



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**SUBJETIVIDAD POLÍTICA: UN CAMINO HACIA  
LA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA  
HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Autoras

Jenny Paola Chanci Gallo

Lirdey María Quiroz Cavadia

Virsavid Orrego Ortiz

Yeraldi Úsuga Cardona

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Turbo, Antioquia

2020



# Subjetividad política: un camino hacia la configuración de la conciencia histórica en la educación inicial

Jenny Paola Chanci Gallo, Lirdey María Quiroz Cavadía, Virsavid Orrego Ortiz,

Yeraldi Úsuga Cardona

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al

título de:

**Licenciadas en Pedagogía Infantil**

Asesoras:

Lina Raquel Restrepo Aristizábal

Psicóloga y magister en educación

Diana Milena Martínez Cartagena

Licenciada en Etnoeducación y especialista en pedagogía

Línea de Investigación:

Subjetividad política en la educación inicial

Grupo de Investigación:

Conciencia histórica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Turbo, Antioquia

2020

## AGRADECIMIENTOS

Agradecerle primeramente a Dios porque sin su misericordia no se mueve ni la hoja de un árbol, a esta nuestra Alma Mater por habernos acogido diez semestres y convertirnos en las maestras que hoy somos; no sólo a nivel conceptual sino también desde lo humano, a cada una de las familias, principalmente a nuestras madres quienes sin duda alguna han sido el pilar que nos ha sostenido y nos ha levantado cuando creemos que no podemos más. De manera muy especial queremos agradecerle a nuestra asesora Lina Raquel Restrepo Aristizábal, pues con su amor y paciencia sembró desde el primer momento en nuestros corazones la esperanza de poder transformar las realidades de los niños y las niñas de nuestro territorio, fue persistente y con ello logró mantenernos unidas más que como equipo; como compañeras de viaje. Su gran vocación nos demostró que ser maestras es un honor que se defiende con pasión por lo que se hace.

También queremos extender nuestras más sinceras gratitudes a Comfenalco Antioquia, quien nos abrió sus puertas con la mejor disposición, permitiéndonos enriquecer sus estrategias pedagógicas y brindándonos herramientas indispensables para nuestro quehacer docente. Así mismo, a cada una de las maestras cooperadoras que acompañaron este bonito proceso, resaltando el acompañamiento valioso de la docente y coordinadora Diana Martínez, quien con las mejores energías siempre buscó estrategias de mejoramiento y con ello nos dio luz a infinidad de caminos por descubrir. Como último, pero no menos importante, queremos agradecer a los principales actores en esta travesía; hablamos de los niños y las niñas de prejardín que hicieron posible esto que hoy nombramos “Configuración de la Conciencia Histórica”, pues sin ellos no hubiese sido posible continuar en este camino. Finalmente, solo nos queda agradecerle a la vida por

colocarnos aquí y ahora; justo donde confiamos plenamente en que podemos hacer historia.

## **RESUMEN**

Esta investigación busca comprender cómo la educación inicial aporta a la configuración de subjetividades políticas de niños y niñas en los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco en Apartadó y Chigorodó, con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que promueva la construcción de la conciencia histórica. La pregunta por la conciencia histórica en la configuración de la subjetividad política en la educación inicial surge en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la región de Urabá; heredera de una tradición histórica, conformada por una diversidad cultural chocoana, antioqueña, indígena y cordobés. La investigación tiene una metodología cualitativa que se basa en la hermenéutica, articulada con la investigación acción, que propone estrategias alternativas de enseñanza y aprendizaje, para enriquecer las prácticas del CAII, cabe resaltar, que Comfenalco trabaja con la metodología Crisol - Pensamiento creativo.

El hallazgo más importante, en relación a nuestra pregunta de investigación, es mostrar, con argumentos, que es posible configurar la conciencia histórica desde la educación inicial, a través de prácticas pedagógicas con enfoque histórico; como lo explican los diferentes autores abordados, en especial, Ruiz y Prada(2012), citado por Rodríguez(2012), quienes nos dieron luces para identificar cuatro categorías: Identidad: Urabá, compartiendo raíces que sostiene mi historia; Narración y memoria: Rememorando historias que dejaron huella; Posicionamiento y empoderamiento: Un encuentro conmigo

mismo, un asunto por resolver; y Proyección: Esperanza de la reparación para la no repetición. Estas categorías se constituyen en los resultados de la esta investigación.

## Contenido

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: Anteproyecto	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Marco teórico	14
1.3 Objetivos	22
1.3.1 General:	22
1.3.2 Específicos:	22
1.4 Metodología	22
1.5 Resultados esperados	25
1.6 Cronograma	26
1.7 Compromisos	30
1.8 Consideraciones éticas	30
1.9 Funciones del estudiante:	31
CAPÍTULO II: Posibilidades de las subjetividades políticas en la educación inicial	33
2.1 Sujetos políticos en la práctica	39
2.2 El acto educativo que potencia la subjetividad política	43
CAPÍTULO III: Propuesta de intervención pedagógica	47
CAPÍTULO IV: Análisis de los hallazgos	82
4.1 Identidad: Urabá; raíces que sostienen nuestra historia	83
4.1.1: ¿De dónde nace la categoría Urabá: compartiendo raíces que sostienen mi historia?	84
4.1.2: Reconocimiento y Sentido de pertenencia: “Yo creo que tengo mi ombligo enterrado aquí”	89
4.1.3: Identidad compartida: Somos Urabá, una tierra donde se siembra la esperanza.	97
4.2 Narración y memoria: Rememorando historias que dejaron huellas	100
4.2.1 ¿Qué se cuenta y quién lo cuenta?	103
4.2.2 El lugar de los objetos memoria.	105

4.2.3 El papel de la oralidad	107
4.2.4 Lecciones aprendidas en la voz de las maestras	109
4.3 Posicionamiento y empoderamiento: Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver	115
4.3.1 Descripción de la estrategia: “Somos la familia Comfenalco”	117
4.3.2 De la conciencia espaciotemporal, a la conciencia histórica: “Por qué estoy aquí”	119
4.3.3 Un encuentro con la conciencia histórica	125
4.4 Proyección: Esperanza de la reparación para la no repetición	126
4.4.1 Nuestro barrio, nuestra comunidad	128
4.4.2 Lugares que guardan memoria	131
4.4.3 Maestras como testigo y proyección familiar	135
4.4.4 Esperanza de la reconciliación, reparación y no repetición	139
CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones	145
5.1 Conclusiones	145
5.1.1 Identidad:	147
5.1.2. Narración:	147
5.1.3 Posicionamiento:	148
5.1.4. Proyección:	148
5.2 Recomendaciones	149
5.2.1. Recomendaciones para la Universidad, para la formación de maestras y maestros.	149
5.2.2. Recomendaciones para Comfenalco	149
5.2.3 Para otros investigadores que quieran explorar sobre la conciencia histórica	150
5.2.4 Para tomadores de decisiones públicas	151
Referencias	153
Anexos	160



## INTRODUCCIÓN

“Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en historia”

(Rüsen 2005,2)

Colombia se ha caracterizado por experimentar una serie de acciones violentas a raíz del conflicto armado, que han configurado las dinámicas de los territorios. Sin embargo, el Estado le ha apostado al fin de este conflicto, razón por la que se firmaron los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en la Habana, Cuba; buscando dar una salida negociada a la guerra y garantizar la construcción de una paz duradera. Por lo tanto, es necesario promover escenarios de participación donde se haga pedagogía de la memoria del conflicto armado, para que esas narraciones del pasado cargadas de olvido e impunidad puedan trascender a un presente y futuro de no repetición. Como lo explica (Eraso, 2016) en su texto las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente.

La región de Urabá, es reconocida no solo por las acciones de guerra; sino, por ser la mejor esquina de Suramérica, por su ubicación entre los departamentos de Antioquia, Córdoba y Chocó, también, por el golfo de Urabá que da salida al mar Caribe, la serranía de Abibe, el río del Atrato, las plantaciones de banano y plátano, su ganadería y últimamente por su industria portuaria. Todo esto, convierte a Urabá en una zona estratégica que permite conectar los océanos Pacífico y Atlántico; es así como en la historia de la región se reconocen los intereses sociales, políticos y económicos de los diferentes actores armados que habitan el territorio, y que años atrás desataron un conflicto armado que se ubica hacia



la década de los 90, que dejaron a su paso más de 11 masacres en los diferentes municipios de la región y más de 372.465 víctimas del conflicto armado, de acuerdo al reporte hecho por la Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas (2019).

Es por lo anterior, que nosotras como maestras en formación nos aproximamos al escenario de la educación inicial, como una posibilidad de configurar la conciencia histórica con los niños y las niñas, en el marco de la subjetividad política; a fin de formar críticamente el pensamiento histórico, a través de estrategias pedagógicas que permitan el análisis de las causas del pasado, para comprender el presente y crear un futuro de múltiples posibilidades.

Este trabajo investigativo se lleva a cabo bajo un enfoque cualitativo, de perspectiva hermenéutica, articulado con la investigación acción que propone estrategias alternativas de enseñanza y aprendizaje, donde las maestras propician escenarios de socialización política que permiten a los niños y las niñas manifestar su voz, para construir juntos nuevas formas de ser y estar en el mundo, que traen consigo aprendizajes significativos.

De este modo, se incluyen fuentes directas como teóricos, testigos, voces y códigos en vivo que en su desarrollo compilan la información recolectada en los Centros de Atención a la Infancia de Comfenalco en Apartadó y Chigorodó, en cinco capítulos, estructurados de la siguiente manera: inicialmente se expone el anteproyecto con el planteamiento del problema, los objetivos y el marco teórico; el segundo capítulo aborda las posibilidades de las subjetividades políticas en la educación inicial. Seguidamente, en el capítulo tres aparecen las propuestas de intervenciones pedagógicas; las cuales permitieron el análisis de los hallazgos en cuatro categorías que se desarrollaran en el cuarto capítulo, a saber: Urabá; raíces que sostienen mi historia para referirse a la construcción de identidad; Rememorando historias que dejaron huellas, que contiene los hallazgos relacionados con

narración y memoria; Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver que incluye lo referente al posicionamiento y el empoderamiento de niños y niñas ; y por última categoría Esperanza de la reparación para la no repetición, que da cuenta de los hallazgos referentes a la capacidad de proyección. Finalmente, en el quinto capítulo damos a conocer las conclusiones y recomendaciones de nuestro proceso investigativo.

## **CAPITULO I: Anteproyecto**

“Es que todos hacemos parte de la historia, aunque no la hayamos vivido en carne propia. Todo lo que yo sé de la historia es porque mis papás y abuelos me lo han contado”

(Maribel Castañeda, madre de familia, Comfenalco)

### **1.1 Planteamiento del problema**

Para hablar de la subjetividad política y su relación con la conciencia histórica en la primera infancia, se revisaron referentes a nivel nacional e internacional entre los años 2007 y 2018, encontrando que el tema de la subjetividad política, en relación con la conciencia histórica en la primera infancia ha sido estudiado en contextos escolares y no escolares, pero no en educación inicial, y los antecedentes no hacen referencia al contexto de Urabá, tomando como referencia dos de sus municipios, Apartadó y Chigorodó.

En el rastreo de investigaciones realizadas, se destacan dos tendencias, una centrada en el ámbito escolar y la otra en distintos escenarios a los educativos.

En la primera tendencia, autores como Mendoza y Rodríguez (2007), Rodríguez (2012), Peña y Cristancho (2017), Mosquera, y Rodríguez (2018) centran su interés en la importancia de la historia para la construcción de sujetos políticos, y en las prácticas implementadas por la escuela a la hora de incluir la historia como asignatura dentro del currículo escolar.

La pregunta por la enseñanza de la historia y su incidencia en la construcción de subjetividad política fue la que orientó la investigación realizada en la institución educativa distrital Brazuelos de la ciudad de Bogotá; con estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria y docentes de los mismos grados. Allí se evidencia la persistencia de una brecha

entre la teoría que enmarca las formas de entender y comprender la historia, y las diferentes prácticas que se desarrollan en el aula, pues existe una ausencia de propuestas didácticas que resignifiquen la construcción del pensamiento crítico, sobre la historia. Es por esta razón, que aún prevalece la enseñanza de la historia entendida como conmemoración y reconocimiento de nuestros antepasados, y con menor influencia aquella que se refiere a la construcción de un posicionamiento político frente a la historia.

Del mismo modo, Mosquera y Rodríguez (2018) sugieren analizar y replantear tres categorías que son importantes en la escuela, que están desactualizadas y que no permiten construir subjetividad política en sus educandos. La primera de ellas es la práctica pedagógica, que sigue insistiendo en que el aprendizaje es homogéneo, buscando obtener estándares educativos que se olvidan de las distintas subjetividades existentes en el aula. Para ello, los autores sugieren que el docente trascienda las fronteras de la profesionalización, la mera instrucción, la enseñanza sin sentido, la homogeneización y la evaluación, lo cual puede transformar significativamente su práctica pedagógica.

La segunda de estas categorías es el diálogo del macro y el micro currículo, donde el micro es una copia del macro currículo, el cual está descontextualizado y no tiene en cuenta las necesidades educativas de cada institución. Para ello, se propone que las instituciones hagan uso de la autonomía que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) les otorga, a fin de generar estrategias que pueda aportar a la transformación del entorno.

Como tercera categoría se presenta el aprendizaje rizomático, el cual sugiere que la escuela busque formar sujetos críticos capaces de transformar el mundo que los rodea, es decir, aquella pedagogía que prepara a sus estudiantes en pro de solucionar los problemas sociales que afectan a su comunidad. Además, esta pedagogía debe ser enseñada por un sujeto político con una mentalidad que da lugar a las multiplicidades, incertidumbres,

interrogantes, asombros, horrores, desaciertos que permitan construir la subjetividad política en la escuela.

En la segunda tendencia, Martínez (2008) y López, Marín, Serna & et al. (2014) plantean la importancia de otros escenarios distintos a los planteles educativos, como contextos esenciales en la configuración de sujetos políticos, con conciencia histórica.

En este sentido, para hablar de procesos de configuración subjetiva en la infancia, es necesario comprender que están determinados por los contextos en el cual se encuentra inmerso el sujeto, los cuales son escenarios de socialización política. Dichos contextos, permiten desarrollar un pensamiento crítico que conlleva a la toma de decisiones y a la consolidación de una postura con respecto a la historia, sin embargo, no siempre es así, los niños y las niñas en estos contextos, también aprenden a obedecer, a ser sumisos, a repetir y a minimizar su participación social.

Además de la influencia del contexto en la configuración de las subjetividades política, Martínez (2008) afirma la capacidad del sujeto para crear su propia representación del mundo:

La cantidad de conocimientos, normas y valores que un sujeto adquiere a lo largo de su vida, se da gracias a la relación social e intercambio directo de significados con otros significantes. Allí también se va gestando una “cultura personal” donde el sujeto tiene la habilidad de crear su propia representación del mundo, construye significados múltiples de lo que le rodea, desarrolla una personalidad particular a partir de los significados que le ha brindado la sociedad, y de sus propias experiencias (p.288).

En la configuración de la conciencia histórica se reconoce la influencia del contexto y la decisión subjetiva, pero, además, el rol de la formación política, la cual es entendida por Mendoza y Rodríguez (2007) como “acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientadas a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (p.78).

En relación con ello, para Vanegas (2014), es necesario comprender que el pasado es la esencia de la memoria colectiva de los pueblos e individuos y este les otorga su propia razón de ser. Con esto se quiere analizar en la formación política las problemáticas de la región de Urabá, relacionadas con la ausencia de memorias sociales, institucionales y barriales; lo cual disminuye las posibilidades de la configuración de sujetos con conciencia histórica, invisibilizando las transformaciones de los sujetos, contextos y discursos, con relación a la construcción reflexiva de subjetividades políticas.

A través del reconocimiento de los municipios de Apartadó y Chigorodó como herederos culturales importantes para la historia colectiva e individual, se evidencia la necesidad de conservar el pasado para poder comprender el presente y proyectar el futuro; pues se recoge en su historia un devenir que es necesario para todos y es parte constitutiva de la identidad, que mantiene la memoria ancestral.

Es necesario reconocer las transformaciones históricas de la memoria, a través de las marcas territoriales (monumentos, edificaciones, etc.) y las conmemoraciones, tradiciones y costumbres (fiestas patrias y regionales); por medio de prácticas educativas y de crianza que se constituyan en escenarios de reflexión, formación política y participación activa en entornos cotidianos como el barrio, el parque y la casa, que permiten a niños y niñas visibilizarse como sujetos políticos.

Para aportar a la configuración de la conciencia histórica, también es necesario promover el sentido de pertenencia y solidaridad, los sentimientos de arraigo, identificación territorial, unión, confianza y respeto; los cuales crean una conciencia de vinculación con la historia para conocer el pasado, comprender el presente y crear múltiples futuros.

La pregunta por la conciencia histórica en la configuración de la subjetividad política en la primera infancia surge en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas con los niños y niñas de Comfenalco en los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Apartadó y Chigorodó. Estos municipios que se han configurado como escenarios de oportunidades, pero a su vez han sufrido diferentes violencias que requieren la construcción de memorias colectivas para su reconocimiento, construcción de identidades y creación de posibles escenarios de participación política.

Cabe resaltar, que Comfenalco trabaja con la metodología Crisol - Pensamiento creativo-, una alternativa pedagógica, educativa y cultural, que, a través de experiencias artísticas, sensibles y estéticas, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, para que los niños, potencialicen sus habilidades creativas e incide en la transformación de los contextos donde actúan. Esta propuesta metodológica del programa se fundamenta sobre tres ejes temáticos: cultura, participación y creatividad; que le brinda a los niños y las niñas posibilidad de ser autónomos y de reflexionar críticamente frente a ciertas situaciones que se presentan dentro de la cotidianidad. Lo anterior da pie a pensar en la importancia de la enseñanza de la historia y su incidencia en la formación de sujetos políticos, a través de una propuesta en la que se pueda desarrollar el componente histórico.

Estos CAII, cuentan con una infraestructura exclusiva y adecuada para niños y niñas desde la gestación hasta los cinco (5) años. Además, disponen de un equipo

interdisciplinario que trabaja de manera articulada, con el fin de garantizar el desarrollo integral de niños y niñas, teniendo en cuenta las potencialidades y las necesidades de cada uno, promoviendo la autonomía y la participación en la toma de decisiones cotidianas como la alimentación, la higiene personal, el autocuidado y las posibilidades para jugar.

Para el centro es de vital importancia vincular en este proceso a los padres de familia, y lo hacen a través de diferentes actividades pedagógicas, como visitas domiciliarias, integraciones para el cuidado de los niños y las niñas, charlas educativas, adecuación y limpieza de las salas de desarrollo, y proyectos de emprendimiento que fortalezcan la economía de los hogares, para que puedan vivir en condiciones dignas.

Las salas de desarrollo son escenarios de socialización política donde los niños y las niñas crean, comparten, juegan y van construyendo su propia identidad. Entre estos se encuentran algunos rincones lúdicos que incluyen el arte, juegos de roles, formas y colores, cuentos, el personaje de la semana, entre otros. También se cuenta con otros materiales concretos que permiten construir distintas posibilidades de juego; como los bloques lógicos, los arma todos y materiales del medio ambiente, con los cuales se apoya el juego libre; dentro de las salas deben cumplir con normas de convivencia, sin embargo, no se ven cohibidos a la hora de satisfacer sus necesidades, participar en las actividades cuando tienen la disposición, compartir sus opiniones y experiencias personales, además, se promueve la autorregulación, con rutinas pedagógicas que les permiten reconocer sus límites y libertades.

Finalmente, son los niños y las niñas quienes proponen por medio de sus cuestionamientos y curiosidades, los proyectos a trabajar en las salas de desarrollo; cada determinado periodo se les pregunta, qué desean aprender y cuáles temas son de su interés



investigativo. Aunque la maestra es la que propone y dirige las actividades, siempre está abierta a las transformaciones que puedan surgir en el transcurso del día, es por ello que el centro de atención, más que volverse un espacio de subordinación, se convierte en un espacio que da lugar a la participación de niños y niñas.

Por lo anterior, se considera necesario enriquecer estas prácticas de Comfenalco, con una propuesta que promueva la configuración de la conciencia histórica desde la primera infancia, pues los niños y las niñas, al posicionarse críticamente en su historia, pueden tomar una postura reflexiva y crítica que da lugar a la transformación de realidades, en tanto que, comprenden los cambios y continuidades de la historia, entre las relaciones del pasado, presente y futuro. Todo esto nos abre un abanico de posibilidades, que da pie al desarrollo de una propuesta pedagógica que aporte a las prácticas pedagógicas de Comfenalco, a la configuración de subjetividades política de niños y niñas, a las maestras en formación y al campo de la pedagogía infantil, y así buscar las maneras para que nunca más se repitan las violencias del pasado.

Por lo anterior, se hace necesario preguntarnos: **¿Cómo la educación inicial permite a los niños y niñas de Comfenalco en Apartadó y Chigorodó construir la conciencia histórica, en el marco de la configuración de sus subjetividades políticas? Y ¿Cómo diseñar una propuesta pedagógica que promueva la construcción de la conciencia histórica en la educación inicial?**

Esta investigación nace a partir de la necesidad de estudiar, cómo desde la pedagogía se ha venido ahondando sobre la formación de subjetividades políticas en la infancia. Según las indagaciones realizadas, se evidenció la carencia de investigaciones en relación con dicho tema, por lo cual, se hace necesario desde el campo de la pedagogía

infantil, generar estrategias que propicien la construcción de la conciencia histórica en niños y niñas como sujetos políticos, que den lugar a la participación y el reconocimiento como seres autónomos, constructores de conocimientos.

## **1.2 Marco teórico**

Para hablar de subjetividad política en primera infancia y de la configuración de conciencia histórica, es pertinente construir referentes conceptuales alrededor de las categorías encontradas en el análisis de las investigaciones que dan fundamento al trabajo pedagógico: subjetividad política; conciencia histórica y memorias colectivas; enseñanza de la historia y formación política, en relación con la educación inicial.

Bajo esta línea, aparece la subjetividad política como la primera categoría a desarrollar, sin antes mencionar que este término en construcción estará inmerso de manera implícita o explícita en el resto de las categorías. De este modo, la subjetividad política es concebida como un modo de ser y estar en el mundo, donde se vive la experiencia de encuentro y desencuentro con los otros; en relación con esto Bonvillani (2013) plantea que:

En la vida con los otros se producen tensiones que tienen lugar en el marco de relaciones de poder y en unas formas particulares de ordenamiento de lo social. De ahí que la subjetividad política, incluye los intentos de defensa y conservación, o los de resistencia y transformación de las formas en que los distintos poderes se han instituido a través de discursos, prácticas y prescripciones, es decir, del orden social. Bonvillani (2013) citado en Duque, Patiño, Muñoz, et al (p.132).

Desde este punto de vista, el sujeto se construye y deconstruye en las relaciones con el otro; en el intercambio de saberes, experiencias y aprendizajes que dan paso a la configuración de su subjetividad política, que en este proyecto se considera como aquella construcción propia que dota de sentidos la existencia del ser humano, el cual tiene la posibilidad de crear, proponer y modificar el contexto en el cual se encuentra inmerso en busca de un bien común. Es así, como el sujeto político a través del ejercicio reflexivo crea sentidos y significados transformadores que lo convierten en protagonista de su propia historia.

Desde la perspectiva de Barona (2016), se puede afirmar que el sujeto político de la primera infancia es aquel sujeto que, desde sus experiencias, sus vivencias; es decir,

Desde su niñez reflexiona, discute y construye su mundo porque habita un espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él. Reconociendo entonces que la forma como los sujetos de la primera infancia participan en la vida social es diferente pero no menor que la de los adultos; pues se debe tener presente que los sujetos infantiles están en permanente desarrollo y que, por lo tanto, se construyen como sujetos políticos en la medida de sus facultades y oportunidades que la comunidad política le ofrezca. (p.70).

Lo anterior nos permite hablar de la importancia de los procesos de socialización política, comprendidos como aquellos escenarios de aprendizaje y acompañamiento, en el que la familia, la escuela, el barrio y otros agentes socializadores le aportan valores, normas, costumbres etc. Que le permiten a los niños y las niñas configurarse como sujetos

políticos. Palacio y Herrera (2013) citado por Duarte & Gómez (2019). Comprenden la socialización política:

Como un proceso formativo que permite al sujeto construir las herramientas necesarias para actuar políticamente en lo social teniendo como horizonte la ética del bien común. Es, entonces, en el proceso de interacción con el mundo que los niños y las niñas logran construirse como sujetos diferentes del otro, a la vez que aprenden a reconocer a ese otro en su particularidad, todo lo cual redundando en el proceso de construcción de su identidad. Entre el niño o la niña, su familia, su grupo social y el cultivo de sus emociones políticas, se imbrica la socialización política que favorece la formación política de cada sujeto y que refiere cómo sus agentes socializadores le han permitido vivir y relacionarse con los demás. (p.19).

En este mismo sentido, cabe resaltar que el desarrollo de la subjetividad política en los niños y niñas se da desde el entrecruce de la autonomía, el reconocimiento, la reflexividad y la participación democrática en la toma de decisiones, que se posibilita en escenarios de socialización tal como lo plantea Alvarado (2014)

La subjetividad política de niños, niñas y jóvenes pasa por la recuperación de su autonomía frente al sujeto adulto y frente a sus pares, entendida no como retórica, metáfora o discurso vacío, discurso sin sujeto. Se trata de recuperar su capacidad de pensar por sí mismos, sin desconocer a los otros, reconociendo y creando en la práctica cotidiana los principios que orientan la vida e influyen en sus decisiones sobre el ordenamiento de los procesos sociales para la vida en común. Formar la subjetividad política en este sentido significa desplegar al mismo tiempo la singularidad subjetiva propia de la autonomía y la capacidad autorreflexiva, para

comprender que dicha subjetividad singular solo se construye en procesos de concertación y de interacción, involucran otras múltiples subjetividades igualmente ricas y complejas. (p.40).

Lo anterior, nos invita a asumir a los niños y las niñas como sujetos capaces de configurar su propia subjetividad a partir de sus interacciones con el mundo, además, sugiere una mirada de la subjetividad desde “un enfoque histórico y cultural” mencionada por Hernández (2008), citado en Peña, (2017).

La subjetividad desde el enfoque histórico y cultural se encuentra fundamentado en la complejidad, cuyos elementos giran en torno a la construcción de sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos, y a la inclusión de la dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva; allí la subjetividad se establece en una relación compleja que involucra lo psicológico y lo social, en una situación dialéctica cuya naturaleza es histórica y social. Es decir, cuando el sujeto reconoce las condiciones históricas y culturales en las que está inmerso tiene la posibilidad de replantear su presente, de resignificar y transformar el contexto donde actúa. (p.233).

En esta perspectiva, se aborda el concepto de memoria y conciencia histórica, que son de la misma naturaleza, pero desde la enseñanza de la historia son conceptos muy diferentes. Para el historiador y filósofo Jörn Rüsen (2007) citado en Fernández (2017), la memoria histórica se dirige al pasado y la conciencia histórica rescata el pasado para analizar cómo pensar el futuro. En otras palabras, del mismo autor, la memoria se relaciona con la imaginación y la empatía histórica; y la conciencia histórica está más relacionada

con las capacidades de interpretación y de narración histórica. En este sentido, la memoria histórica es la reivindicación del pasado, mientras que la conciencia histórica es el procedimiento para la construcción del cambio y su continua transformación, en un proceso que va desde del pasado hacia el futuro, en un análisis de posibilidades y evaluación de los problemas sociales.

De acuerdo con los conceptos anteriormente definidos, es necesario aclarar que la pregunta sobre la subjetividad política está amarrada a la construcción de la conciencia histórica, la cual se entiende en este proyecto como, la responsabilidad de conocer el pasado, para poder comprender el presente y construir múltiples futuros. Reconociendo así, la importancia del aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales desde la educación inicial, los cuales son esenciales para la comprensión de la historia, como conciencia de ser humano. Teniendo en cuenta que según Rüsen (2007) citado en Fernández (2017), el objetivo principal de la conciencia histórica es comprender los cambios y continuidades entre las relaciones del pasado, presente y futuro que desarrollan habilidades necesarias para la interpretación, la imaginación y la narración.

De allí, la importancia de comprender el tiempo histórico desde una perspectiva crítica y multicultural, para formarnos como personas y como ciudadanos democráticos, dando lugar a la memoria para la configuración de conciencia histórica, puesto que, nuestros recuerdos son en parte una construcción en conjunto, ya que existimos con y por los otros, relacionando nuestros recuerdos por medio de narrativas que permiten al sujeto reflexionar y adquirir conciencia frente a los hechos ocurridos, tomando los aspectos

positivos que lo ayudan a posicionarse en el presente para proyectar el futuro. A lo que Rodríguez (2012) llamó “El deber de la memoria”

Pensar que como sujetos políticos no tenemos la responsabilidad de quien dio las órdenes para cometer los crímenes, pero que tampoco debemos desligarnos de estos procesos que nos competen como ciudadanos. La subjetividad política implica hacer el ejercicio de poder ser capaces de congobernarnos por/con/para el otro, y así buscar maneras para el nunca más. (p.325).

Por su parte, Ruiz y Prada (2012) citados por Rodríguez (2012), exponen que existen cinco elementos importantes para pensar la formación de subjetividad política, en relación con la conciencia histórica: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección, los cuales son vistos como un conjunto que trabaja en forma articulada para la configuración de un sujeto político.

Con respecto a la enseñanza de la historia, como otra de las categorías que subyace de esta investigación, nos moviliza el interés por descubrir hasta qué punto la enseñanza de la historia en las aulas de clase ha desaparecido, olvidando su incidencia en la configuración de memorias desde edades tempranas. Peña & Cristancho (2017), hacen referencia a la desaparición de la asignatura de historia patria en el currículo escolar de educación básica desde el año 1976, así mismo Cacia (2005) “esta ausencia ha traído consigo, la pérdida de identidad nacional, dado que en la escuela ya no se brinda una formación en historia y no hay memorias del pasado.” (p.125) Citado en Peña & Cristancho (2017).

Es así, como se analiza la innovación de los currículos a través de la relación entre el pasado y el presente, y su repercusión en las vivencias de múltiples futuros cuestionando la mirada de la enseñanza de la historia, no solo como un relato de hechos ocurridos, sino también desde una mirada que transversaliza el conocimiento y da paso al pensamiento crítico, analítico y reflexivo.

En consecuencia, es posible relacionar la enseñanza de la historia con la primera infancia, definida a partir de diversas miradas, por ejemplo, es concebida por la política de primera infancia del país (Ley 1804 de 2016) como:

Un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. (Artículo 5).

Así mismo, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el documento “El sentido de la educación inicial” (2014), sostiene que ésta,

Favorece el desarrollo de la participación infantil, proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores. Del mismo modo, potencia la autonomía como proceso que permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro de niñas y niños en los entornos en los que transcurre su vida; promueve la creatividad para resolver los problemas que se puedan presentar en su cotidianidad, para definir diferentes alternativas y actuar en una situación, para crear y resignificar su propia realidad,



para inventar nuevas formas de actuar y estar. Desarrolla también capacidades para comunicar sus ideas, preguntas, comprensiones, construcciones, etc. (p. 64).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que los niños y las niñas durante su etapa inicial, se pueden configurar como sujetos políticos capaces de reflexionar críticamente, para transformar su realidad de manera autónoma. Sin embargo, es necesario hacer un proceso pedagógico que les permita potencializar sus habilidades por medio de las cuatro actividades rectoras de la educación inicial, juego, arte, literatura y exploración del medio, expuestas por el MEN, mediante las cuales se posibilita la construcción de conciencia histórica en la infancia.

Dichas actividades rectoras, permiten que los niños aprendan a convivir y a establecer vínculos afectivos con otros seres humanos, el ambiente natural, social y cultural donde se reconocen como seres autónomos y participativos. Por medio de las actividades rectoras, los niños y las niñas pueden indagar, formular y hacerse preguntas, esto permite que sean escuchados y reconocidos mediante las diferentes formas de expresión, en las cuales aprenden a solucionar problemas cotidianos.

En ese sentido, las actividades rectoras fundamentan nuestro trabajo pedagógico y permite el desarrollo de la conciencia histórica y su configuración en la subjetividad. Relacionadas entre sí y orientadas por adultos conscientes de su importancia en la educación inicial, cada una de las actividades rectoras permiten que niños y niñas puedan apropiarse y hacer suyos unos hábitos de vida saludable, enriqueciendo su lenguaje y construyendo su identidad en relación con su historia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Por otro lado, el MEN (2017), en el texto Bases curriculares de la educación inicial, sostiene una concepción de currículo en la que:

reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, partícipes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad. (p.25).

Visto desde una visión contemporánea y una perspectiva integradora de la infancia, se asume que un sujeto se construye a partir de las relaciones que establece en la interacción con otros, y en las cuales se gestan aprendizajes que configuran subjetividades.

Al respecto Jiménez (2012)

Asume la constitución de la infancia a partir del problema del sujeto, que se considera inserto en relaciones de poder; de allí su idea de valorar a la infancia como sujeto que está inmerso en procesos de subjetivación y objetivación que se muestran como continuos, complejos e inacabados. Citado en Peña & Crispancho, (2017 p.126).

Considerando todo lo anterior, se entiende que la conciencia histórica puede configurarse en la educación inicial, cuando esta se consolida como un escenario de socialización política, que permita reconocer la identidad desde la idea de lo propio, de lo

regional y del sentimiento de pertenencia; la narración como tradición oral para establecer relaciones entre los lugares históricos y las experiencias de vida. Así, la memoria permite evocar recuerdos y establecer vínculos con los otros, es decir, reconocer el pasado y dar sentido al interrogante ¿quiénes somos? Además, ubica al sujeto en tiempo y espacio. En relación con esto, el sujeto se posiciona e involucra al otro, trayendo consigo el enriquecimiento y la transformación, esto implica tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo y moverse en él. Por todo ello, aparece la proyección como promesa para no quedarnos prisioneros en el desconocimiento del pasado, sino, crear desde el presente múltiples alternativas para el futuro.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 General:**

Comprender cómo la educación inicial aporta a la configuración de subjetividades políticas de niños y niñas en Comfenalco Apartadó y Chigorodó, con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que promueva la construcción de la conciencia histórica.

#### **1.3.2 Específicos:**

- Identificar las prácticas educativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas en las salas de desarrollo.
- Desarrollar una propuesta pedagógica que aporte a la configuración de la conciencia histórica, en el marco de las subjetividades políticas.
- Analizar el desarrollo del proceso de investigación y la experiencia que emerge de la propuesta pedagógica.

## **1.4 Metodología**

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, que permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdán, 1984). Con relación a ello, desde nuestro proceso investigativo buscamos comprender los sentidos de niños y niñas sobre la subjetividad política bajo el marco de la construcción de la conciencia histórica; teniendo en cuenta sus voces, experiencias y el contexto natural en el que se desenvuelven. Lo cual se ajusta a una perspectiva hermenéutica, que busca entender desde el lenguaje los sentidos que construyen los sujetos. Es un ejercicio que se enmarca en la formación de maestras de pedagogía infantil, recogiendo elementos de la investigación educativa que entienda el protagonismo de los niños y niñas, sus capacidades de participación, exploración y construcción de saberes a través de un enfoque cualitativo, articulado a la investigación- acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados; y sus tres funciones: investigación: durante este proceso se buscará comprender cómo se configura la conciencia histórica en el marco de la subjetividad política; En la acción, se diseñará una propuesta educativa que promueva la conciencia histórica, en el perfeccionamiento se evaluará y se documentará la experiencia; y formulación o perfeccionamiento en un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados intermedios y finales (Ruiz, 1996; Kemmis & MacTaggar, 1998; Bausela, 2004) citado en Vanegas (2014).

Desde la observación y el análisis, se puede comprender las relaciones cognitivas y afectivas que el grupo de niños y niñas tienen con su entorno histórico, desde los datos registrados en los diarios pedagógicos, sus producciones artísticas, sus voces y reflexiones;

las visitas guiadas a los sitios históricos; la transcripción de audios, entre otras posibilidades.

Considerando lo anterior las técnicas tendrán en cuenta que “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” Gaitán, (2006), citado en Barreto (2011, p.636).

Para el primer momento de observación y análisis documental, en el que se identificará cómo la metodología Crisol aporta a la configuración de la subjetividad política, se realizarán técnicas para la recolección de información como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, registro de las voces de los niños a través de códigos en vivo en los semanarios pedagógicos (Se anexa formato, anexo 2) y el instrumento de contextualización. También incluye la revisión de antecedentes, para construcción del marco de referencia.

En el segundo momento, para la construcción de la propuesta educativa, se incluirán técnicas y didácticas propias de la educación inicial, que reconocen las posibilidades narrativas de los niños y las niñas, teniendo en cuenta las cuatro actividades rectoras del desarrollo infantil: el juego, el arte, la literatura, y la exploración del medio. Se contará con instrumentos de planeación y semanarios pedagógicos, para el registro de las voces de los niños y las niñas. también se contará con una estructura que incluirá: soportes teóricos, principios pedagógicos, logros y conquistas, sistemas didácticos, planeaciones, procesos de evaluación y cronograma.

En el tercer momento de evaluación y sistematización, se realizará entrevista a cada una de las maestras cooperadoras (Se anexa formato, anexo 3) y se utilizarán técnicas de

análisis de información, categorización en matrices mediante las cuales se documentaron las voces de los niños y las niñas y se diseñará matriz de construcción de sentidos.

A continuación, se describen los grupos con los cuales se desarrolla la práctica educativa en las sedes de Comfenalco Apartadó y Chigorodó; y las características de los niños y las niñas participantes del proceso de investigación. Además de las maestras acompañantes.

<b>Grupo</b>	<b>Características</b>
Pre-Jardín A, aula # 1 sede 4 de junio. Jornada mañana	Participan 25 niños (15 niños y 10 niñas) entre los 3 y 4 años, se interesan por el proceso de los bananos y a dónde se van. Acompañado por la docente Nataly Castro y la maestra en formación Lirdey Quiroz
Pre-Jardín B, aula #3 sede 4 de junio. Jornada tarde	Participan 24 niños (12 niñas y 12 niños) entre 3 y 4 años. Se interesan por el reciclaje de las basuras. Acompañados por la maestra cooperadora Merlyn Guzmán y la maestra en formación Virsavid Orrego.
Pre-Jardín C, aula #5 sede 4 de junio. Jornada tarde	Participan 25 niños (8 niños y 17 niñas) entre los 3 y 4 años. Están interesados en cómo cuidamos el agua. Acompaña la maestra Melissa Casas y la maestra en formación Jenny Paola Chanci
Pre-Jardín, sede Chigorodó. Jornada mañana	Participan 24 niños (11 niños y 13 niñas) entre los 3 y 4 años. Están interesados en para qué sirven las semillas. Acompañado por la docente luz Janeth Terán y la maestra en formación Yeraldi Úsuga Cardona.

Tabla 1. Grupos participantes y características

### 1.5 Resultados esperados

Con este proceso investigativo, se pretende diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica que permita repensar las subjetividades políticas de los niños y niñas, así como la construcción de la conciencia histórica. Con ello, se espera producir un artículo publicable y participar a través de una ponencia, en la socialización de dicho proceso.

Finalmente, se entrega a la agencia de práctica la devolución del proceso y los resultados emergentes del mismo consignados en un informe.

### 1.6 Cronograma

Semestre	Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Semestre 1	Seminario permanente construcción de categorías teóricas	X	X	X	x								
	Alistamiento y negociación con Comfenalco	X											
	Observación participante		X										
	Planeación de las interacciones con niños y niñas		X										
	Interacciones con niños y niñas			X	x								
	Informe de avances sobre hallazgos				x								
Semestre 2	Seminario permanente para reflexión de hallazgos					x	x	X	X				

	Diseño y ejecución de la propuesta pedagógica Interacciones con niños y niñas					x	x	X	X				
	Encuentros con maestros titulares					x	x	X	X				
	Informe de avances sobre hallazgos								X				
Semestre 3	Seminario para asesorías									X	X	x	X
	Escritura y construcción de sentidos									X	X	x	X
	Informe preliminar para discusión										X	x	
	Discusión con maestros, niños y familias											x	
	Artículo publicable											x	X
	Socialización en evento											x	X
	Informe final												X

Tabla 2. Cronograma de actividades

### 1.7 Compromisos



Realizar el proceso de práctica investigativa acorde con las consideraciones éticas, bajo el reglamento de práctica pedagógica de la Universidad de Antioquia, y del centro de práctica (Comfenalco). Apuntando al trabajo colaborativo, al respeto, a la buena convivencia con los agentes educativos, y al cuidado de la integridad de los participantes. Estar en constante disposición de aprender y desaprender, mantener una postura ética a la hora de recolectar la información suministrada por las familias, la institución, los niños y niñas, procurando no emitir juicios de valor y empleando dicha información sólo para fines educativos. Desarrollar una propuesta pedagógica y dar a conocer los resultados del proceso investigativo a la agencia de práctica, poniendo los conocimientos adquiridos al servicio de la comunidad.

### **1.8 Consideraciones éticas**

Bajo los principios morales y éticos que esta investigación pedagógica demanda, se considera pertinente mencionar los principios expuestos por Barreto (2011) “la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información, son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños y niñas adquieren un significado especial” (p. 643).

De este modo, los niños y las niñas asumen una participación conjunta de la mano de las docentes, donde adquieren un papel fundamental como constructores de conocimiento, pues son ellos y ellas los principales generadores de fuentes de información, al ser concebidos como protagonistas de dicho proceso. Esto será posible bajo el respeto recíproco entre los participantes, basado en la búsqueda del bien común, a través del trabajo

cooperativo, colectivo y en equipo, pero, sobre todo, respetando siempre las opiniones del otro, sin desvalorizar las capacidades y la posición de lo que significa ser niño y niña.

La retribución aquí será en términos de conocimiento, este ejercicio investigativo se da en aras de construir aprendizajes significativos, no impositivos, sino por el contrario flexibles a los cambios. Donde las experiencias que se reciban den lugar a la transformación de múltiples realidades, con el fin de rendir cuentas en un momento final donde se verá reflejado el resultado de todo el recorrido.

Finalmente, la información que a esta investigación sea suministrada, será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, a través de la firma de consentimientos informados que se realiza en los centros de desarrollo, y a los padres de familia de los niños y las niñas, salvaguardando siempre su integridad, contando con la opinión y la libertad de querer o no hacer parte del proceso. (Se anexa formato de consentimiento informado. Anexo 1)

### **1.9 Funciones de las estudiantes:**

De acuerdo a la metodología propuesta, cada una de las maestras en formación tiene la función de realizar el proceso de investigación, en sus tres fases que estarán divididas por semestres académico; en la primera fase, cada una tiene la responsabilidad de recolectar los datos del grupo en la que realiza su práctica pedagógica, que ayuden a identificar si la metodología crisol aporta a la configuración política de los niños y las niñas, para ello, deben llevar a cabo diferentes técnicas de recolección, tales como; la observación participante, entrevistas semiestructuradas, la realización de un tipo de

semanario pedagógico que le permita registrar las voces de los niños y niñas, y un instrumento de contextualización que sirva como apoyo para que los demás integrantes del proyecto puedan conocer las dinámicas de cada uno de los grupos.

En la segunda fase, las investigadoras tendrán la función de analizar la información recolectada con el fin, de diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica, que aporte a la configuración de la conciencia histórica en el marco de la subjetividad política de los niños y niñas de Comfenalco, teniendo en cuenta las cuatro actividades rectoras de la primera infancia, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; durante este proceso cada maestra investigadora deberá realizar planeaciones que desarrollen la propuesta y sus respectivos semanarios pedagógicos en los que puedan hacer una evaluación constante del proceso.

Por último, en la tercera fase del proyecto, las maestras en formación deben realizar un análisis reflexivo de los resultados, teniendo en cuenta tanto la información inicial como la que obtuvo después de la ejecución de la propuesta pedagógica, utilizando técnicas de análisis de información como categorización y documentación de las voces de los niños y las niñas, con el fin de evidenciar los resultados y evaluar la eficacia de la propuesta.

## **CAPÍTULO II: Posibilidades de las subjetividades políticas en la educación inicial**

“La política tiene tanta relación con la historia como los códigos morales con las necesidades de un individuo en concreto.” p.147

(Mailer, N. 1948)

Hoy por hoy las concepciones de lo que es ser niño o niña en la primera infancia, son totalmente distintas a lo que se pensaba hasta hace algunos años. Inicialmente, eran considerados como seres pasivos sometidos totalmente a la autoridad de los padres o representantes legales, luego, pasan a ser concebidos como seres en situación de necesidad que el legislador debe proteger de cualquier explotación. Y es a partir de la Constitución de 1991, en virtud del preámbulo y la consagración de los derechos de los niños y las niñas en el artículo 44, que se convierten en sujetos de derechos, considerados como seres en desarrollo que poseen dignidad integral.

Partiendo así, de las transformaciones que ha tenido el concepto y lugar de la infancia, los planteamientos analizados en algunas investigaciones, la experiencia desde nuestra formación docente y las vivencias de los protagonistas de este proceso; traemos a colación algunas de las voces de los niños y las niñas, en situaciones que evidencian la configuración de un sujeto político desde la primera infancia. Para ello, reflexionaremos alrededor de tres preguntas claves ¿Cómo se configura el sujeto político en la educación inicial? ¿Quién es el sujeto político en la educación inicial? Y ¿Cómo es el acto educativo que aporta a la configuración de subjetividades políticas en la educación inicial?

Antes de abordar estas preguntas, es necesario reconocer y comprender los conceptos de subjetividad política y educación inicial desde lo que encontramos en la teoría y en la práctica. De este modo, la subjetividad política es concebida como un modo de ser y estar en el mundo, donde se vive la experiencia de encuentro y desencuentro con los otros. Es decir, la subjetividad política se considera como aquella construcción propia que dota de sentidos la existencia del ser humano, el cual tiene la posibilidad de crear, proponer y modificar relaciones dialécticas con otros y otras en el contexto en el cual se encuentra inmerso en busca de un bien común, esto incluye las maneras de pensar el mundo, las posibilidades de actuar conjuntamente con otros y la apropiación de lo vivido.

En concordancia con lo anterior, la subjetividad política es entendida por Kriger (2010) citado por Ruiz & Prada (2012) como el proceso en el cual “nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos)”. (p.321).

De igual manera, es necesario señalar la importancia que tiene el proceso de socialización puesto que, como lo han señalado varios autores, en la infancia es donde se configura la subjetividad de cada persona, pues es allí, donde el niño y la niña construye sus cimientos para formarse en un sujeto adulto, es por ello, que el proceso de socialización primaria y secundaria en el que el niño se encuentre inmerso es de suma importancia para la configuración de su subjetividad política, teniendo en cuenta que la socialización es comprendida por Duarte & Gómez (2019),

Como el proceso mediante el cual un individuo es introducido en una cultura y empieza a hacer parte de ella, se comprenderá de mejor manera la importancia de aquel grupo humano que recibe y acoge al recién llegado, pues son estas personas quienes preparan un lugar en el mundo para ese individuo. (p.18).

Con lo anterior, se abre paso para hablar de la familia como el primer escenario de socialización, puesto que es allí, donde el niño y la niña tiene su primer encuentro con el mundo, por lo tanto, es la encargada de brindar las bases necesarias para que ellos y ellas empiecen a construir su representación del mundo, es decir, a la familia le corresponde proveer elementos que los preparen para el encuentro con el exterior. En concordancia con lo anterior Acosta, Carmona y Ortiz (2019) menciona que:

La familia al ser un agente de socialización política, juega un papel fundamental en el desarrollo social, personal, emocional, ético, moral, político y cultural de los sujetos, teniendo en cuenta que es a partir de los primeros intercambios comunicativos que se dan dentro de ella como el niño va descubriendo las normas, los valores y las opiniones que rigen la vida con el otro, empezando simultáneamente a construir lo propio, a establecer puntos de encuentro con las posturas de los demás, y a respetar las que se diferencian de las suyas. (p.119).

Es decir, la familia es la encargada de su acompañamiento para que comprendan las normas y reglas estipuladas para vivir en sociedad, deben concienciar a sus niños y niñas que, aunque ellos son sujetos de derechos también tienen deberes por cumplir para convivir con los otros, tales como: respetar la diferencia, valorar y cuidar de los demás, entre otros. Puesto que, el hecho de vivir en una sociedad requiere el encuentro con otros y otras que al

igual que ellos, merecen un trato digno. Generando así, una convivencia sana que permita construir y transformar una sociedad que dé lugar a la diversidad y particularidades de los otros sujetos que los rodean; lo cual, le ayudará a los niños y las niñas a construir lo propio a partir de esa relación que tienen con los demás.

Además, es importante decir que la familia puede aportar a la configuración de la subjetividad política, cuando le permite al niño desarrollarse libremente, brindándole el acompañamiento para que comprenda las dinámicas de la sociedad, pero sobre todo cuando le permite participar en el día a día, dándole la posibilidad de que pueda expresar sus emociones y sentires sin la preocupación de ser castigado o reprochado. El niño y la niña deben aprender a decir lo que le gusta y lo que no, a tomar decisiones tanto individuales como las familiares, para eso, esta debe generar y proponer alternativas que le ayuden a comprender de manera autónoma, qué le genera bienestar y que lo puede poner en riesgo, para así, poder concertar con los demás miembros de la misma, decisiones que le beneficien a todos, permitiendo así que el niño construya la noción de que su participación es importante, pero que también es necesario escuchar y comprender a los otros para luego hacer acuerdos que le favorezca a todos. Así como Trilla, Bernet y Novella, (2011), citado por Duarte & Gómez (2019) asumen la participación infantil como “un derecho jurídicamente establecido, sirve para optimizar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce y constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos”. (p.16).

Es decir, desde la socialización primaria emergen las primeras bases para la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas, gracias al componente afectivo del entorno familiar, pero también es necesario interactuar con otra subjetividades, abrirse a

otros escenarios de socialización como los Centros de Atención a la Infancia, la escuela, el barrio, la iglesia con su variedad de ideologías, y la relación con otros niños y niñas con valores y cultura diferentes; para que por medio del diálogo, intercambio de saberes, y las experiencias puedan reconocerse en la diversidad como integrantes de un colectivo, como sujetos con la habilidad de construir y deconstruir en las relaciones con los otros.

En este sentido de acuerdo con la ley 1804 de 2006, se puede decir que, para hablar de procesos de construcción subjetiva en la infancia, es necesario comprender cómo se configura el sujeto político en la educación inicial, entendiendo que este se configura en el desarrollo de su participación en escenarios de socialización política, como un personaje crítico y reflexivo; que reconoce, propone y transforma. Es decir que este proceso permite que el niño sea libre, espontáneo y más seguro de sí. Es desde la educación inicial, mediante las vivencias de los niños y las niñas en escenarios de socialización que permitan la reflexión, la integración, el intercambio de ideas y experiencias; donde se pueda afianzar el conocimiento y se aprenda a trabajar colaborativamente en pro de fortalecer habilidades de liderazgo. Tales características se pueden brindar en escenarios como la familia, la escuela, el barrio o los espacios donde se desarrolla las aficiones de los niños y las niñas, y por consiguiente se empieza a gestar la configuración de su subjetividad política.

Este proceso, se alimenta de elementos como: el reconocimiento, la autonomía, la participación, y el pensamiento crítico reflexivo que se fortalecen en los distintos escenarios de socialización en los que se encuentran inmersos los niños y las niñas. En este caso, las prácticas que promueven estas características en los niños y niñas de Comfenalco



van desde acciones de autocuidado, hasta las acciones que le permiten la participación en la toma de decisiones e incidir en los proyectos de investigación.

En esta dirección, dentro de las salas de desarrollo se percibe la participación política como ese momento en el cual el niño y la niña son los encargados de darle sentido a los aprendizajes, además de ello, es capaz de decidir sobre qué proyecto van a trabajar en las salas, sobre qué canciones cantar e incluso sobre la metodología de trabajo del día, brindándoles herramientas de participación y permitiéndoles desarrollarse como seres políticos que reconocen los sentidos propios y de otros, ellos y ellas a su vez participan en la sala para hacerse ver, y hacer valer su voz.

## **2.1 Sujetos políticos en la práctica**

Por lo anterior, hoy se dirige la mirada hacia el niño y la niña en el reconocimiento de sus posibilidades de acción, a sus intereses y necesidades. Es así, como ellos y ellas configuran sus subjetividades políticas, mediante un proceso de construcción continuo en diferentes espacios de socialización, donde aparecen diferentes agentes que empiezan a tomar un lugar y de los cuales surgen propuestas que abren puertas para el reconocimiento y participación de las infancias, citado en Duque et al (2016).

De acuerdo con esta tesis, la subjetividad política se produce mediante actos reflexivos que ubican al sujeto en un plano colectivo “donde el otro, lo otro me interesa en cuanto potencia para la constitución del nos(otros)” (Díaz, 2012a, p.99). Así, el ‘yo’ como ámbito de lo privado deja de estar contrapuesto al ámbito público (Herrera & Garzón, 2014), el sujeto se desprivatiza y actúa con otros en la

construcción de escenarios donde tiene cabida la pluralidad (Alvarado et. al., 2008). (p.132).

Esta configuración política que da cuenta del interés por los otros, fue evidente con la experiencia que nos deja Sharon (3 años), en una ocasión cuando dice “profe cargue a Alana que ella se durmió” al ver a su compañera en el bus de regreso de clase de piscina en una situación de posible riesgo de, y al no poderle ayudar decidió decirle a la docente que lo hiciera, lo cual, evidencia la capacidad de buscar alternativas para ayudar a los otros o pedir ayuda para ella misma. (Observación, virsavid)

En la actualidad, el niño y la niña ha venido tomando un papel más activo en cuanto a las leyes que se están desarrollando, existen políticas públicas en pro del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, esto con el fin de resignificar las infancias que durante años fueron silenciadas.

Con la intención de responder a la pregunta por el sujeto político de la primera infancia, podemos decir que gracias a nuestra experiencia y formación como docentes reconocemos al sujeto político en la educación inicial, como un ser emocional, lleno de deseos e intereses, que tiene la capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad, es capaz de tomar decisiones de manera autónoma, cuestiona constantemente su realidad y aprende de sus experiencias, se pone en el lugar del otro, permitiéndose desarrollar potenciales para el encuentro con los otros, como el respeto, el cuidado de sí mismo y de los demás, buscando alternativas que favorezcan al colectivo que pertenece, expresa sus sentimientos, acepta sus errores cuando sabe que actuó mal, puede dejar de lado su pensamiento egocéntrico por momentos y ponerse al servicio de quien lo necesita;

además, desde sus discursos, gestos y actos evidencian que son capaz de reconocerse como parte de una historia colectiva, ser conscientes de que tienen un pasado, y así, pensar cómo desde sus intersubjetividades pueden aportar a la construcción de múltiples futuros.

Entre esas múltiples maneras de ser niños y niñas, ellos aparecen como protagonistas de este proceso, dándose a conocer como sujetos políticos a través de sus discursos y sus acciones. Una manera clara de verlo es la independencia para cuidar de sí mismos, “yo como solo” (Fabián, 3 años), “no me agarres que yo puedo solito” (Dylan Matías, 3 años). (Observación, Lirdey Quiroz) “no, yo puedo solita, yo no quiero ayuda” (Ashly, 2 años). (Observación, Virsavid). Lo cual evidencia, que los niños y las niñas exigen el reconocimiento de sus capacidades para valerse de sí mismos, y demostrar que ellos pueden solos para desvincularse así, de la protección adulta y construir su propio camino.

Es por ello, que desde nuestra experiencia como maestras en formación, podemos decir que los niños y niñas tienen la posibilidad de configurarse como sujetos políticos con pensamiento reflexivo puesto que, son ellos mismos quienes reclaman, reconocimiento, autonomía y participación frente a diferentes procesos o situaciones de su vida, lo cual, se evidenció en las acciones observadas en el proceso de práctica, donde se resaltan las relacionadas con el reconocimiento propio y del otro, la empatía, la autonomía y la participación. Por ejemplo, “yo te echo el jabón porque soy el personaje de la semana” Samantha (3 años) es la forma en la que ella se posiciona desde sus acciones como el personaje de la semana. “Yo me como toda la sopita” Violeta (3 años), demuestra en su expresión el reconocimiento de los méritos de Samantha para lograr ser el personaje de la semana que ella también desea ser. (Observación, Virsavid).

Por otro lado, también se escucharon voces de niños y niñas que aún sin tener un lenguaje claro, se manifestaron pidiendo justicia ante el dolor de sus compañeros y exigieron un gesto de reparación; y aunque en su momento abordaron la situación de manera agresiva o poco adecuada, mostraron su gran potencial político y la necesidad que tenían de ser guiados por el camino de la reconciliación y la resolución de conflictos. En otra oportunidad, escuchamos voces inquietas y conmovidas por lo que le pasó a una de sus compañeras damnificadas por el desbordamiento de un río, por lo cual, pasó varios días sin asistir al Centro de Atención a la Infancia (CAII). Ante su ausencia, los niños y las niñas la recordaron al escuchar la historia de algunos de los habitantes del barrio 4 de junio, quienes narraban cómo a causa de una inundación ellos se habían desplazado hasta allí; en ese instante, se hizo evidente que la compasión y la preocupación fue compartida, todo el tiempo asociaron los hechos de la historia con lo que estaba viviendo su compañera; por lo que percibimos la existencia de empatía y la capacidad de sentir con el otro.

Desde este punto de vista, el sujeto político en la primera infancia es aquel que mediante acciones de reflexividad, desde su propio sentir, experimenta inquietudes frente a situaciones que traen consigo nuevas experiencias emocionales en su presente, como lo es la empatía, el liderazgo, la compasión entre otras características, que se convierten en cualidades de un sujeto político; creando posibilidades de transformación en las actitudes y aptitudes de los niños y las niñas, cuando estos son protagonistas en los espacios de socialización política, donde gozan de participación y autonomía; teniendo la posibilidad de construirse y reconstruirse diariamente a partir de las experiencias que vive. Por ello, la subjetividad política de los niños y las niñas puede ser pensada como un proceso de

transformación constante en el que los adultos son corresponsables en su construcción social.

## **2.2 El acto educativo que potencia la subjetividad política**

Con lo anterior damos paso al tercer interrogante, que se refiere al acto educativo que aporta a la configuración de subjetividad política en la educación inicial. En este apartado, también sería menester preguntarnos por la importancia de nuestro rol como maestras, lo que nos implicó romper la lógica de la subordinación, es decir, dejar de lado el imaginario de autoridad máxima como únicas poseedoras del conocimiento, para pasar a ser mediadoras del mismo, lo cual nos llevó a una movilización del pensamiento en el sentido de que no siempre teníamos la solución para todo, poniendo en tela de juicio nuestro nivel de formación, sin embargo, nos dispusimos siempre a investigar con ellos para construir juntos, ofreciéndoles a los niños y a las niñas posibilidades de aprender y crecer por sí mismos en interacción con otros y otras, asumiendo con determinación nuestro papel al acompañar este proceso.

En relación con ello, para que el acto educativo aporte realmente a la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas, tal y como lo propone Duarte (2019) es necesario “reconocerlos como sujetos cuya voz merece ser tomada en cuenta en lo que concierne a la constitución de su propia subjetividad y aun a la de aquellos que los rodean; reconocer su lugar como partícipes de su propio devenir y del de los demás”. (p.13).

Sin embargo, durante el desarrollo de las experiencias, también se logró evidenciar algunas prácticas que limitaban la participación de los niños y las niñas; un ejemplo de ello,

es la elección del personaje de la semana la cual a veces, se lleva a cabo por parte de las maestras y no de la manera como se propone inicialmente por parte de los niños y las niñas bajo unos criterios clave, lo mismo pasa con esos parámetros que se imponen y que el niño o la niña debe cumplir para lograr obtener este rol del personaje de la semana, como una especie de condicionamiento en el comportamiento o las formas de accionar.

Por consiguiente, es pertinente mencionar a Nussbaum (2014) citada por Duarte & Gómez (2019) quien consideran que, “el abordaje de las emociones políticas puede ser un factor que moviliza un proceso de formación política más sólido para los niños y las niñas, en tanto su cultivo motiva a la acción a la transformación de las condiciones sociales, de modo que la estigmatización y la exclusión vayan perdiendo fuerza”. (P.28). Se puede decir entonces, que los agentes educativos deben poner su mirada en las emociones del niño y la niña en primera infancia, pues estas son de gran influencia en la relación que tiene cada individuo con los otros, por lo tanto es de vital importancia que los maestros busquen estrategias que les permitan a los niños y las niñas reconocer sus emociones y que de manera autónoma y con un acompañamiento pertinente busquen alternativas para gestionarlas si ven que estas afectan la sana convivencia, además, debe de tener como punto de partida la creación de estrategias que promuevan la socialización política, la negociación del poder, y la participación infantil en el ámbito social. En este sentido, Nussbaum, (2010) afirma que,

La escuela, y propiamente el acto educativo, sigue siendo el lugar por excelencia donde el maestro puede desplegar estrategias en favor de la formación de ciudadanos éticos, respetuosos de la diversidad, interesados genuinamente por el

otro, de pensar críticamente, de asumir responsablemente sus actos. (citado por Duarte y Gómez, 2019, p.31)

Por lo que nos permitimos afirmar que la educación requiere una transformación que permita resignificar la formación ética y política de los niños y niñas, a partir del acto de escuchar al otro, reconociendo que tiene algo importante para decir, empleando un lenguaje para traspasar las barreras de la comunicación, erradicar las relaciones jerárquicas, donde el adulto es quien hace su voluntad ignorando que está frente a un sujeto cargado de pensamientos y deseos, con capacidad de abandonar su egocentrismo para actuar en el mundo de lo público.

Tal y como sucedió en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que propusimos, donde también nos posicionamos como maestras que estamos en el camino de configurar nuestras subjetividades políticas; lo cual se reflejó en la propuesta metodológica que se planeó con unas formas puntuales, la cual tuvo modificaciones al momento de estar con los niños y niñas, donde fue necesario darle paso a la flexibilidad, un ejemplo de ello fue cuando propusimos que el personaje de la semana se trabajara desde la sala de desarrollo y que fuera la familia quien se dirigiera hasta allá con los objetos memorias y demás; pero a petición de los niños, nos dispusimos a realizar algunas visitas a los hogares, ya que, los deseos de estos eran conocer las dinámicas de sus compañeros en el hogar; en ese momento fue necesario negociar el poder para consensuar una manera diferente de llevar a cabo lo planeado.

Lo anterior, muestra la forma en la que vivimos juntas este proceso, donde aprendimos a aprehender, a hacer y a ser. Hubo lugar para el miedo y la duda, pero aun así

buscamos alternativas frente a los encuentros y desencuentros que nos permiten posicionarnos como sujetas políticas, asumiendo nuestra responsabilidad en la educación inicial; cuando el diálogo, fue elemento indispensable para esas mediaciones que nos facilitó dejar de lado los sentimientos de impotencia al recibir un golpe, un arañazo o simplemente una respuesta retadora por parte de algún niño o una niña, para sacar a flote la paciencia, nuestra habilidad de negociación y el amor al mostrarles y mostrarnos un camino distinto a las mismas prácticas de agresión.

En este arduo proceso, también, logramos potencializar nuestra capacidad para gestionar (tiempo, espacios, ambientes de aprendizaje), trabajar en grupo, emitir mensajes mejorando los canales de comunicación y traducir mediante la interpretación el mensaje verbal y no verbal de los niños y las niñas, encontramos espacios que nos permitieron reflexionar con ellos y ellas, auto cuestionamos las experiencias, creamos vínculos y establecimos contactos afectivos, que dotaron de vitalidad este proceso práctico, enriqueciendo nuestra propia subjetividad.



### **CAPÍTULO III: Propuesta de intervención pedagógica**

“Yo creo que lo más relevante es la vinculación de la familia, ya que logramos que las familias detonarán muchos sentimientos, compartieran sus vivencias, compartieran sus historias de vida.” (Merlyn Guzmán, Maestra Comfenalco)

La siguiente propuesta pedagógica se diseña a fin de nutrir las metodologías empleadas por Comfenalco; dando lugar a cinco experiencias pedagógicas con diversas intencionalidades, llevadas a cabo de forma procesual y desarrolladas en diferentes ambientes; donde no solo trabajamos con los niños y niñas, sino que también involucramos a las familias y escenario comunitarios y municipales; estructurando las experiencias de la siguiente manera: Las comunidades de diálogo, personaje de la semana, recorridos internos y externos, visitas a los lugares emblemáticos de los municipios Apartadó y Chigorodó. Con las que se busca promover la configuración de la conciencia histórica de los niños y niñas a través del reconocimiento de su historia familiar y personal, además del reconocimiento de los lugares que hacen parte de su formación como sujeto político, tales como el centro de la infancia, el barrio y los sitios que guardan memorias en cada uno de los municipios, permitiéndonos recolectar la información para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

## Planeación de las estrategias pedagógicas.

### El niño y la niña investiga, interpreta y da forma a su realidad inmediata.

#### 1. Planeación de experiencias con los niños y las niñas

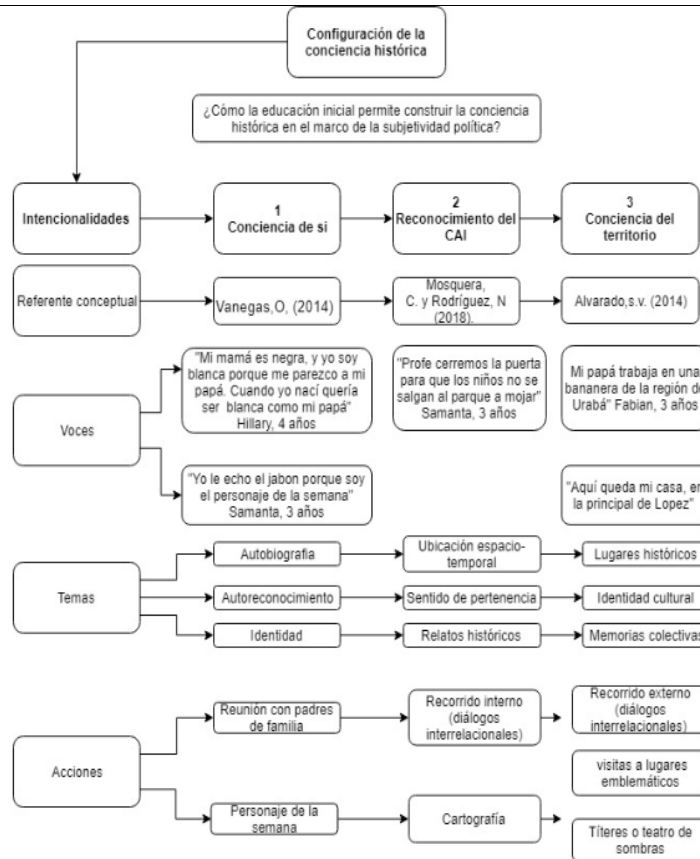
Inicialmente se presenta la planeación del proyecto de investigación para las salas de desarrollo y luego las experiencias específicas desarrolladas en los diferentes grupos.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
Nombre del proyecto de investigación:	Subjetividad política: Un camino hacia la configuración de la conciencia histórica en la educación inicial
Planteamiento del problema:	<p>Para hablar de la subjetividad política y su relación con la conciencia histórica en la primera infancia, se revisaron referentes a nivel nacional e internacional entre los años 2007 y 2018, encontrando que el tema de la subjetividad política, en relación con la conciencia histórica en la primera infancia ha sido estudiado en contextos escolares y no escolares, pero no en educación inicial y los antecedentes no hacen referencia al contexto de Urabá, tomando como referencia dos de sus municipios, Apartadó y Chigorodó.</p> <p>En este sentido, esta propuesta pedagógica nace porque sentimos la necesidad de configurar desde la primera infancia los procesos de conciencia histórica. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de memoria y conciencia histórica, que son de la misma naturaleza, pero desde la enseñanza de la historia son conceptos muy diferentes. Para el historiador y filósofo Jörn Rüsen (2007) citado en Fernández (2017), la memoria histórica se dirige al pasado y la conciencia histórica rescata el pasado para analizar cómo pensar el futuro. En otras palabras, del mismo autor, la memoria se relaciona con la imaginación y la empatía histórica; y la conciencia histórica está más relacionada con las capacidades de interpretación y de narración histórica.</p> <p>Así, la memoria histórica, es la reivindicación para conocer el pasado, mientras que la conciencia histórica es el procedimiento para la construcción del cambio, entendiendo el presente y su continua transformación, en un proceso que va desde del pasado hacia el futuro, en un análisis de posibilidades para la proyección de múltiples futuros.</p>
Referentes del arte, según la pregunta de investigación	Jesús Abad Colorado López, comunicador social-periodista egresado de la Universidad de Antioquia, ganador del Reconocimiento a la Excelencia del Premio Gabo 2019. Investigador del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación en Colombia (CNRR) entre 2008 y 2013. Ganador del Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar en tres ocasiones, así como los premios internacionales: Caritas, en Suiza, por su trabajo comprometido en la búsqueda de la verdad y la justicia social; y el CPJ International Press Freedom Awards, en Estados Unidos,

	<p>otorgado por el Comité para la Protección de Periodistas; candidato al prestigioso Prix Pictet (premio de fotografía más importante del mundo) y ganador del Premio Nacional de Fotografía 2018, otorgado por el Ministerio de Cultura de Colombia, según el portal web de opinión Colprensa (2019).</p> <p>Colorado, es el fotógrafo colombiano que más ha documentado el conflicto armado en Colombia, parte de su trabajo gráfico lo hizo en la región de Urabá. Por lo anterior, consideramos que este fotoperiodista merece ser destacado como un referente artístico, que a través de la fotografía ha contribuido a conocer y entender mejor el pasado, presente y el diseño del futuro de Colombia. En sus fotografías se retratan los actores, los momentos, lugares y acontecimientos históricos del conflicto armado.</p> <p>Una muestra representativa del trabajo de este reportero gráfico colombiano puede apreciarse en la exposición "El testigo" de las dos orillas (2019), la cual reúne más de 500 fotografías, en blanco y negro y a color, muchas de ellas inéditas, captadas entre 1992 y 2018.</p> <p>Ahora bien, en nuestra visita a la casa de la memoria en Medellín, entendimos la importancia de las fotografías, pues ellas recuerdan lo que la mente olvida, ellas narran historias y sucesos del conflicto armado, el desplazamiento y reconstrucción del tejido social en diferentes regiones de Colombia. Por consiguiente, la fotografía se convirtió en nuestra mejor aliada durante todo nuestro proceso práctico. A través de ellas, invitamos a la responsabilidad colectiva de tejer nuestra historia de vida, para la reconciliación con el pasado. Con ellas, nos sembramos en la esperanza, el perdón y la no repetición; nos soñamos un futuro de paz en nuestros territorios y le apostamos a la dignidad humana evocando recuerdos para crear una conciencia histórica en los niños y las niñas de Comfenalco.</p>
Hipótesis iniciales	<p>Inicialmente, creíamos que en los niños y las niñas de prejardín todavía no se gestaban las nociones espacio temporales del ayer, el hoy y el mañana. Considerábamos que debíamos trabajar con estrategias para favorecer la subjetividad política en niños y niñas, para luego pasar a la configuración de conciencia histórica.</p> <p>Gracias a nuestro ejercicio de investigación, pudimos evidenciar en niños y niñas características de sujetos políticos, lo que ayudaría a la configurar su conciencia histórica desde cuatro categorías.</p> <p>Consideramos que es importante tener en cuenta las capacidades a la hora de hacer la planeación de las actividades.</p>
Pregunta de investigación:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo la educación inicial permite a los niños y niñas de Comfenalco en Apartadó y Chigorodó construir la conciencia histórica en el marco de la configuración de sus subjetividades políticas?</li> <li>• ¿Cómo diseñar una propuesta pedagógica que promueva la construcción de la conciencia histórica en la educación inicial?</li> </ul>
<p>Fase en la que se encuentra la investigación: Exploración ____ Formulación de la pregunta y planeación ____ Desarrollo <u> X </u> Cierre y Conclusiones: _____</p>	
<p>Objetivo general: Comprender cómo la educación inicial aporta a la configuración de subjetividades políticas de niños y niñas en Comfenalco Apartadó y Chigorodó, con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que promueva la construcción de la conciencia histórica.</p>	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar las prácticas educativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas en las salas de desarrollo.</li> <li>● Ejecutar una propuesta pedagógica que aporte a la configuración de la conciencia histórica, en el marco de las subjetividades políticas.</li> </ul>	

●Sistematizar el desarrollo del proceso de investigación y la experiencia que emerge de la propuesta pedagógica.

Conceptos, subtemas y subpreguntas  
*Mapa de relaciones*



Aspectos para desarrollar en cada proceso

**Identidad: Raíces que sostienen nuestra historia:**

Esta categoría contiene tres subcategorías: el reconocimiento, el sentido de pertenencia y la identidad compartida, aspectos que son fundamentales para que el sujeto construya su propia identidad en medio del encuentro con otros y otras.

**Narración y memoria: Rememorando historias que dejaron huellas:**

Esta categoría da cuenta de los descubrimientos del proceso en relación con los términos de memoria y narración, los cuales nos brindan elementos importantes a la hora de volver a nuestra pregunta de investigación, donde nos preocupamos por la configuración de la subjetividad política bajo el marco de la conciencia histórica en la educación inicial.

A partir de ello, surge esta categoría con la necesidad de otorgarle sentido a nuestros recuerdos, pues estos son en parte una construcción en conjunto, ya que existimos con y por los otros, también se analiza el papel del testigo y su testimonio, la oralidad como otras formas que dan cuenta de las huellas de una historia, los objetos memoria como puente que conecta al sujeto con el pasado y lo sitúa en el presente y finalmente se reflejan en ella los aprendizajes

**Posicionamiento y empoderamiento:** Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver.

	<p>Es una de las subcategorías de la conciencia histórica, que aportan a la configuración de la subjetividad política de niños y niñas, que surge durante el desarrollo de las estrategias pedagógicas, especialmente del recorrido al interior de los Centros de atención a la infancia (CAII) de Comfenalco Apartadó y Chigorodó, y de la creación de las maquetas del mismo lugar. Esta categoría hace alusión al proceso de posicionamiento y empoderamiento de los niños y las niñas y las tensiones con su propio ser, las luchas internas para abandonar su yo egocéntrico y trascender a la construcción de un nosotros, poniendo en pausa los pensamientos que se centran en intereses propios, y que impiden que se pongan en perspectiva de otros diversos.</p>
	<p><b>Proyección:</b> Esperanza de la reparación para la no repetición. Es una de las cuatro subcategorías de la conciencia histórica que configura la subjetividad política en la educación inicial, la cual trae consigo estrategias que deben ser reevaluadas constantemente, pues deben incorporar verdades y realidades que nos competen enfrentar y construir a todos como una sociedad. En este sentido, la proyección es esa acción que le permite a los niños y las niñas asumir su propia historia como un espacio lleno de posibilidades, desde las que se construyen nuevos horizontes y nuevas expectativas relacionadas con la subjetividad política. Es decir, que la proyección es un continuo aprendizaje y una construcción constante.</p>

## Planeación de las experiencias específicas.

### Experiencia 1: Personaje de la semana

SEMANA:	2	DÍA: 30 de septiembre al 3 de octubre de 2019
<b>ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS</b>		
<p><b>Concepto, subtemas, subpreguntas y preguntas movilizadoras que orientan la experiencia del día:</b></p> <p>Autobiografía, narrativas, trabajo colectivo y línea de tiempo</p>		
<p><b>Bienvenida y acogida: ASAMBLEA</b></p> <p>Se realizará el reconocimiento de los niños y las niñas que este día llegarán al centro, así como los que harán falta. Para ello, se invita al personaje de la semana para que ayude a la maestra a contar a los amigos, luego se les preguntará qué canción quieren entonar para recibir a sus demás compañeros. Seguidamente, se continuará con un juego de expresión corporal como medio de comunicación inicial y contacto más cercano con el otro, donde los niños y las niñas estarán de pie en forma circular, una vez ubicados allí, dirán su nombre acompañado de un gesto de libre elección (puede ser de animales), para proponer acciones a desarrollar por de ellos y ellas y se establecerán compromisos.</p>		
<p><b>Experiencia corporal:</b> Esta experiencia, se vivirá a través del juego de expresión corporal mencionado en la bienvenida, pues allí, deberán hacer algunos desplazamientos que involucren movimientos, a la vez que los gesto producidos por los niños y las niñas enriquecerán su</p>		

creatividad e imaginación.

**Experiencia pedagógica e investigativa:** Se desarrollará en tres momentos que girarán en torno al personaje de la semana que ya se implementa en Comfenalco, con el fin de darle protagonismo a cada uno de los niños y niñas durante una semana, se programará un día para ir a visitar a esa familia, interactuar con ellos y conocer más acerca de la vida del niño o la niña. Inicialmente se pensó que fuesen los niños quienes de manera democrática y argumentativa escogieran al compañerito que iba a ocupar este lugar cada periodo; bajo algunos parámetros como: no pelear, cuidar a los amigos, compartir, ser solidarios, respetuosos, comerse los alimentos etc.

En un primer momento, se le pedirá de manera anticipada a los papás que elaboren un relato en forma de cuento, de manera muy creativa que dé cuenta de la autobiografía de este personaje; allí es muy importante que los sucesos significativos vayan acompañados de las fechas en la que ocurrieron. La idea es que el acudiente del niño o la niña lleven de manera analógica la casa a la sala, es decir, llevar los juguetes preferidos del personaje, sus peluches, fotografías significativas, objetos de valor para él o ella y lo que no puede faltar; el relato.

El segundo momento consiste en crear una línea de tiempo con los acontecimientos más destacados, desde el nacimiento del niño o la niña hasta la actualidad, la metodología es que mientras la maestra va leyendo el cuento, el acudiente vaya pegando las fotografías y escribiendo en los años correspondientes de la línea de tiempo. Posterior a ello, se le brindara al protagonista de este encuentro y a sus papás, la libertad de contarnos algunas cosas de su familia, acontecimientos importantes, prácticas familiares y costumbres.

Para el tercer momento, se abrirá un espacio para que todos los niños y las niñas puedan interactuar con los juguetes y objetos dispuesto por los papás, con la intención de que se generen diálogos entre ellos y ellas; se comparten experiencias, gustos o disgustos en relación con las vivencias.

**Acciones de autocuidado:**

Lavarse las manos.

Lavarse los dientes.

Servirse los alimentos.

Comer solos

Ir solos al baño.

Estas acciones cotidianas, son promovidas diariamente en los centros de la infancia. Durante esta experiencia pedagógica, el papel del personaje de la semana según los mismos niños y niñas, radica en compartir el jabón a la hora de lavarse las manos, también tiene el deber estar pendiente en el comedor para ver qué niño o niña no está comiendo, e intentar motivarlo. De esta forma, con la autobiografía, se permite el reconocimiento de sí y se potencializan sus capacidades y habilidades creadoras.

**Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:**

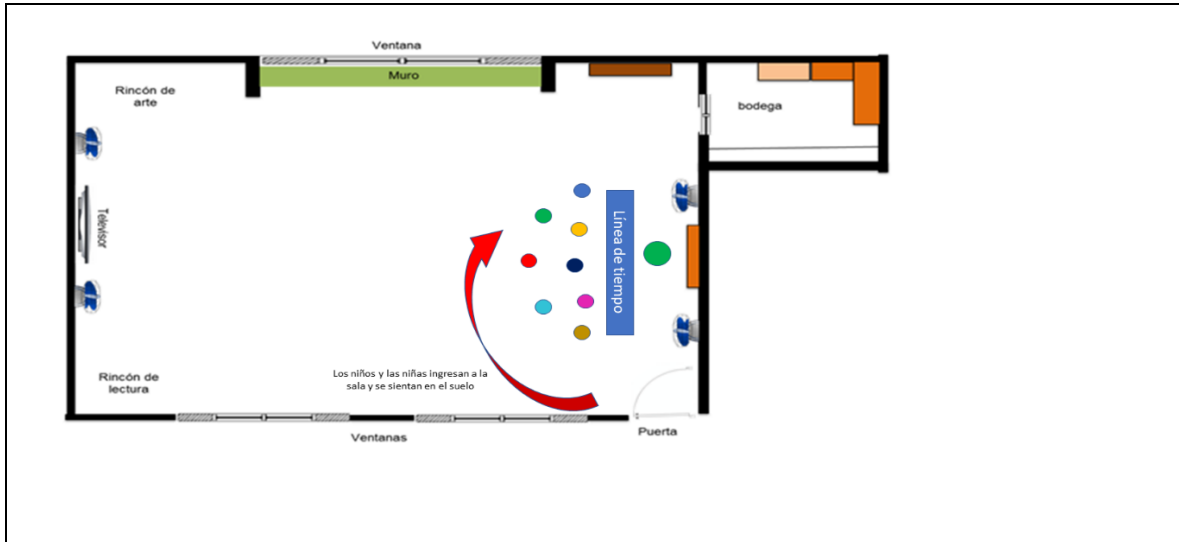
Participación de las familias con sus relatos autobiográficos del personaje de la semana (cuento).

Fotografías, juguetes y objetos significativos.

Línea de tiempo

**Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:** Finalmente, se le pide a los niños y las niñas escoger el espacio donde desean que se haga la asamblea; bien sea la zona del parque, los pasillos e incluso la misma sala de desarrollo, allí se pone en manifiesto las cosas que más les gustaron del encuentro y las que quisieran realizar en los próximos, se recuerdan los compromisos y se les permite a los niños y a las niñas escoger una canción que mas les guste para entonar entre todos e irnos a casa.

**Instalación y recursos:** se describe y se ubica la planimetría o la fotografía del diseño de la instalación que se llevará a cabo.



## Experiencia 2: Recorrido Interno

SEMANA: 3

DÍA: del 14 al 17 de octubre de 2019

### ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS

#### Concepto, subtemas, subpreguntas y preguntas movilizadoras que orientan la experiencia del día:

Recorrido interno, maqueta, cartografía, instalación en gran formato, ubicación espacio temporal, diálogos y narrativas.

#### Bienvenida y acogida:

La bienvenida del día se llevará a cabo en la sala, a partir de un juego de observación llamado “veo, veo” donde los niños y niñas estarán sentados de forma semicircular, mientras que uno de sus compañeros pasará al frente y dará inicio al juego diciendo: “Veo, veo”, a lo que los niños y niñas, contestarán: ¿Qué ves? A lo que los niños y las niñas responderán “una cosita” y los niños y las niñas, preguntaran ¿Qué cosa es? Y seguirá: una cosita de color... (el color del objeto elegido), luego cada uno de los niños y las niñas por turno tratarán de adivinar. El primero que adivine cual es el objeto pasará al frente y seguirá la ronda de adivinanzas, de lo contrario, se revelará cuál era el objeto y se elegirá un nuevo participante.

Al finalizar el juego, se procederá a la realización de las acciones cotidianas como: identificar la asistencia del día, la inasistencia, describir la mañana e indagar en qué mes estamos y qué fechas importantes se celebran en este día y establecer acuerdos de convivencia.

**Experiencia corporal:**

La experiencia corporal se vivirá durante toda la jornada, a través del juego de bienvenida llamado “veo,veo”, luego mediante el desplazamiento que se realizará al interior de la sede, involucrando movimientos y aplicando el sentido de orientación espacio temporal que han desarrollado los niños y las niñas, durante la construcción interactiva de la maqueta en tercera dimensión.

**Experiencia pedagógica e investigativa:**

Al ingresar a la sala de desarrollo, los niños y niñas escucharán las notas del himno institucional de Comfenalco Antioquia y observarán el video de este. Luego se abrirá un espacio de conversación con algunas preguntas como: ¿Que acabamos de ver? ¿Cómo se llama lo que acabamos de escuchar? ¿lo habían escuchado antes? ¿que nos decía la letra? ¿habían visto el video? Entre otras preguntas que puedan surgir.

Seguidamente, se explica a los niños y niñas sobre la realización de un recorrido por la parte interna del centro de atención, y se recalca que para ello será muy importante la observación, y la escucha activa. Inicialmente, se realizará el reconocimiento de la sala haciendo una reflexión frente a la representación que tiene cada ambiente; y posterior a esto, se pasa a realizar el recorrido por los diferentes espacios del centro de la infancia, entre ellos, las otras salas de desarrollo, el comedor, las oficinas, el parque entre otros, que den cuenta de los roles y experiencias que se desarrollan en los espacios.

Durante el recorrido, se abrirán momentos de diálogos con distintas personas del centro de la infancia que puedan narrar algunos hechos relevantes del lugar, como el porqué del nombre del centro, cuando se fundó y por qué está ubicado en ese territorio.

Luego de haber recorrido el centro de la infancia, se iniciará la elaboración de una cartografía o maqueta con material reciclable, que nos permitirá tener una idea gráfica de cada uno de los espacios transitados.

**Acciones de autocuidado:**

Las acciones de autocuidado durante el desarrollo de la experiencia son:

- Escuchar las recomendaciones de la maestra
- No apartarse del grupo al realizar el recorrido

**Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:**

Creación de cartografía y maqueta tridimensional con material reciclado.

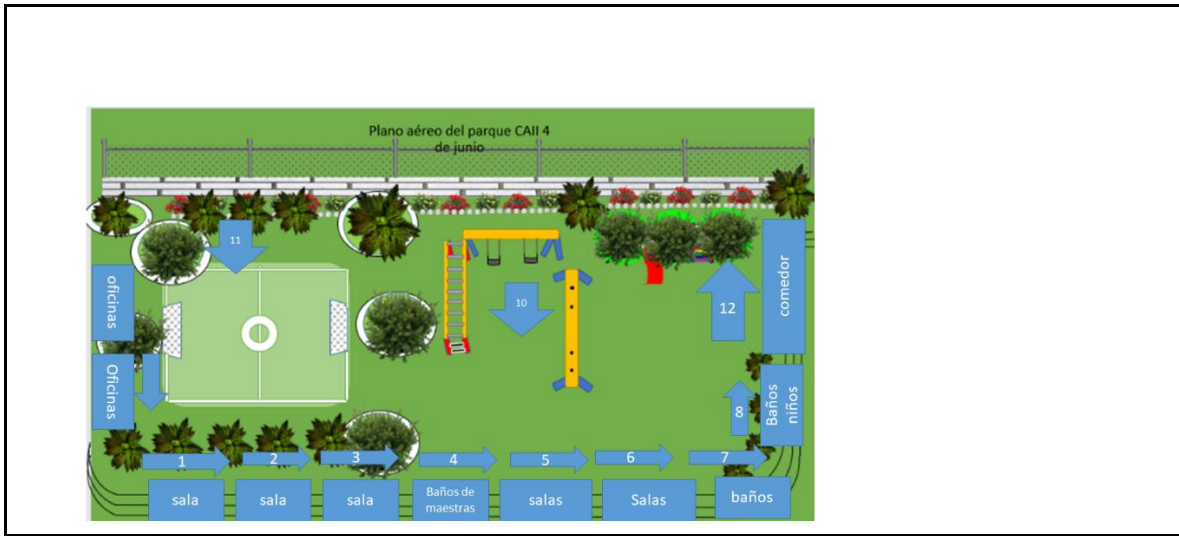
Apoyo de maestras en formación de la Universidad de Antioquia

**Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:**

Se finalizará con una asamblea, ya que es una estrategia que nos permitirá conocer las reflexiones y conocimientos que adquirieron los niños y niñas durante la experiencia. Además, los niños y niñas compartirán lo que observaron, podrán comentar qué fue lo que más les gusto de los relatos, qué espacios redescubrimos y en general cuáles fueron sus sentires durante la experiencia.

**Instalación y recursos** (se describe y se ubica la planimetría o la fotografía del diseño de la instalación que se llevará a cabo):





### Experiencia 3: Recorrido externo

ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS
<p><b>Concepto, subtemas, subpreguntas y preguntas movilizadoras que orientan la experiencia del día:</b></p> <p>Recorrido al Barrio 4 de junio (Apartadó) /Barrio Prado (Chigorodó)</p> <p>¿Cómo era Comfenalco antes?, ¿Cómo era el barrio antes?, ¿Cuáles son los compromisos para cuidar de nuestros barrios?</p>
<p><b>Bienvenida y acogida:</b></p> <p>La bienvenida se llevará a cabo a partir de la ronda infantil “el tren de crio-yo” con la intención de que los niños y las niñas se motiven a realizar el recorrido, teniendo en cuenta los aspectos positivos que se requieren para subir al tren mencionando en la canción.</p> <p>Seguidamente, se explicará el desarrollo de las acciones, haciendo énfasis en el recorrido que se realizará por el barrio, y en la importancia de la observación, la escucha y de formular preguntas a los habitantes del barrio. Por último, se pactarán los compromisos.</p>
<p><b>Experiencia corporal:</b></p> <p>Durante la expresión musical en la bienvenida se tendrá en cuenta los movimientos y gestos comunicativos de niños y niñas, los cuales se seguirán evidenciando durante el desplazamiento por el barrio 4 de junio/el prado, siendo ésta la primera experiencia pedagógica de diálogo de saberes que los niños y niñas de prejardín tendrán con las personas que viven alrededor del CAII, para indagar sobre el origen de este territorio.</p>
<p><b>Experiencia pedagógica e investigativa:</b></p> <p>En esta experiencia por el barrio 4 de junio/El Prado, se llevarán a cabo algunas acciones establecidas que tendrán como objetivo generar un espacio de reflexión y diálogos con los habitantes del barrio, con la finalidad de favorecer el reconocimiento del territorio desde el origen de su nombre “4 de junio” /"El Prado", y también el reconocimiento del centro de la infancia. Por lo anterior, los niños y las niñas visitarán algunos hogares aledaños para indagar sobre la fundación del barrio (en este momento se registrarán sus voces), porque serán ellos quienes</p>

motivarán a las familias del sector a tener conciencia histórica de su territorio. Posteriormente, se hará un ejercicio con las familias visitadas para que hablen de sus sueños a futuro con relación al barrio y sus compromisos de cuidarlo, para ello, el adulto cogerá un poco de pintura en su mano y dejará una huella plasmada en una cartulina, como símbolo de su compromiso de generar alternativas de reconocimiento barrial. Para finalizar, se hará un registro fotográfico de todos los niños y niñas participantes, donde se evidencia la experiencia pedagógica del día.

**Acciones de autocuidado:**

Para este día, las maestras abrirán un espacio de diálogo con los niños y las niñas entorno a la salida pedagógica al barrio, y sobre cada una de las precauciones que se deben de tener, tales como:

- El cuidado de todos los niños y niñas.
- Permanecer juntos
- Estar atentos al cruzar las calles
- Darle la mano al compañero
- Tener presente la intencionalidad de esta salida

**Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:**

Habitantes del barrio 4 de junio  
Maestras en formación de la Universidad de Antioquia

**Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:**

Después de terminada la experiencia del grupo, se debe generar un espacio de reflexión y diálogo con ellos para comprender el pasado y entender el presente de su territorio. En la despedida se les preguntará ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo se sintieron? Para escuchar las voces de los niños y niñas contando su experiencia con las familias visitadas en el barrio 4 de junio.

**Instalación y recursos** (se describe y se ubica la planimetría o la fotografía del diseño de la instalación que se llevará a cabo):



## Experiencia 4: Visita a los lugares emblemáticos

<b>SEMANA:</b> 5	<b>DÍA:</b> del 28 al 31 de octubre de 2019
<b>ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS</b>	
<b>Concepto, subtemas, subpreguntas y preguntas movilizadoras que orientan la experiencia del día:</b> Visitas, a los lugares emblemáticos, narración, expresiones artísticas y culturales  ¿Cuáles son los lugares más reconocidos de Apartadó y por qué? ¿cuál es el origen de sus nombres? ¿Qué historia guardan estos lugares?	
<b>Bienvenida y acogida:</b> Se les invitara a sentarse alrededor de las mesas, se entonará un par de canciones, y se conversara con ellos sobre las experiencias vividas durante el fin de semana, recordando que día es hoy. También, se pactan los compromisos que se llevarán a cabo durante el día.	
<b>Experiencia corporal:</b> Se realizará en el momento de llegada a el Parque los Bomberos de Apartadó, o en el parque los Fundadores de Chigorodó; esta experiencia corporal será dirigida por gestores culturales, quienes propondrán una canción de presentación con el propósito de conocer los nombres de los niños y las niñas, se tendrá en cuenta los movimientos, el ritmo y la coordinación del cuerpo en la expresión musical al momento de comunicar sus respectivos nombres. Seguidamente, se hará una actividad de estiramiento y calentamiento antes de iniciar el recorrido.	
<b>Experiencia pedagógica e investigativa:</b> La experiencia pedagógica se llevará a cabo en El Parque Los Bomberos, la Casa de la Cultura Antonio Roldán Betancur, Biblioteca Pública Federico García Lorca y Ciudadela Puertas Del Sol en Apartadó. Y en el parque los fundadores, Biblioteca Pública y Casa de la Cultura Jaime Ortiz Betancur, en Chigorodó. En un primer momento se visitará la Biblioteca Pública de los municipios, iniciando por la sesión de cuadros y dibujos, con la intención de responder las preguntas orientadoras de esta experiencia ¿Por qué la biblioteca tiene ese nombre? ¿Quién fue Federico García Lorca o Jaime Ortiz Betancur? Seguidamente, visitaremos el lugar de los libros de cuentos infantiles que están al alcance ellos y ellas. Aquí se les explicara que es una Biblioteca, sus reglas y la importancia del silencio en la lectura de los libros. Añadiendo a esto, se les presentará una obra teatral con títeres invitándolos a participar de los eventos de la Biblioteca. En un segundo momento nos trasladaremos a la Ciudadela Educativa y Cultural Puertas del Sol, en este lugar nos esperará un instructor de música, quien nos mostrará diferentes instrumentos musicales como la guitarra, la organera, la conga, entre otros. El profesor, nos brindará nuevas posibilidades de proyección a través de la música y desde su experiencia. También, nos enseñara a vocalizar y entonaremos un par de canciones. En un tercer momento nos desplazaremos a la Casa de la Cultura en ambos municipios, conoceremos este lugar y visitaremos la oficina del director para hablar con él, este diálogo se dejará a disposición de los niños y las niñas para que realicen sus respectivas preguntas.	
<b>Acciones de autocuidado:</b> El cuidarnos y protegernos entre nosotros Cuidar las fotografías Estar atentos a los relatos Tener una escucha activa	

**Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:**

Salida pedagógica al Parque Los Bomberos, la casa de cultura Antonio Roldán Betancur, biblioteca Federico García Lorca y Ciudadela Puertas Del Sol en Apartadó. Y en el parque los fundadores, Biblioteca Pública y Casa de la Cultura Jaime Ortiz Betancur, en Chigorodó. Recorrido guiado por distintos gestores culturales y acceso a experiencias artísticas. Uso de fotografías y cuaderno de asistencia motivada.

Maestra cooperadora y maestra en formación.

**Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:**

El recorrido finalizará con una corta clase de danza folclórica donde los gestores nos enseñaran a bailar bullerengue y cumbia, dos bailes típicos de la región de Urabá. Seguidamente, nos sentaremos en forma de círculo sobre el escenario, y reflexionaremos frente a todo el recorrido, se escuchará atentamente los sentires de los niños y las niñas, se responderá a sus inquietudes si las hay y por último se le agradecerá a los gestores por su acompañamiento.

**Instalación y recursos** (se describe y se ubica la planimetría o la fotografía del diseño de la instalación que se llevará a cabo):

**Experiencia Comunidad de diálogo con los padres de familia**

**Fecha:** semana del 23 al 26 de septiembre de 2019

**Duración:** 2 horas

**Lugar:** Centro de la Infancia 4 de junio de Apartadó y Centro de la Infancia El Prado en Chigorodó

**Participantes:** Padres de familia y maestras cooperadoras de Comfenalco

**Tema:** Contextualización del proyecto de investigación, Conciencia Histórica

**OBJETIVO:** Vincular a los padres de familia de los centros de atención a la infancia 4 de junio en Apartadó y Prado en Chigorodó al proceso, a través de una experiencia sensible, que les permita reconocer la importancia que tiene la configuración de la conciencia histórica desde la edad temprana en la vida de sus hijos e hijas.

En la siguiente tabla se presentan los momentos de la comunidad de diálogo realizada con los padres de familia de ambos Centros de Atención a la Infancia.

Tabla 3. Planeación, comunidad de diálogo con los padres de familia.

ACTIVIDAD	TÉCNICA	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
Acogida y bienvenida	Conversatorio	Se invita a los padres de familia al lugar que estaba dispuesto previamente para el ejercicio, el cual se encontraba ambientado de manera creativa y armónica, con frutas representativas y objetos que convocaban la memoria colectiva de la región. Antes de iniciar la experiencia, se realiza un ejercicio de presentación, donde cada participante toma una pareja libremente, y se le invita a conversar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cuál es su nombre? ¿Cuántos hijos tiene y cuántos de ellos matriculados en el centro? ¿En qué trabaja o a qué se dedica? Acto seguido, se procede a presentar al compañero, es decir, cada uno va a presentar a su pareja de acuerdo con la información que le fue suministrada	Humanos. Parlante. Cartulinas y marcadores. Sabor social. Bananos, Torta de banano, Galletas, Pilones, colchonetas, estibas, bateas	20 minutos
Conexión inicial	Experiencia sonora y construcción colectiva de cuento.	Seguidamente, se pide que cierren los ojos y se dispongan con todos sus sentidos a escuchar la canción “ <i>Sol de esperanza</i> ” (5 minutos) la cual es representativa de la región de Urabá. Posterior a la escucha de la canción se les invita a pensar en los recuerdos que ella les evoca y las sensaciones que esto les transmite. A través de una construcción colectiva de un cuento, en el que describen datos históricos o particulares que cada uno conozca sobre la región. La maestra lo inicia y quien continúe debe	Parlante, canción, hojas de block, lapiceros, marcadores, vendas para los ojos.	20 minutos

		llevar el hilo de la idea. Mientras las familias construyen el cuento, la maestra escribe frases o palabras claves que puedan conectarse con el proyecto de prácticas. Estas palabras de manera posterior se problematizan en conjunto con el cuento y se articulan los saberes de los padres de familia con las líneas base del proyecto de investigación de las maestras en formación.		
Contextualización del proyecto	Diálogo de saberes	En este mismo orden de ideas, entramos a la contextualización del proyecto. Aquí no se pretende transmitir el conocimiento de manera magistral, muy por el contrario, lo que se busca es la construcción colectiva del conocimiento, permitirle a quienes participan del encuentro hacer la exploración del material que se dispone para ellos y con él. A partir de la analogía del “Árbol de la historia” crear en cartulina un árbol el cual represente en sus raíces el pasado, en su tronco el presente y en sus frutos el futuro. El llamado, es entonces a provocarlos desde sus propias vivencias, que traigan a colación todos aquellos acontecimientos que les han representado tropiezos o posibilidades de avanzar, de estar aquí hoy y de plantearse múltiples futuros. Una vez terminado este ejercicio, socializamos algunas de las elaboraciones y de manera muy breve, se conectan los relatos con el proyecto de investigación, justificando el porqué de la conciencia histórica y la relación que guarda con lo que anteriormente se acaba de realizar, esto se explica a través de palabras claves que están en el espacio en material concreto.	Recursos humanos, marcadores, cartulina y cintas.	30 minutos
Despedida y cierre	Asamblea y experiencia gastronómica.	Para este momento de la despedida, se da cabida a la intervención de dos o tres participantes, se generan unas preguntas mediadoras que favorezcan el diálogo con el fin de obtener devolución del encuentro, ¿Que se rescata de ello?, ¿Cuáles aspectos sugieren mejorar? ¿Qué expectativas tienen frente al proyecto?. Se les invita hablar de sus	Galletas de banano. Torta de banano.	20 minutos

		sentires en general y de manera simultánea se les invita a compartir el sabor social, para acompañar el diálogo.		
--	--	--	--	--

Estas experiencias fueron desarrolladas con los diferentes grupos y a continuación se presentan los principales hallazgos del proceso realizado.

## **CAPÍTULO IV: Análisis de los hallazgos**

¿Luce hoy el sol para mí para que pueda reflexionar sobre lo que ocurrió ayer? ¿Para que pueda desentrañar y encadenar aquello que no debe ser desentrañado ni encadenado, el destino de un futuro día?

(Goethe 2016,65)

El presente capítulo da cuenta de los hallazgos obtenidos en el camino recorrido; para ello se explicitan los resultados del proceso investigativo con los niños y las niñas de pre- jardín, sus familias y maestras, en la configuración de la conciencia histórica, que, a su vez, posibilita a los sujetos políticos conocer el pasado, comprender el presente y crear múltiples futuros a través del encuentro con otros y otras.

Dentro de este contexto, se confronta la teoría con las experiencias que se dan a través de la práctica, teniendo en cuenta los códigos en vivo, registrados en los diarios pedagógicos, las voces de las maestras cooperadoras, recogidos durante entrevistas, además de nuestras interacciones intencionales realizadas en la propuesta pedagógica. Todo lo anterior, se resume en cuatro categorías, identidad: Urabá; raíces que sostiene mi historia; narración y memoria: Rememorando historias que dejaron huellas; Posicionamiento y empoderamiento: Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver; y finalmente Proyección: Esperanza de la reparación para la no repetición. Pensadas desde Ruiz y Prada (2012) citados por Rodríguez(2012) quienes exponen, la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección, como un camino para pensar la



formación de subjetividad política en relación con la conciencia histórica, aspectos que estuvieron presentes en el transcurso del desarrollo de las estrategias pedagógicas planteadas, dando lugar a lo descrito a continuación.

#### **4.1 Urabá: raíces que sostienen nuestra historia**

Para comprender cómo surge esta categoría, es necesario decir que ésta se fundamenta en el concepto de identidad, Por otro lado, es importante aclarar que, no solo tuvimos en cuenta las voces y las experiencias con los niños y las niñas, sino también, un encuentro con sus padres, diálogos con las maestras que los acompañan e incluso con nuestras familias, las cuales fueron de gran importancia para el surgimiento de la categoría Urabá: compartiendo raíces que sostienen mi historia.

Esta categoría contiene tres subcategorías: el reconocimiento, el sentido de pertenencia y la identidad compartida, aspectos que son fundamentales para que el sujeto construya su propia identidad en medio del encuentro con otros y otras.

Cabe mencionar, que aunque los niños y las niñas son los protagonistas de este proceso pedagógico, tanto sus familias como las nuestras, dieron pie para pensar en la importancia de reconocer las raíces familiares para construir la identidad compartida, como un hecho importante para la configuración de la conciencia histórica, reiterando lo dicho por los autores ya mencionados, los cuales citan a Pérez Vejo, (1999) quien expone que, “Pensar la identidad es pensarnos como sujetos políticos con proyectos mancomunados así como también, dentro de una dimensión emocional constitutiva, que la define como comunidad de destino y de arraigo.”(p.322).

#### **4.1.1: ¿De dónde nace la categoría Urabá: compartiendo raíces que sostienen mi historia?**

Como maestras en formación interesadas en la pregunta por la configuración de la conciencia histórica en el marco de la subjetividad política, se hizo necesario preguntarnos por nuestra historia familiar, con la intención de comprender el impacto de algunos momentos históricos importantes de la región de Urabá en ellas. Nuestra región, ha tenido que pasar por sucesos poco alentadores a causa de la guerra, a consecuencia de ello, durante el encuentro del seminario nos dispusimos a ver un documental “*Memorias que renacen del municipio de Carepa*” donde narran los acontecimientos más desgarradores por los que ha tenido que pasar nuestra región; lo que nos conmovió y nos hizo pensar en la situación que tuvieron que vivir nuestras familias, y cómo detrás de todo lo que somos hoy, hay una historia que quizá no recordamos, pero la conocemos a través de los relatos que nos han contado nuestros padres.

Es por ello, que surgió la idea de invitarlos para hacer un encuentro muy ameno utilizando una línea de tiempo como estrategia que permitiera evocar en ellos recuerdos de historias significativas durante unas fechas determinadas, y que según el documental fue donde el conflicto armado tuvo mayor concentración e impacto en la historia de Urabá, con la intención de reconocer la historia de esta región en nuestra propia historia y en la de nuestras familias.

Por lo que fue necesario que, durante este encuentro, se le diera la oportunidad a cada uno de contar un poco sobre su historia familiar haciendo uso de fotografías, que les permitieron evocar recuerdos significativos. Algunas madres contaron historias más desgarradoras que otras, como la muerte de sus hermanos, padres o miembros de su familia

o comunidad donde vivían antes de la guerra, otras expresaban con tristeza el hecho de haber tenido que separarse de su familia, ya que, a causa de ello, la mayoría debió buscar rumbos distintos.

Por su parte, uno de los padres asistentes, contó la travesía que tuvo que vivir para llegar a pie desde una región de Córdoba hasta Urabá, con la ilusión de encontrar en esta región un lugar para vivir lejos de la guerra, sin embargo, no fue así, porque aunque siempre estuvo a salvo, tuvo que ser testigo de muchas muertes de vecinos, compañeros de trabajo, entre otros; esto lo hizo pensar que para mantenerse a salvo tenía que hacerse el ciego y el sordo ante tantas injusticias. Por otro lado, estuvo el relato de una de las madres, donde señalaba que el día 20 de septiembre de 1995, hubo una masacre en Urabá, la cual es conocida como “la masacre del bajo del oso”. Allí, nos dimos cuenta de que ese mismo día, dio a luz a su hija mayor y que mientras ella estaba en proceso de parto, los muertos y heridos iban llegando al hospital, lo cual fue uno de los momentos más emotivos del encuentro, pues ella contaba que muchas de las personas que estaban allí, veían en esa recién nacida la esperanza en medio del dolor. Pensar que ahora, esa niña hace parte de un proyecto como este, nos llena aún más de esperanza, confiando que como pedagoga infantil, Paola Chanci, nuestra compañera, puede aportar en la transformación de esta región.

Sin embargo, en medio de las lágrimas, también hubo lugar para la esperanza y la convicción con la que nuestros padres y madres se han mantenido durante todos estos años, para brindarnos diferentes posibilidades con la intención de que seamos personas que se preocupen por el bienestar tanto de nosotras mismas como de los demás, pero sobre todo, sus rostros expresaban el orgullo que sienten por cada una de nosotras, pues a pesar

de que las circunstancias no han sido las mejores, hemos podido acceder a una carrera universitaria, que de una u otra manera nos da la oportunidad de mejorar nuestra calidad de vida y la de nuestros padres, quienes ven en la educación la posibilidad de una mejor sociedad; así como lo expresa Lucelly Cardona, una de las madres de las maestras en formación: “ la educación que le dé a mi hijos, es lo único que nadie va a poder quitarles”.

Todo esto, permite reconocer la diversidad que conforma la región de Urabá, la cual está constituida por personas de distintos lugares del país, donde sus habitantes poseen diferentes raíces, y el hecho de haber llegado hasta aquí, a encontrarse con otras personas con las cuales compartieron saberes, experiencias, sentires, sueños, temores, etc. Y al mismo tiempo se apoyaron mutuamente, hace que la cultura de la región esté construida por raíces compartidas que hoy por hoy sostienen nuestra historia, que se ve evidenciado en nuestro dialecto y acento, que tiene un poco de chocono, antioqueño y costeño y también en nuestra gastronomía, puesto que con un solo producto se pueden hacer diferentes comidas, las cuales tienen raíces en las diferentes regiones de dónde vienen las personas que en la actualidad habitan esta región.

Más allá de esto, es pertinente decir que estos relatos nos permitieron comprender que hacemos parte de una historia compartida, que está permeada por el conflicto armado, la resistencia y la persistencia que permite que los habitantes de esta región reconozcamos este lugar como propio, teniendo un gran sentido de pertenencia, ya que, cuando nos referimos a Urabá en nuestros rostros se nota el orgullo que sentimos por esta región llena de personas fuertes, que han sido capaces de resistir pero al mismo tiempo, de buscar alternativas para su transformación tanto individual como colectiva de manera positiva.

Lo anterior, nos permite pensar en la importancia que tiene para la educación infantil, empezar a buscar herramientas que favorezcan la configuración de la conciencia histórica en niños y niñas, para que reconozcan el pasado de su historia, puedan comprender su presente, el lugar que ocupan en el mundo; y así pensar como él, desde su individualidad y colectividad, puede aportar a la construcción de múltiples futuros tanto para él, como para los otros, siendo ellos mismos quienes busquen la manera de siempre estar sensibles al dolor del otro, respetando la opinión de los demás, evitando poner los intereses propios por encima de los otros y otras, lo que es una de las principales causas del derramamiento de sangre por el que ha tenido que pasar nuestro país a lo largo de muchos años.

Por otro lado, podemos decir que el encuentro con nuestras familias no fue el único espacio que dio lugar al surgimiento de esta categoría, pues a raíz de la tristeza, rabia e impotencia por la ausencia del estado, vimos la necesidad de replicar este encuentro con las familias de los niños y las niñas que hacen parte de este proyecto, tomándolo como una alternativa pedagógica al momento de pensar en la configuración de la conciencia histórica de ellos y ellas, reconociendo a la familia como el primer escenario donde se adquieren los primeros conocimientos necesarios para el encuentro con el mundo exterior.

Por lo anterior, nos pareció pertinente hacer un encuentro para tener un acercamiento con las familias de los niños y las niñas de Comfenalco y al mismo tiempo conocer cómo ellos podían aportar en el desarrollo de este proceso a través de su historia de vida; sin embargo, al principio solo se pensó con la intención de poder contextualizar a las familias con nuestro trabajo de investigación, ya que, una vez conociéndolo era más fácil poder recibir su apoyo, el cual pensamos que era fundamental para poder desarrollar las

estrategias que nos habíamos pensado. Así mismo, se busca abrir un espacio de reflexión, sobre el pasado, presente y futuro desde sus historias individuales, que permite introyectar el concepto de conciencia histórica pensado desde sus historias de vida, y lo que ha significado vivir en esta región, ya que como maestras preocupadas por la educación infantil es necesario conocer un poco de las familias de los niños y las niñas.

Siguiendo un poco lo que sugieren Zapata & Restrepo (2018), la educación inicial ha de constituirse en “el proceso de construcción de identidad y arraigo con los niños, niñas y familias” e “implica por parte de los docentes, conocer y respetar el contexto, costumbres y tradiciones de la comunidad, para luego compartirlas y enseñarlas” (p.60).

A fin de cumplir con los objetivos propuestos para el encuentro, se plantearon cuatro momentos, los cuales quedaban a disposición de la creatividad o necesidad de cada una de las maestras en formación, debido a que el proceso se llevó a cabo con cuatro grupos distintos fue necesario hacerle modificaciones para que pudiera articularse a los proyectos de cada una de las salas de desarrollo. El primer momento consistió en la presentación de cada una de las participantes, y de aspectos que para ellos fueran importantes, con el fin de que se sintieran acogidos y reconocidos. En un segundo momento, era disponerse a escuchar una canción, llamada “*Sol de esperanza*”, la cual consideramos que es una canción muy representativa de nuestra región. En un tercer momento, la idea era construir un cuento colectivo que llevará por nombre Urabá. En último lugar, pero no menos importante era la representación metafórica de un árbol con el cual se buscaba comprender el concepto de conciencia histórica, donde las raíces representan el pasado, las hojas el presente y los frutos los múltiples futuros.

Sin embargo, esta actividad trascendió más allá de lo que nos habíamos pensado, porque durante el encuentro las familias hicieron reflexiones más amplias que dieron lugar a la aparición de las subcategorías mencionadas al principio (reconocimiento, sentido de pertenencia e identidad compartida), las cuales intentaremos desarrollar con más profundidad en los siguientes apartados, a través de las experiencias que vivimos cada una de las maestras en formación y de algunas voces que obtuvimos por medio de una entrevistas a las maestras cooperadoras.

#### **4.1.2: Reconocimiento y Sentido de pertenencia: “Yo creo que tengo mi ombligo enterrado aquí”**

El reconocimiento y el sentido de pertenencia juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad tanto individual como colectiva, puesto que, el simple hecho de hacer parte de un grupo social al parecer no es suficiente para identificarse, así como lo señala Mercado y Hernández (2010)

La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. (p.231).

Del mismo modo y con la intención de complementar lo dicho anteriormente, es pertinente señalar lo que expresa Habermas, (1987), citado por Martínez (2008)

La autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente. Por eso decimos que la identidad del individuo no es simplemente numérica, sino también una identidad cualitativa que se forma se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y de comunicación social. (p.294).

Entendiendo así, que su identificación parte desde su propio reconocimiento como individuo, hasta el reconocimiento que le brindan los otros al relacionarse, es decir, reconociendo que su identidad cultural se da por medio de esa relación entre él y su entorno, permitiéndole así tener sentido de pertenencia, el cual es entendido por Henry Tajfel (s.f) citado por Mercado & Hernández (2010) como:

La pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo. (p.232).

En concordancia con lo anterior, entra en contexto la voz de una de las madres participantes en uno de los encuentros, “Yo creo que tengo mi ombligo enterrado aquí” (Diario 1, Jenny Chanci) lo cual se dice coloquialmente cuando una persona se siente muy identificada con un determinado lugar, y por tanto disfruta de su estadía allí, pues ella comenta que por diferentes circunstancias ha tenido que salir de la región, pero siente la



necesidad de regresar pronto, porque cuando está en otro lugar, no se siente bien y vive añorando estar aquí, hecho que nos permitió evidenciar cómo para esta persona, su encuentro con otros grupos sociales, hace que se reafirme su sentimiento de pertenencia a Urabá.

Con relación al reconocimiento, nos pudimos dar cuenta, que cada una de las familias al parecer han hecho ese proceso de autorreflexión sobre el conocimiento que tienen de la región, y sobre esos elementos con lo que más se pueden identificar como urabaenses, puesto que diseñamos la ambientación del encuentro con objetos propios de la región, con los frutos que se cultivan acá, en especial el banano, piña, borojó; y otros elementos como chocolateras, bateas; y para degustar y compartir se llevaron diferentes productos alimenticios a base de banano, como chocolates, tortas, panelitas, galletas entre otros, los cuales son llevadas por los visitantes como recordatorios de que estuvieron en Urabá. También, había alrededor del espacio palabras como; memoria, relatos, montañas, mares, ríos, pasados, presentes y futuros entre otras, que permitieron que las madres hablaran un poco de lo que se ha significado vivir en esta región; sin embargo, las palabras que más dotaron de sentido y dieron muestra del reconocimiento y sentido de pertenencia por esta región fueron las referentes al pasado, presente y futuro.

A pesar de lo que ha significado el pasado de esta región, durante este encuentro ellas alzaron sus voces para contar que; “Cuando pasaba la violencia, la gente tenía que salir, y arrancar para el pueblo y era muy difícil porque estaban acostumbrados a trabajar la tierra mas no a otras clases de trabajo” Jennifer madre Matías (Diario 1, Yeraldi Úsuga)

Por su parte, otra de las madres señala la estigmatización sobre Urabá que ha sentido en otros lugares del país, cuando afirma:

“Hace muchos años había mucha guerra acá en Urabá aunque ahora en el presente si hay guerra pero no como anteriormente lo cual se siente un poco incómodo porque cuando uno va a la capital y dices que eres de Urabá la gente le da miedo y nos relacionan como guerrilleros o paramilitares y a mí me ha pasado, me han preguntado de donde soy, y digo que soy de Urabá dicen que ya soy guerrillera  
“Aparte de que es muy duro, porque cuando yo era niña nos sacaban de las tierras y se hacían dueños de las propiedades y uno salía a aguantar hambre y humillaciones de parte de familiares es muy duro aunque ya ha cambiado un poco la situación” -  
Estefanía madre de Anthony (Diario 1, Yeraldi Úsuga.)

Ahondando en las experiencias de algunas de las madres, que recuerdan su reacción en medio del temor al caer en algunos enfrentamientos que se presentaban en Urabá hace algunos años:

“Yo me acuerdo de que mi mamá salía corriendo con nosotras y una vez llegaron unos encapuchados ahí y pusieron en línea a todos los trabajadores y mataron el primero y mi papá era el segundo y eso fue muy duro pero mi mamá convenció a mi papá que nos saliéramos de ahí”- Kelly madre de Juana Chany (Semanario 1, Yeraldi Úsuga). “antes se vivía con mucha incertidumbre, a raíz de la violencia, los hijos se tenían que educar muy reprimidos de muchos temas, pero hoy ya se vive mejor” –Amalfi. (Diario 1, Lirdey Quiroz).

Para el presente, es menester señalar la voz de Dennis mamá de Isaac, quien menciona como la actividad económica que se viene desarrollando en la región a través de los cultivos agrícolas, es una forma en que las personas pueden salir adelante.; “la fuente de empleo de acá de Urabá digamos que es el cultivo, ahora mismo está el cultivo de banano, de la piña, la palma de aceite, maracuyá y que nos vemos beneficiados de ellos y si no hay siembra o una buena cosecha los perjudicados somos nosotros” (Diario 1, Yeraldi Úsuga)

Y para el futuro es importante señalar las siguientes voces;

“vienen muchas cosas buenas para Urabá” -Jennifer. “Si nos ponemos las pilas a educarnos a querer más lo tenemos a conservar y a cuidarlo esto va a mejorar, que si no tomamos conciencia y seguimos matándonos los unos a los otros esto va a empeorar y si lo que queremos es que haya un ambiente más agradable para nuestros hijos, que haya más recursos económicos, que pueda mejorar la calidad de vida hay que concientizarnos y con la mente positiva” -madre de L. Isabel (Diario 1, Yeraldi Úsuga)

Todo esto reafirma el sentido de pertenencia que tienen cada una de estas madres, porque a pesar de contar sobre ese pasado, que en muchas ocasiones ha sido motivo de rechazo o estigmatización de nuestra región en otros lugares del país, como fue el caso que señaló Estefanía la mamá de Anthony, y que ha sido difícil convirtiéndose en una lucha constante por cambiar el concepto de la región. Hecho que va desde nuestro gentilicio Urabaenses, que muchas veces nos relacionan con los “urabeños”, un grupo delincucional que ha sido uno de los principales promotores de las muertes en la guerra de nuestra región,

y hacen parte de las disidencias que dejaron los AUC, o también llamados paramilitares, que nada tiene que ver con nosotros, pero por muchos años fue producto de estigmatización y aunque en la actualidad la gente lo haga de manera jocosa, años atrás podía significarle la muerte a las personas que se identificarán como miembro de esta región.

Pero, ha sido ese mismo sentimiento que nos despierta el pertenecer a esta región lo que ha generado que siempre estemos buscando ser reconocidos por otras cualidades que hacen que nuestra tierra sea vista como un territorio donde también se construye paz y así como estas madres, existen muchas más que quieren brindar otras posibilidades a sus hijos e hijas donde no haya lugar para la guerra.

Con esto damos cuenta de lo sucedido durante este encuentro que nos llevó a pensar que gracias a ese sentido de pertenencia y reconocimiento por Urabá, presente en cada una de las madres, se pueden abrir caminos para pensar en la construcción de conciencia histórica con las familias, ya que a través de los relatos que ellas le puedan contar a su hijos e hijas pueden favorecer el reconocimiento como parte de esta sociedad, que a lo largo de los años ha luchado por convertirse en una región propicia para su formación, brindando muchas posibilidades para la configuración como sujetos políticos con conciencia histórica pero que al mismo tiempo, adquieran ese amor por la región y que sus acciones vayan encaminadas a transformarla en una mejor sociedad.

Lo cual abre paso para pensar en lo que París, (1990) citado por Mercado & Hernández (2010), nombra etnohistoria:

El conjunto de “hechos significativos que clarifican la identidad biográfica del grupo”; es decir, aquellos acontecimientos que han sido interiorizados

por los miembros de un grupo, no la suma de datos históricos que constituyen la historia del grupo, sino las fechas de ciertos momentos y los símbolos generados en ellos, los nombres, los lugares, aquello que los sujetos consideran relevante, porque les permite entenderse y a la vez, los guía en la configuración de su futuro. Por ello se dice que las identidades se construyen sobre el pasado del grupo, particularmente sobre momentos “preferentes” de su historia (p.244).

Por su parte la docente de Comfenalco Merlyn Guzmán, señala que reconocer a la familia es muy importante ya que, según ella, esto permite conocer un poco más allá de lo evidenciado en el Centro de Atención a la Infancia, permitiéndoles entender ciertas situaciones que se presentan a diario con los niños y niñas, tal y como menciona, cuando le preguntamos por los logros del proceso desarrollado;

“Yo creo que lo más relevante es la vinculación de la familia, ya que en el momento en que se ejecutó la experiencia inicial, donde los padres iban a conocer las estrategias a implementar con sus hijos pues esa primera experiencia como que tuvo mucho éxito. Ya que logramos que las familias detonarán muchos sentimientos, compartieran sus vivencias, compartieran sus historias de vida y, a partir de eso, también, pudimos recolectar algunos aportes, con relación de pronto a la situación del niño, del porqué el comportamiento de cada uno de ellos y del por qué antes llamamos a las familias muy permisiva o muy sobreprotectoras, ya que ellos tienen una historia de vida, tienen unas situaciones familiares que en ese momento se desconocían, conocer más de cerca la realidad del niño las situaciones

familiares en este momento actual, que a veces su comportamiento se debe a situaciones pasadas o situaciones de la familia que repercuten en el desarrollo de los niños en sus acciones y sus sentimientos”. (Entrevista maestra Merlyn Guzmán).

Esto reafirma la importancia de la familia como primer escenario de socialización en la construcción de la subjetividad política, con relación a la identidad del sujeto puesto que, es ésta la primera en reconocer al niño o niña como miembro de un grupo social y al mismo tiempo le brinda las herramientas necesarias para el encuentro con los otros, partiendo de su particularidad e identidad cultural, así como lo señalan Acosta, Carmona & Ortiz, (2019)

Desde un campo pedagógico, se estima que las personas pueden construir identidades si son reconocidas por los demás; por esta razón, la familia al ser un agente de socialización política, juega un papel fundamental en el desarrollo social, personal, emocional, ético, moral, político y cultural de los sujetos, teniendo en cuenta que es a partir de los primeros intercambios comunicativos que se dan dentro de ella como el niño va descubriendo las normas, los valores y las opiniones que rigen la vida con el otro, empezando simultáneamente a construir lo propio, a establecer puntos de encuentro con las posturas de los demás, y a respetar las que se diferencian de las suyas, por lo cual se refiere que “la familia, a pesar de su singularidad, está insertada en la sociedad y sometida a las leyes sociales. Por lo tanto, socializa a partir de los valores presentes en la sociedad” (p.119).

#### **4.1.3: Identidad compartida: Somos Urabá, una tierra donde se siembra la esperanza.**

Con relación a lo dicho en los apartados anteriores, también surgen otras voces que permiten evidenciar la esperanza con la que viven cada uno de los participantes tanto de los encuentros con nuestros padres como de las familias de los niños y niñas de Comfenalco, un ejemplo de ello, es cuando se les invita a cerrar los ojos y escuchar la canción “*Sol de esperanza*”, ante la invitación de que pudieran relacionarla con su vivencia o llegada a Urabá y los sentimientos que ésta les pudiera evocar; y así poderlos expresar ante el grupo o escribir una palabra con relación a lo que les hizo sentir. Durante esta actividad se pudo evidenciar que las madres sienten un gran sentido de pertenencia por su región y reconocen que esta canción como muestra de todo lo que somos en Urabá, donde aparece la voz de Kelly la mamá de Juana Chany, cuando señala la parte en que dice, “cada sol trae una esperanza” relacionando lo que “cada vez que el sol sale hay una esperanza de uno levantarse a trabajar, a despachar a sus hijos para el colegio, una esperanza con la que cada uno se levante”. (Diario 1, Yeraldi Úsuga). Mostrándose como una persona que reconoce la importancia del pasado, como la necesidad de poder levantarse con la esperanza de un futuro mejor.

De igual manera, también aparecen la voz de la madre de Manuela, “yo escucho la canción todos los días, me da orgullo y se me eriza la piel” “Aunque ha habido mucha violencia nos hemos levantado y hemos avanzado.” (Diario 1, Jenny Chanci).

Por su parte, en uno de los encuentros, se les invitó a que escribieran en una hoja en blanco los sentires que le generó la canción, y así, poder compartir su experiencia con el resto del grupo a partir de alguna palabra, la cual consideramos que fue una actividad muy

significativa porque surgieron voces potentes para pensar en la convicción que comparten muchos de los habitantes de esta región por verla transformada. (Diario 1, Virsavid Orrego)

- “Yo escribí la esperanza porque aún no está perdida” - madre de Emmanuel

- “Yo puse triunfo y esperanza, porque, aunque a Urabá lo tengan estigmatizado, tiene personas humildes que quieren triunfar” – madre de José

- “Mi palabra son los Sueños, si uno no tiene sueños no tiene nada, con los sueños usted logra mucho y debe esperanzarse en algo para cumplirlos”. – madre de John Fredy

- “La mía es la sonrisa, porque yo me identifico con una sonrisa a pesar de los problemas, debemos sonreír a pesar de las dificultades donde quiera que vayamos”. – madre de Mariana

- “Un nuevo día nos da esperanza de lograr lo que queremos”. – madre de Juan José

Podemos decir, que los cuatro encuentros realizados nos permitieron entender porque Urabá, es una región pluricultural, puesto que, debido al acontecimiento del conflicto armado en varias partes del país, que produjo desplazamientos masivos de muchas familias provenientes del Chocó, Córdoba, diferentes zonas rurales de Antioquia, entre otros, hizo que estas diferentes culturas se entrelazaran y se convirtieran en lo que es hoy la cultura de esta región, y que más allá de compartir una identidad, también comparten sueños y expectativas para este territorio. Lo cual, dio lugar a que pensáramos en la identidad como una de las categorías más importantes para la configuración de la conciencia histórica. Entendida en este proyecto como el hecho, de que los habitantes pertenecientes a una región tengan un sentimiento por el lugar donde habitan, reconozcan



que sus costumbres están antepuestas por unas raíces de diferentes orígenes, que al integrarse se convierten en lo que hoy es Urabá.

Con el pasar de los años se ha venido construyendo una nueva identidad; una identidad colectiva que va más allá de solo reconocer es sentir amor por este territorio, sentimiento de orgullo de pertenecer a una región que por su ubicación geográfica nos hace antioqueños, pero por nuestra historia podemos decir que es de chocoanos, cordobeses, indígenas y antioqueños, que nos juntamos para hacer de este lugar una de las regiones más pluriculturales del país.

Puesto que, dentro de la individualidad de cada una de las personas que habitan este lugar, existen una **identidad compartida**, la cual dentro de este proyecto es entendida como el **sentir arraigado que tengo de mi territorio** y que pongo en relación con el otro y para el otro, que me permite encontrar relaciones entre mi historia y la de los demás, y compartir experiencias alrededor de lo que vivo y siento y que al mismo tiempo me permite entender que a través de esa relación y empatía que tengo por los otros, puedo construir mi propia identidad, así como lo nombra Martínez (2008) “La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros; es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás” (p.294).

Lo que pone en evidencia la fortaleza con la que se ha construido esta región, la cual reconoce que hubo pasado desalentador pero que con la fuerza y las ganas de que esta región sea vista con buenos ojos en otros lugares, las personas siempre se esfuerzan por mostrar que son gente trabajadora, que lucha por el sueño de que Urabá sea la mejor esquina de Colombia y América. Siendo conscientes de la importancia de las

acciones del presente para que ello pueda ocurrir, permitiendo en un futuro que nuestra identidad sea reconocida y valorada por nuestra alegría, amor y pujanza para luchar; y así la violencia deje de ser la cara de nuestra región.

A manera de conclusión, el hecho de que las familias tengan visiones de futuro se hace significativo al momento de pensar en la subjetividad política y la conciencia histórica en los niños y las niñas. De acuerdo a lo que hemos dicho sobre la importancia de los escenarios de socialización, si el niño se desarrolla en el seno de una familia que reconoce el pasado, piensa en un futuro mejor, y busca alternativas para hacer ese futuro realidad, le brindarán a los niños y niñas múltiples posibilidades, pero más allá de eso, hará que estos adquieran esa visión del futuro que tienen sus padres, y en este sentido, les permite encontrar herramientas para configurarse como un sujeto político con esperanza para crear maneras de encontrarse con otros y otras; y posibilitar un futuro alentador.

#### **4.2 Narración y memoria: Rememorando historias que dejaron huellas**

Esta segunda categoría da cuenta de los descubrimientos del proceso en relación con los términos de memoria y narración, los cuales nos brindan elementos importantes a la hora de volver a nuestra pregunta de investigación, donde nos preocupamos por la configuración de la conciencia histórica bajo el marco de la subjetividad política en la educación inicial. A partir de ello, surge esta categoría con la necesidad de otorgarle sentido a nuestros recuerdos, pues estos son en parte una construcción en conjunto, ya que existimos con y por los otros. Los próximos párrafos, dan cuenta de los hallazgos centrales de esta categoría; es decir, explica la procedencia de la misma, el porqué es importante para responder nuestra pregunta inicial de investigación, da cuenta de su relación

conceptual con la experiencia vivida y se soporta en algunos códigos en vivo de los niños, niñas y maestras cooperadoras, así como la interpretación que las maestras en formación logramos elaborar de dichas vivencias y finalmente la correspondencia existente entre esta categoría y la conciencia histórica.

El nombre de esta categoría *Rememorando historias*, tiene que ver con los procesos de empatía y los relatos, la historización con el sentido subjetivo que le damos a la historia y la reconstrucción de esas memorias vivas *que dejaron huellas*; huellas al celebrar la vida y sentirla como un proceso, donde cada imagen, cada relato y cada objeto memoria, se convirtió en una posibilidad para volver al pasado y conectarlo con su presente, cómo se logró evidenciar en las biografías de los niños y las niñas. Así mismo, las vivencias compartidas como fue el caso de la avalancha reciente en octubre de 2019, en el municipio de Apartadó que dejó cantidad de familias damnificadas y de alguna manera ellos y ellas lo relacionaron con lo sucedido hace aproximadamente 12 años atrás, que dejó como resultado la consolidación del barrio 4 de junio, lugar donde se ubica uno de los Centros de Atención en los cuales realizamos el proyecto; este tipo de sucesos han logrado dejar huellas de solidaridad y compañerismo, que le permiten a los niños y las niñas ponerse en el lugar de otros con los gestos de llevar ropa, alimento, e incluso juguetes para sus amigos del CAII.

En este sentido, dimos paso a la segunda de las intencionalidades pedagógicas, diseñadas para promover los procesos de conciencia histórica planteadas para el desarrollo de este proyecto de investigación, la cual nombramos: conciencia de sí, a través de la autobiografía, sin dejar de lado algunos elementos que subyacen del resto de las acciones pedagógicas desarrolladas. Aquí retomamos la estrategia del personaje de la semana que ya se implementa en Comfenalco desde hace algún tiempo, con el fin de darle protagonismo a

cada uno de los niños y niñas durante una semana (aunque por razones de logística y otros factores este puede durar entre 15 o 20 días), la modalidad era programar un día para ir a visitar a esa familia, interactuar con ellos y conocer más acerca de la vida del niño o la niña. Inicialmente se pensó que fuesen los niños quienes de manera democrática y argumentativa escogieran al compañerito que iba a ocupar este lugar cada periodo; bajo algunos parámetros como: no pelear, cuidar a los amigos, compartir, ser solidarios, respetuosos, comerse los alimentos etc. En otras palabras, portarse bien.

Sin embargo, durante el proceso se lograron evidenciar algunas prácticas que no reconocen la participación de los niños y las niñas que se pretende promover desde este enfoque; un ejemplo de ello, es la elección de este personaje de la semana, el cual a veces se lleva a cabo por parte de las maestras y no de la manera como se propuso inicialmente, que es por parte de los niños y las niñas, lo mismo pasa con esos parámetros que se imponen y que ellos y ellas deben cumplir para lograr obtener este rol, como una especie de condicionamiento en el comportamiento o las formas de accionar.

Por tal razón, al retomar dicha estrategia, lo que hicimos fue nutrirla desde otra mirada, donde ya no solo se iba a conocer el lugar de residencia del niño o la niña; sino que aparece la familia con mayor potencia en la vinculación al proceso. Es decir, son estos los responsables de reconstruir y recrear la historia de quien es elegido para ser el personaje de la semana, para luego narrar al resto de los compañeros y a la vez se fue construyendo de manera física una línea de tiempo que dio cuenta de los eventos más relevantes de su vida.

#### **4.2.1 ¿Qué se cuenta y quién lo cuenta?**

Pasando ya a la parte vivencial y teniendo en cuenta, que este proyecto fue diseñado y ejecutado por cuatro maestras en formación, en salas, municipios y población distinta; a continuación, traemos a colación algunos sucesos y códigos en vivo que involucran a los niños y las niñas como protagonistas del proceso y a las maestras cooperadoras, que da cuenta de los resultados de esas experiencias.

En relación con lo que plantea Abbott (2007), la narrativa es una forma de decir el presente, no sólo lo pasado, a lo que él llama el aspecto “lírico” del contar historias, estudiando cómo se compone el momento de la narración al servicio de narrativas mayores, citado por Haye et al (2018. p.25). Durante el relato de Andrea Julio madre de la niña Emily (4 años) se evidenció la emoción a la hora de contar algunas eventualidades que se le escaparon en el relato escrito, por ejemplo, la función laboral de su padre como trabajador bananero, el ingreso de Emily a Comfenalco y cómo ha sido su permanencia allí, también comenta que “Emily es una niña que se hace notar por su forma de hacer amistades y relacionarse con los otros amiguitos”. (Diario 2, Lirdey Quiroz). También nos comentó un poco sobre la buena relación que la niña ha gestado con sus abuelas tanto materna como paterna y la frecuencia con la que le gusta visitarlas; lo que conecta el ejercicio de relación entre el pasado de la historia familiar de la niña con la configuración de su presente.

Esta vivencia fue muy enriquecedora, ya que quien contaba la historia era un testigo directo, alguien que la vivió y pudo narrar desde sus sentires, en concordancia con Melich (2006) “El que da testimonio no dice, «muestra»”

El que da testimonio transmite su experiencia por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no «dice», no «prueba», no da cifras. Lo único que tiene el que da testimonio es su palabra inverificable: «Estuve allí».

Evidentemente esto supone, a menudo, una intensa soledad, porque la palabra testimonial no puede ser verificada. El que da testimonio nos da su palabra, nada más. (p.120).

En este caso Andrea Julio a través de ese testimonio; puso en manifiesto su palabra y logró conectar a los niños y las niñas con el pasado de Emily, mostrando así, cómo eso la ha configurado hasta hoy con tan solo cuatro años. Este ejercicio de narración se enfocó en la conciencia de sí a través de su biografía, lo que permitió que Emily hiciera el ejercicio de escuchar a su mamá contar el recorrido de sus cuatro años de vida, de cómo ha sido su proceso de crecimiento, sus relaciones familiares, la consolidación de su familia y su estadía en Comfenalco. Tal como se afirma (Condit 1987, Erol Işık 2015) “Cuando alguien cuenta una historia, lo hace de modo que trata de persuadir a otros de su veracidad, componiéndola de manera coherente y creíble; narrar es una práctica social y retórica.” (p.25) citado por Haye et al (2018). Es así, como esta madre se convierte en el testigo clave de esta experiencia, con un testimonio coherente que convence a los niños y las niñas de los acontecimientos vividos por Emily; de tal modo que parte de unas narraciones individuales al referirse a la niña específicamente, pero ello incide socialmente en sus relaciones interpersonales.

Esta experiencia se conecta con el proceso de historización, como lo expresa Revilla y Sánchez (2018)

Este caso no hace referencia exclusiva a la forma en la que se concibe y escribe la historia desde los marcos académicos, sino también al proceso producido en contextos cotidianos y el sentido subjetivo que se le da a la propia historia. Como Aróstegui (2014) indica: “la historización es un hecho subjetivo, un fenómeno de conciencia adquirida, una

autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular de la temporalidad.” (p.144) citado en Revilla y Sánchez (2018).

En este proceso, la historización del paso del tiempo asume un papel fundamental, aunque no necesariamente desde un punto disciplinar, sino más bien vital. Este suceso no es por necesidad automático, sino que se ve mediado por el mecanismo de conceptualización por el cual los procesos del pasado se integran en una narrativa o un relato. Es decir, para que se produzca una percepción del transcurso del tiempo como relevante, o por lo menos como parcialmente determinante en la construcción identitaria del individuo o de la sociedad, primero debe historiarse.

A esto se refiere Jörn Rüsen cuando indica que: “El tiempo debe hacerse inteligible reflejando su experiencia como una forma de interpretación. Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en Historia.” (p.2). Rüsen (2005) citado por Revilla y Sánchez (2018).

#### **4.2.2 El lugar de los objetos memoria.**

En otra de las experiencias la mamá de Matías, quien nos acompañó en la ejecución de la línea de tiempo llevó a la sala de desarrollo, algunos objetos importantes para el niño, entre ellos una camisa, unas botas, una pantaloneta de pescado, y una retroexcavadora de juguete. En medio de la presentación de estos objetos, el niño al ver la pantaloneta dijo, “esa es mi pantaloneta de pescar” y nos contó la historia donde un día con su padre fueron a pescar, esto fue un momento muy emotivo, porque permitió que el niño evocara recuerdos a través de esos objetos memoria (Diario 2, Yeraldi Úsuga); dichos objetos se convierten en

un puente indispensable, puesto que “El recuerdo, lejos de ser un fenómeno caprichoso, es requerido por un presente que le brinde las condiciones de su necesidad, toda vez que el sujeto rememora de modo que el pasado recorte la situación actual apropiadamente a una acción útil” Bergson (2006) citado por Haye et al (2018. p.31). Lo anterior también permitió que el niño se abriera a contarnos cosas que pasaron fuera del centro de la infancia. Esto denota, la importancia de las narrativas y los objetos memoria al dotar de sentido y valor esos discursos.

Hay que tener en cuenta que: “En la memoria, en un «trabajo anamnético», puede haber un recuerdo puramente histórico, o literal. Uno trae al presente los hechos (o mejor las interpretaciones de los hechos, porque nunca hay hechos puros siempre hay hechos interpretados) o bien uno recuerda «ejemplarmente»”, como diría Todorov (2000) citado por Melich (2006, p.118). Aquí se evidencia en Matías la capacidad para reflexionar ante su historia, conectando esos recuerdos, pues el pensamiento reflexivo establece la relación entre los hechos y sus consecuencias, así como entre el pasado y el presente, mientras que, mediante actos de memoria, el sujeto puede volver sobre sí mismo y sobre las raíces históricas que han configurado su realidad. La conciencia que se genera de tal modo permite entender que **se puede ser protagonista de la historia** (Alvarado et al.,2010), esto significa en la educación inicial, que los niños y las niñas conviven con diversos personajes que hacen las veces de actores en su película (su vida) pero ninguno de ellos puede ni podrá desempeñar el papel que él desarrolla, porque ese es su lugar y está diseñado para él; por el simple hecho de nacer ya ocupa un espacio social muy importante, que día a día nutre a través de sus experiencias, lo cual le permite crecer y desarrollarse siendo conscientes de



ser poseedores de una historia que ha dejado huellas imborrables y transformadoras en sus vidas.

Bajo esta misma línea, la madre de Valentina resalta lo siguiente: “Este es el oso favorito de Valentina, lo quiere mucho porque se lo regaló su hermana mayor por parte del papá y siempre duerme con ese peluche” (Diario 2, Jenny Chanci). Con este enunciado habría que preguntarnos ¿Con quién vivía Valentina antes? Y cómo se configuró esa relación familiar entre hermanas. Aquí se deja entre ver que la intención de estos objetos memoria que hemos venido nombrando, es conectar al sujeto con algunos momentos, personas y/o lugares, como es en este caso, a través de lazos afectivos.

#### **4.2.3 El papel de la oralidad**

Así mismo, la mamá de Valentina nos habló sobre las fotos que ubicó en la línea de tiempo y nos contó los sucesos importantes que acontecieron en esas fechas. De allí expresa que, “Valentina nació en diciembre del 2015, pero solo tengo fotos de su primer mes” (Diario 2, Jenny Chanci). Aquí es crucial señalar el papel preponderante que cumple la técnica de la fotografía, tomando como referente del arte a Jesús Abad Colorado López, quién según el portal web de opinión pública Colprensas (2019). Es candidato al prestigioso Prix Pictet (premio de fotografía más importante del mundo) y ganador del Premio Nacional de Fotografía 2018, otorgado por el Ministerio de Cultura de Colombia. Colorado, es el fotógrafo colombiano que más ha documentado el conflicto armado en Colombia y gran parte de su trabajo fotográfico se remite a la región de Urabá, lo que ha contribuido a conocer y entender mejor el pasado, presente y el diseño del futuro de nuestro país, pues en ellas se retratan los actores, los momentos, lugares y acontecimientos históricos del conflicto armado. Una muestra representativa del trabajo de este reportero

gráfico colombiano puede apreciarse en la exposición "El testigo", la cual reúne más de 500 fotografías, en blanco y negro y color, muchas de ellas inéditas, captadas entre 1992 y 2018.

Sin embargo, esto deja ver que quizá los procesos de construcción de la historia de esta madre, son llevados a cabo de una manera distinta al solo uso de las fotografías, pues para ella su herramienta central es la oralidad desde su propio sentir como experiencia viva, pero también nos inquieta, qué significa para Valentina no tener fotografías que le ayuden a recordar las huellas de su historia; asumiendo la importancia de las fotografías, como una técnica documental que nos ayuda a recordar lo que la mente olvida, ellas narran sucesos y acontecimientos que reconstruyen nuestras historias de vida; pero además el poder de la fotografía no sólo reside en su expresión, sino en el contenido discursivo que trae consigo, tal como lo expresa (Burawoy 1998; Van Velsen 1967) “Lo aparentemente particular y aislado de la narración individual puede ser el mejor lugar para observar las fuerzas sociales usadas —y potenciadas— por los actores en la práctica concreta de comunicarse. En suma, hablar es siempre, en algún registro, memoria social” citado por Haye et al (2018, p.25).

Finalmente, cerramos con el relato que construyó la mamá de Esteban, el cual estaba escrito cronológicamente detrás de las fotos que ella imprimió. Mientras la maestra en formación Virsavid Orrego les leía el cuento, el niño Esteban pasaba por el frente de cada uno de sus amiguitos y amiguitas mostrándole sus fotos desde que estaba en el vientre de su madre hasta que llegó a Comfenalco. Este momento fue muy bonito, lleno de voces dotadas de asombro. “Como era de gordito Esteban” dice Sharit. “Esa torta tan grande” expresa Mariángel. “Ese poco de tortas” argumenta Saray. (Diario 2, Virsavid Orrego).

Todo ello, deja ver que la estrategia del personaje de la semana propuesta desde esta mirada crea y dispone escenarios pedagógicos que permiten la configuración de la conciencia histórica, con la implementación de la línea de tiempo, por ejemplo, se puede analizar que, si bien es una frase nueva para ellos y ellas eso de hablar de líneas de tiempo; debido a las nociones temporales y espaciales que apenas están creando y por consiguiente no lo nombran de manera técnica. Diariamente desarrollan rutinas de autocuidado, acciones pedagógicas y demás de acuerdo con sus ritmos; lo que constituye las maneras de cómo se incorporan a la norma. Este proceso, involucra entonces las nociones de tiempo y espacio; lo cual para este ejercicio es propuesto en la mencionada línea de tiempo, nuestra preocupación del ayer, del hoy y del mañana se empieza a gestar cuando los niños y las niñas llegan deliberadamente contando sus vivencias, para lo cual el centro de la infancia proporciona el cuaderno de asistencia motivada; en donde los niños y las niñas documentan este tipo de información con ayuda de los padres, junto a esto, en nuestro grupo de investigación empezamos a darle fuerza a la oralidad que les permita conectar los acontecimientos con el tiempo en el que se dan y la incidencia que ello tiene en sus vidas.

#### **4.2.4 Lecciones aprendidas en la voz de las maestras**

En relación, a las apreciaciones y aprendizajes que hemos logrado levantar con la voz de las maestras cooperadoras, encontramos elementos favorables que nos muestran un posible camino para dar respuesta a nuestra pregunta orientadora. Ante ello, dialogamos conforme a la pertinencia de las estrategias implementadas, los logros obtenidos con ellas, la continuidad de estas, los aportes al quehacer docente y a las prácticas pedagógicas de Comfenalco.

En relación con la inclusión de la familia, la profesora Merlyn afirma:

“Esa línea de tiempo también logró conocer más a fondo, de pronto, la familia del niño, conocer más de él, conocer de cómo ha sido su vida desde el momento de su nacimiento, con quién vive el niño qué situaciones se han presentado de pronto a lo largo de su trayectoria aquí en el centro, ya que se notaban en algunas de las fotos de los niños cuando estuvieron en el centro. En el niño que se hizo la línea de tiempo, la mamá nos mostraba fotos de cuando estuvo en estrategia, de cuando llegó la primera vez acá, de algunas de las actividades que se han realizado aquí en el centro, de cómo ha sido todo su desarrollo, de cómo el niño ha ido adquiriendo sus habilidades, en cada una de sus etapas” (Entrevista a maestra Merlyn Guzmán).

Dicha apreciación, fue recurrente en los diálogos con las maestras e incluso con las familias, pues de alguna u otra manera esta estrategia nos permitió no solo conocer el recorrido de los niños y las niñas hasta aquí; sino lograr que ellos y ellas fueran conscientes de su propia historia.

De este modo, en miras a trabajar de la mano con los proyectos de la sala y el proyecto de investigación “Conciencia Histórica” encontramos dos experiencias de maestras que resumen dicho impacto.

En primer lugar, la profe Merly menciona: “Los proyectos tenían cierta relación y se compaginan en el hecho de que cada elemento que conocíamos en la sala, teníamos que conocer primero su historia, de dónde venía y de cómo ese elemento se iba transformando y cómo teniendo otro sentido u otro significado a través de la historia” (Entrevista maestra Merlyn Guzmán). Por otro lado, la profesora Melisa Casas, sostiene:

“Yo digo que sí tuvieron mucha relación las estrategias con la conciencia histórica, porque llevaba a esculcar ese pasado o el motivo del por qué. Cuando nosotros hicimos el

recorrido las familias que viven en este barrio nos pudieron contar: porque viven en este barrio, como había nacido este barrio, muchos de los niños se sorprendían y casualmente tenía que ver un poco con el proyecto, porque fue por una inundación, por el río y por esos días estábamos tratando el tema del río. Entonces les llamó mucho la atención y les quedó marcada esa historia” (Entrevista maestra Melisa Casas).

Por su parte la profesora Nataly Castro, relata cómo las estrategias usadas, enriquecen su experiencia: “Con la temática de la conciencia histórica al implementar experiencias que nos remitan a conocer la historia, siento que me será muy útil y de gran ayuda ya que nuestro proyecto de sala cambió y ahora estamos trabajando lo que tiene que ver con el sol, vamos hablar de la temperatura, del tiempo, de cómo antes se medía el tiempo, por ende nos remitimos a indagar sobre la historia y de alguna manera son referentes que no necesariamente tienen que ser teóricos sino que uno también encuentra personas que se convierten en referentes y que nos pueden contar; como los abuelos por ejemplo, que nos cuenten cómo eran antes los relojes, o ir a las casas y mirar qué reloj antiguo hay, de donde provienen...Inevitable vamos a tener que volver al pasado y salir a indagar sobre esas historias e ir a esos lugares que siempre tienen algo por contar” (Entrevista a maestra Nataly Castro).

Dicha relación, se manifestó en el sentido por el cual se pudo encaminar los proyectos de las salas sin dejar de lado su intención inicial, con los procesos de historia por el cual se vieron enfrentados sus participantes e incluso los lugares que para ello se tomaron como punto de referencia, como lo fue el río, el barrio, lugares culturales y emblemáticos, etc. Otorgándoles el componente transformador.

Sobre la línea de tiempo, la profesora Melisa, relata: “Considero que con la línea de tiempo si se logró el objetivo porque los niños ya hablan de que acá eran bebés y acá yo tenía tantos años y acá yo estaba en la barriga, entonces son capaces de ir clasificando por edades, e incluso viendo las fotos son capaz de contar sus propias historias, por ejemplo, en esta foto me caí o me hicieron fiestas. Gracias a esas fotos de ese año les trae recuerdos, o sea, reviven esa memoria, y antes no lo hacíamos así. Sí traían todas las fotos, pero no le dábamos el sentido o la importancia de que realmente esa imagen puede evocar muchas cosas.” (Entrevista a maestra Melisa Casas)

Es menester resaltar en este punto el papel tan importante de los recuerdos, donde por medio de las narrativas y la ilustración de fotografías evocamos sucesos que nos permiten reflexionar y adquirir conciencia frente a los hechos ocurridos; rescatando aspectos que me ayudan a interconectar el pasado con el presente y poder mirar las transformaciones que he logrado hasta aquí.

La profesora Melisa, además afirma: “También los juguetes, la prenda del primer día de nacido, entonces no es tanto para el niño sino también para las familias, porque las mamás que fueron las que vivieron esa experiencia, algunas cuentan que no fue tan buena porque dicen ¡ay profe yo casi me muero, estuve hospitalizada, pero es muy bonito ahorita ver todo ese proceso, mira ya como esta de grande! entonces a veces recuerdan con nostalgia el pasado, pero también dan gracias por todo lo que han podido vivir” (Entrevista maestra Melisa Casas).

Aquí es claro como la utilización de los objetos memoria logran conectar de forma directa esas vivencias pasadas con el ahora; y cómo el testigo que en este caso son las madres, se convierte en pieza clave en el testimonio que se cuenta. Es la forma en cómo se

cuenta y el sentir, lo que despierta en el oyente la curiosidad por conocer más sobre esa historia, pues ello brinda credibilidad y certeza a los relatos.

A esto se le añade lo expresado por la profesora Nataly, cuando se le preguntó por la relevancia de las estrategias.

“Rescato la idea de transformar el personaje de la semana en esa línea de tiempo, donde ellos pudieran hacer la noción de la manera cómo pasa el tiempo y los cambios que van teniendo en cada fecha; así como los eventos importantes de su vida durante ese tiempo y que la familia pueda hacer la memoria de lo que pasó, por ejemplo de quién era el niño cuando tenía un año, dos años... yo sé que en el ejercicio de hacer esa evaluación ellos también notan los cambios y los avances que van teniendo sus hijos, porque al ver la fotografía y verlos a ellos ahora , tienen que hacer un análisis de las conquistas que ellos han alcanzado con el trabajo que se hace desde casa y desde acá. Además, Pudimos darnos cuenta por medio de la narración que a la edad de uno o dos años algunos de los niños vivían en otra casa, en otro pueblo y con otras personas distintas a lo actual, o quizá vivían con familiares que hoy no están. Entonces es mirar cómo a través de la fotografía y esos relatos ellos logran identificar sucesos que ya pasaron o superaron y considero que por ahí va el tema de la conciencia histórica.” (Entrevista a maestra Nataly Castro).

Para concluir, se evidencia la recurrencia en la idea de seguir reforzando el personaje de la semana a través de la línea de tiempo, porque de alguna forma se refuerzan los lazos familiares y la vinculación de las familias al proceso.

De este modo, encontramos que esta categoría de narración y memoria corresponde a uno de los elementos indispensables en el proceso de configuración de la conciencia

histórica que se gesta desde la primera infancia. De acuerdo con Ricoeur, citado por Revilla y Sánchez (2018)

Que sitúa la conciencia histórica en “la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva” (1999, 22), entiende que pueden existir elementos parcialmente mediados por lo social, mientras que, a su vez, se mantienen aspectos subjetivos no marcados por el colectivo. De cierta manera, esta idea reitera la explicitación realizada por Gadamer al comentar la visión filosófica de Wilhelm Dilthey, donde caracteriza la conciencia como un *modo de autoconciencia*, al “conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiendo a sí misma con y a través de su propia Historia” (Gadamer 1975, 17). (p.117).

En coherencia con Gadamer, uno de los primeros pensadores en hablar explícitamente de la conciencia histórica, y situado también en el contexto alemán donde se comenzó a trabajar sobre estas ideas, el concepto supone una “comprensión completa de la historicidad de todo aquello relacionado con el presente, y de la relatividad de todas las opiniones” (Gadamer 1975, p.8). Este último aspecto no es trivial, al entenderse lo siguiente:

La conciencia moderna —precisamente como “conciencia histórica”— toma una posición reflexiva concerniente a todo aquello que es heredado de la tradición. La conciencia histórica nunca más escucha moralizadamente la voz que se extiende desde el pasado, sino que, reflexionando sobre esta, la sustituye por el



contexto donde echó raíces, con el objetivo de observar la significatividad y el valor relativo que le es propio. (Gadamer 1975, 9).

Lo anterior, muestra la forma en cómo se ha ejecutado y vivenciado este proceso en la búsqueda de la configuración de la conciencia histórica en la edad inicial, el impacto que ha tenido la propuesta de intervención y los posibles caminos que estas nos brindan para lograr resolver nuestra pregunta inicial.

Concluimos de este modo con la perspectiva de la memoria como reconstrucción del pasado, con el poder de esta para distanciarse del presente y engendrar desde esta distancia, imágenes que liberan al pensamiento social e individual de la labor de reproducción basada en el reconocimiento, abriendo dimensiones de historicidad que enmarcaron a su vez tiempos históricos y subjetivos plurales, de modo que la acción pueda contestar a condiciones y voces lejanas, y no tan sólo a las inmediatas. Sin esta dimensión propiamente histórica, la memoria colectiva sería sólo un aparato de reciclaje del pasado cercano, cuyo efecto sería el de garantizar las costumbres. Tal y como lo reflexiona Derridá (1995) quien concibe el tiempo como el dislocamiento del sujeto, sólo a partir del cual es posible una conciencia histórica. Citado por Heye et al (2018. p.33).

#### **4.3 Posicionamiento y empoderamiento: Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver**

Esta categoría se desarrolla de la siguiente manera: se inicia con una introducción a la categoría, se explica brevemente a que se refiere un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver; seguidamente, se describe como fue el desarrollo de la estrategia; y se

analiza la transición de la conciencia espacio temporal, a la conciencia histórica. Luego, se procede a definir conceptualmente participación, ciudadanía, y protagonismo infantil; para finalmente exponer los hallazgos de la investigación, acompañado de algunas voces de las maestras cooperadoras que enriquecieron este proceso.

En este orden de ideas, el posicionamiento y empoderamiento, son unas de las subcategorías de la conciencia histórica, que aportan a la configuración de la subjetividad política de niños y niñas, y que en nuestro proyecto de investigación decidimos llamarla “Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver”; que surge a partir del análisis de los códigos en vivo de los niños y las niñas, recolectados durante el desarrollo de las estrategias pedagógicas, especialmente del recorrido al interior de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Apartadó y Chigorodó, y de la creación de las maquetas del mismo lugar. Durante este recorrido, fue necesario resaltar la historia que trae consigo la construcción del CAII 4 de junio, el cual, surgió de la necesidad de acoger a los niños y las niñas provenientes de las familias damnificadas por la creciente del río Apartadó el día 4 de junio del año 2007. Es por ello, que tanto el barrio, como el CAII, se llaman 4 de junio, en memoria de lo que aconteció en dicha fecha.

Estas estrategias fueron llevadas a cabo, con el fin de promover la ubicación espacio - temporal en los niños y las niñas de 3 y 4 años, y que, además, de ubicarse en tiempo y espacio, lograran posicionarse y empoderarse del lugar en el que conviven cotidianamente, como asunto crucial para promover la conciencia histórica.

En este sentido, **“Un encuentro conmigo mismo, un asunto por resolver”**, hace alusión al proceso de posicionamiento y empoderamiento de los niños y las niñas y las tensiones con su propio ser, las luchas internas para abandonar su yo egocéntrico y

trascender a la construcción de un nosotros, poniendo en pausa los pensamientos que se centran en intereses propios, y que impiden que se pongan en perspectiva de otros diversos. Este es un camino que emprenden los niños y las niñas hacia la configuración de la subjetividad política, y que se enriquece en la medida que los adultos de su contexto se lo permitan.

#### **4.3.1 Descripción de la estrategia: “Somos la familia Comfenalco”**

Para el desarrollo de las estrategias pedagógicas, nos dispusimos inicialmente a escuchar el himno o la canción de Comfenalco Antioquia, centrándonos en los sentires emergentes al escucharlo; luego dialogamos alrededor de lo percibido, de allí, surgieron voces cargadas de sentido de pertenencia, un ejemplo de ello fue cuando la maestra preguntó quién era Comfenalco, y Pilar de 4 años dijo “somos nosotros, nuestro colegio”, igualmente Manuela respondió “somos la familia Comfenalco”(Diario 3, Jenny Chanci).

Lo anterior nos da indicios de que los niños y niñas ya se reconocen como miembros de un colectivo, como partícipes de un espacio de socialización con normas y valores propios. Por tal razón, fue pertinente salir a recorrer cada uno de los lugares del CAII, con el fin de re- descubrir todos sus espacios, resaltando la razón de ser, teniendo en cuenta las descripciones que cada maestra nos expuso al llegar a los diferentes sitios. Además, para que esta experiencia pedagógica fuera en la misma línea de la configuración de la conciencia histórica fue necesario preguntarnos por el pasado de ese lugar, la razón de que se encuentre situado en dicho contexto, además del rol que desempeñamos cada una de las personas que asisten allí. Por esto, solicitamos el acompañamiento de una de las maestras que, basada en sus recuerdos, nos narró un poco de la historia de ese lugar y cada

uno de los acontecimientos que promovieron dicho proyecto, para que finalmente estuviéramos allí.

Durante este relato, fue interesante ver cómo cada uno de los niños y las niñas se asombraban, y se cuestionaban; pero al mismo tiempo demostraron la capacidad reflexiva que han desarrollado en ese espacio, debido a que asociaron la historia que escucharon, con los aprendizajes obtenidos en las salas de desarrollo en torno a una de sus preguntas del proyecto de investigación de la sala, alrededor del cuidado del agua, asegurando que el desbordamiento del río que había provocado el desplazamiento de las personas al barrio 4 de junio, se debía a que según Manuela de 4 años “una gente le echó mucha basura al agua y los peces se murieron, y por eso se regó el agua y la gente le tocó subirse a los techos”(Diario 3, Jenny Chanci). Una voz que evidencia que se han adquirido unos conocimientos referentes a su proyecto, pero que, además, la niña ha adquirido la capacidad de analizar y reflexionar sobre lo que acontece en su entorno.

Mientras que en otro de los recorridos, realizados por una de las maestras en formación, también se evidenció la capacidad que tienen los niños y las niñas de apropiarse de los espacios y de reconocer el rol que desempeña cada uno de ellos; como se vivió en la zona del jardín, pues este lugar tiene un gran significado para ellos y ellas, ya que allí, se expone un poco el resultado del proyecto de investigación sobre las semillas que niños y niñas han desarrollado; por ello, cuando centraron la observación en el jardín, todos querían hablar y repetían constantemente que este lugar había que cuidarlo para que los animalitos pudieran comer de las flores, también explicaron que el compostador era para sacar el abono que se le echaba a las matas. Demostrando así, que tienen apropiación del tema y

que, además, se movilizan ante esto, porque el proyecto ha surgido de sus propios intereses, y se sienten identificados con las acciones en las que participan.

Por otro lado, y con el fin de dar continuidad a la estrategia, se propuso la construcción de una maqueta en 3D con cajitas de cartón, la cual fue una experiencia significativa, ya que, se pudo identificar que hay lugares de mayor relevancia para los niños, que son especialmente grandes para ellos, aunque desde la percepción del adulto no lo sea, y por tanto, a la hora de seleccionar el material, dispusieron para estos espacios cajitas más grandes, como por ejemplo, el comedor, la bodega, la huerta y el jardín; además de los lugares que más frecuentan, como lo son los baños y las salas de desarrollo. Esto lo demuestra Esmeralda de 3 años cuando dice “nuestro baño es más grande” (Diario 3, Virsavid Orrego), asegurando a su profesora que, en comparación con el baño de las maestras, el de ellos es más grande, aludiendo a la magnitud del espacio, y no al tamaño del servicio como tal; y es real, los baños de los niños y niñas tienen más espacio. Esto, da cuenta de que la niña en este caso particular no centra su percepción sólo en el tamaño de la infraestructura, sino que tiene en cuenta otros aspectos de movilidad y de la capacidad que tiene ese lugar para albergar a varias personas al tiempo.

#### **4.3.2 De la conciencia espacio temporal, a la conciencia histórica: “Por qué estoy aquí”**

Es preciso cuestionarnos sobre los aportes de la noción espacio temporal a los procesos de posicionamiento de los niños y las niñas, ya que, en las experiencias descritas anteriormente, se puede percibir un acercamiento a la idea de organización espacial, mediante las exploraciones del medio y en la observación consciente que se realiza al

interior del CAII; estas experiencias permiten que niños y niñas se sitúen en el espacio y se posicionan como sujetos con un rol protagónico, que pueden apropiarse de su contexto, y de los espacios en los que se convive cotidianamente. Estos lugares están cargados de historias que en muchos momentos se invisibilizan, pero que son importantes para la configuración de una conciencia histórica, que le permita a los niños y las niñas comprender su presente a través de las narrativas, posibilitando la apropiación de los espacios, resaltando las transformaciones que ha tenido este lugar, y cómo ellos desde su participación han aportado en esta transformación.

Además, la configuración de la noción de tiempo y espacio es necesaria para que los niños y las niñas desde sus primeros años de vida inicien a tomar conciencia de sí mismos, de su esquema corporal y del mundo que los rodea, es decir, que logren hacer una imagen mental de su cuerpo en relación con el medio. Así mismo, Ochaíta (1983) a través de un análisis realizado a la teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial; plantea que:

El conocimiento del espacio proviene al principio de la actividad sensorio motriz y, posteriormente, a un nivel representativo, la actividad –real o imaginada- irá flexibilizando, coordinando y haciendo reversibles las imágenes espaciales para convertirlas en operaciones. Por tanto, para Piaget, tal conocimiento no deriva, sin más, de la percepción visual, sino que constituye el producto final de una larga y ardua construcción evolutiva que comienza con el nacimiento y no termina hasta la adolescencia, y en la que la actividad perspectiva juega un papel absolutamente imprescindible. (p.93).

En este sentido, Nataly, una de las maestras cooperadoras que acompañó este proceso, habló por medio de una entrevista sobre la percepción que ella tuvo respecto a la pertinencia de la realización de la maqueta del CAII, comentando que:

“A partir de allí, los niños y las niñas hicieron el reconocimiento no solo del espacio del barrio sino del lugar en donde está ubicado el centro, lo que es muy importante porque a partir de esa actividad se desarrollarán otras habilidades de una forma indirecta, porque aunque no se hable del tema en específico a través de ella se potencia la ubicación espacial, el reconocimiento de lugares, reconocimiento de mi espacio y otros espacios, los límites que ellos tienen en el centro de infancia y por fuera de él y sobre todo se estimuló la creatividad a través de la elaboración en volumen de algo que ellos ya conocen y respetando la ubicación de esos espacios que tiene cada sala, cada oficina, cada baño”. (Entrevista maestra Nataly Castro).

Lo anterior evidencia que los niños y las niñas pueden posicionarse a partir de la noción espacio temporal por medio de la percepción y valoración que tengan de su contexto comunitario y cómo este le permite aportar y participar. Esto también se ve reflejado cuando la maestra Merlyn Guzmán comenta que:

“Con el reconocimiento del centro como tal, los niños se identifican dentro del contexto, conocen el espacio, se ubican dentro de los lugares, saben en qué lugares deben y no estar solos, en qué lugares están los profes, dónde están los baños, la cocina y qué acciones se desarrollan en cada uno de esos espacios, ya que los niños no tenían una noción ni una claridad, hasta el momento, de porqué el nombre, ellos siempre lo llamaban Comfenalco y muy poco se mencionaba el nombre completo

del Centro de Atención a la Infancia 4 de junio. Eso permitió también que los niños relacionarían el centro con el barrio, conocieran la historia del porqué el nombre del barrio y a su vez el del Centro de la Infancia, de porqué el centro de la infancia está en este lugar, de porqué ellos están acá. En esta estrategia también logramos que los niños tuvieran una noción de esa historia y, a su vez, comprendieran de porqué yo estoy acá”. (Entrevista maestra Merlyn Guzmán).

Estas experiencias pedagógicas pueden relacionarse con los planteamientos realizados por distintos autores que han centrado sus reflexiones en torno a la participación, la ciudadanía y el protagonismo infantil; conceptos que consideramos como componentes imprescindibles en los procesos de posicionamiento y empoderamiento de los niños y las niñas.

En este orden de ideas, iniciamos con Gallego, (2015), quien considera que:

La participación infantil está estrechamente ligada con el protagonismo de los niños y las niñas, quienes no solo aportan a su desarrollo y al medio que les rodea, sino que desempeñan el papel principal en su actuar cotidiano; sin embargo, la participación no puede ser pensada exclusivamente en términos de integración en actividades, es necesario trascender esta idea y apropiarse de la concepción de la participación como derecho y de las posibilidades que concede. (p.158).

Por su parte, Trilla Bernet y Novella, (2011) citados por Duarte, & Gómez, (2019) tienen en cuenta a los niños y las niñas “No solo como un público informado, sino como



una minoría social, como participantes activos y gestores (en la medida de sus posibilidades) de los procesos sociales que les atañen” (p.12).

Es necesario resaltar, que, durante el desarrollo de las experiencias pedagógicas, pudimos reconocer que la participación infantil optimiza el funcionamiento del CAII en estrategias como la asamblea, ya que allí se hacen pactos de convivencia, los niños y las niñas proponen, llegan a acuerdos, se gestan ideas y compromisos que posibilitan un mejor ambiente educativo, es decir, son ellos y ellas los que dan sentido a los espacios y a las dinámicas del centro de la infancia.

Lamentablemente, la participación de niños y niñas se ha visto condicionada por la concepción que tienen los adultos de ellos y ellas; y aún se cree que debido a su corta edad no tienen la habilidad de tomar decisiones objetivas, o de participar democráticamente. En palabras de Hart, (1993) resulta pertinente subrayar que:

La participación infantil se puede ver truncada por algunas experiencias propias de la dinámica social, que encuentran su punto de anclaje en ideas referidas a los factores inhibidores de la participación, como son la incapacidad para ver y aceptar otros puntos de vista, la baja autoestima, las prácticas de crianza basadas en el autoritarismo. (p.38).

Es pertinente anotar que algunas prácticas o espacios de participación que se les brindan a los niños y las niñas de Comfenalco son por momentos de carácter simbólico, es decir, prácticas que, si bien son participativas, no son del todo activas; como por ejemplo la elección del personaje de la semana. En las maestras se puede percibir su deseo de formar

seres para el futuro, adultos responsables, posicionados con la palabra; lo que desde la perspectiva de Cussianovich,(2010) sería una participación diferida o postergada, que se da, cuando se le considera al niño como grandeza potencial, es decir, se sigue formando niños y niñas para el futuro, lo que se hace de manera inconsciente es postergar la participación real hasta su emancipación o su madurez.

Sin embargo, puede notarse la intención de valorar las voces de niños y niñas, con su registro sistemático y su escucha activa, como lo señala la maestra Nataly, al considerar de suprema importancia el hecho de que los niños y las niñas aprendan a valorar su voz, que se sientan importantes y que se les atienda recíprocamente, ya que, de no ser así, “van a crecer reprimidos y nosotros no queremos niños reprimidos, queremos que por el contrario la educación que hoy reciben los forme para ser adultos responsables y posicionados con su palabra, con capacidad de argumentar y proponer”. (Entrevista maestra Nataly Castro).

En este sentido, se hace necesario abordar desde la perspectiva de Gallego, (2015) el concepto de protagonismo infantil, que, hace referencia a “un conjunto de personas que se agrupan con el objetivo de manifestar libremente sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones, y de apropiarse de los diferentes escenarios públicos en los que ellas desean arriesgarse a opinar, a intervenir, y a ejercer su ciudadanía” (p.157). Entendiendo el ejercicio de ciudadanía más allá del acto de votar y ser elegido, como se ha concebido comúnmente, si no, más bien como “un rol que asume cada persona al pertenecer a un grupo social, y que implica desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento crítico-reflexivo y la capacidad de analizar las problemáticas del contexto, con el fin de proponer alternativas de transformación” (p.157). Pudimos evidenciar el protagonismo de niños y niñas cuando durante el desarrollo de la estrategia del personaje de la semana, propuesto

para llevarse a cabo en las salas de desarrollo, ellos y ellas se unieron para manifestar el deseo que tenían de realizarlo en la casa de su compañero, por lo que la maestra se vio obligada a cambiar lo planeado, atendiendo a esa petición.

#### **4.3.3 Un encuentro con la conciencia histórica**

Se puede decir, que el posicionamiento y empoderamiento aportan a la configuración de la conciencia histórica, en tanto que les permite a los niños y las niñas reconocerse como protagonistas de su presente, sin desconocer que hubo un pasado, unos acontecimientos históricos que lo ubicaron en un contexto cultural, es decir, en un “aquí” y “ahora”. Cuando nos reconocemos como parte importante en la historia o como sujetos activos en dicha construcción, se da el primer paso hacia el posicionamiento, además, cuando somos conscientes que nuestros actos pueden mejorar esas condiciones ya establecidas socialmente, se crean más posibilidades de ejercer una participación con protagonismo, que en palabras de Cussianovich, (2010) “no es otra cosa que apuntar al desarrollo de un proyecto personal de vida; con significación e impacto social también”(p.6).

Aunque en los centros de atención a la infancia de Comfenalco, se piensa constantemente en la creación de espacios para promover la participación y el protagonismo infantil, nos encontramos con circunstancias en las que los niños y las niñas no se sienten interesados en ejercer su derecho a participar, posiblemente porque las experiencias propuestas no han surgido de sus necesidades e intereses, o tal vez, por otros factores más relacionados a su edad y capacidad de desarrollo, o a las circunstancias en las que se encuentren en ese momento los niños y las niñas. En este sentido, Contreras & Pérez, (2011); Corvera, (2011); Pavelic & Salinas, (2014); citados por Voltarelli (2018)

afirman que “la participación hace que los niños y niñas ejerzan control, se integren a procesos de sus intereses, y aumenten su autoestima, pues cuanto mayor conocimiento adquieren con esta práctica, tanto mayor serán las transformaciones en los ambientes en que viven.” (p.748).

Finalmente, resaltamos la apreciación que dio la maestra Merlyn Guzmán sobre el proceso, considerando que algunos de los logros obtenidos fueron “que los niños se reconocieran dentro de un lugar, en un espacio, que tuvieran la participación y se reconocieran como sujetos de derecho al ellos dar sus puntos de vista, al dar sus opiniones y al ellos hacer sus propias construcciones.” (Entrevista maestra Merlyn Guzmán).

#### **4.4 Proyección: Esperanza de la reparación para la no repetición**

La proyección, es otra de las cuatro subcategorías de la conciencia histórica que configura la subjetividad política en la educación inicial, la cual identificamos y llamamos en nuestro proceso investigativo como “Esperanza de la reparación para la no repetición”.

Dentro de este contexto, la memoria histórica en sus más diversas expresiones, se hace presente de diferentes modos en la vida cotidiana de todos nosotros, es lógico entonces, pensar en los lugares emblemáticos y el recorrido fuera de las instituciones educativas como una posibilidad estratégica, para llegar hacer conciencia y preguntarse cuál es el horizonte de dichas experiencias estéticas y culturales al que puede acceder cualquiera de nosotros. Ese horizonte, se ve seriamente influido por nuevas expectativas en lo que también, provisoriamente podemos identificar la proyección en los niños y las niñas como promesa que espera ser cumplida.

Esta proyección, trae consigo estrategias que deben ser reevaluadas constantemente, pues deben incorporar verdades y realidades que nos competen enfrentar y construir a todos como una sociedad que se siembra en la esperanza de la reparación para la no repetición, y que les posibilita a los sujetos políticos de la primera infancia ser conocedores de su historia, ser conscientes del aquí, del ahora y puedan pensar e imaginar un después.

Ahora se comprende por qué esta categoría teórica, se lleva a la práctica pedagógica mediante dos estrategias: visita a los lugares emblemáticos y recorridos externos, los cuales afirman e influyen la capacidad que tiene el sujeto para crear su propia representación del mundo en el intercambio directo de significados y significantes. Vanegas (2014) citando a Laborda (2006) explica que “los lugares exponen los signos recogidos a lo largo del tiempo, a lo largo del pensar. Y los signos constituyen lo comunitario” (p.194).

Por consiguiente, cada lugar emblemático es un signo o testimonio tangible que nos permite reconocer las transformaciones históricas de la memoria, a través de las marcas territoriales como son los monumentos, las edificaciones, entre otras. En ese mismo sentido, las conmemoraciones, las tradiciones y costumbres como las fiestas patrias y regionales.

Cuando se reconoce la importancia de estos lugares que guardan memoria para la configuración de nuevas subjetividades políticas, se piensa obligatoriamente en las prácticas educativas y de crianza que se constituyen en escenarios de reflexión, formación política y participación en entornos cotidianos. Es por ello, que, desde nuestras prácticas en Comfenalco, como lo indicamos más arriba, planteamos dos estrategias pedagógicas como los recorridos externos en el Barrio Prado en (Chigorodó) y en el Barrio 4 de junio (Apartadó). A esto se le añade, la visita a los lugares emblemáticos, como lo son El Parque

Los Bomberos, la casa de cultura Antonio Roldán Betancur, Biblioteca Pública Federico García Lorca y Ciudadela Puertas Del Sol, en Apartadó.

#### **4.4.1 Nuestro barrio, nuestra comunidad**

Con respecto a los recorridos externos, se toma como punto de partida el barrio el Prado, en Chigorodó. Durante este tránsito, aparecen dos vecinos ancianos quienes de manera amorosa y muy gentil nos contaron un poco de la historia de Comfenalco y del barrio. Antes de seguir adelante, conviene señalar que aquí aparecen unos referentes históricos capaces de narrar sus vivencias y que además tienen el estatus del testigo, que los hace conocedores de las transformaciones que ha experimentado el barrio, sin olvidar cuando llega por primera vez un centro de atención a la infancia al municipio de Chigorodó, justamente en el barrio Prado. Estos personajes expresaron que “prácticamente ayudaron a construir parte del barrio” y que cuando ellos llegaron ahí, donde queda Comfenalco “era un potrero lleno de pantano” (Diario 4, Yeraldi Úsuga).

Luego de la narración de la historia del barrio, los dos vecinos se comprometen a cuidar su localidad, recoger las basuras y sobre todo cuidar de los niños y las niñas en caso de verlos en peligro, un compromiso que quedó plasmado en una cartulina con las huellas de sus manos con pintura, como símbolo de una transformación social de su territorio, lo que nos revela la proyección comunitaria de quienes no solo se asumen como testigos, sino también como actores sociales. En relación con esto, se reconoce que durante este recorrido los niños y las niñas que vivían cerca se posicionaron y se pudieron dar cuenta que ellos también eran vecinos y vecinas de Comfenalco, así, como le sucedió a la niña Lauren

Isabel, quien se sorprendió mucho cuando se dio cuenta de ello y expresó “yo vivo aquí, yo también soy vecina de Comfenalco” (Diario 4, Yeraldi Úsuga).

Por lo expuesto anteriormente, es importante mencionar que al conocer la historia de la fundación del CAII y al realizar un recorrido barrial, observando las edificaciones y escuchando a los adultos mayores quienes son sujetos históricos portadores de memoria, se generó un asombro e interés propio en los niños y las niñas. Para esto, Paredes, (2013) dice que Zemelman (2012) "rescata la noción de asombro en el conocer, donde el asombro configura la potencialidad de la apertura propia de la realidad social y del conocimiento sobre ella, dándole una forma que puede parecer ingenua, pero que es productiva en tanto produce nuevas definiciones"(p.4). En otras palabras, a través del asombro se amplía la capacidad de conocimiento en tanto se mantiene el interés, el cual promovió en los niños y las niñas el sentido de pertenencia y solidaridad, se despertaron los sentimientos de arraigo, de identificación territorial, unión y respeto; ya que ellos y ellas iban saludando a todas las personas que se encontraban de “vecinos y vecinas”. En especial Matías, quien se acercó a una señora y la abrazó, pues él decía “voy a saludar a una vecina de Comfenalco”, ante esto la señora le devolvió un lindo abrazo lleno de mucha felicidad y sobre todo de agradecimiento. (Diario 4, Yeraldi Úsuga).

Ahora bien, hablemos de los recorridos externos que realizamos en el barrio 4 de junio en Apartadó, donde está ubicado el CAII. Aquí vale la pena decir que, esta acción pedagógica se tenía planeada con algunas preguntas “¿Qué le vamos a preguntar a los vecinos?, ¿Qué queremos conocer de este barrio?, ¿A quiénes les podemos preguntar?, ¿Cómo debemos llevar nuestros ojos y nuestros oídos?”. Antes estos interrogantes, Santiago de 3 años expresa “profe los niños les vamos a preguntar a los vecinos ¿Quién

hizo este barrio?”. Mariana de 3 años dice “y también vamos a preguntar ¿Cómo se mudaron para acá, y donde vivían antes?”. Gabriela de 3 años dice “profe yo quiero saber ¿Por qué este barrio se llama así?”. Y Matías de 4 años complementa: “por eso los niños y las niñas vamos a llevar ojos muy grandes y orejas de elefante, para escuchar a los adultos”. (Diario 4, Lirdey Quiroz).

Recorriendo las calles nos encontramos con la señora Hasbleidy, quien amablemente nos compartió la historia de su llegada al barrio diciendo “mi hijo fue el primer niño que nació en este barrio, el río se desbordó y nos quedamos sin casa, entonces el gobierno nos regaló esta” “yo estaba embarazada cuando pasó eso, y mi hijo nació a los siguientes días aquí”. A continuación, la maestra en formación, Jenny Chanci pregunta ¿Cuál fue la diferencia entre la inundación del 28 de octubre de 2019 con la inundación del 2007? A lo que ella respondió: “la diferencia es que la del 2007 no fue una avalancha, sino una inundación por el desbordamiento del río”. Y agregó: “en ese tiempo las casas eran destapadas, y los vecinos nos veíamos cuando salíamos para el patio; después, con el tiempo fue que cada uno arregló su casa como quería” (Diario 4, Jenny Chanci).

Por otra parte, Dylan Matías (4 años) le pregunta a la señora de la tienda “¿Por qué el barrio se llama 4 de junio?” Y ella le contesta “porque el 4 de junio del 2007 hubo una inundación y nos reubicaron aquí” (Diario 4, Virsavid Orrego). Así mismo, Hillary le pregunta a Doña María otra vecina del barrio: Señora, “¿Usted donde vivía y que le pasó?” ella sonriendo contestó: “Yo vivía en el barrio Primero de mayo, pero el río nos sacó de allá porque nos inundamos. Entonces nos dieron estas casas para vivir con mi familia acá”, “nos reubicaron en el 2007” (Diario 4, Jenny Chanci).



Al finalizar estos recorridos externos, se propició para los niños y las niñas un espacio de reflexión y diálogo, para comprender el pasado y entender el presente de su territorio. Muchos de ellos asociaron la historia del barrio con el acontecimiento reciente en Apartadó, “y los amigos del barrio se mudaron para acá porque el río se les llevó las casas como a Jhoan” Gabriel (4 años). (Diario 4, Lirdey Quiroz). De este modo, la noción de la configuración del territorio comienza a movilizar la curiosidad de los niños y las niñas. Por ello, es necesario resaltar el sentimiento de empatía que se despertó en esta experiencia, pues todo el tiempo estuvieron recordando a sus compañeritos y compañeritas que fueron afectados y afectadas por la avalancha reciente, lo que se evidenció cuando al momento de escuchar los relatos de la comunidad, ellos mencionaran que eso era parecido a lo que le había pasado a sus amiguitos y amiguitas. Esto permitió que la comunidad visibilizara a los niños y niñas como sujetos políticos, con la capacidad de vincular la historia reciente con el pasado y sentir empatía frente a sus compañeros, e identificar alternativas de proyección, lo que se hizo presente en este caso a través de las soluciones que se le brindaron a la comunidad para que hoy gocen de un buen vivir mediante algunos compromisos como cuidar el medio ambiente.

#### **4.4.2 Lugares que guardan memoria**

Avanzando en las estrategias pedagógicas realizadas, quisiéramos hablar ahora sobre la visita a los lugares emblemáticos, esta acción pedagógica se planteó de dos formas para su ejecución. La primera, como una salida pedagógica con los niños y las niñas de prejardín a los lugares que guardan memoria, tradición e identidad del municipio; si esta forma no era posible entonces se optaba por sugerirle a los padres de familia que llevaran un fin de semana a sus hijos e hijas a los lugares emblemáticos, e hicieran con ellos el

ejercicio de conocer la historia y posteriormente plasmaran la experiencia en el cuaderno de asistencia motivada, para luego ser socializada en la sala.

En este orden de ideas, procedemos a exponer que, en la salida pedagógica realizada, se visitaron varios lugares emblemáticos de Apartadó. Inicialmente, llegamos al parque infantil anteriormente Parque los Bomberos y actualmente muchas personas lo llaman el Parque del Artista, porque en las noches se realizan eventos artísticos en ese lugar. Mariana (4 años) reconoce el lugar y dice “a mí me han traído aquí a jugar en los columpios” (Diario 4, Virsavid Orrego).

Allí en el parque, nos esperaban dos gestoras de la casa de la cultura quienes fueron nuestras guías durante toda la mañana en un largo recorrido, ellas aparecen como sujetos históricos poseedoras del conocimiento cultural. Con ellas visitamos en un primer momento la Biblioteca Pública Municipal Federico García Lorca, nos llevaron a la sesión de cuadros y dibujos, donde Jesús (4 años) señalando un cuadro pregunta “¿Quién ese señor?” Y la bibliotecóloga responde “es Federico García Lorca un escritor muy importante que ya murió y en su homenaje le pusieron su nombre a la Biblioteca”. Seguidamente, nos pasaron al lugar de los niños y las niñas donde todos los libros de cuentos infantiles estaban a sus alcances, las sillas y las mesas eran perfectas para la estatura de ellos y ellas, aquí les explicaron que es una Biblioteca, sus reglas y la importancia del silencio en la lectura de los libros. Añadiendo a esto, les hicieron una obra teatral con títeres en la que ellos sonrieron mucho y por último les compartieron los horarios y los invitaron a participar de los eventos que se realizan allí.

En un segundo momento visitamos la Ciudadela Educativa y Cultural Puertas del Sol, este lugar era más bien solitario. Sin embargo, estuvimos con un instructor de música,

quien nos mostró diferentes instrumentos musicales como la guitarra, la organeta, la conga, entre otros. El profesor, aparece brindándonos nuevas posibilidades de proyección a través de la música, del instrumento y desde su experiencia. Los niños y las niñas estaban felices de estar en ese lugar y se escuchaban voces al mismo tiempo diciendo, “a mí me gusta la guitarra” “yo quiero tocar el tambor” “yo sé tocar el tambor” y en especial recordamos cuando Sharit (4 años) dijo “eso es un piano yo quiero tocar el piano cuando sea grande”, e inmediatamente el instructor le dice “esto se llama organeta y aquí te enseñamos a tocar tus canciones favoritas”. Antes de salir de este lugar, empezamos a vocalizar cuando de repente Mariana (4 años) dice a viva voz “yo quiero cantar” y comenzamos a cantar los pollitos dicen pio pio y así cantamos un par de canciones más y nos despedimos.

Luego, en un tercer momento, nos desplazamos a la casa de la cultura Antonio Roldán Betancur, las gestoras nos llevaron a la oficina del director el cual nos dijo “estoy muy feliz de verlos en este lugar, espero que no sea la última vez, ojalá vengan más seguido y participen en los grupos de teatro y danza, para que sean grandes artistas y hasta pueden ser directores de la casa de la cultura como yo” estas palabras fueron muy bonitas y alentadoras. Así mismo, las gestoras nos llevaron a conocer las instalaciones, nos mostraron el escenario donde se hace teatro. Sin embargo, Arturo (4 años) le pregunta a la gestora ¿Qué es teatro? y ella entre risas y pena nos dice “tanto rato yo hablando de teatro y nos les había explicado, los niños no me entendían” e inmediatamente les expresa “teatro es actuar. Es como imitar a otra persona... Es como jugar a que yo soy otra persona, pero montada aquí y con muchas personas viéndome” y les muestra las tablas, los niños y las niñas se subieron al escenario y observaron todo el espacio por la parte detrás del telón. (Diario 4, Virsavid Orrego). Frente al suceso anterior, es necesario analizar que ya se estaba

acercando la hora de nuestra partida y que muchas veces los adultos por el mismo afán o rapidez del momento no tienen una escucha activa de los niños y las niñas, lo que resulta fundamental en la comunicación con ellos, ya que a través de la escucha ellos se sienten acompañados y tenidos en cuenta.

Posteriormente, pasamos a una corta clase de danza folclórica donde las gestoras nos enseñaron a bailar bullerengue y cumbia, bailes típicos de la región de Urabá. Frente a esta experiencia, podemos decir que se superó la barrera del desconocimiento de algunos sitios que guardan memoria, tradición e identidad. Pasamos del reconocimiento y valorización; a comprender la importancia del arte como proyección, manifestándose la cultura que integra el mestizaje, es decir, la combinación de instrumentos en el canto y la danza, y su conexión como patrimonio que rescata la memoria colectiva de la región, la recuperación de las narrativas del conflicto y la propuesta de construcción de paz.

Además, la revista credencial (2017), en su artículo *el ritual del bullerengue* plantea que "el bullerengue como en la mayoría de las manifestaciones populares no solo se retratan las historias relacionadas con la identidad de un pueblo o colectivo, sino que se reflejan los cambios, rupturas, conflictos e imaginarios". Es decir, que todo el sentido histórico y cultural se concentra en la experiencia inmediata del baile y el canto bullerenguero.

Lo anterior, nos permite entender que un legado cultural se perpetúa en la constancia del uso de los lenguajes expresivos y las visitas frecuentes a estos lugares emblemáticos que dan lugar a los festivales regionales que incluyen desfiles, reinados, participaciones infantiles, talleres o eventos académicos; encuentros y premiaciones de acuerdo con las categorías culturales que se quiera intervenir.

Ahora bien, recapitulemos nuevamente la otra forma que se había pensado en un primer momento cuando se propuso esta estrategia. Es pertinente recordar entonces, que en esta ocasión fueron los padres de familias quienes llevaron a sus hijos e hijas a lugares emblemáticos de Apartadó y posteriormente plasmaron la experiencia en el cuaderno de asistencia motivada, para luego ser socializada.

Entre las visitas registradas se encuentra la visita de la niña Sheila y su padre al Parque la Martina, donde expresan que “anteriormente era llamado la plaza de la Martina, pero que la trasladaron para la terminal de transporte” y que “después construyeron el parque dándole el nombre de Parque la Martina en honor a la canción de Antonio Aguilar que estaba de moda en ese tiempo *15 años tenía Martina*”. Otra visita, fue al Corazón de Apartadó en el barrio Pueblo Quemao, en el cuaderno está registrada la historia del barrio, dice que “es el barrio más antiguo de Apartadó y se llama así porque un incendio arrasó con 30 viviendas del caserío”, los padres fueron muy creativos, en este caso, hicieron dibujos y tomaron fotografías de la visita donde se evidencia el niño Gabriel al lado del monumento del corazón de Apartadó, cabe señalar que la fotografía recuerda lo que la memoria olvida, entonces se convierte en un objeto memoria. Otros niños como Samuel de 4 años visitaron en compañía de sus padres, la casa de los vecinos más antiguos del barrio donde viven, para establecer diálogos con los adultos mayores desde sus experiencias de vida. (semanario 4, Lirdey Quiroz).

#### **4.4.3 Maestras como testigo y proyección familiar**

Es oportuno ahora, considerar las voces de las maestras cooperadoras quienes nos acompañaron en este proceso investigativo y son testigos de los hallazgos encontrados. En este sentido, ellas nos expresaron qué tan pertinente y oportunas fueron las estrategias de

los recorridos externos y las visitas a los lugares emblemáticos; y también cuáles fueron los logros más significativos de la categoría proyección.

En este orden de ideas, empezaremos por traer la voz de la profesora Melisa Casas, quien acompañó a la maestra en formación Jenny Chanci en el CAII 4 de junio. La cual expresa, “cuando nosotros hicimos el recorrido las familias que viven en este barrio nos pudieron contar: por qué viven en este barrio, como había nacido este barrio, muchos de los niños se sorprendían y casualmente tenía que ver un poco con el proyecto, porque fue por una inundación, por el río y por esos días estábamos tratando el tema del río. Entonces les llamó mucho la atención y les quedó marcada esa historia”. Y añade, “Los recorridos siempre eran comunes, pero ya lo miramos pensando que este barrio es nuestro, acá está nuestro jardín, este barrio se llama 4 de junio, o sea, se aprendieron el nombre”. Es decir, que, con los recorridos externos con un nuevo enfoque histórico, los niños y las niñas fortalecieron su sentido de pertenencia y se posicionaron como sujetos políticos conscientes de su rol en la configuración de su territorio.

La docente afirma que los niños y las niñas le expresaron que, “tenían que barrer nuestro barrio”. Y dice, “entonces ellos hablan con una apropiación que demuestra que se apropiaron del barrio” agrega “ellos sienten que es de ellos y que tienen que hacer algo por él”. Porque además los niños y niñas le dijeron “ay profe está muy sucio” “vamos a irlo a barrer” y al mismo tiempo le preguntan “¿Entonces, por qué tiran la basura?” y no solo preguntan si no que son propositivos al decir “vamos a decirles que no tiren la basura, que no boten el agua.” (Entrevista a maestra Melisa Casas).

Aquí se evidencia la emergencia del sujeto político y social que es capaz de proponer soluciones conjuntas para construir el bien común. En palabras de Paredes, (2013)

"considerar a los sujetos sociales en forma de voluntades colectivas... es decir pensar en términos de potencialidades del movimiento de la realidad hacia el futuro o, en otras palabras: la capacidad de actuar colectivamente"(p.8).

Entonces la profe finaliza diciendo “Yo siento que sí hubo un impacto al conocer esas historias, se notó el cambio”. En otras palabras, esta experiencia permitió que los niños se posicionaran como sujetos políticos conocedores de su historia, quienes se apropiaron de su territorio al punto de sentirse responsables de aportar un granito de arena, al buscar alternativas de cuidado para el barrio, lo que denota en ellos esa conciencia ambiental como signo de proyección y reparación.

Pasemos ahora a la voz de la maestra cooperadora Nataly Castro, que acompañó a la maestra en formación Lirdey Quiroz en el CAII 4 de Junio, quien expresa que “De manera personal, no conocía los términos de subjetividad política y conciencia histórica con el valor y la importancia que lo requieren, entonces, a partir de esa conceptualización que ya conozco uno empieza a poner más cuidado a la hora de trabajar las temáticas y caer en la cuenta cómo se trabajan con cada acción; y saber qué elementos se deben reforzar desde la infancia para que ellos puedan desenvolverse en sociedad” (Entrevista a maestra Nataly Castro). Se muestra una maestra preocupada por hacer cumplir esa proyección como promesa en la vida futura de sus niños y niñas; y agrega “vamos a tener que volver al pasado y salir a indagar sobre esas historias e ir a esos lugares que siempre tienen algo por contar”

Ahora es oportuna la apreciación de la profesora Merlyn Guzmán quien acompañó el proceso investigativo de la maestra en formación Virsavid Orrego en el CAII 4 de junio. Ella dice, “en el reconocimiento de los lugares emblemáticos, les permitió conocer, el

porqué de cada uno de esos lugares, qué función cumplen, qué hacen ellos con la población que atienden, cuáles son los beneficios que brindan. Los niños se dan cuenta que en esos lugares pueden dar a conocer sus habilidades artísticas, en el baile, en el teatro, en la pintura. Esto genera una curiosidad y un interés por explorar. El hecho de que un niño conozca la biblioteca le permite empezar a tener un reconocimiento de esas cosas que se han ido dejando de lado, porque nos hemos ido sumergiendo en la tecnología. Entonces, se les inculca el cuidado por los libros, por la historia y ese respeto por el silencio que, muchas veces, a esa edad, se le dificulta tener” (Entrevista a maestra Merlyn Guzmán). En otras palabras, la profe resalta la importancia de la visita a los lugares emblemáticos desde la proyección en las habilidades artísticas de los niños y las niñas.

Ya para culminar con la perspectivas de las maestras cooperadoras es de gran relevancia la voz de la profesora Janeth Terán en el municipio de Chigorodó, quien dice “cada niña o niño se va apropiando de todo eso que lo rodea, para configurar su ser y conciencia acerca de su pasado y su presente y eso también va permitiendo a su corta edad, proyectarse, digamos que en una pequeña escala hacia el futuro, proyectarse hacia quién quiere ser en sus sueños infantiles, en las metas que ellos mismos se ponen, por lo que las estrategias me parecieron muy al punto, Muy agradables”. Es decir, que ella se muestra comprometida con el proceso de configuración de la subjetividad política y la conciencia histórica de los niños y las niñas, desde el desarrollo de las estrategias pedagógicas que le permite enriquecer su quehacer como maestra cooperadora.

Todo lo anteriormente dicho por las maestras cooperadoras, demuestra el empoderamiento de los términos de subjetividad política y conciencia histórica, que en un principio se desconocían sus conceptualizaciones en el acto educativo, lo cual se logró



mediante la contrastación de la teoría y la práctica con las maestras cooperadoras. Entonces, aparecen unas maestras más cuidadosas a la hora de trabajar las temáticas, más objetivas y comprometidas con cada acción pedagógica que permiten que los niños y las niñas se puedan ir configurando como sujetos políticos con una conciencia histórica desde la educación inicial.

Antes de seguir adelante, conviene detenerse un momento para analizar la proyección familiar presente en los padres, debido a que las maestras cooperadoras trajeron a colación que la vinculación de la familia fue uno de los logros más relevantes. Esto se fundamenta con las voces de los padres, cuando se realizó la primera estrategia del encuentro familiar, comunidades de diálogos con padres de familia; en la cual se desprendieron palabras en las que implícitamente se evidencia la proyección, como por ejemplo posibilidades, esperanza, futuro, prosperidad, orgullo, historia, esfuerzo, entre otras.

#### **4.4.4 Esperanza de la reconciliación, reparación y no repetición**

En consecuencia es pertinente ahondar un poco más sobre el concepto proyección, en lo que a su término compete, por ello es necesario tener un acercamiento a un pasado, a un origen, que de alguna manera deja un sin número de legados que cada uno debe seguir de acuerdo a la subjetividad construida; es necesario creer en lo posible, apostarle a encontrarle el sentido a la memoria, como seres con diversos pensares y sentires.

Por consiguiente, consideramos que la proyección en este proceso investigativo es esa acción que le permite a los niños y las niñas **asumir su propia historia como un espacio lleno de posibilidades**, desde las que se construyen nuevos horizontes y nuevas

expectativas relacionadas con la subjetividad política. En otras palabras, la proyección es un continuo aprendizaje y una construcción constante. Somos humanos y nos podemos equivocar, pero juntos también podemos aprender a construir un bien común, donde se adquiriera esa mirada minuciosa de respeto, comprensión y empatía. Es decir, aprender a vivir juntos y crear múltiples posibilidades para un buen vivir. Según Rodríguez (2012), quien recoge los aportes de Ricoeur, quien considera que:

la proyección –presente en la promesa– constituye una apuesta decidida por el otro, por un quién que hace posible mi propia configuración subjetiva, motivo por el cual el otro recibe la promesa, espera su cumplimiento, otorga nuevos sentidos al futuro propio y compartido. (p. 326)

De esta manera, la proyección como promesa le otorga a la conciencia histórica los sentidos para construir el porvenir. Y la conciencia histórica a su vez, es la que posibilita que los sujetos políticos no se queden prisioneros del pasado, sino que sean conocedores de ese pasado, comprendan el presente y puedan crear múltiples futuros con la esperanza de la reparación para la no repetición.

Lo dicho anteriormente, se evidenció en cada una de las intervenciones que se llevaron a cabo en las salas de desarrollo cuando los niños y las niñas conocen la historia o el origen ya sea de su nombre, de su nacimiento, de su familia, de su establecimiento educativo, del barrio o de lugares emblemáticos que muchas veces ellos visitaron sin conocer la historia que guardaban. Todo esto, permitió que ellos se posicionaran como sujetos políticos conocedores de su pasado, que reflexionaran frente a esos sucesos y se cuestionan para entender el presente, como sucedió cuando ellos se preguntaban sobre las diferencias y similitudes de las inundaciones del río de Apartadó en 2007 y 2019; o cuando

comparaban los cambios físicos del personaje de la semana desde que nació hasta su edad actual. Comprendieron que todo tiene un origen y que este se debe conocer para entender el ahora, es decir el presente y sus cambios. Además, los niños y las niñas son muy creativos y empáticos con el conocimiento adquirido de la historia, a ellos le encanta saber cosas nuevas y preguntan, porque quieren aprender y entender las dinámicas sociales, a ellos les gusta asumir roles y se toman responsabilidades muy en serio, lo que propicia en ellos la presencia de proyectar un mañana de bienestar por medio de su imaginación e ideas creativas tanto para ellos y ellas, como para sus compañeros y compañeras, para los vecinos del barrio y aún más para una comunidad grande como es el municipio.

Ahora bien, en este proceso investigativo de donde surgió la categoría proyección se desprenden tres acciones que la garantizan como lo es la esperanza de la reconciliación, la reparación y la no repetición, concebidas en el Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto Y La Construcción De Una Paz Estable Y Duradera (2016) firmado entre el Estado colombiano y las FARC-EP de la siguiente forma:

- Reconciliación: Uno de los objetivos de la satisfacción de los derechos de las víctimas es la reconciliación de toda la ciudadanía colombiana para transitar caminos de civilidad y convivencia. (p.125)
- Reparación: Restablecer los derechos de las víctimas y transformar sus condiciones de vida en el marco del fin del conflicto es parte fundamental de la construcción de la paz estable y duradera. (p.124)
- No repetición: La forma de asegurar que no surjan nuevas generaciones de víctimas. Las medidas que se adopten tanto en el punto 5 como en los demás puntos

de la Agenda deben apuntar a garantizar la no repetición de manera que ningún colombiano vuelva a ser puesto en condición de víctima o en riesgo de serlo. (p.125).

Las anteriores acciones se definen en este trabajo de la siguiente manera: La reconciliación como acción persistente en el diálogo. La reparación como esa acción que corresponde a mitigar los daños. Y la no repetición como acción preventiva que restablece la confianza. Dichas acciones se evidenciaron cuando un niño o niña asume el rol de mediador en una discusión de dos compañeritos, preguntando por lo que pasó y esperando una verdad para luego, proponer un beso y un abrazo como acción reparadora con la esperanza del perdón y la reconciliación para la no repetición; o cuando visitamos los lugares emblemáticos donde ellos y ellas demostraron sus interés por participar de los libros, el baile, la danza y el teatro, que desde luego trae consigo acciones transformadoras en lo personal y en lo colectivo.

Además, durante las intervenciones pedagógicas, se reconoce en los niños y las niñas esa actitud propositiva, como la conciencia ambiental que surge con la esperanza de contribuir con ella al recoger y reciclar las basuras, cuidar el agua y barrer las calles del barrio 4 de junio, para prevenir una nueva avalancha. También, cuando Salomé quien era el personaje de la semana se preocupa por el bienestar de todos sus compañeritos y compañeritas, evitando que ellos salgan al patio cuando está lloviendo y les propone jugar dentro de la sala con los juguetes como una solución llena de esperanza para no enfermarse.

Todo lo anterior nos invita a una plena reflexión frente al papel fundamental que cumple la educación en los procesos de paz en la región de Urabá, teniendo en cuenta lo que dice Vanegas (2014)

"La esperanza de la reconciliación con el pasado del municipio, se ancla al mundo escolar, pues es fácil saber que en una sociedad limitada económicamente, como lo es gran parte de la colombiana, que ofrece tan pocas oportunidades de conocer más allá de sus propias fronteras, la escuela facilita, en práctica e imaginación, el descubrimiento de otros mundos, la concreción de sueños y la formación de ciudadanos que reflexionen críticamente la realidad, que "realmente piensen" y opinen sobre el contexto que les determina". (p.204).

Es necesario entonces, incorporar entre las prácticas educativas de la educación inicial las visitas a esos lugares que guardan y resignifican la memoria, tradición e identidad; para que estas pasen de generación en generación dotadas de sentidos, significados y posibilidades. Que así mismo, favorezcan el disfrute y la producción de la memoria en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia histórica, entendiendo esta como el derecho que a todos nos compete con una pedagogía de la memoria y la narración; y aún más importante con la proyección al reproducirla y transformarla positivamente a través del arte.

Lo anteriormente dicho, es algo que debe ser legítimo de las instituciones educativas para que amplíen el horizonte de experiencias y expectativas de sus alumnos, es momento de brindarles las oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y apreciar a través de ellos las producciones de relatos o narraciones que guardan los lugares emblemáticos. Es aquí, donde se evidencia la función más importante de una educación como orientación creadora, que a su vez Comfenalco la promueve con su estrategia pedagógica Crisol - Pensamiento creativo.

Por tal motivo, finalizamos esta categoría de Proyección diciendo que, la visita a los lugares emblemáticos y los recorridos externos se revisten de fundamental importancia en la educación inicial, a través de la sensibilidad estética que no se limita a lo visual o plástico; sino que abarca todos los lenguajes expresivos y es en ese momento cuando la configuración de la conciencia histórica se dota de sentidos y significados reales.

## **CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones**

### **5.1 Conclusiones**

En términos de subjetividad política, llegamos a concluir la importancia de la apropiación conceptual por parte de los maestros y las maestras, que les permite reconocer a los niños y las niñas como sujetos políticos, tal como ellos y ellas reclaman al decir “yo puedo solito” o cuando buscan alternativas para favorecer la convivencia y el bien común. Además, nos pudimos dar cuenta que las ideas de los niños y las niñas pueden ser una alternativa para la transformación de sociedades, como el desarrollo de una conciencia ambiental propiciada por ellos mismos. También, fue notoria la empatía, la autonomía, la participación, el liderazgo y la reflexión como resultado de las experiencias propuestas, las cuales necesitan seguir siendo potencializadas tanto por la familia, como los centros de atención y los otros entes de socialización, que reconozcan a los niños y las niñas como sujetos políticos en construcción, que requieren de escenarios de participación política donde su voz pueda ser escuchada y tenida en cuenta.

Por su parte, la conciencia histórica en la primera infancia se configura desde los escenarios más íntimos y privados, hasta los escenarios públicos; se inicia haciendo conciencia de propia historia, la historia de su familia, y luego se abren a construir conciencia de su centro infantil y de su comunidad. En este sentido, es necesario crear escenarios de participación política, de escucha, donde el asombro sea una característica indispensable que permitan despertar el interés por la historia, los elementos que la

componen y cómo a partir de allí se trasciende a las implicaciones que ello representa en su presente.

Es importante resaltar que la configuración de la conciencia histórica no es un asunto de transmisión, sino, un asunto de experiencias sensibles, que implica la participación ~~de implica la participación~~ de las familias y las comunidades. Por ello, es indispensable crear estrategias para construir la identidad con otros y otras, en encuentros intergeneracionales con procesos de historización. Finalmente, implica tomar una posición moral para la no repetición; además, se requiere que los niños y las niñas sean conocedores de su historia y puedan sentirse parte del territorio que habitan, producto de un proceso que los ha constituido desde generaciones atrás.

En este orden de ideas, se evidenció que el desarrollo infantil, no es estático y mucho menos va en una sola dirección, los niños y las niñas nos demostraron su capacidad para decidir, incidir, hacer veeduría, para reconocer lo justo de lo injusto, lo verdadero de lo falso en su construcción permanente. Sin embargo, nos dimos cuenta de que, desde la educación inicial sí se puede empezar a construir un conocimiento histórico, a través de estrategias pedagógicas como el personaje de la semana, donde implementamos la línea de tiempo y se pudieron analizar las nociones temporales y espaciales del ayer, del hoy y del mañana, que se empezaron a gestar cuando los niños y las niñas llegaban deliberadamente contando sus vivencias.

La educación inicial como escenario de socialización política, implica preparar sujetos conscientes de la existencia de una sociedad desigual, que se conviertan en agentes transformadores del orden social preestablecido, desde la actuación conjunta, la solidaridad y la empatía que se cultiva al relacionar sus experiencias vividas con las de otros y otras.



Esto nos implica como maestros y maestras, dejar de ser la única fuente de conocimiento y estar prestos a la escucha, cobrando importancia la voz de los niños y las niñas. Es decir, que, para configurar la conciencia histórica en el marco de la subjetividad política, se necesita transformar el funcionamiento pedagógico en la educación inicial.

De este modo, abordaremos los principales hallazgos de las cuatro categorías como resultado del proceso desarrollado.

### **5.1.1 Identidad:**

La identidad como camino para la configuración de conciencia histórica, se promueve en espacios de diálogo intergeneracionales, en los que las familias comparten la historia colectiva; la cual nos permite hacer reflexiones acerca del sentimiento de pertenencia y arraigo que tenemos del lugar en el que somos y habitamos, dando paso al reconocimiento de la herencia cultural que hace parte de nuestra identidad individual y colectiva, como una herramienta para comprender las acciones que no se deben repetir.

### **5.1.2. Narración y memoria:**

Desde la narración y memoria encontramos que el hallazgo principal, corresponde al lugar que se le otorga a los recuerdos y a la oralidad. Por ello logramos concluir; que las prácticas cotidianas de auto cuidado (cepillarse los dientes, ir al comedor, comer la fruta, etc.) desarrolladas en Comfenalco, le permiten a los niños y a las niñas crear nociones de tiempo, desde allí empiezan a nombrar el ayer, el hoy y el mañana como un esquema mental en el que se ordenan las experiencias y son narradas por ellos mismos. De este modo, nos dimos cuenta de que los niños y las niñas empiezan a poner en la mesa su voz,

cuando llegan contando sus experiencias vividas por fuera del CAII, estas acciones nos dieron pie para entrelazar herramientas como: la línea de tiempo con los relatos autobiográficos del personaje de la semana. Los recorridos internos, externos y visitas a los lugares emblemáticos, que le dieron importancia a las voces de quien narra, es decir el testigo, quien logró conectar a los niños y las niñas con los acontecimientos, sin estos procesos de trascendencia la memoria solo se quedaría en el mero conocimiento de sucesos pasados sin posibilidades de transformación social.

### **5.1.3 Posicionamiento y empoderamiento:**

Aporta a la configuración de la conciencia histórica en tanto que les permite a los niños y las niñas reconocerse como protagonistas de su presente, sin desconocer que hubo un pasado, que lo ubicaron en un contexto cultural, es decir, en un “aquí” y “ahora”. Resaltando que cuando nos reconocemos como parte importante en la historia o como sujetos activos en dicha construcción, se da el primer paso hacia el posicionamiento, además, cuando somos conscientes de que nuestros actos pueden mejorar esas condiciones ya establecidas socialmente, se crean más posibilidades de ejercer una participación con protagonismo. También concluimos que los niños y las niñas pueden posicionarse a partir de las nociones espacio temporales, por medio de la percepción y valoración que tengan de su contexto comunitario, dependiendo de las oportunidades de participación real que este les brinde.

### **5.1.4. Proyección:**

Una de las conclusiones, fue el reconocimiento de la categoría proyección como esa promesa que le otorga a la conciencia histórica los sentidos para construir el porvenir de

nuevas sociedades. Mediante los recorridos externos y las visitas a los lugares emblemáticos, se llegaron a dos conclusiones. La primera, que los niños y las niñas lograron una asociación estética de los lugares de la memoria, es decir, relacionaron los espacios históricos con los espacios imaginados, por ejemplo, la Biblioteca Federico García Lorca con la ilustración del retrato del fallecido escritor o el nombre del barrio 4 de junio con la fecha de inundación del río Apartadó en el 2007 y en relación con la avalancha que hubo en Octubre de 2019. Y la segunda conclusión, es la apropiación de esos sitios que guardan memorias, donde los niños y las niñas mezclaron la historia con su imaginación, permitiendo una comunicación natural dotada de sentidos de pertenencia y el reconocimiento de una herencia cultural que se perpetúa en el arte y los lenguajes expresivos.

## **5.2 Recomendaciones**

### **5.2.1. Recomendaciones para la Universidad, para la formación de maestras y maestros.**

Fortalecer el rol del maestro con el papel social que desempeña la universidad en la región, donde se articule procesos investigativos y formativos, con el fin de responder a las necesidades e intereses, el rescate y la valoración del patrimonio, a través de diálogo de saberes entre la comunidad educativa y la población. Así mismo, promover espacios educativos como semilleros de investigación, que permitan la exploración de temas asociados a la conciencia histórica y la recuperación cultural de la región de Urabá a través de la construcción de un museo de la Memoria regional.

### **5.2.2. Recomendaciones para Comfenalco**

A fin de seguir nutriendo los procesos pedagógicos sugerimos a través de la implementación de experiencias pedagógicas como la línea de tiempo, relatos autobiográficos, visitas a los lugares que guardan memoria, tradición e identidad, para que estas pasen a las nuevas generaciones dotadas de sentidos, significados y posibilidades y se generen espacios interactivos, que den lugar a las narrativas; para que los niños y las niñas sean conscientes del pasado y sus propias huellas en la historia de sus vidas.

Teniendo en cuenta que uno de los aportes de nuestra propuesta de intervención pedagógica, fue nutrir la estrategia del personaje de la semana que ya estaba instaurada en Comfenalco, consideramos prudente la posibilidad de repensar el sentido del nombre ya que, al mencionar en él la palabra "Semana", se convierte en un factor confuso a la hora de crear nociones de tiempo en los niños y las niñas. Es decir, a quién se elige para ser el personaje de la semana no dura en ese rol precisamente una semana, en ocasiones pasan hasta 15 o 20 días sin realizar la respectiva rotación; es menester señalar que, desde el centro de la infancia ya se habían hecho algunas aclaraciones del porque esto sucedía, debido a factores de logística tanto desde el CAII como para las familias. Con ello, el nombre del personaje de la semana no se queda solo en el reconocimiento de las familias y el protagonismo de una semana, si no que trasciende y permite transformar sus realidades.

A esta sugerencia, le añadimos el mecanismo utilizado para la elección del personaje de la semana, ya que, durante el desarrollo de las experiencias se logró evidenciar algunas prácticas que limitan la participación real de los niños y las niñas. Desde sus inicios se esperaba que dicha elección fuera llevada a cabo por ellos y ellas con unos criterios establecidos en la sala y aprobados por todos, sin embargo, fue recurrente ver que son en la

mayoría de los casos las maestras quienes escogen al niño o a la niña para que asuma este rol, utilizando en ocasiones parámetros que condicionan el comportamiento o las formas de accionar que ellos y ellas.

Fortalecer y mantener procesos de formación con las maestras de los centros de atención, en donde se incentive su rol como sujetos políticos en la educación inicial y se fortalezca su apropiación conceptual y reflexiva al respecto.

### **5.2.3 Para otros investigadores que quieran explorar sobre la conciencia histórica**

Para estudios futuros sobre la conciencia histórica, se debe tener en cuenta las habilidades de ubicación espacio- temporal, donde los niños y las niñas empiezan gestar nociones del ayer, del hoy y del mañana, en relación con su desarrollo infantil. Por lo anterior, los próximos investigadores deben tener claridad de que este es un proceso que requiere de creatividad en la formulación y ejecución de sus propuestas.

Además, se requiere un cambio de paradigma, que deje de ver al niño y la niña como un sujeto pasivo que requiere asistencia constante, y que, por el contrario, sean reconocidos como sujetos de derecho, con voz propia, con capacidad reflexiva, con deseos y poder de transformación. Es por ello, que se sugiere para los próximos investigadores, implementar estrategias de participación y empoderamiento, que incluya a las familias como principales acompañantes de los procesos, al ser el primer escenario de socialización política donde se debe negociar el poder, y se les permita a los niños y las niñas expresarse sin temor, con la plena seguridad de que sus voces serán escuchadas y que sus opiniones serán tomadas en cuenta.

También se les invita a no dar todo por sentado, sino más bien ser explicativos y reiterativos en algunas situaciones y sobre todo ponerse a la altura de los niños y las niñas; además, sugerimos a los próximos investigadores pensar unas posibles preguntas sobre el tema: ¿Como promover procesos de Conciencia histórica en relación con el conflicto armado? ¿Cuál es la importancia de configurar la conciencia histórica en las comunidades indígenas y afrocolombianas? ¿Qué otras estrategias pueden promover la conciencia histórica en la educación inicial? ¿Cómo desarrollar la conciencia histórica y los procesos de subjetividad política en contextos de confinamiento y pandemia?

#### **5.2.4 Para tomadores de decisiones públicas**

Este trabajo investigativo reveló el en algunos casos el “rol pasivo” de la familia, la escuela y la comunidad (entidades políticas y culturales) en los procesos de recuperación y mantenimiento de la memoria colectiva. Identificamos que son pocos (profesores, padres de familia, abuelos, líderes comunales, infantes y jóvenes) los que tienen conciencia del deterioro cultural en la región y algunos comprende la necesidad e importancia de promover acciones de carácter histórico.

Es por lo anterior, que estas últimas recomendaciones se hacen para las siguientes instituciones tomadoras de decisiones públicas:

- A las 11 alcaldías de los municipios de la región de Urabá, les invitamos a apostarle a una propuesta educativa ambiciosa que priorice la configuración de la conciencia histórica en sus habitantes, a través de la creación de una línea estratégica o un

programa sistemático a largo plazo existente en sus planes de desarrollo, que permita el estudio de la historia regional, su trascendencia para el presente y la construcción de una casa de la memoria.

- A las instituciones educativas, se les recomienda fortalecer los proyectos académicos en relación con la conciencia histórica, que es un componente que debe ser legítimo en las instituciones educativas del país para que sus alumnos y alumnas desde el preescolar amplíen sus horizontes de experiencias y expectativas.

-A los entes públicos y culturales, les sugerimos no olvidar que esta experiencia de configuración de la conciencia histórica se perpetúa en el empoderamiento de la historia misma, en sus luchas, en sus causas y en la constancia del arte, que da lugar a la creación de eventos regionales que favorecen el disfrute y la producción de la memoria en sus diversas expresiones.

## Referencias

Acosta, P. Carmona, M & Ortiz, V. (2019). El cuidado en las relaciones familiares: experiencias y sentidos de justicia y reconocimiento. En J. Duarte. (Ed.), Emociones políticas en niños y niñas. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/10958>

Alvarado, S. V., Botero, P., & Ospina, H, F. (2010). Subjetividades Políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. Utopía y Praxis Latinoamericana, 15(50), 39-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/aalvaradorticulo>

Alvarado, S.V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa de desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En C. E. Vasco (Dir. Aca.), *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*, (p.17-53). Bogotá. D.C.: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=330rDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>



Barona, T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.

[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona\\_2016\\_sujetopolitico.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_sujetopolitico.pdf)

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), p. 635 - 648.a Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>

Bonvillani, A. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las Subjetividades Política(s). En C. Piedrahíta, A. Díaz, & P. Vommaro. (Comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: Debates latinoamericanos*, (p. 83-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>

Congreso de Colombia. (2016). Ley 1804. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)

Colprensa (2019). Jesús Abad Colorado recibirá el premio Gabo a la Excelencia. Radio Nacional de Colombia. Recuperado de

<https://www.radionacional.co/noticia/actualidad/periodismo/jesus-abad-colorado-premio-gabo>

Cussianovich, A. (2010) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. p.86-102. Recuperado de: [http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich\\_Protagonismo.pdf](http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf)

Díaz, A. (2012a). Devenir Subjetividad Política: Un Punto de Referencia sobre el Sujeto Político. (Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Manizales. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

Duarte, J., Y Gómez, A. (2019). Lo político en el niño y la niña: una dimensión a ser reconocida por los maestros y maestras. En J. Duarte. (Ed.), Emociones políticas en niños y niñas. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/10958>

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, JJ. (2016). La subjetividad política en el contexto. *CES Psicol.*,9(2),128,151. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n2/2011-3080-cesp-9-02-00128.pdf>

- Eraso, R. A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 321-342. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a13.pdf>
- Fernández, A. (2017). Del tiempo Histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino* [online]. (53), 87-99. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), pp. 9-26.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>
- Grupo zona prieta (2016) video oficial de sol de esperanza recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5yCpcE9JAwk>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Bogotá, D. C.: Unicef, Ensayos Innocenti. Recuperado de: [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)
- Haye, Andrés, Pablo Herraz, Enzo Cáceres, Ricardo Morales, Manuel Torres-Sahli y Nicolás Villarroel. 2018. "Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica". *Revista de Estudios Sociales* 65: 22-35. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.03> Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n65/0123-885X-res-65-00022.pdf>

Impulsores memoria histórica Urabá (2018) Memorias que renacen del municipio de Carepa. recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dwCWhCFr2HQ>

Las2orillas (2019, junio 1). Testigo, la exposición de Jesús Abad Colorado vista por el mismo. [video]. disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=13-o8s2Tv5A&feature=youtu.be>

López, G. Marín, M. Serna, M. & Ríos, L. (2014) Nuevas crianzas para nuevas infancias: propuestas para sujetos políticos, desde resignificaciones pedagógicas. *Revista de infancias, imágenes de investigación*, 13(1), 23-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4997150.pdf>

Mailer, N. (1948) los desnudos y los muertos recuperado de: <https://revistarevolutura.files.wordpress.com/201>

Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, (48), 287-307. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1297/992>

Melich, J. (2006) El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Universitat Autònoma de Barcelona. recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>

Mendoza, N. y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía Y Saberes*, (27), 77-85. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys77.85>

Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (53), 229-251. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v17n53/v17n53a10.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014) El sentido de la educación inicial. Rey Naranjo Editores. Bogotá. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-341810.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

Mosquera, C. y Rodríguez, N (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde de la cultura escolar. *El Ágora*. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>

Ochaíta, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de psicología*, 14(15) pp. 93- 108 recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65886.pdf>

Paredes, J, (2013) El Presente Potencial y la Conciencia Histórica. *Polis revista latinoamericana*.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5751546>

Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241 recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232467.pdf>

Peña, N. y Cristancho, J. (2017) La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria. *Perfiles Educativos* vol. XXXIX, núm. (157), P.123-139. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00123.pdf>

Poder Legislativo, (2016) Colombia: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Junio de 2016, 26 junio 2016, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/5a8744d54.html>

Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva: Notas para el estudio de los Movimientos sociales. *Athenea Digital*, (16), 95-123. Recuperado de <http://www.psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/560>

Revilla, D, Sánchez, M, (2018). “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”. *Revista de Estudios Sociales* 65: 113-125. <https://doi.org/10.78440/res65.2018.10>

Rodríguez, M (2012) La formación de la subjetividad política. *Revista colombiana de educación*, (63), 321-328. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4163208>

Ruíz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel (2012). La formación de la subjetividad política. *Propuestas y recursos para el aula* Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a19.pdf>

Silva, L, (2017). El ritual del bullerengue. *Revista credencial*. Recuperado de:  
<http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/el-ritual-del-bullerengue>

Taylor, S y Bodgan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica. recuperado de  
[https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/taylor\\_3\\_observacionparticipante.pdf](https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/taylor_3_observacionparticipante.pdf)

Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2019). Recuperado de:  
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/participacion/victimas-en-uraba-darien-buscaran-mayor-incidencia-en-el-tiempo-que-le-queda-la-ley>

Vanegas, O, (2014) Los lugares de la memoria: espacios históricos de Ambalema y su representación en el imaginario social de las nuevas generaciones. *Plumilla Educativa*, 14(2), 190-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920394>

Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

Zapata, B. & Restrepo, N. (2018) vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia “diálogo de saberes. En zapata, B [et al.]. *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil / Sello Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia*. doi: 978-958-56958-1-8

## **Anexos**

1. Anexo 1. Consentimiento informado
2. Anexo 2. Diario pedagógico
3. Anexo 3. Entrevista a maestras

### **ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Usted está siendo invitado(a) para participar en el proyecto de investigación sobre Conciencia Histórica, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo propósito es lograr un acercamiento a la conciencia histórica en la educación inicial.

La información verbal y el registro fotográfico serán usados estrictamente para fines investigativos y académicos, respetaremos su derecho a retirar este consentimiento en cualquier momento de la práctica; garantizamos la confidencialidad y prometemos devolución de hallazgos y conclusiones una vez culminada la práctica.

#### **CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN**

Estoy de acuerdo en que las estudiantes **Jenny Paola Chanci Gallo, Lirdey María Quiroz Cavadia, Yeraldi Usuga Cardona, Virsavid Orrego Ortiz** de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia observen, realicen registro fotográfico, tomen nota y graben la entrevista, encuentro familiar o experiencias en las salas de desarrollo del que estamos participando.




Lugar y fecha \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

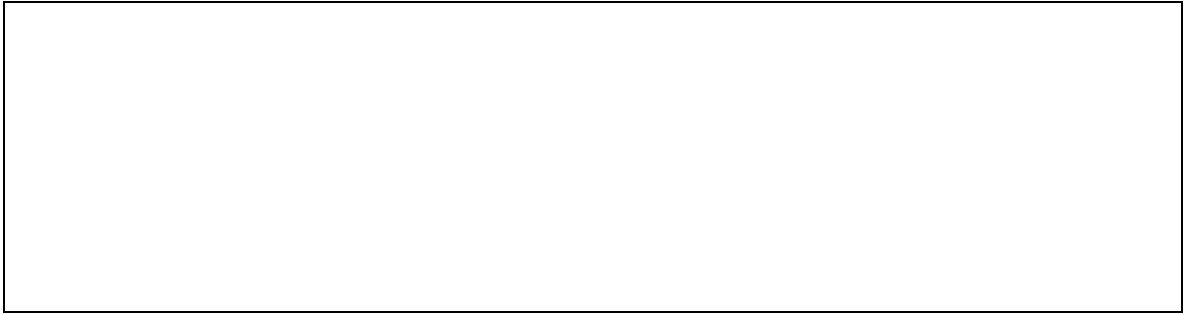
Nombre y firma

Identificación

## ANEXO 2. DIARIO PEDAGÓGICO

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL, PRACTICA PEDAGÓGICA II DIARIO PEDAGÓGICO</p>	<p>Página</p>	<p>1 de 147</p>
--	--	---------------	---------------------

<p><b>IDENTIFICACIÓN CENTRO DE PRACTICA</b></p>
<p>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN Y/O PROGRAMA:</p>
<p>NOMBRE DE LA PERSONA QUE ACOMPAÑA EL PROCESO DE PRÁCTICA:</p>
<p>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</p>
<p><b>IDENTIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRACTICA</b></p>
<p><b>1. REGISTRO DE MEDIACIONES, VOCES Y ESTRATEGIAS</b> (¿Cuáles fueron los asuntos relevantes de la experiencia en relación con la pregunta y los objetivos de la investigación?)</p>
<p><b>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA</b> (¿Qué me hace pensar esa experiencia? Puede estar relacionada con el acontecimiento relevante o con las situaciones presentadas en las intervenciones pedagógicas, alrededor de la pregunta y los objetivos de la investigación)</p>
<p><b>CONFRONTACIÓN TEÓRICA CON REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</b> (Sustentar desde la teoría las reflexiones pedagógicas y el aporte de la experiencia al proceso de investigación)</p>



## **ANEXO 3. ENTREVISTA A MAESTRAS COOPERADORAS PARA FASE DE EVALUACIÓN**

**Nombre de Maestra en formación:**

**Nombre Maestra cooperadora:**

**Fecha:**

**1. Objetivo:** Conocer los aprendizajes y percepción que tienen las maestras cooperadoras como resultado frente del proceso.

**2. Momento inicial de saludo y conexión empática.**

**3. Preguntas para promover la conversación**

- ¿Qué piensa usted de las cuatro estrategias del proyecto investigativo “Configuración de la conciencia histórica” que se abordaron en la sala, y cuál fue la pertinencia, ¿la importancia o la relevancia de cada una de ellas?
  
- ¿El proyecto de investigación de la configuración de la conciencia histórica le aportó al proyecto de investigación llevado a cabo en el aula? ¿Qué relación había entre ambos?
  
- ¿Daría usted continuidad a las estrategias de intervención pedagógica propuestas en este proyecto, es decir, las incluiría en su quehacer pedagógico?
  
- ¿Qué logros evidenció en este proceso?
  
- ¿Qué ajustes o recomendaciones le haría al proyecto?