializar con otras personas y más aún si son niños, les permite construir lazos de amistad, reconocer que no es el único que está en esa situación y reconocer sus capacidades y las de los demás.

Es así como la educación inicial cobra sentido en cuanto tiene la responsabilidad de formar integralmente desde los primeros años de vida, orientando a los niños en la consolidación de su personalidad, emocionalidad y socialización, ya que no se puede desconocer que los seres humanos son emocionales por naturaleza y la actitud con la que se enfrenta cada una de las circunstancias de la vida a las que se está expuesto, va a definir la calidad de vida que cada niño tenga.

Al trabajar con niños en situación de hospitalización, es necesario realizar actividades grupales y de expresión, con el fin de orientar sus características y formas de expresar las emociones, puesto que estar en dicha situación los expone a tener baja tolerancia a la frustración, el enojo y la tristeza, que son emociones que les son difíciles de controlar en el momento de expresarse; por lo que se hizo necesario familiarizarlos con ellas y orientarlos en la regulación de los impulsos negativos.

La vinculación de los cuidadores como eje trascendental en el desarrollo de la dimensión socio-afectiva:

Se evidencia que en los niños en situación de hospitalización, se enfrentan constantemente a cambios físicos y emocionales, debido a los diagnósticos médicos y por esta razón es esencial el acompañamiento de los cuidadores, el cual se evidenció como un aspecto positivo y trascendental durante el desarrollo de la experiencia, donde siempre estaban dispuestos a participar o a apoyar en las actividades propuestas; sin embargo, se refleja que este acompañamiento está centrado en los cuidados pertinentes que requiere la enfermedad de cada niño, dejando a un lado la importancia de involucrarlos en las actividades cotidianas de autocuidado, por lo que se dificulta la construcción de la autonomía, resolución de problemas y relaciones interpersonales.



Al evidenciarse estos comportamientos por parte de los padres y cuidadores se realizaron diversas actividades, como lo fueron las lecturas de cuentos en los que se observaba cómo los personajes resolvían problemas cotidianos por su propia cuenta, gracias a la confianza que transmitían sus padres y personas significativas hacia ellos; también se realizaron manualidades que brindaban a los niños la oportunidad de construir un objeto, solo con la orientación de las docentes en formación y sus padres, pero permitiéndoles elaborarlas ellos mismos. Estas actividades posibilitaron a los cuidadores hacer consiente lo importante que es involucrarlos en las actividades cotidianas, darles la oportunidad de que las realicen por sí mismos; también a través de las mediaciones pedagógicas, se logró que los niños se motivaran, participaran activamente, disfrutando cada actividad y mejorando sus estados de ánimo, afianzando su capacidad para la resolución de problemas, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de sus propias capacidades y las de los demás.

Logros

A partir del proceso desarrollado y teniendo en cuenta el proceso de sistematización y análisis, se evidenciaron unos logros con relación al objetivo planteado, el cual estaba enfocado en promover el desarrollo de la dimensión socio-afectiva en niños en situación de hospitalización, por medio de la metodología lúdico-creativa; dichos logros son:

- Mostrar a través de acciones y decisiones un proceso de construcción de una imagen de sí mismo.
- Disfrutar del hecho de ser tenido en cuenta como sujeto, en ambientes de aprendizaje significativos.
- Participar en juegos y actividades lúdicas y creativas grupales que permitieron reafirmar su yo.
- Manifestar en las actividades un reconocimiento y aceptación de la diversidad.
- Gozar de aceptación por parte de cuidadores, de profesionales de la salud, de docentes en formación y pares.
- Tomar decisiones a su alcance por iniciativa propia.
- Participar en la construcción de normas de convivencia.
- Expresar sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea.
- Exteriorizar emociones a través de narraciones de historietas personales, dramatizaciones, pinturas, entre otros medios de expresión.



- Colaborar con los otros en la solución de un conflicto que se presentó en situaciones de juego.
- Explorar diferentes lenguajes expresivos para comunicar su percepción particular del mundo, utilizando diversidad de materiales.

Recursos

Los recursos que facilitaron el desarrollo de las actividades y el proceso de la experiencia fueron:

- Se trabajó principalmente con material reciclable: hojas, tubos de papel higiénico, cajas de cartón, botellas, tapas de botellas, periódicos, revistas, palitos de paleta.
- Se utilizaron a parte del material reciclable: hojas iris, hojas de block, colbón, vinilos a base de agua, tijeras, papel globo, papel periódico, colores, marcadores, crayolas.
- Con relación a las guías utilizadas, se retomaron principalmente las del Ministerio de Educación Nacional:
 - Lineamientos curriculares para la educación preescolar: donde se establecen las orientaciones para el trabajo con niños desde las dimensiones del desarrollo -cognitiva, socio-afectiva, corporal, comunicativa, estética, ética y espiritual-, los principios de la educación preescolar -lúdica, integralidad y participación-, y los pilares de la educación -aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos-.
 - Y, los documentos: documento n° 21: el arte en la educación inicial; documento n° 22: el juego en la educación inicial; documento n° 23: la literatura en la educación inicial y documento n° 24: la exploración del medio en la educación inicial.

Estos últimos, brindan orientaciones pedagógicas para la educación inicial, principalmente desde las cuatro actividades rectoras: juego, literatura, arte y exploración del medio; además de establecer los referentes teóricos y metodológicos para trabajar con los niños en sus primeros años de vida, aclarando que para los niños que superaban los 7 años, las actividades eran adaptadas a sus características y nivel de desarrollo, con el fin de permitir su participación.



Conclusiones

A partir de la experiencia desarrollada, se puede concluir:

- Efectivamente trabajar desde escenarios no convencionales, posibilita un desarrollo integral de los niños en situación de hospitalización, dado el impacto significativo a nivel emocional, social y afectivo; pues se evidenció un acompañamiento activo y una participación constante por parte de las familias y los niños en actividades realizadas.
- Es importante seguir trabajando con niños en situación de hospitalización, pues a partir de esta experiencia se pudo evidenciar cómo se transforman las actitudes de ansiedad, temor e inseguridad, por actitudes de alegría, agrado y disfrute en cada una de las actividades, lo que permitió que los tiempos de recuperación fueran más cortos a lo habitual; esto fue evidenciado no solo por las docentes en formación, sino por el personal médico y los cuidadores de los niños.
- Es posible pensar actividades pedagógicas a partir de necesidades e intereses de los niños en situación de hospitalización, respetando su derecho a la educación en contextos diferentes a la escuela, reconociendo que son sujetos de derechos que sienten, piensan y tienen sus propios intereses, y que independientemente de la situación en la que se encuentran se les debe propiciar ambientes para movilizar aprendizajes y promover procesos de desarrollo integral.

Prospectiva y sostenibilidad

Es necesario resaltar lo fundamental que es acompañar a los niños en situación de hospitalización que, por su diagnóstico médico, no pueden asistir por algún tiempo a otros contextos diferentes al hospital, convirtiéndose la pedagogía hospitalaria como un área fundamental para promover desarrollos y aprendizajes en los niños. Para ellos, cuyo derecho a la educación se ve vulnerado, el hospital se convierte en un escenario importante para brindarles espacios de creación, expresión, lúdica y juego, que los lleve a movilizar aprendizajes significativos y ante todo a asumir una actitud diferente respecto a su enfermedad, posibilitando una recuperación más rápida.

Por lo tanto, surge la necesidad de seguir implementando esta experiencia con el propósito de incluir a los niños en situación de hospitalización en el marco de una atención integral y diversa en



estrategias pedagógicas, que sean adaptadas a las necesidades de cada uno, logrando cambios significativos tanto en los niños, cuidadores y personal médico, los cuales se logran concientizar de la importancia de generar estos espacios educativos dentro de las unidades de pediatría, partiendo de sus necesidades e intereses, logrando una transformación en el ambiente, la salud de los niños y la actitud en sus procesos de recuperación, donde se pueden generar espacios para fortalecer la autonomía, la seguridad en sí mismos, el reconocimiento de sus capacidades y las de los demás, mejorando en la manifestación de sus emociones y sentimientos por medio de la comunicación verbal y no verbal, evidenciando una regulación de sus impulsos y emociones.

Educar en y desde escenarios no convencionales, como el hospital, permite una formación integral de los niños, el enfocarse en sus características y necesidades hace que esta experiencia sea enriquecedora y positiva para quienes participan de ella, las personas que padecen enfermedades que no les permiten tener un libre desenvolvimiento en la sociedad, son generalmente atendidas para la cura o tratamiento de sus condiciones médicas, pero olvidadas en los otros ámbitos, los cuales se pretenden rescatar con propuestas como esta.

Es importante plantar la necesidad de que los hospitales sean conscientes de la importancia de estos espacios, ya que en muchas ocasiones se abren las puertas para desarrollar la práctica hospitalaria, pero no se incorpora como una estrategia importante en la atención que reciben los niños, desconociendo en muchas ocasiones el saber que se construye desde la pedagogía, como una disciplina igual de importante que la medicina para el tratamiento de enfermedades, ya que esta no solo se centra en curar al niño físicamente sino en propiciar espacios para la construcción desde el ser, desde su integralidad y multidimensionalidad. Por esto, es necesario que se puedan generar campañas de sensibilización con el personal de la salud y que los hospitales destinen recursos para la compra de materiales para el desarrollo de las actividades, ya que el desarrollo de la experiencia en muchos espacios hospitalarios se desarrolla por una vocación de servicio y de la profesión, y sobre todo por garantizarles a los niños ambientes donde puedan desarrollar su imaginación, relacionarse con el otro y reconocerse a sí mismos.



Transferencia

Para la transferencia de esta experiencia en otros contextos y escenarios educativos, se rescata la metodología didáctica implementada para el trabajo con los niños en situación de hospitalización, la cual estuvo centrada en lo lúdico-creativo y en los lenguajes expresivos como medios para su implementación, ya que, si bien en el marco de la educación infantil existen otros enfoques didácticos para trabajar con los niños, esta se convierte en un punto de referencia importante, pues permite que los niños exterioricen e interioricen experiencias, saberes y prácticas, que les permitan construir su personalidad y establecer relaciones interpersonales, mediadas por el juego, la lúdica, el arte y la exploración del medio.

Es importante aclarar, que al transferir la experiencia a otros contextos, es necesario realizar adaptaciones como:

- Identificar la edad de los niños con los cuales se va a desarrollar la propuesta.
- Identificar características del contexto familiar y escolar.
- Tener claridad del diagnóstico médico para saber qué tipo de actividades se pueden desarrollar con los niños.
- Seleccionar los materiales pertinentes para garantizar la integridad de los niños.
- Mantener una asepsia de los materiales y el lugar donde se desarrollen las actividades, así como de las personas que vayan a interactuar con los niños en las mediaciones pedagógicas.
- Involucrar a cuidadores y personal de la salud en las actividades, con el fin de lograr una sensibilización respecto a la importancia de la pedagogía hospitalaria.

Referencias

- Dinello, R. (s.f). *Pedagogía de la expresión ludo creativa*. Recuperado de: <http://galeon.com/rossyperezludica/pedagogia.pdf>
- González, J y Polaino, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Lizasoain, O. (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la pedagogía hospitalaria*. España: Universidad de Navarra. Recuperado de: http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Dra_Olga_Lizasoain.pdf



- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar*. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°21. El arte en la educación inicial. Bogotá, D.C. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Arte_EducacionInicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°22. El juego en la educación inicial. Bogotá, D.C. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Juego_EducacionInicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°23. La literatura en la educación inicial. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°24. La exploración del medio en la educación inicial. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Runge, Andrés. (s.f). *La pedagogía como un campo profesional y disciplinar*. Medellín: Universidad de Antioquia. [Versión digital].
- Zapata, B. (s.f.). *Lúdica y juego: ejes para el desarrollo infantil*. Medellín: Tecnológico de Antioquia. [Versión digital].



Capítulo

7

Metodología para la sistematización de experiencias.

Prácticas en educación infantil



Jorge Iván Correa Alzate¹
Beatriz Elena Zapata Ospina²
Margarita Bedoya Sierra³
Juan Pablo Suárez Vallejo⁴

Presentación

En el texto se da a conocer una de las experiencias significativas que ha tenido el grupo Senderos en la línea de investigación infancias, con la trayectoria en la sistematización de experiencias, aplicado a programas, proyectos y estrategias que implementan políticas de atención integral a la primera infancia y en la resignificación de saberes de las prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Producto de este proceso en los últimos 5 años, se consolida una metodología que haciendo alegoría al proceso de cultivo de una semilla, se estructura en tres momentos y que se referencian en la utilización de la estrategia Buen Comienzo Antioquia, para ejemplificar su aplicación.

- **El primer momento:** ¡El Árbol Abuelo, contador de historias!, hace referencia a los antecedentes y lecciones aprendidas que se regocen de esa historia previa.
- **El segundo momento:** ¡Es el momento de la vida...plantando las semillas por la primera!, presenta el proceso de gestación, la planeación de la estrategia y las lecciones aprendidas de la planeación.

1 Docente Titular, Director del grupo de investigación Senderos, Investigador en la línea Pluralidades del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. jcorrea@tdea.edu.co

2 Docente Titular, Investigadora en la línea Infancias del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. bzapata@tdea.edu.co

3 Investigadora en la línea Pluralidades del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Docente del Instituto Metropolitano de Educación. margarita.bedoya09@gmail.com

4 Director de la Maestría en educación, Investigador en la línea Pluralidades del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. jsuarez7@tdea.edu.co



- **Y el tercero:** ¡Germinan las semillas por el amor y el cuidado!, refiere al cómo se desarrolla el proceso, qué prácticas emergen y qué lecciones se aprenden de la implementación del desarrollo de la estrategia.

La sistematización de experiencias es importante en la medida que aporta en la reconstrucción de un saber local que existe en la práctica; sus resultados contribuyen a cualificar el propio proceso de un programa, proyecto o estrategia y, en este caso, rescata la metodología vivenciada para mostrar a otros cómo emprender la sistematización de su propia experiencia educativa.

Palabras clave: saber práctico, metodología, sistematización.

Contexto de la experiencia

La línea de investigación en infancias, ha tenido como propósito:

La comprensión de los fenómenos educativos, sociales y culturales relacionados con la educación inicial, desde una perspectiva de derechos y atención integral, para aportar al mejoramiento de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde la gestación hasta los 7 años.

Esta se ha articulado al proceso de las prácticas, y en estas, para Begué (2010):

Los docentes, por su parte, deben sistematizar el desarrollo del proceso de investigación formativa y de las habilidades trabajadas, además de las diferentes respuestas a la pregunta que genera la indagación en cada práctica. De esta manera se pretende tener la evidencia del proceso y realizar seguimiento y evaluación permanente al mismo, con miras a ajustarlo o cambiarlo de acuerdo con las necesidades que se presenten. (p. 21)

Además, en la atención y educación de la población infantil en Colombia, experiencia que se ubica desde el surgimiento de la Ley de infancia, adolescencia y juventud del 2006, con el reconocimiento del derecho al desarrollo integral, cambiando de paradigma, de una mirada fragmentada del niño a postura holística. Los avances en la política y la Ley 1098: "(...) marcan un hito histórico en relación con la primera infancia, en tanto se plantea un enfoque filosófico distinto respecto a la relación que se establece entre el Estado y los niños y niñas" (Cuéllar, 2010, p.4); así como una reorganización del Estado



alrededor de la reivindicación de sus derechos. En Octubre de 2006 en Colombia se fortalecen las iniciativas para invertir en primera infancia; en ese momento, Antioquia inicia con la política de calidad de Familia a tu lado aprendo. Igualmente, las Cajas de compensación como Comfenalco que crea los foros de primera infancia y educación inicial y el congreso de educación inicial en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia.

En el año 2004, integrantes de la línea de investigación participan en la generación del programa Buen Comienzo, el cual se crea mediante el Acuerdo municipal 14 de 2004, con el propósito de:

Promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y niñas menores de 6 años, de los niveles I, II y III del Sisbén y los no afiliados al régimen contributivo, ni subsidiado, ni a los regímenes de excepciones en la ciudad de Medellín” (Alcaldía de Medellín, 2004, p. 88).

El programa se establece como un proyecto estratégico de la ciudad y es reglamentado más tarde por el Decreto 2851 de 2006 con el fin de garantizar la articulación y coordinación interinstitucional entre las secretarías de la Alcaldía de Medellín, así como entidades nacionales como el Instituto de Bienestar Familiar-ICBF, el Ministerio de Educación Nacional-MEN, organizaciones no gubernamentales-ONG y el sector privado. (Herrera, 2012, p. 3). En el Acuerdo 58 de 2011, Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolla un Sistema de Atención Integral a la primera Infancia y se modifica el Acuerdo 14 de 2004; el sistema se reglamenta a partir del Decreto 01277 del 5 de julio de 2013. Estos referentes muestran la solidez con la que se concibe el programa.

Este programa del Municipio de Medellín, en el departamento se denominó Estrategia Buen Comienzo Antioquia; permitió cristalizar las metas propuestas en el Plan de Desarrollo Departamental, en el marco de Antioquia la más educada, incluyendo la gestación y la primera infancia, orientada a que todos los niños y las niñas de los diferentes municipios del departamento consoliden sus proyectos de vida, desde la sana convivencia y el fortalecimiento de posibilidades que les permita ser ciudadanos del hoy, y miembros de una comunidad que les acompaña, les protege y cuida en pro de su desarrollo humano, integral e incluyente; se resalta la articulación de la estrategia a un programa de gobierno para darle la importancia en el contexto departamental.



En el año 2013 se consideró importante iniciar la sistematización de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, con la pretensión de documentar el acompañamiento y gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia, desarrollada en 64 municipios; con la intervención de diferentes actores, del contexto político, económico y social del departamento de Antioquia. La sistematización, está bajo la responsabilidad de la Gobernación de Antioquia y el Grupo de Investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria.

Para este propósito, se definió la metodología “alegoría al proceso de cultivo de una semilla”, que en la actualidad se encuentra aplicada en otras experiencias y permite mostrarla como un aporte para la reconstrucción de saber práctico; en su recorrido se reconocen lecciones aprendidas que aportan a la reconstrucción de la metodología. “La sistematización como herramienta de la investigación ofrece la posibilidad de reconocer las experiencias exitosas, brinda la posibilidad de recuperar programas, métodos y estrategias que se han experimentado en la práctica” (Correa, 2014, p.132),

Complementando con Suárez (2017) permite reconstruir la experiencia práctica de maestros, familias y líderes en tanto pretende rescatar saberes, métodos, estrategias que se han utilizado para dar solución a una problemática de contexto (p.3); indica que la experiencia es posible teorizarla llevando un proceso riguroso que genere credibilidad en sus construcciones conceptuales y metodológicas.

La sistematización requiere de acciones comunicativas; una de ellas a través de la escritura, la cual debe tener unas características; Ramírez (2012), considera: “de aquí que la escritura sea el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos, interpretar, construir mundos existentes o imaginar escenarios posibles” (p.18).

Método

En este caso la sistematización es de tipo retrospectiva, contextualizada y con vigencia actual en lo metodológico, para ilustrarla, se remonta a sus inicios la experiencia y se recupera el desarrollo sistemático de la misma en los lugares donde se implementa la estrategia Buen Comienzo Antioquia. La “contextualización, responde a un eje temático del objeto de conocimiento y propio del campo disciplinar y se inscribe en un entorno físico o social” (Correa, 2017, p.14); en este caso el objeto responde a la política pública para la infancia y el contexto corresponde a los municipios del departamento de Antioquia.



Se propone la metodología en tres momentos, como se aprecia a continuación y se ejemplifica cómo se trabajó con la estrategia Buen Comienzo:

Tabla 1.

| Momentos de la sistematización | Preguntas |
|--|--|
| <p>El Árbol Abuelo Contador de historias Hace referencia a los antecedentes de la Estrategia.</p> | <p>¿Cuáles son los eventos que anteceden a la Estrategia y sirven como referente a la misma?</p> |
| <p>¿Es el momento de la vida... plantando las semillas por la primera infancia de Antioquia! Hace referencia a la Gestación y planeación de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se planea lograr a través de los procesos de articulación? 2. ¿Cómo se ha dispuesto la GIAJ para generar procesos de articulación intersectorial? <ol style="list-style-type: none"> 2.1 ¿Con quiénes se articula? 2.2 ¿Cómo se articula? 2.3 ¿Para qué? 3. ¿Qué lecciones aprendidas ha dejado el proceso de planeación en la articulación? |
| <p>Germinan las semillas por el amor y el cuidado Hace referencia a la implementación inicial de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se estructura en Buen Comienzo Antioquia la articulación de las instancias a nivel nacional, departamental y municipal? 2. ¿Cómo se incorpora en la articulación para la gestión de Buen Comienzo Antioquia, las comprensiones sobre el desarrollo Infantil Temprano? 3. ¿Cómo transversa la articulación los diferentes escenarios de Buen Comienzo Antioquia? 4. ¿Cómo transversa la articulación los diferentes elementos de sostenibilidad de Buen Comienzo Antioquia? 5. ¿Qué lecciones aprendidas nos deja la articulación en la implementación que se ha logrado hasta la fecha? |

Fuente: Elaboración propia.

Cada momento tiene su propósito y se operacionaliza con preguntas que se formulan según la naturaleza de la práctica existente y que pretende ser objeto de sistematización; estas interrogan la experiencia, libre de prejuicios de valoración para garantizar que emerjan los



saberes, procedimientos y aprendizajes, y son definidas para orientar la búsqueda de datos, hechos que le dan sentido a los hallazgos, a unas experiencias y permitan proceder con el análisis, la interpretación, categorización y reconstrucción conceptual.

Sentido de la pregunta en sistematización de experiencias:

- Se presenta inquietud sobre la práctica objeto de resignificar.
- Es una proposición que implica indagación en el campo de conocimiento en el que se sitúa la práctica.
- Toda pregunta encierra un mínimo de conocimientos, se cuestiona sobre la base de algo que se conoce y lo que se desea saber.
- Quien pregunta quiere profundizar en un tema y rescata lo que está implícito.
- El que quiere conocer, está inquieto sobre algo que lo lleva a indagar, confrontar y reconstruir el conocimiento.

Aplicabilidad de la pregunta:

- Importante conocer el contexto en el que se desarrolla la experiencia.
- La pregunta guía la búsqueda de datos, hechos y hallazgos, y debe ser coherente con los elementos que caracterizan la experiencia.
- La lógica de la pregunta se construye desde la reflexión sobre la acción práctica, pasa por la contextualización, se cierra con una explicación pertinente para el contexto y abre la posibilidad de una nueva interrogación.
- La pregunta debe estar alejada de ambigüedades, para evitar interpretaciones erróneas y de juicios a priori para no sesgar la búsqueda de información.

Desarrollo

El proceso de sistematización se consolida tomando como referencia la experiencia documentada; en este caso, se pone especial acento en la articulación intersectorial por ser uno de los propósitos establecidos, en consideración a que es un factor fundamental para lograr la sostenibilidad en la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, en una apuesta que parte de la comprensión de que no basta con concentrarse en la atención a la primera infancia, sino que se debe evolucionar a la promoción del desarrollo infantil temprano en todos los municipios del departamento.



La intención se centró en motivar el diálogo y el debate entre las personas, organizaciones y sectores público - privados, comprometidos con los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años y con aportar al departamento y al país una experiencia que fortalezca el desarrollo infantil temprano, desde la universalización de la atención, la focalización y la atención diferencial de los niños y niñas que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad; para lo cual es necesario considerar aspectos que van más allá de la cobertura; se requiere entonces puntualizar en la calidad, la equidad y la pertinencia; estos énfasis deben ser definidos según la naturaleza de la experiencia y el contexto de actuación, en este caso en el educativo; para Henao (2001): "educar a un niño significa abrirle el mundo y ponerlo a su alcance; significa, también, ayudarle a derribar muchas de las barreras que pueden impedirle proyectar su vida y trazarse un derrotero para realizar ese proyecto" (p.31). Este ejercicio de sistematización se construye reconociendo que es importante:

- Generar conocimientos que permitan informar y cualificar a la comunidad frente al tema de la primera infancia, para que la experiencia no solo quede en la memoria de los actores participantes, sino en la comunidad en general. Aspecto importante, algunas experiencias por falta de sistematización se pierden cuando se presenta movilidad de las personas que las lideran.
- Producir modelos de atención contextualizados basados en la propia experiencia que a la vez pueden aportar a otras regiones o municipios del país, los cuales comparten características o problemáticas similares. Es así como en esta etapa de sistematización de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, se encuentra como un gran logro la presentación de una propuesta de Sistema para el desarrollo Infantil Temprano en el departamento; la proyección de convertirse en una experiencia importante para el departamento, el país y Latinoamérica. En este caso la experiencia tiene el propósito de trascender su campo de actuación local.
- Aportar a la sostenibilidad, considerando que a través de la difusión de la sistematización se contribuye a la generación de alianzas, redes y al fortalecimiento de vínculos que benefician la atención a la primera infancia en la región y el país. Aspecto clave que permite consolidar y avanzar en la dinámica de madurez de la misma experiencia.
- Dar a conocer los resultados de la inversión ya que a través de esta sistematización se logra evidenciar en qué se han invertido los recursos, así como las lecciones aprendidas que pueden favorecer



la efectividad y eficacia del proceso en las siguientes etapas de la estrategia y en futuras propuestas. En este caso particular, se propone por ser una experiencia que surge del sector público y tiene asignados recursos, lo que compromete con la transparencia de los recursos.

- Empoderar a las comunidades, haciendo visible frente a los actores sociales, políticos y económicos, algunas de las necesidades existentes en la atención integral a la primera infancia en el departamento. Una experiencia compromete con la satisfacción de una necesidad o la proyección de una innovación y requiere de líderes locales involucrados y comprometidos.

Es importante que el ejercicio de sistematización defina las intencionalidades previamente; esto le da identidad al proceso y guía las acciones para lograr hallar resultados, conclusiones y diseñar proyecciones.

Luego de definir los objetivos, las preguntas y el hilo conductor de la sistematización, se realizaron las siguientes acciones, articuladas a los momentos.

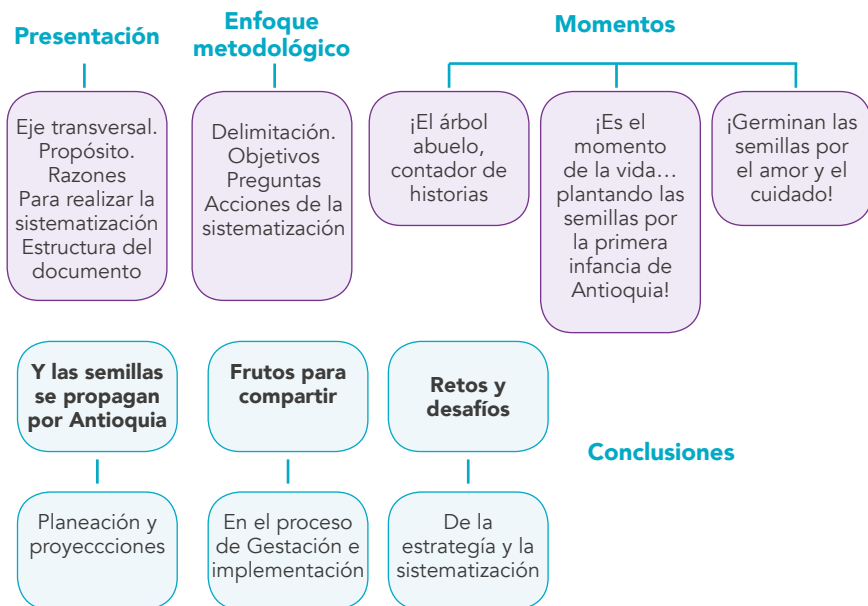


Figura 1. Ilustra los momentos de la sistematización. Elaboración: Beatriz Elena Zapata y Margarita Bedoya Sierra. 2013.



Momento uno El Árbol Abuelo Contador de historias

Este apartado presenta los antecedentes de la atención a la primera infancia en el país y en el departamento, y la manera como se han articulado esos saberes previos, reconociendo en el Árbol Abuelo la trayectoria histórica que precede a la estrategia y el conocimiento adquirido por muchas de las personas que hoy hacen parte del Equipo técnico de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, las cuales han participado en procesos de atención a la Primera infancia desarrollados en programas como Buen Comienzo Medellín, Familia a tu lado aprendo del departamento de Antioquia y en otros del nivel nacional. Igualmente, se presentan los aportes de diferentes actores expertos en el tema y que han tenido relación con el proceso de articulación en torno a la atención a la Primera infancia en la ciudad de Medellín y en el departamento.

Es a partir de estas experiencias de los actores involucrados en la Estrategia Buen Comienzo Antioquia y de la revisión documental, que se construye una Línea del tiempo, la cual permite identificar los momentos y situaciones en contexto nacional y departamental, que marcan eventos relevantes para la estrategia; al igual que plantea las lecciones aprendidas que hoy se constituyen en un insumo para la cualificación de la Estrategia.

La construcción de línea del tiempo surge como una necesidad en el Equipo Técnico de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia; esta actividad se considera importante en varios sentidos:

- Permite a todo el equipo técnico ubicarse en los eventos históricos que han marcado un hito en la atención a la primera infancia y reconocer sus avances.
- Le permite al equipo reconocer los antecedentes de la estrategia que han sido bases fundamentales para el desarrollo de la misma, al tiempo que se conocen las experiencias aprendidas en cada uno de esos momentos.
- Valorar las experiencias anteriores y los aprendizajes que se han derivado de ellas con el propósito de dar continuidad a procesos que han sido significativos y contextualizar los que se están gestando.
- En el marco de la sistematización, se formula una pregunta central para el momento uno: ¿Cuáles son los eventos que anteceden a la Estrategia Buen Comienzo Antioquia y sirven como referente a la misma?



Uno de los hechos significativos de esta etapa; se registra la articulación de acciones como la creación de la Estrategia en el contexto nacional que permiten la construcción de “modelos” de Comisión intersectorial departamental y municipal, los cuales reciben validación nacional, para plantear la articulación desde el ciclo vital: infancia, adolescencia y juventud, pensando en articulación desde un nivel programático, aprovechando lo que cada sector tiene en territorio, principalmente Salud, Deporte, Educación, Cultura, Gerencia Indígena y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Seleccionar una buena semilla es tan importante como el terreno donde se proyecta su germinación.

Momento dos Es el momento de la vida...plantando las semillas por la primera infancia de Antioquia

En este momento se da conocer el proceso de gestación y planeación de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, mostrando cómo se van sembrando una tras otra las semillas por la primera infancia, acompañándolas de muchos ingredientes entre los cuales se destaca el amor, la esperanza, pero también la incertidumbre y mucho valor para hacer frente a las adversidades que se presentan en el camino.

Se retoman los trazos que se dan en aprendizajes con la técnica del Árbol Abuelo; los cuales permiten materializar trazos, darles color y acabar de entramar, aterrizando y dándole músculo a las líneas que habían quedado en la implementación de la estrategia en el contexto local.

Este momento se reconoce en varios pasos:

Plantando las semillas: en este contexto, surgen dos situaciones favorables para la estrategia; de un lado un plan de desarrollo que asume la educación como pilar fundamental para la solución a esos problemas; y de otro lado, una Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud que hace una gran apuesta a la primera infancia, como vehículo fundamental para el cambio y el desarrollo. Es necesario indagar del motivo que le da existencia a la estrategia.

Conociendo el terreno: El desarrollo de la estrategia cuenta con un total de 168 aliados entre los cuales están al interior de la Gobernación de Antioquia, la Gerencia de infancia, adolescencia y juventud, las Secretarías de Participación ciudadana y Desarrollo



social, Educación, Salud, las Gerencias de Seguridad alimentaria y nutricional, Negritudes, Indígena e INDEPORTES. Externamente la acompañan el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Estrategia de Cero a Siempre, fundaciones que trabajan con y por la primera infancia, cajas de compensación familiar, el programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín, entre otros. Muchas dependencias de la gobernación hacen parte de Buen Comienzo Antioquia; el papel de la gerencia es dinamizar la estrategia. Las estrategias que se derivan de políticas públicas tienen un sentido de permanencia en el tiempo que se encuentra en la localidad donde se desarrolla la estrategia; recordemos que la política es un direccionamiento y tiene sentido en la aplicabilidad en contexto.

Los frutos que se pretende recoger: La estrategia busca activar las rutas para el restablecimiento de derechos para lograr un desarrollo infantil temprano, mediante la articulación con diferentes sectores, garantizando que los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años de edad, que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad y que viven en las zonas rurales más alejadas, como la población indígena, afrodescendiente, con discapacidad y familias gestantes, especialmente aquellas con madres adolescentes, participen en un conjunto de intervenciones sistemáticas e integrales en educación, nutrición y salud, así como de estimulación emocional y social. Es necesario despojarse de posturas individualistas para dar paso que emerja lo propio del contexto.

Planeando la siembra: Para el desarrollo de la estrategia se diseña una ruta de acciones con el fin de orientar la implementación de la misma, la cual permite el ordenamiento y planeación del proceso. Dicho proceso orientado a garantizar una adecuada supervisión, vigilancia y control, se sintetiza en cinco fases para su desarrollo, las cuales se presentan en la siguiente tabla con sus respectivos productos orientados a la consecución del resultado final esperado. El derrotero que se diseñe debe ser con la comunidad para dar la participación a quienes viven las experiencias.



Tabla 2.

| Fases | Expectativas |
|-------------------------|--|
| Alistamiento | Conformación del equipo |
| | Inducción al equipo |
| | Dotación de equipos |
| Planeación | Elaboración de planes de trabajo para las salidas de campo, lo que incluye la distribución de las regiones por equipo interdisciplinario, elaboración de diagnóstico departamental y caracterizaciones locales, contenidos de las asistencias técnicas, cronograma de actividades y productos a entregar. |
| Implementación | <p>Esta etapa supone la realización de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movilización social: encuentros subregionales, campaña de medios soportada en estrategia de Información, Educación y comunicación para el desarrollo de agendas locales por la primera infancia y el posicionamiento de la política pública a nivel departamental. • Lineamientos y orientaciones técnicas. • Asistencia técnica: es la actividad fundamental de la Fase de Implementación. • Apoyo administrativo, financiero y de sistemas de información. • Sistematización de la experiencia. |
| Seguimiento y Monitoreo | <ul style="list-style-type: none"> • Todas las fases son objeto de seguimiento para saber en qué y cómo va el proceso de desarrollo de la estrategia y lo mismo sucede con la sistematización. • El seguimiento brinda opciones de evaluación y saber que debemos ajustar en el proceso de sistematización. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Se explicitan las experiencias ejemplarizantes. • Análisis de resultados |
| Proyección | <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones para la cualificación de la estrategia • Aprendizajes para impulsar nuevas estrategias • Aprendizajes con la sistematización de experiencias |

Fuente: Elaboración propia.



La fase de alistamiento de la estrategia, tiene dos acciones fundamentales; de un lado la selección del equipo, y de otro, la inducción del mismo. Una responsabilidad muy importante es pensar en el personal requerido para la estrategia y el enfoque que se le debe dar a ese equipo de trabajo. Para ello se plantea la selección de un equipo interdisciplinario de expertos en desarrollo infantil y gestión de proyectos comunitarios; el proceso de selección de los profesionales responsables de la asistencia técnica, se realiza respetando los perfiles y condiciones de experiencia planteados por la Gerencia.

Los profesionales que integran el equipo técnico, que se proyecta en cuatro (4) frentes, trabajan en soporte administrativo, soporte estratégico, acceso y orientación y mejoramiento; aquellos que hacen parte del soporte administrativo, se definen como profesionales cada uno en su rol específico. Los de soporte estratégico, son asesores que acompañan todo el proceso de la estrategia cumpliendo funciones específicas dependiendo de su experticia; en acceso, el equipo está conformado por un líder, un profesional de apoyo y uno de enlaces. Finalmente, el equipo de orientación y mejoramiento, está conformado por un líder y unos enlaces técnicos de acuerdo a especialidad, coherente con la estrategia Buen Comienzo. Estos roles del equipo se definen según la naturaleza de la estrategia y el propósito con la sistematización. Es importante dar la voz a las personas que tienen la experiencia y la recomendación es involucrarlos en la sistematización como integrantes del equipo de trabajo.

A todos, independiente de su rol, los guía la promoción del desarrollo humano integral de la primera infancia desde la gestación hasta los cinco años de edad; esto implica la articulación de acciones intersectoriales e interinstitucionales para la garantía de los derechos en existencia, desarrollo, protección y ciudadanía en los niños y niñas del Departamento de Antioquia. El resultado esperado se expresa en gráfico que aparece a continuación:





Figura 2. Elaboración Margarita Bedoya. 2013.

Momento tres Germinan las semillas por el amor y el cuidado

En este momento se da a conocer el proceso de implementación y desarrollo de la estrategia; en este caso, enfatizando en cómo se ha dado el proceso de articulación, así como los avances y dificultades que se han encontrado en el mismo. Se estructura en primera instancia, dando a conocer los avances en la articulación desde el nivel nacional, luego el departamental y municipal; seguidamente se presenta la evolución en las modalidades y los escenarios de articulación.

Germinan las semillas en la articulación nacional: Uno de los logros más importantes a nivel de articulación para la Estrategia Buen Comienzo Antioquia es que hoy se cuenta con una Plataforma de Gestión bien consolidada. La articulación con el nivel nacional se ha mantenido viva, a la vez que aporta elementos para fortalecer la articulación en el nivel departamental; en este primer año de la estrategia se destacan los siguientes logros:

- Se establece la alianza público - privada con la Comisión Intersectorial De Cero a siempre.
- Se logra el fortalecimiento de las capacidades de los agentes educativos de primera infancia, a través de las diferentes estrategias de cualificación que se han desarrollado.
- A partir del convenio con el ICBF se logra:
 - ✓ Aumentar la cobertura.
 - ✓ Fortalecer procesos de cualificación del talento humano.
 - ✓ Mejorar las canastas de atención.

Germinan las semillas en la articulación con el nivel departamental: El trabajo de campo permite encontrar los logros alcanzados en la articulación en el nivel departamental con el nacional; el trabajo colaborativo con actores internos y externos de la Gobernación de Antioquia, el fortalecimiento de la articulación dentro de la gobernación con las secretarías de Salud, Educación, Participación Social, Equidad de Género; con las Gerencias de Indígenas, de Negritudes y MANÁ. Además, con los institutos de Cultura e INDEPORTES, quienes han participado, entre otras actividades, en el Equipo de Enlace Técnico Operativo y la Consolidación de escenarios de participación y concertación, como el Consejo Temático Generación con Garantía de Derechos, el Equipo de Enlace Técnico Operativo, las Mesas de Socios y la Mesa Departamental de Primera Infancia.

En esta fase del proceso, surgen preguntas, priorizando: ¿Cuál es el problema central que enfrentan niños y niñas en Antioquia para su desarrollo humano integral durante la gestación y primera infancia? A esta se le da respuesta mediante el análisis de causas, efectos y finalmente con la construcción del árbol de objetivos y las estrategias. La priorización es un tema de decisión con la comunidad y con la pretensión de la sistematización, es necesario compaginar intereses de ambos.

Una de las herramientas de apoyo, se ha constituido en la aplicación del árbol de problemas y objetivos, se realizan actividades de validación con la Mesa de Primera Infancia Departamental, la cual además de validar la información, aporta al árbol de problemas y de objetivos, y de una manera muy significativa con todos los actores en pleno, se construyen estrategias para conseguir el propósito de la estrategia Buen Comienzo Antioquia.

Germinan las semillas hacia el marco de resultados: Una vez realizados estos ejercicios, el Árbol de Problemas y el Árbol de Objetivos convergen en la propuesta de resultados; cada problema encontrado, se analiza con sus alternativas de solución.

Así se vive el desarrollo de esta semilla desde el interior del Equipo de Enlace Técnico Operativo: las personas que conforman el equipo de Enlace Técnico Operativo, se asumen como representantes de cada una de las dependencias, con la misión de ser mensajeros, generadores de propuestas y articuladores de acciones, en torno a un proceso: el desarrollo integral de los niños y las niñas de Antioquia, y construyen el marco de resultados, producto del ejercicio de reflexión del Equipo. Para la recopilación de la información se procede a la recuperación de la información primaria, teniendo en cuenta que se trata de sistematizar



una experiencia en desarrollo, la información se recoge a medida que se avanza en la misma, participando en diferentes escenarios en los cuales se desarrolla la estrategia, a través de entrevistas, talleres y estudio de documentación de referencia, complementaria y aquella producida en el proceso, teniendo en cuenta el hilo conductor de la sistematización y las preguntas a las cuales se buscaba dar respuesta. Para obtener esta información se cuenta con los actores que hacen parte del Equipo Técnico de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, la Mesa Departamental de Primera Infancia, así como los agentes educativos, personas representativas en los diferentes entornos y modalidades; igualmente, se incluye las autoridades locales y el personal que trabaja a favor de la primera infancia en algunos municipios.

Para la información secundaria, se tiene en cuenta todo tipo de documentos, disponibles en la estrategia (presentaciones, diagnósticos, reportes técnicos, ayuda memorias, planes operativos, memorias de talleres, evaluaciones, publicaciones, encuestas, datos estadísticos, material fotográfico, videos, entrevistas grabadas, etc.). Igualmente se considera la bibliografía general y otras publicaciones y materiales relacionados con el tema de la experiencia, así como los informes de actividades de los profesionales del Equipo Técnico.

En cuanto a las técnicas para recoger la información, básicamente se utilizan entrevistas, talleres con grupos focales y el análisis documental y de la información contenida en los informes que entrega el Equipo Técnico de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia, a partir de cada una de las actividades desarrolladas.

Ordenamiento de la información: a medida que se recolecta la información, se procede a su ordenamiento teniendo como eje el hilo conductor de la sistematización en cada uno de los momentos claves de la experiencia; básicamente a través de matrices de información.

En los aprendizajes de este momento, se resalta el trabajo colaborativo para:

- Aprender a planear de una manera abierta, flexible, amigable y colaborativa que permite conectarse y conseguir resultados contundentes, con la posibilidad de liberar los deseos y luego encajarlos en una planeación estratégica.
- Comprender que es posible conseguir que la voz de todos sea tenida en cuenta, ya que las propuestas se validan en la Comisión Intersectorial Departamental.



- Encontrar nuevas formas de relacionarse desde la confianza y la alegría; reflejado en el disfrute de los ejercicios desarrollados.
- Ejercitar la creatividad y llevarla a materializarse en acciones determinantes y coherentes.
- Practicar la flexibilidad y continuidad que hace posible el principio de colaboración: *“Aunque alguna persona no esté en una de las sesiones, su presencia sigue allí”**.

Estos hallazgos, corroboran los planteamientos de Casas y Suárez (2017):

El trabajo colaborativo es una estrategia que posibilita la organización de los docentes en relación al currículo con el objeto de propiciar el trabajo colaborativo entre ellos así, por tanto, favorece a que el saber docente se manifieste en las interacciones con otros y es en estas dinámicas donde se vinculan con lo que son, hacen, sienten, piensan y dicen (p. 127).

En el proceso de sistematización es necesario pensar un cuarto momento La recogida de los frutos

Análisis e interpretación crítica de la experiencia: se realiza el análisis con algunos de los equipos participantes en el desarrollo de la Estrategia Buen Comienzo Antioquia en actividades tipo taller, abordadas de manera individual y colectiva, a través de interrogantes orientados a generar una reflexión crítica y profunda de la experiencia, lo que permite construir una visión conjunta de cada uno de los momentos vividos en la estrategia y en las lecciones aprendidas a partir de la misma. Así mismo, se realiza un análisis individual, recogido a partir de entrevistas realizadas a las personas que dinamizan los procesos clave involucrados en el proceso de articulación.

La información registrada en cada una de las técnicas se agrupa en tópicos temáticos, en coherencia con unidades de análisis, en este caso definidos en el contexto de la atención a la infancia, poniendo de manifiesto los significados y posibilitando reconstruir el sentido de los textos desde categorías y subcategorías. (Las categorías denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías detallan dicho tópico en microaspectos).

Categorizar es conceptuar el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, analizar, contrastar, relacionar, los datos recogidos.



Las categorías posibilitan presentar los resultados como consecuencia de:

...un proceso de análisis hermenéutico desde un único núcleo significativo que se denomina "unidad de sentido", el cual comprende tanto una actividad interpretativa por parte del lector, como la acción del texto; es en el diálogo establecido entre ambos, donde se encuentra expresado el horizonte de sentido; es el sujeto social quien hace posible el conocimiento de la realidad como una construcción colectiva de sentido. (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 27)

Para Zapata (2018) la categorización implica:

- Clasificar y agrupar los datos registrados a fin de posibilitar una importante simplificación de la información de manera que sea comprensible y significativa para mayor público posible.
- Realizar comparaciones, posibles contrastes y establecer correlaciones, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo un tipo de patrón o regularidad emergente.
- Analizar los datos e información orientado a responder a los objetivos que se han planteado en la investigación desde el establecimiento de tendencias, vacíos y proyecciones al estado del conocimiento construido referente a la educación y atención integral en la primera infancia. (p. 14)

El proceso de interpretación se desarrolla tomando como insumo la información y el análisis realizado, a partir de la reflexión crítica de los mismos, con base en los postulados teóricos relacionados con la atención integral, la articulación y el desarrollo infantil temprano, en los ejercicios de deconstrucción de la experiencia y en las intencionalidades planteadas en el plan de desarrollo "Medellín la más educada" y los planes de acción de las diferentes secretarías y gerencias de la Gobernación de Antioquia que contemplan acciones relacionadas con la primera infancia. Cada experiencia tiene contexto y dinámica propia; esta claridad la debe tener el equipo que lidera la sistematización.

Síntesis de los aprendizajes

Es posible encontrar respuestas flexibles a los problemas; la herramienta de sistematización es una guía que orienta al reconocimiento, en este caso al territorio y la identificación real de donde está cada niño y cada



niña y, además, qué características tiene, sigue siendo el mayor reto para avanzar en las metas establecidas en el programa para la atención infantil.

Con relación al proceso de planeación, se hace necesario entender que cada municipio construye su propio camino; adicionalmente, Antioquia es un departamento de gran diversidad cultural, por lo cual los retos y estrategias son diversos; esto requiere procesos creativos, contextualizados y flexibles. En este sentido, el desconocimiento del territorio en el momento de planear y definir protocolos de supervisión, ha sido un elemento generador de tensiones en el proceso, lo cual ha hecho necesario, plantear alternativas para saber cómo se le exige al otro lo que apenas está aprendiendo.

En este mismo sentido, todo diseño que se haga para el municipio debe partir de la realidad del territorio y de su conocimiento; es así como la implementación de acciones de acuerdo con lo construido y proyectado, se debe realizar teniendo en cuenta las características propias de cada contexto y de cada actor, lo cual requiere de acompañamiento en todas las etapas de implementación.

Se requiere planear con flexibilidad de tiempo para realizar la interacción en los contextos y tratar de visibilizar los hechos que dan vida a las experiencias, con sus logros y las dificultades que se pueden presentar en los diferentes municipios, para llegar con alternativas de solución que permitan realizar un proceso más eficiente.

Es fundamental el acompañamiento constante y validación de experiencias exitosas y ejemplarizantes; los resultados se revierten en cualificar la estrategia.

Quizás la lección más importante es entender que sí es posible lograr lo que se sueña juntos.

Logros

Uno de los aprendizajes importantes que deja la experiencia se encuentra en la asistencia técnica para el acompañamiento a los municipios; esta se debe caracterizar en el diálogo de saberes, Parra (2013) expresa que:

No es solamente un medio para llegar o conseguir unos resultados, el diálogo permite la expresión de las personas, pues, cada uno existe cuando se conoce y se encuentra en la relación del "uno" con el "otro" en recíproca presencia. (p. 73)



Además de interacciones con intención, en el respeto por el otro y el aprender haciendo, se debe considerar una metodología para evitar improvisaciones; en este caso se rescatan los siguientes momentos:

- **Momento de reconocimiento y encuadre inicial:** en el cual se busca crear un ambiente cálido y amable para la actividad, presentar los objetivos y cada uno de los participantes. Implica presentación con el alcalde, los equipos técnicos de la administración municipal, el director de la institución y con los agentes educativos. En este momento también se establecen los acuerdos básicos para la asistencia técnica y la agenda de trabajo.
- **Momento para ver y comprender el funcionamiento de la atención de primera infancia:** se realiza un reconocimiento de la atención a la primera infancia en el municipio y en la institución a fin de comprender su dinámica y funcionamiento; es importante reconocer los factores que favorecen o afectan la prestación del servicio.
- **Momento para revisión documental y reconocimiento de líderes:** es necesario analizar documentos técnicos (POAI, Diarios de campo) y financieros que tengan que ver con la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia, así como conocer a los líderes locales.
- **Momento de aprender haciendo:** es el momento para construir saberes y competencias en lo correspondiente a la atención integral.
- **Momento de plenaria:** se busca hacer una devolución conceptual y técnica del proceso de asistencia que permita el empoderamiento de los diferentes actores de estrategias prácticas para la atención integral.
- **Momento para construir compromisos y concluir:** se establecen los compromisos con fechas y responsables.

Para planear la asistencia técnica, se realiza una primera clasificación de los municipios, identificando las modalidades de atención que tienen, pues de esto depende en qué aspectos centrar dicha asistencia.

Para llevar a cabo la asistencia técnica, es fundamental el talento humano; en este sentido, desde la planeación hasta la implementación inicial, se dan cambios con relación a los roles y las actividades que desarrolla cada profesional. Para el inicio de la estrategia en el momento de planeación, se piensa en un equipo desde énfasis temáticos, con expertos en asuntos relacionados con el primer año, la



nutrición, el desarrollo del niño y de la niña, la familia y la lúdica, con la intención de que cada profesional experto, dé línea técnica en su tema de experticia.

Cuando se empieza la implementación en territorio, se encuentra que un municipio no solo necesita línea técnica sobre un tema en particular, pues se requiere del acompañamiento a múltiples asuntos y, además, teniendo en cuenta el número de profesionales y municipios, no es posible desplazar a todo el equipo de profesionales a un solo municipio, pues esto operativamente no permite el cubrimiento deseado en la asistencia técnica. Para resolver esta situación, se hace necesario que todo el equipo domine los elementos básicos tanto técnicos como administrativos.

Es así como surge la necesidad de realizar actividades de transferencia para que todo el equipo se forme en lo importante; con el fin de poder participar en la elaboración de estudios previos, lineamientos técnicos y asistencia técnica, todos los profesionales de este equipo tienen que conocer todo el estándar de seguimiento y monitoreo de acciones y aplicarlo.

Para la situación objeto de la sistematización se encuentra que:

- La articulación requiere del conocimiento del territorio y la construcción conjunta del sueño y las rutas para lograrlo.
- Para articularse es necesario el protagonismo de los líderes locales, de manera que puedan apropiarse del proceso y seguir tejiendo redes que garanticen su sostenibilidad.
- En la articulación un elemento clave es escuchar a otro, concentrarse en el objetivo principal y asumir que aunque no se esté de acuerdo, es posible llegar a acuerdos.
- La articulación ha de asumirse como un proceso, por tanto debe ser gestionado, monitoreado y evaluado.
- La planeación en un proceso donde la articulación es el elemento clave; debe ser continua, siendo necesario devolverse una y otra vez, para revisar y ajustar las acciones.
- Cada momento requiere de preguntas y técnicas para su proyección, desarrollo y sistematización.



Recursos

La sistematización define guías y protocolos para sus diferentes momentos, fases, técnicas de apoyo y fuentes primarias y secundarias para lograr un proceso significativo. La observación participante articulada al proceso de experiencia es clave para el rescate de los conocimientos prácticos.

Conclusiones

La resignificación del conocimiento práctico se logra a partir de:

- Hallazgos que evidencian que la práctica que se sistematiza se desarrolla en contextos particulares.
- Dar la voz a los sujetos que actúan y participan del desarrollo de la experiencia es una condición importante para no usurpar el saber del otro. En este sentido Gaby Fujimoto (2016), considera:

Pero no es a nivel nacional donde se tiene que hacer sino a nivel de municipio, de ayuntamiento, porque es allí donde la realidad te está pidiendo que respondas a las necesidades de los niños, de la familia. Es necesario que participen los padres de familia porque incluso con ellos mismos se pueden generar las guías de trabajo o experiencias que ayuden a enriquecer. (p. 133)

- El medio cultural y social específico le da sentido a la experiencia, por lo tanto, se tendrá que leer en clave de los códigos inmersos en la acción y en el lenguaje que caracterizan dicha experiencia.
- La interpretación y la comprensión se realiza con los sujetos involucrados.

La herramienta de sistematización posibilita realizar una lectura situada y por lo tanto el conocimiento que se explicita es pertinente para el contexto donde se desarrolla la experiencia.

Explicitar el saber práctico brinda la posibilidad de ser analizado para el mejoramiento continuo de la experiencia o trascender a transformaciones e innovaciones que se requieran.

En la experiencia que se referencia se encuentran mecanismos como la articulación intersectorial y es posible cuando los diferentes actores sociales asumen como propia la situación y frente a ella cada uno



desde su sector aporta a la construcción colectiva de las alternativas de solución y las líneas de acción a desarrollar.

Prospectiva y sostenibilidad

Y...LAS SEMILLAS SE PROPAGAN POR ANTIOQUIA: Es necesario partir del conocimiento del contexto; la atención se ha planificado de manera homologable a todas las subregiones, lo cual en la realidad requiere de ajustes para responder a las características del territorio, los niños, las niñas y sus familias. En este sentido, se requiere de lineamientos diferenciales para brindar una atención pertinente y contextualizada.

Es importante detectar tempranamente las fortalezas de los responsables de liderar el proceso de la atención infantil en territorio; de esta manera se puede conjugar el saber del municipio y el lineamiento, y definir de manera más certera, las necesidades de asistencia técnica en pro de la cualificación en la atención.

Transferencia

Partir de reconocer que no existen escenarios mejores que otros, lo que interesa que este sea el camino para el desarrollo infantil temprano y sumar la oferta que tiene el departamento para visibilizarlo. Igualmente, se busca que cada sector poco a poco sienta como propia la primera infancia y que los municipios vean **articuladas** todas las acciones que se desarrollan en territorio, para conseguir ese fin que es el niño y la niña feliz; por lo tanto, cada lugar en este caso con la atención y educación en la infancia debe realizar su propio recorrido; otras experiencias son importantes para reconocer puntos críticos, analizarlos y tomar decisión en coherencia con el contexto.

Es necesario planear con cada municipio la forma de desarrollar los procesos o eventos, ya que la cultura, la dinámica, las expresiones, de cada lugar son diferentes; en este sentido, se debe acompañar a los municipios en la construcción de agendas contextualizadas.

La experiencia deja una proyección clara que surge de la sistematización, referida a la necesidad de poner la información en una red virtual donde se pueda compartir, contestar, construir juntos, lo cual puede permitir la movilización y conectar el conocimiento para poder avanzar en una comunidad de aprendizaje, intercambiando experiencias ejemplarizantes que permitan conectar lo que se hace en los diferentes municipios, permitiendo conocer los procesos que se realizan compartiendo aspectos diferentes y comunes.



Reconstruir la experiencia de sistematización para ser compartida con comunidades académicas para la valoración de conocimiento práctico.

Referencias

- Bedoya, M. y Zapata, Beatriz (2013). *Documento de Sistematización Estrategia Buen Comienzo Antioquia*. Convenio Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria - Gobernación de Antioquia.
- Begue, A. (2010). El desarrollo de habilidades investigativas: un eje en el proceso de formación de licenciados en educación. *Senderos Pedagógicos* (1), 13-22.
- Casas, F., Suárez, J. (2017). Formación permanente de maestros en el Parque Explora: una aproximación a la comunidad Astromae. *Senderos Pedagógicos*. (8), 123-140.
- Colombia, Congreso de la República (2011, junio 16) Ley 1450 de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014. Bogotá. Diario Oficial No. 48.102. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2011/ley_1450_2011.html
- Correa, J. (2017). Acercándonos a la investigación desde la formación en el pregrado. Editorial Funlam. *Journal of Sudents Research*. 13-16.
- Correa, J. (2014). *Lecciones aprendidas del enfoque de integración, en Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Guadalajara: Instituto Universitario Anglo Español.
- Cuéllar, R. V. (Mayo de 2010). *La Política Pública de Primera Infancia en Colombia*. Recuperado de: http://ninezyeducacion2.files.wordpress.com/2010/11/financiamiento_politicapi_final.pdf: http://ninezyeducacion2.files.wordpress.com/2010/11/financiamiento_politicapi_final.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (16 de Julio de 1973). Resolución 1681 DE 1973. Bogotá, Colombia.
- Fujimoto, G. (2016). La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad. *Senderos Pedagógicos* (7) 127-133.
- Henao, M. (2011). Revisión conceptual de los aprendizajes de los niños y niñas como base fundamental de su desarrollo integral y multidimensional. *Senderos Pedagógicos* (2), 19-37.



- Londoño, O., Maldonado, L., Calderón, L. (2014). Londoño, O., Maldonado, L., Calderón, L. (2014). Guía para construir estados del arte. Recuperado de: [81http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles322806_recurso_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles322806_recurso_1.pdf)
- Medellín, A. d. (2004). Plan de Desarrollo “Medellín, compromiso de toda la ciudadanía” 2004-2007. Recuperado, de: http://www.veeduriamedellin.org.co/plan_desarrollo2.shtml?x=278.
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar familiar, DNP-DDS-SS. (3 de Diciembre de 2007). Recuperado de: http://www.laguajira.gov.co/web/attachments/1229_CONPES%20109%20-%20POLITICA%20PUBLICA%20NACIONAL%20DE%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1976). Decreto Número 088. (22 de Enero de 1976). Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-102584.html://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102584.html
- Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Senderos Pedagógicos*. (4) 69-76
- Ramírez, O. (2012). La lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Senderos Pedagógicos* (3). 15-26.
- Suárez, J. (2017). *Proyecto de investigación Sistematización de experiencias de inclusión en la ciudad de Medellín como producción de saber desde la práctica educativa, informe final*. Tecnológico de Antioquia.
- República de Colombia. (1 de Febrero de 1979). http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm. Recuperado el 16 de Septiembre de 2013, de Ley 7 de 1979: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm#1
- Zapata, B. (2018). *El conocimiento construido en América Latina: La atención y la educación en la primera infancia. Estado del arte publicaciones e investigaciones OMEP 2055-2016*. Medellín: Publicar T.





**Grupo Investigación Senderos
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Tecnológico de Antioquia**