



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA Y HOSPITALIDAD: UN COMPROMISO
ÉTICO Y POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Autora:

Mónica María Quiceno Díaz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2020



Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Estudios en Infancias

Línea de formación: Educación Infantil

Mónica María Quiceno Díaz

Asesora:

Jeidy Alejandra Cardona Castrillón

Licenciada en Pedagogía Infantil

Especialista en Gerencia Educativa

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia

1 8 0 3

Facultad de Educación Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2020

Contenido

Resumen.....	7
Estado de la cuestión.....	10
Planteamiento del problema.....	20
Objetivos.....	28
Objetivo General.....	28
Objetivos específicos	28
Referentes conceptuales.....	28
Las estructuras de Acogida: Aproximación a las perspectivas de Lluís Duch y Urie Bronfenbrenner	29
La socialización: Transición entre entornos que precisan nuevas relaciones	38
De extranjero a huésped.....	41
Travesía Metodológica.....	46
Sobre la escuela La Rosa	47
Sobre los niños: Los extranjeros.....	49
Tipo de investigación.....	51
Enfoque etnográfico escolar	51
Estrategias para la recolección de información	53
Consideraciones éticas: Descripción sobre cómo se devela el respeto por las voces y la participación de los niños, niñas y familias	61
Consentimiento informado.....	64
Asentimiento informado	66
Proceso de análisis de la información.....	69

Actos rituales: Significados en las maneras de acoger	69
Momento de llegada: Acto ritual del recibimiento	70
Momento de leer: Acto ritual en la literatura infantil	74
Finalización del día: Acto ritual de despedida	82
Lugares que brindan acogida	85
El patio del recreo: Lugar de encuentros y desencuentros.....	87
Parquecito: Bienvenida la diversión	90
El aula de clase: Hospitalidad desde el afecto	93
La escuela como epicentro interinstitucional.....	97
Conclusiones.....	104
Propuesta: Plan de acogida	107
Actividades previas al inicio del año escolar	108
Inicio del año escolar: Comienza una experiencia maravillosa	117
Proyección de la investigación.....	127
Participación en la Feria Escudos del alma.....	128
Participación como ponente en el III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia	129
Referencias.....	130

Índice de figuras

Figura 1: Estructuras de acogida, según Duch. Elaboración.....	31
Figura 2: Teoría Ecológica del desarrollo humano según Bronfenbrenner.....	3
Figura 3: Ubicación geográfica de la I.E República de Honduras. Sede La Rosa.....	48
Figura 4: Guía de orientación para la elaboración de la presentación de cada estudiante y su familia.....	58
Figura 5: Autorización del representante legal de la Institución Educativa.....	62
Figura 6: Consentimiento informado.....	65
Figura 7: Asentimiento informado.....	68
Figura 8: Programación de la visita de los niños de los hogares de buen comienzo al preescolar.....	110
Figura 9: Requisitos para la matrícula.....	110
Figura 10: Invitación a reunión de inducción	112
Figura 11: Programación de visita de inducción	114
Figura 12: Volante – Recomendaciones a padres de familia.....	115
Figura 13: Carné de identificación.....	117
Figura 14: Propuesta planeación primer día de clases.....	119
Figura 15: Formato de datos personales.....	120

Índice de imágenes

Imagen 1: Exposición de la maestra como motivación al desarrollo de la estrategia "Soy yo" ..59	
Imagen 2: Dibujo realizado durante el desarrollo de la estrategia: Y... ¿qué le pasó a Franklin?61	
Imagen 3: Experiencia de trabajo colaborativo en el aula.....81	
Imagen 4: Vista del patio de recreo.....87	
Imagen 5: Vista de las dos zonas del parque infantil.....91	
Imagen 6: Actividad de exploración, creación de personajes.....95	
Imagen 7: Actividad de prevención salud oral.....102	
Imagen 8: Participación en la feria Escudos del Alma, MOVA128	
Imagen 9: Participación como ponente en el III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia, Barranquilla.....129	

Resumen

Este proyecto plantea el interés por identificar las maneras como la escuela representa un espacio de acogida y hospitalidad para los niños¹ del grupo transición de la Institución Educativa República de Honduras, sede La Rosa, desde la reflexión sobre las acciones éticas y políticas que precisa el acto educativo y la responsabilidad de los maestros en su trayectoria profesional. La escuela La Rosa, se encuentra ubicada en la zona del Sinaí, en la comuna 2 (Santa Cruz- Medellín), sector que se ha configurado como asentamiento informal, al que constantemente llegan familias provenientes de diferentes regiones de Antioquia, del país y del exterior.

Para este fin, el enfoque etnográfico escolar parte del reconocimiento de la población, de sus características individuales, en términos de edad y de relaciones, específicamente a través de tres estrategias que se orientan desde la investigación cualitativa: “Una mirada a los que llegan”, “y... ¿qué le pasó a Franklin?”, y por último “soy yo”. Se presenta como insumo principal las narraciones de los niños sobre sus experiencias de llegada y permanencia en la escuela La Rosa, elementos fundamentales de reflexión sobre las acciones de acogida y hospitalidad.

Los resultados de la investigación revelan la importancia que tienen algunos actos rituales en la escuela, que pueden pasar desapercibidos para los maestros, pero que cobran sentido en la relación que los niños tejen en el espacio de socialización al que llegan -la escuela-. Así mismo, se hace alusión a los lugares que ellos habitan dentro de la escuela y que los hace sentir huéspedes, en los cuales se reduce la extrañeza y la extranjería. y, por

¹ Se usa la palabra niño, para hacer referencia a la población de niños y niñas

último, se reconoce a la escuela como epicentro de acciones interinstitucionales que amplían las posibilidades de acogida y hospitalidad.

Palabras clave: Enfoque etnográfico, acogida, hospitalidad, escuela, preescolar.

Abstract

This project propose the interest for identifying the ways in which the school represents a space of reception and hospitality for the children who are coursing transition group of the Honduras Republic Educational Institution, La Rosa campus, from the reflection on the ethical and political actions required by the educational act and the responsibility of teachers in their professional trajectory. La Rosa school is located in the Sinai area, in commune 2 (Santa Cruz-Medellín), this sector has been configured as an informal settlement which families from different places of Antioquia, the country and abroad constantly arrive.

For this purpose, the school ethnographic approach is based on the recognition of the population, its individual characteristics, in terms of age and relationships, specifically through three strategies that are oriented from qualitative research: “Una mirada a los que llegan”, “y... ¿qué le pasó a Franklin?”, and finally “soy yo”. The children's narratives about their experiences of arrival and stay at La Rosa school are presented as the main contribution. These are fundamental elements of reflection about the actions of welcoming and hospitality.

Study results prove the importance of some ritual acts in school, which sometimes can't be seen by teachers, but that make sense in the relationship that children grow in the space that they arrive -the school-. Similarly, the places that they use at the school and make them feel like guests, in which strangeness and foreignness are forgotten. Finally, the school is recognized as the epicenter of inter-institutional actions that expand the possibilities of welcoming and hospitality.

Estado de la cuestión

A continuación, se presentan algunos antecedentes con relación al concepto de acogida rastreados en el ámbito local, nacional e internacional, los cual se abordan desde diversos campos disciplinares y enfoques investigación.

En el ámbito local, Murillo (2004) en el artículo *retratos de familia y escuela a través del juego dramático* derivado de la investigación *La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural*² de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, presenta una amplia reflexión sobre la forma en que estudiantes entre los diez y doce años representan e interpretan la realidad de su familia, su escuela y su entorno a través conjunto de expresiones lúdico-artísticas, tales como “cuentos, rondas, dibujos, canciones y, en particular, el juego dramático en cuanto creaciones con las que niños y niñas confieren sentido al mundo natural y social que les rodea” (p. 25).

Murillo (2004) presenta algunos retratos de familia, donde el juego dramático devela situaciones de maltrato, rechazo, agresión, abandono o violencia y otros retratos de aula, que ilustran su estado de hacinamiento y apariencia física tan contrarias y diversas, así mismo presenta otra mirada relacionada con las relaciones intersubjetivas que dentro de ella se gestan. En el marco de dicha investigación, se hace alusión a un enfoque fenomenológico del ambiente pedagógico, reafirmado en el concepto de acogida o acogimiento en relación con los postulados de Lluís Duch (1997).

El autor afirma que el concepto de acogimiento “pone de relieve la figura de la

² Realizado por el grupo de investigación Diverser (Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad) de la Universidad de Antioquia.

responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado” (p. 33). Se subraya la pertinencia de la observación etnográfica escolar para la experiencia investigativa en tanto permite la comprensión de las acciones, motivaciones y modos de relación entre los participantes del proyecto.

Otro proyecto relacionado con el tema de la acogida es el realizado por Mape W., Martínez P., Orozco J. y Urrego G. (2015), estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales – CINDE, *Experiencias de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*. Este trabajo se desarrolla en torno a la pregunta por la experiencia de acogida de cuatro estudiantes (dos hombres, dos mujeres), de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa oficial Los Gómez, ubicada en el sector rural (vereda los Gómez) del Municipio de Itagüí. Desde un enfoque cualitativo, con la fenomenología hermenéutica como metodología, este se centra en la comprensión de los significados de la experiencia humana de acogida en la escuela, usando como principal técnica de recolección de información una guía conversacional con características propias de la entrevista en profundidad.

Esta investigación basa su desarrollo en cinco referentes teóricos específicos: La experiencia de acogida, la alteridad, el reconocimiento, las emociones humanas y la adversidad en la escuela, desde los cuales los investigadores concluyeron que para los cuatro estudiantes que participaron en la investigación, la acogida está relacionada de forma directa con el reconocimiento que reciben de sus compañeros y maestros, esto implica una correspondencia emocional reflejada en la escucha y la atención, considerando que la escuela más que ese lugar donde se aprende, es un lugar donde se convive y se tejen relaciones con otros.

Por otro lado, en el proyecto *Narrativas de experiencias escolares, la acogida de las*

voces infantiles, Marín A, Rosero N. y Agudelo S. (2016), narran las percepciones y sentimientos de algunos estudiantes de la I.E. San Benito, por medio de los registros de observación en los que se manifiestan las estructuras de acogida que constituyen el fundamento del proceso de formación. Este fue desarrollado desde un enfoque biográfico narrativo con niños y niñas entre los cinco y diez años de los grados primero, segundo y tercero, de la IE San Benito de la ciudad de Medellín.

Se conciben en este proyecto de investigación las estructuras de acogida como “aquellas instituciones socialmente instauradas que se encargan de recibir a los recién llegados al mundo y transmitirles el legado cultural de la sociedad a la que pertenecen, proceso que ocurre paralelo a la construcción de la identidad personal, y al reconocimiento de sí mismo” (p. 10). Los niños y niñas protagonistas de esta investigación, exponen por medio de sus narraciones diversas “experiencias vividas” desde el concepto de Van Manen (2003) donde evidencian “nociones, sentires y sueños”, en relación con su casa – familia, escuela – espacios escolares, maestros – compañeros de clase y la calle – ciudad – y las diversas maneras como estas estructuras les brindan o no acogida.

Entre

Entre las estrategias están, el uso de un portador de texto (Libro de rostros), usado con el fin de relacionar la experiencia vivida con las instituciones que dan cuenta de las estructuras de acogida: casa, colegio y calle, dando así respuesta a tres preguntas nodales: ¿cómo lo veo?, ¿cómo me siento? y ¿cómo lo sueño?, como una segunda estrategia la entrevista dialógica les partió de una conversación no estructurada creando un ambiente de confianza con los participantes, prevaleciendo como elemento principal la observación, lo que les permitió acercarse no solo a las palabras, sino también a las conductas no verbales de los entrevistados. Como una

última estrategia la realización de grupos focales propició por medio del juego reconocer la noción que los niños tienen de conceptos como: amigo, salón, familia, habitante de calle, bienvenida, rechazo.

Durante este mismo año, Muñoz M. y Parra S. (2016), estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo humano del convenio Universidad de Manizales – CINDE, en su investigación *Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas implementadas por familias y maestros con estudiantes en etapa escolar. Una mirada intercultural a las IE Escuela Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindicce de Itagüí* desarrollada con ocho niños de los grados cuarto y quinto de primaria, una persona significativa de sus familias y cuatro docente que acompaña su formación escolar, siguiendo un modelo comprensivo y usando como herramientas principales para la recolección de la información entrevistas semi estructuradas en profundidad, la observación no participante y los grupos focales, basados en los aportes de la teoría fundamentada.

Se reflexiona en este proyecto sobre el acompañamiento como un acto de acogida según los postulados de Mèlich (2002) al mencionar que los seres humanos somos recibidos por una familia que tiene la función específica de introducirnos en el mundo inicialmente familiar y posteriormente escolar, siguiendo a Bárcena y Mèlich (2000), “es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad” (p. 47). Para estas investigadoras la acogida se da en un acompañamiento afectivo y pedagógico, involucrando tres instituciones sociales: Estado, familia y escuela. Dentro de sus principales conclusiones expresan que la acogida se manifiesta a partir de la confianza, que la casa y la escuela son para los participantes de la investigación espacios de protección y compañía, diferenciados por características propias de cada cultura, así mismo, se encontró que existe una brecha en la

comunicación familia -escuela, que no permite efectividad en el acompañamiento.

En otra investigación Franco S. y Rueda J. (2017), estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en su proyecto de investigación *Narrativas de violencias múltiples y formación ciudadana para la paz en la IE San Benito de la ciudad de Medellín*, proponen construir narrativas con los estudiantes de aceleración de los aprendizajes y con los grados séptimo y octavo en torno a las violencias múltiples, desde una perspectiva autobiográfica que se focaliza en el ser maestro. La metodología implementada es estudio de caso como informe biográfico narrativo con el fin de llegar a unas mínimas generalizaciones en un contexto específico. Las principales técnicas usadas en la recolección de la información fueron la observación participante, la activación cognitiva (lluvia de ideas), el debate, la colcha de retazos, el juego dramático, la entrevista dialógica y la cartografía social.

Dentro del desarrollo teórico, Franco S. y Rueda J. (2017) definen que las estructuras de acogida son entendidas como “aquellas estructuras que pueden ser o no instituciones y que le entregan al ser humano un espacio en el mundo” (p. 17), han sido afectadas por las violencias múltiples y en consecuencia, se presenta una demanda latente de aportes pedagógicos que apuntan a la formación ciudadana para la paz, partiendo de los relatos de las experiencias de los niños y niñas. Dentro de las consideraciones finales resaltan la percepción que hallan en los participantes del proyecto de la escuela como un espacio de seguridad que les brinda acogida, la familia representa una estructura de acogida compleja en tanto se presentan múltiples formas de violencia.

Con el proyecto de investigación *Los niños toman la palabra: narrativas infantiles sobre las estructuras de acogida*, Botero A. y Vallejo M. (2018) relatan las percepciones, los sentimientos y las experiencias expresados por algunos de los estudiantes de los grados de

transición B y primero A de la Institución Educativa La Paz del municipio La Ceja (Antioquia), acerca de la familia, la escuela y el territorio como estructuras de acogida, desde un enfoque biográfico narrativo. En este estudio de caso se usaron: la observación participante, la entrevista dialógica y los grupos focales.

En su marco teórico retoman los postulados de Duch (1997), en relación a las estructuras de acogida, definiendo el papel de la acogida en la vida de los seres humanos como esa plataforma donde se brindan “las tradiciones, las normas, las prácticas, las representaciones sociales, los valores, las actitudes y las conductas dominantes en la sociedad” (p. 18).

Botero A. y Vallejo M. (2018) buscan recobrar las voces de los niños y niñas e intervenir de forma pedagógica desde diversas situaciones de aprendizaje. Para el abordaje de la expresión gráfico plástica desarrollaron la actividad “Color a color, voy pintando mi familia” mediada por la entrevista dialógica y se materializa en la creación de un museo donde se exponen las obras de arte de los estudiantes. La exposición propone una experiencia para abordar la codescendencia-familia-, como primera estructura de acogida. La oralidad se trabaja por medio de la emisora *la escuela al aire*, según los investigadores “La radio, además de ser un medio de información y comunicación, favorece la enseñanza–aprendizaje, dado que se educa mediante la diversión y el entretenimiento”, también aporta al desarrollo de habilidades comunicativas y a la apropiación de la realidad que los rodea. La dimensión corporal se trabaja por medio del juego dramático como facilitador de expresión de lo que los niños viven y observan en su territorio, toda esta experiencia es recopilada en un material audiovisual.

Durante el mismo año los estudiantes de la facultad de Educación de la universidad de Antioquia Galeano V. y Ramírez M. (2018) con su proyecto de investigación *Te cuento, me cuentas: Narrativas de infancia sobre la acogida* exploraran las narrativas infantiles, los sentires

de los estudiantes de preescolar y primero de la Institución Educativa San Benito en la ciudad de Medellín, alrededor de la familia, escuela y ciudad como estructuras de acogida, sigue un enfoque biográfico narrativo y usa para la recolección de la información la observación, grupos focales, ruedas de conversación, anécdotas, cartografía, juego de roles, entrevistas dialógicas y diarios de campo.

En este proyecto de investigación se enfatiza en el reconocimiento de las voces de los niños como protagonistas en la construcción de su realidad. En este sentido, las investigadoras definen las estructuras de acogida como esas instituciones sociales que le permiten al ser humano reconocerse, nombrarse y apropiarse del mundo a lo largo de su vida, retoman el concepto de *empalabramiento* desde los postulados de Duch (1997) como esa capacidad de poner en palabras la existencia, “para el hombre, sólo existe lo que es capaz de expresar y/o anticipar simbólicamente” (p. 27). Es importante resaltar que en lo que refiere a la escuela, las investigadoras hallan múltiples sentires, que teniendo en cuenta el contexto en el cual se ubica la institución educativa, las autoras concluyen que para los niños es su segundo hogar, la escuela se configura en un lugar de protección.

En el ámbito Nacional Tiusabá B., Buitrago H. y Rodríguez A. (2017) estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá, presentan un artículo en la revista *Uni-Pluri/versidad: La acogida y la inclusión social como estrategias para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela*, derivado de la investigación *acogida e inclusión social en la escuela: protocolo para la recepción y la permanencia de la población víctima de conflicto en el sistema escolar*. Este proyecto se desarrolla en los municipios de Caucasia y Apartadó del Departamento de Antioquia, en el municipio de Caloto en el Departamento del Cauca, en el municipio de Valledupar en el Departamento del Cesar y en el municipio de San

José del Guaviare en el Departamento del Guaviare. El estudio de corte cualitativo recoge la voz de maestros y maestras sobre lo que ha significado para ellos el contexto del conflicto en la escuela y su visión en relación con los procesos de acogida e inclusión de la población que ha sido víctima de este.

Se destacan algunas prácticas con las cuales los investigadores definen el concepto de acogida, entre ellas, “buenos tratos, gestos amables, calidez, honestidad y respeto; extender la mano, dar un abrazo, una mano en el hombro, un tono de voz apacible, conversar, escuchar, comprender, saberse en él, en el otro” (p. 20). También presenta la escuela como un espacio además de protector, protegido, en la medida que maestros directivos y personal de apoyo exigen a los actores armados respeto por el entorno escolar. Finalmente, se presentan estrategias para la acción de las instituciones educativas denominada *Ruta de acogida e inclusión social en la escuela*.

En el ámbito internacional García R. (2010) en su artículo *Importancia de los planes de acogida en los centros educativos: Análisis y valoración en la provincia de Albacete*, presentado en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla – La Mancha, define el proceso de acogida como “ todas las actuaciones que un centro educativo pone en marcha para facilitar la incorporación de cualquier persona a la comunidad educativa” (p. 163), refiriéndose al conjunto de actividades que se realizan de manera sistemática desde el inicio hasta el final del año escolar con los estudiantes que llegan por primera vez a una institución educativa y deben estar direccionadas a las necesidades de cada persona. “La acogida, en su sentido más amplio, tiene como finalidad aceptar y acoger a la persona reconociendo y valorando sus características individuales y evitando estereotipos o discriminaciones que puedan aparecer sea por la razón que sea” (p. 168)

El autor desarrolla su propuesta basado en tres principales necesidades de los estudiantes: Lingüísticas, curriculares y tutoriales, este estudio se desarrolla en veinticinco colegios públicos de la provincia de Albacete. Las preguntas que orientan las reflexiones para la construcción de un plan de acogida institucional son: ¿qué es el plan de Acogida?, ¿cuándo acogemos?, ¿quién acoge?, ¿a quiénes acogemos? y ¿qué medidas abarca? Y siguiendo características como la flexibilidad, la participación, la integración.

En esta misma línea, Aloguín A. y Feixas M. (2009), de la Universidad Autónoma de Barcelona; Labajos S. y Arroyo M. (2013) de la Universidad de Valladolid, analizan los factores influyentes en el recibimiento de alumnos que llegan por primera vez a la institución educativa y proponen estrategias y lineamientos para el diseño de planes de acogida, no solo para estudiantes de preescolar y primaria, sino también para familias y estudiantes que ingresan a la educación secundaria y media.

En la presentación del Dossier “Pedagogía biográfica en los bordes” de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires, el profesor Gabriel Murillo (2017), relaciona la acogida con un acto pedagógico en tanto la posibilidad de hallar las formas de “captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer” (p. 47). El artículo se deriva de dos investigaciones realizadas en la ciudad de Medellín que tienen como concepto central la acogida, profundizando en los relatos de vida de los participantes, especialmente de las estudiantes de la licenciatura en pedagogía Infantil y su responsabilidad en “la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos que constituye una fuerza determinante capaz de movilizar hacia la adquisición de saberes” (p. 48). Murillo (2017) Resalta la potencia que tiene la narrativa en las prácticas pedagógicas, desde la lectura, hasta el relato autobiográfico y la

pertinencia en la investigación cualitativa del enfoque biográfico narrativo.

Durante la descripción de algunos resultados arrojados por las investigaciones biográfico narrativas en Colombia, Murillo (2017) sitúa al ser humano en el mundo desde la perspectiva de Lluís Duch como “un ser acogido, no un ser arrojado en el caos de la contingencia: nacer en el seno de una familia, habitar en relación con otros, trascender más allá de la circunstancia inmediata” (p. 52), brindando así relevancia al concepto a la luz de las situaciones históricas que enmarcan la historia del país.

En su mayoría el concepto de acogida adoptado por los investigadores citados sigue los planteamientos de Duch (1997) y Bárcena y Mèlich (2000), lo definen como hospitalidad y recibimiento, lo que se encuentra en consonancia con el desarrollo conceptual de la presente investigación, en tanto retoman el análisis de las estructuras de acogida propuestas por el autor en diversos niveles educativos. Si bien este estudio dirige su atención al nivel preescolar y a la coresidencia que representa el espacio escolar, no desconoce la interrelación con las demás estructuras, pues se concibe desde el principio de integralidad de los seres humanos. Es importante destacar que, en el ámbito internacional, los planes de acogida están direccionados solo a la población que llega de otros países, dichas investigaciones ofrecen elementos para el diseño de la propuesta del plan de acogida de la institución Educativa República de Honduras y representan un aporte para pensar las acciones institucionales en el ámbito educativo local.

En cuanto al concepto de hospitalidad se encuentran investigaciones relacionadas al campo de la salud y el turismo, más no al campo de la educación, lo que también significa una posibilidad de aportar insumos para investigaciones que deseen ampliar el debate en esta línea.

Esta pesquisa de investigaciones en relación con el tema de la acogida y la hospitalidad en la educación inicial permite considerar las narrativas de los niños y niñas como fuente de

información válida, que debe ser reconocida por los adultos que acompañan su formación y se encargan de recibirlos en el mundo escolar, que se presenta como nuevo y extraño para ellos. Así mismo, la trayectoria de otros investigadores favorece la reproducción y creación de acciones concretas por parte de los maestros que favorezcan la llegada de los niños a la escuela, un ejemplo de ello es el plan de acogida que se presenta más adelante en esta investigación.

Planteamiento del problema

“Desde el nacimiento hasta el último suspiro, el ser humano debe ser acogido para que, paso a paso, vaya construyendo su identidad en un proceso nunca acabado del todo, siempre necesitado de nuevas contextualizaciones”
(Lluís Duch, 2012)

Las instituciones educativas públicas reciben anualmente grupos de niños que ingresan por primera vez a la escuela, en ocasiones, ya han transitado por otras experiencias de educación inicial o no han tenido contacto previo con la institucionalidad, esto supone un reto pedagógico en tanto aparece una responsabilidad ética por disponer acciones para que quienes llegan se sientan acogidos, recibidos, alojados y menos extranjeros en el mundo escolar. La llegada a la escuela es un evento que hace que los niños deban desprenderse de un entorno conocido en el que han habitado los primeros años de vida; la familia, en la cual se construyen nociones primarias del mundo y que se constituye en un espacio en el que se producen interacciones que se verán confrontadas con otras miradas que se encuentran en el nuevo espacio de socialización que representa la escuela.

En ese camino que se transita en estos espacios de socialización aparecen tensiones y contingencias propias de los cambios a los que los seres humanos nos enfrentamos cotidianamente, lo que Duch (1997) llama “el caos”. Un ejemplo de ello, es la llegada a la

escuela, que implica para los niños entrar a un nuevo mundo, que está pre configurado y que tiene una cultura y un lenguaje particular. En esta línea, Duch (1997) expone que la acogida cumple un papel fundamental en la interacción y tránsito por los diversos espacios, por ello se hace menester pensar en las formas en que somos recibidos al nacer, ya sea por la madre, o por una familia u otros que cumplan con ese papel (codescendencia) y posteriormente por otros escenarios como el escolar (corresidencia). “A medida en que tenga lugar su inserción en el mundo humano, cada quien se va apropiando del aprender a regular o adaptar los factores condicionantes de su existencia, no importa cuán incontrolables sean” (Murillo, 2019, p. 36), lo importante es sentirse parte, para tener los elementos necesarios para enfrentarse a la incertidumbre de lo desconocido, a la adversidad propia de ser humano.

La población que participó en este estudio tiene características problemáticas que precisan ser consideradas durante la llegada de los niños a la escuela; entre ellas, casos de embarazos no deseados, padres y madres ausentes, familias numerosas que viven en condición de hacinamiento, familias que llegan de otros departamentos o municipios en busca de posibilidades económicas o por desplazamiento, migrantes de Venezuela que por la situación coyuntural del país han llegado a Colombia en busca de respuestas frente a su situación de precariedad económica. Persisten entre el grupo de familias características de desempleo y empleos informales o incluso la ausencia de estos, lo que no garantiza la satisfacción de las necesidades básicas fundamentales. Estas, entre otras condiciones que se convierten en punto de partida para conocer los espacios previos por los que han transitado las familias antes de llegar a la escuela.

Estas situaciones permitieron una caracterización de las situaciones que se viven en sus entornos cotidianos y se retomaron desde una mirada pedagógica que aportó ideas para que

pudieran integrarse entre ellos y encontrar en la escuela un espacio de protección y seguridad.

Con esta referencia no se afirman determinismos frente a las experiencias que viven los niños antes de llegar al entorno escolar; es decir, no se alude a que el contexto determina su devenir como sujetos, por el contrario, se alerta frente a la importancia de reconocer las interacciones y espacios previos de socialización para que la escuela los pueda recibir y acompañar desde el reconocimiento de sus necesidades particulares. Se hace menester conocer la historia que precede a los niños en su llegada a la institución educativa, con el fin de entender de qué forma se pueden establecer estructuras de acogida que hagan que se sientan cómodos en esta nueva etapa de su vida, que les aporte elementos para compartir el mundo con otros, máxime si “la socialización,

la identificación, el empalabramiento, las anticipaciones simbólicas sólo llegan a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida” (Duch, 1997, p. 27)

Existen una serie de factores que intervienen en la llegada de los niños al nuevo entorno de socialización -la escuela-, entre ellos, el intercambio de ideas que deviene de la socialización con los otros, las diferentes formas de ser, las costumbres y hábitos que han sido experimentados en el escenario familiar y comunitario, las rutinas establecidas para recibir a los “nuevos”; factores que marcan el inicio de una vida escolar. Desconocer estos antecedentes podría generar un debilitamiento en las estructuras de acogida y en las transmisiones que se deberían llevar a cabo (Duch, 1997). Bajo el reconocimiento de algunas condiciones necesarias para la recepción en y permitir una estructura de acogida sólida, se plantearon algunos interrogantes como punto de partida: ¿Se presentan las condiciones de acogida para los niños que llegan a la escuela La Rosa? ¿Se establecen rutinas para recibir a los que llegan “nuevos”? ¿Se preparan los espacios,

los discursos y las prácticas para recibir a los niños? ¿Qué acciones pedagógicas se organizan en torno a la acogida en la escuela?

¿Qué transmisiones recibidas en la primera estructura de acogida (codescendencia-familia-) aportan para la llegada y el paso de los niños por la escuela como segunda estructura de acogida (corresidencia-escuela-)?

Estos interrogantes aparecen bajo la interpelación que debe hacerse a la escuela como un espacio público en el que convergen múltiples generaciones y se llega bajo la idea de “recibir algo” y “ser recibido”, máxime cuando la obligatoriedad y el paso por esta institución plantean una promesa de humanización, en palabras de Larrosa (2018) “es por la educación escolar que una sociedad se vuelve de algún modo consciente de sí misma” (p. 56). La escuela tiene un compromiso político con “los nuevos” que se traduce en fundar relaciones que aporten a la configuración social, esto se da en el espacio concreto de la institucionalidad y con sujetos reales: niños, maestros y familias.

Al llegar a la escuela, los niños se enfrentan a una situación límite, en palabras de Mèlich y Duch (2010) a una “contingencia”, en tanto se presenta un evento impredecible, en el que emergen preguntas y situaciones que ellos deben resolver, “la contingencia..., el azar..., la fortuna..., lo que nos sucede sin querer, lo que puede pasar, es una experiencia fundamental que todos los hombres y mujeres vivimos en un momento u otro de nuestras vidas” (p. 25). Para los niños esa contingencia que aparece con la llegada a la escuela genera una serie de inquietudes, miedos y expectativas, que son manifestadas de modos particulares: llanto, silencio, rebeldía, apatía, temor, enojo, extrañeza; entre otras formas que encuentran para asumir la contingencia. Ante este hecho, quizá sea conveniente recurrir a lo que Mèlich (2010) llama un acto de compasión “acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (p. 88), o del que vive la

experiencia.

Las estructuras de acogida se materializan en “prácticas, conductas e instituciones, que son apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte”. (Murillo, 2019, p. 35). Las estructuras de acogida se constituyen para el ser humano en “un conjunto de transmisiones que le facilitan insertarse y recorrer su trayecto vital, transmisiones que se obtienen mediante el acogimiento y el reconocimiento en el seno de una comunidad” (Duch, 1997, p. 146). Duch (1997) propone cuatro estructuras de acogida: codescendencia (familia), coresidencia (instituciones sociales- escuela), cotranscendencia (religión) y comediación (medios de comunicación), dentro de las cuales los seres humanos cimentamos nuestra línea de la vida, son “elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro” (p. 27)

Desde esta perspectiva la coresidencia es la estructura de acogida en la que se focaliza la investigación, dado que se refiere al ámbito educativo, lo cual no desconoce que las cuatro estructuras de acogida están presentes de forma permanente en la vida de los seres humanos, conforman una integralidad. En este sentido, la escuela como institución social permite conocer el mundo desde un lenguaje particular y hacerse parte de él, precisa brindar un acompañamiento pedagógico para que los niños asuman la extrañeza de la llegada con mayor confianza y serenidad, en aras de que puedan “empalabrar” su realidad y poder trascender la “contingencia” de la llegada a la escuela, pues como lo menciona Murillo (2019) “La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros; solo aprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos” (p. 37)

En esta línea, Larrosa (2018) expone que “la lengua de la escuela es siempre una lengua artificial (purificada, funcionalizada) que hace posible que las generaciones que vienen nombren el mundo y, al hacerlo, se vuelvan una nueva generación” (p. 33). Esa lengua artificial opera como punto de referencia para entender otras condiciones del mundo, para ingresar a una cultura escolar y al mismo tiempo, a una esfera social. La llegada de los niños debe ser un acto de hospitalidad, en el sentido propuesto por Mèlich (2000) “un acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de identidad de los sujetos” (p. 15). Siguiendo al autor, hay acontecimientos que pueden ser personales y en ese sentido, intransferibles, pero hay otros acontecimientos de carácter colectivo que afectan a quienes participan de ellos. La escuela hace parte de aquellas experiencias que afectan la individualidad y la colectividad, como seres humanos que compartimos un espacio común.

Ese momento de “radical novedad” que ofrece la escuela, y con mayor fuerza la educación inicial, amerita actos pedagógicos; es decir, acciones cuidadosas, con una intención pedagógica y sensibles para los nuevos, los “recién llegados” en palabras de Arendt (1993) “el nuevo comienzo, inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo solo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar” (p. 23). Con cada año escolar se da un nuevo inicio con la posibilidad de mejorar procesos, cualificar la práctica pedagógica, de ser hospitalarios con los “recién llegados”, teniendo en cuenta que este acto va mucho más allá de la recepción; requiere de virtudes que la respalden como la tolerancia, compasión, respeto. La hospitalidad constituye una postura de mayor sensibilidad a la alteridad, “la hospitalidad representaría la apertura incondicionada a la otredad” (Balcarce, 2014, p. 8).

La escuela presenta una serie de rutinas y exigencias que desvirtúan, en ocasiones, el cuidado a la recepción, al recibimiento. Al parecer, no es suficiente en el acto de acogida

garantizar la matrícula escolar, la pertenencia a un grupo y la asistencia diaria a la institución.

Tampoco parece ser suficiente tener a una maestra que haga presencia en el aula y desarrolle las actividades habituales. ¿Qué hace la diferencia entre recibir y acoger a los niños en la escuela?

Acoger no se da per se a la existencia del espacio al que llegan todos, acoger en el sentido propuesto en esta investigación tiene que ver con la hospitalidad, cuando este acto de recibimiento traspasa el umbral de la compasión bajo unas circunstancias posibles de cuidado y conservación. Acoger, en el sentido de disponer las prácticas, lenguajes y experiencias que hagan evidente la intención que tiene la escuela para acompañar a los que llegan, hacerles un lugar que reconozca sus particularidades y las disponga al servicio del bien común.

Desde el marco legal, Colombia reconoce la educación preescolar y básica con base en la política educativa como un servicio público que se presta en instituciones educativas que tienen la obligación de recibir a los niños y jóvenes que llegan a solicitar el acceso a la educación. En este sentido, la Constitución Política de Colombia (1991) expone: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica” (Art. 67, inciso in3). Ante el reto que tienen las instituciones educativas de garantizar el derecho a la educación para todos, vale la pena preguntarse por la llegada de los niños de cinco años a este espacio de socialización secundario (Berger y Luckman, 1995), en el cual se encuentran con otros rostros, nuevas formas de interacción y espacios organizados con propósitos específicos.

En el Decreto 2247 del 11 septiembre de 1997, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece como dos de los principios de la educación preescolar: la integralidad y la participación. El primero, entendido como “el reconocimiento del trabajo pedagógico integral y consideración al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad

permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural” (p. 3) El segundo principio, la participación como el “espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales” (p. 3) no solo por parte de los niños sino también de los docentes, la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece. Este Decreto se ve materializado en diversas orientaciones del MEN (2014a) como el Documento N°20: El sentido de la educación inicial, este hace alusión a la relación significativa del estudiante con los docentes, en la cual puedan “sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados” (p. 70), al tiempo que puedan tener acceso a la realidad social y cultural.

Es importante preguntarse por el proceso de acogida y hospitalidad porque esto puede enriquecer las interacciones pedagógicas y los vínculos de confianza, además de favorecer dimensiones humanas y afectivas en ese momento inaugural. Por otro lado, este trabajo pretende aportar a las facultades de educación y en especial a los maestros, elementos para pensar la cotidianidad en la escuela, específicamente los rituales que hacen parte de la llegada a la institución escolar y donde además de los niños, también llegan los docentes por primera vez o experimentan la novedad de grupos cada año. El tema de la acogida y la hospitalidad en la escuela es importante en la literatura académica, pero, en las prácticas cotidianas pasa por alto, por ello, esta investigación de corte etnográfico permitirá apreciar las experiencias vividas en la escuela La Rosa como punto de partida para nuevas reflexiones.

Con base en lo expuesto anteriormente, se plantea la pregunta que enmarca la presente propuesta de investigación: ¿De qué manera la escuela representa un espacio de acogida y hospitalidad para los niños del grupo transición de la Institución Educativa República de Honduras, sede La Rosa?

Objetivos

Objetivo General

Identificar las maneras como la escuela representa un espacio de acogida y hospitalidad para los niños del grupo transición de la Institución Educativa República de Honduras, sede La Rosa.

Objetivos específicos

Indagar la experiencia de los niños sobre la llegada a la escuela La Rosa a partir de estrategias como la literatura, el reconocimiento de la identidad y la observación de la maestra investigadora.

Identificar acciones que configuran el proceso de acogida y hospitalidad para los niños del grado transición en la escuela La Rosa.

Diseñar un plan que contribuya a la transformación de las prácticas de acogida y hospitalidad en la escuela La Rosa.

Referentes conceptuales

La educación inicial puede pensarse en las coordenadas planteadas por Bárcena y Mèlich (2000) con respecto a la relación que implica la presencia del rostro del otro (en este caso, de la niña y del niño), que invita a la hospitalidad, a la acogida, al encuentro de alguien distinto a quien educa. Para los autores, la educación resulta una experiencia única, irrepetible y singular entre los adultos, las niñas y los niños. En esta relación es fundamental abrirse al otro, acogerlo y comprometerse con él, lo que significa entablar una relación amorosa en la que el educador reconoce, posibilita, potencia, apoya, acompaña y se involucra con ellas y ellos como principio del quehacer pedagógico. (MEN,2018, p.47)

Las estructuras de Acogida: aproximación a las perspectivas de Lluís Duch y Urie

Bronfenbrenner

Acudir a Lluís Duch y a Urie Bronfenbrenner para hacer una aproximación a los procesos de acogida y hospitalidad que tienen lugar en la escuela, se hace bajo algunas premisas que dejan entrever ambos autores en relación con los entornos por los que transita el ser humano. Duch y Bronfenbrenner encuentran una relación indudable entre el ámbito familiar, educativo y social, que aluden a la aprehensión que los niños hacen de su realidad y en su devenir como sujetos sociales a partir del tránsito por estos. Con estas dos teorías, la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la aproximación desde la antropología simbólica de Duch, se pretende una alusión complementaria, no comparativa, de los entornos e interacciones que se producen en los trayectos de vida. Además, se reconoce la socialización como elemento central en las comprensiones y (re)producciones que los niños hacen de su cultura y de los códigos que comparten en los entornos de acogida y finalmente se devela el carácter ético y político que debe tener la escuela cuando recibe a los niños bajo una función socializadora y formativa.

Duch propone analizar desde cuatro estructuras de acogida, el engranaje en el cual el ser humano recibe elementos culturales, lingüísticos y sociales, que le darán los elementos para desenvolverse en los momentos difíciles o contingencias que le presenten en su vida y encontrar el camino para recuperar la armonía, es decir, para trascender del “caos” al “cosmos”, para enfrentar estas contingencias y poder construir una realidad diferente, que le permita imaginar y configurar su futuro. Al hablar de contingencias puede aludir a aquellas situaciones casuales, no planeadas, inevitables, que desestabilizan el curso cotidiano de la vida, por ejemplo, la muerte o el nacimiento (Duch, 1997) y para este estudio, el inicio de la vida escolar, que representa la

transición a un nuevo espacio de socialización que impone a los niños nuevas experiencias, cambio en sus rutinas y nuevas referencias para el mundo que conocían previamente desde el entorno familiar y comunitario.

En este proceso de humanización, desde el nacimiento hasta la muerte o en palabras de Duch, en el “trayecto biográfico”, el ser humano está en busca del reconocimiento, que le da el estatus de individuos pertenecientes a una comunidad, a una familia, a un grupo en la escuela, a un grupo de amigos o compañeros de trabajo, “ámbitos o espacios temporales fundamentales de la existencia donde se efectúan las diferentes transmisiones imprescindibles para que el ser humano se transforme en un ser libre y responsable” (Solares, 2008, p. 35).

Ámbitos en los cuáles se van adquiriendo los elementos necesarios para la formación personal y ciudadana, para experimentar la vida con otros y desarrollar capacidades en pro de un entorno mediado por el autocuidado, el respeto y la valoración de los demás.

Las estructuras de acogida que expone Duch (1997) son la codescendencia (Familia), coresidencia (instituciones sociales- escuela), cotrascendencia (religión), comediación (medios de comunicación), que tienen como premisa central brindar al ser humano el soporte necesario para “anticipar en la provisionalidad e incertidumbre del presente, la armonía y reconciliación del futuro” (Duch, 1997, p. 28). Las estructuras de acogida le permiten a los nuevos, “recién llegados” en términos de Arendt, integrarse de forma armónica a ese mundo desconocido, en este caso a la vida escolar, a lo extraño, a la experiencia de la contingencia.

Inicialmente la familia a la que denomina la codescendencia, “gracias a ella, los individuos se establecen en el espacio y en el tiempo” (Duch, 1997, p. 30), se da una transmisión de la cultura y la lengua materna. Posteriormente, la coresidencia comprende “la escuela, la universidad, el barrio, las agrupaciones culturales” (Moreta, 2014, p. 87); es la estructura que se

nutre de los procesos de socialización y aunque es claro que es la familia el punto de partida para la vida social, es esta segunda estructura donde se da la relación con el mundo exterior, es decir, donde se dan “las diversas formas de presencia pública y de ejercicio de la relacionalidad fuera del redil familiar” (Duch, 2012, p. 151). Alternadamente a ésta última, se va estableciendo la cotrascendencia que hace referencia a las convicciones religiosas, a ese aspecto espiritual de los seres humanos, y por último la comediación, relacionada con los medios de comunicación y muy especialmente a la televisión como transmisor efectivo, no solo de prácticas culturales, sino dominante de “sueños y fantasías” con sus representaciones de lo que es aceptable o no en una sociedad de consumo.

A continuación, se presenta un gráfico que permite recrear la relación en las estructuras de acogida expuestas Duch y en las cuales se sitúa a los niños como epicentro en la socialización.

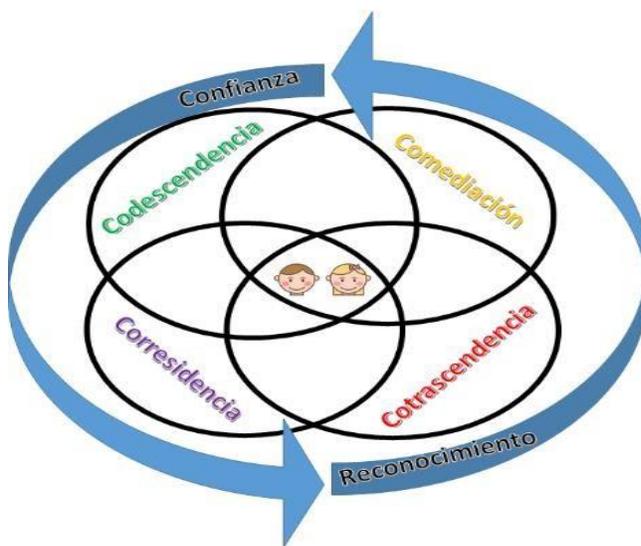


Figura 1: Estructuras de acogida, según Duch. Elaboración propia con base en Duch (1997)

Estos espacios de acogida, interdependientes y complementarios, aportan a que el ser humano establezca una relación con su entorno desde un sentido de pertenencia, que alude a la

identidad que se va construyendo en la interacción con los otros y con los escenarios en los que estas tienen lugar. La primera estructura de acogida es la codescendencia (familia), para Duch y Mèlich (1997, 2005, 2009, 2012), la más importante. Esta ha sido, de generación en generación, la principal fuente de transmisión de elementos biológicos, pautas culturales, referencias sociales y morales, que le permiten al ser humano su integración en el espacio y en el tiempo, por tanto, es en la familia donde se da “la configuración estructural del ser humano, mediante procesos de contextualización, de adaptación y de reordenación” (Duch y Mèlich, 2009, p. 31). Es en la familia donde se adquiere la lengua materna, no solo con el fin lingüístico de aprender a hablar, a comunicarse, sino también con un objetivo etimológico, de aprender el significado de palabras tan importante como “amor, comprensión, responsabilidad, perdón, trabajo, autoridad” (Duch, 2012, p. 133) claves para alcanzar bienestar, mejorar la calidad de la convivencia y de una interrelación armónica con los demás. Según Duch (1997) la familia ha generado influencias significativas en la vida de los seres humanos por ser el núcleo central de la sociedad y la cultura.

Las diferencias con las que llegan los niños a la escuela se originan en la codescendencia, que otorga previamente unas vivencias y experiencias familiares que redundarán en las relaciones que establezcan en la escuela (corresidencia) y en futuros espacios de socialización. De allí la importancia de conocer aspectos de la historia familiar de los niños que permitan aproximarse a las nociones previas que han construido en la relación con los otros. Para los maestros, esto permite una comprensión de expresiones, actitudes, posiciones, respuestas y comportamientos de los niños en la escuela, de su desenvolvimiento en este nuevo mundo en el cual van a incorporar otra serie de transmisiones, que, en ocasiones, riñen con las previamente recibidas. De esta forma, la escuela tiene el desafío de reconocer las diferencias, la singularidad de cada niño, sus costumbres, tradiciones, con el fin de instalar un proceso de acogida, lo que

significa “leer de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su historia personal, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de «estar para él o ella», ofreciéndoles aquello que necesitan”. (MEN, 2017, p. 35)

Conocer a las familias, intercambiar puntos de vista y escuchar sus preguntas, permite que se sientan reconocidas, acogidas y valoradas, se comprometan con la experiencia educativa de sus hijos, y fortalezcan sus acciones de cuidado y crianza. Esto implica sostener encuentros que enriquezcan las maneras de relacionarse, que no se restrinjan las interacciones, entre escuela y familia, a las entregas de los informes de seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños.

La segunda estructura de acogida es la coresidencia, que implica la articulación con la vida pública, en la cual se presenta el paso de la familia a una estructura de socialización más amplia por la relación que aparece con otros que no hacen parte del núcleo primario de interacción y que aportan elementos para la construcción de la identidad como ciudadanos, o de otro modo “su constitución como seres culturales” (Duch, 2015, p. 22). Esta segunda estructura de acogida reúne un conjunto de instancias transmisoras, la escuela y la universidad, el trabajo, las asociaciones culturales y deportivas, entre otras, es decir “diversas formas de presencia pública y de ejercicio de la racionalidad fuera del redil familiar de los seres humanos” (Duch, 2012, p. 151), la dimensión social no llega a constituirse sin una serie de vivencias y de “transmisiones” que se reciben para tal propósito.

La escuela como instancia fundamental en la coresidencia, tiene la tarea de brindar a los niños un acompañamiento que aporte a la “convivialidad”, es decir, el hecho de:

encontrarse bien juntos (convivialidad), a destacar el sentimiento cordial de pertenecer a la misma familia, de posibilitar el intercambio de pareceres y puntos de vista (...) la convivialidad por excelencia es una de las instituciones sociales más decisivas para la

socialización del ser humano” (Duch y Mèlich, 2009, p. 281-283).

La escuela tiene la misión de acompañar la formación de los niños desde el cuidado de sí, el respeto por el otro, la solidaridad, la aceptación de las diferencias, la responsabilidad, el civismo, el cuidado a la naturaleza, entre otras formas de interrelación.

La tercera estructura de acogida, la cotrascendencia, hace referencia al plano espiritual de los seres humanos, a su relación con las creencias religiosas, con lo sagrado, con su dios, a la conexión con su alma. Se refiere a “aquel acogimiento y reconocimiento que hace posible que, al margen de las convicciones personales de cada uno, individuos y grupos humanos se agrupen en torno a un mismo cuerpo de creencias” (Duch, 2012, p. 161), es esa conexión desde lo espiritual, con su interior, con ese soporte inmaterial, lo que se convierte en sostén durante la contingencia, y que da respuesta a muchas de las preguntas que trascienden a lo imperceptible desde la dimensión física, pero que hayan sentido en la dimensión espiritual.

En la educación inicial esta estructura guarda una estrecha relación con el desarrollo de la dimensión ético valorativa³, relacionada con el conjunto de valores y sentimientos en los que los niños fundan una relación consigo mismos y con los demás. El desarrollo de esta dimensión está en manos de la primera estructura de acogida, en el seno familiar y posteriormente le corresponde a la escuela, “establecer y mantener viva la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana” (MEN, 1998, p. 21). Cabe resaltar que el niño, desde que nace, toma decisiones particulares que tienen que ver con los entornos de socialización en los que crece, pero su devenir no es determinado por ellos.

³ Denominada en los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar (1998), dimensión espiritual y en el Decreto 2247/1997 actitudinal y valorativa

La cuarta estructura de acogida es la mediación, representada en los medios de comunicación, especialmente la televisión. Esta estructura cobra relevancia en el mundo contemporáneo que se ha configurado a partir de los medios virtuales y de la mediación de las nuevas tecnologías en la relación con el mundo, lo que los ubica en un lugar privilegiado para la formación de las nuevas generaciones, así:

“la televisión se ha apoderado de muchas de las funciones de transmisión que antes llevaban a cabo las tres estructuras de acogida clásicas (...) se han convertido en las entidades transmisoras más importantes de nuestra sociedad, a menudo con un carácter casi monopolista” (Duch, 2012, p. 166-167)

Un reto de la escuela es problematizar la información a la que acceden los niños a través de los medios de comunicación, la socialización en este contexto les debe permitir formarse desde una perspectiva crítica que les permita asumir posturas frente a las condiciones sociales en las que están inmersos y frente a la excesiva información que circula en el escenario público.

Por otro lado, desde la teoría ecológica del desarrollo humano, Bronfenbrenner expone cuatro entornos en los que se desenvuelve cada persona: microsistemas, mesosistemas, exosistemas, macrosistemas, que dan lugar a un sistema de relaciones que aportan a la configuración del niño como ser social, desde la cual sostiene que la socialización se basa en redes sociales de intercambios entre el ser humano y su entorno. Con esta teoría el autor nos aproxima a una descripción de las relaciones e interconexiones que afectan el desarrollo humano.

Los microsistemas se refieren a la interacción que se establece en el entorno inmediato, por ejemplo: con los padres, los hermanos, otros miembros de la familia e incluso amigos muy cercanos. Para Bronfenbrenner (1987) “un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno

determinado, con características físicas y materiales particulares” (p. 41). En la propuesta de Duch la condescendencia es la estructura de acogida que guarda mayor relación con el microsistema, dado que se enfocan en las transmisiones y relaciones que ocurren en la familia y en el espacio primario de los niños.

En el mesosistema se alude a “la interrelación de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la institución educativa y el grupo de pares del barrio) [...]” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). El mesosistema se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno, lo que quiere decir que cuando el niño ingresa a la escuela se amplifican sus puntos de referencia y de relación con el mundo, el mesosistema se relaciona con la coresidencia expuesta por Duch.

Los exosistemas son sistemas que están por fuera del contacto directo del niño, pero que influyen en él, se refieren según Bronfenbrenner (1987) a:

uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (p. 44).

Para los niños estaría representado en el lugar trabajo de sus padres, la institución educativa de sus hermanos, el grupo deportivo o cultural de algunos de sus familiares cercanos.

El macrosistema refiere a las creencias, ideologías, culturas específicas de cada comunidad o grupo, por ende, “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

A continuación, se presenta una gráfica que permite esclarecer la relación entre los sistemas y las interacciones de los sujetos con los entornos en los que se desarrollan:

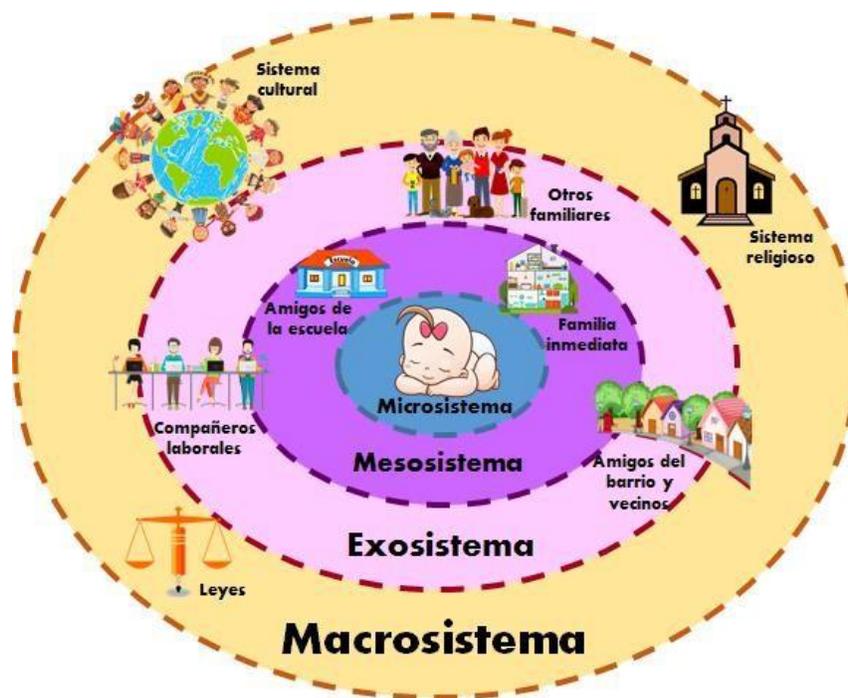


Figura 2. Elaboración propia, basada en teoría ecológica del desarrollo humano Bronfenbrenner (1987).

Con este breve recorrido, se advierte que ambos autores prestan especial atención a los entornos por los cuales los seres humanos transitamos durante nuestro trayecto biográfico (estructuras – sistemas) y se denota que la escuela es un lugar privilegiado para la transmisión, en la formación ciudadana, durante el intercambio de ideas, sentimientos, saberes, que aportan a los niños referencias necesarias al relacionarse con los entornos posteriores de su vida, en la configuración de su autonomía, de posturas éticas donde prime lo humano y para la acción política que implica pensar en el bien común.

La socialización: transición entre entornos que precisan nuevas relaciones

Los procesos de socialización de los niños en cada uno de los escenarios en los que se desenvuelven han sido reflexión de diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía; quienes, desde sus campos de reflexión y aportes teóricos y prácticos, reconocen que la socialización es uno de los procesos más importantes en la vida de los seres humanos.

Para el filósofo y sociólogo francés Emile Durkheim (1976), no nacemos seres sociales, sino que nos hacemos seres sociales cuando recibimos el influjo de las viejas generaciones, siendo “las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradicionales nacionales y profesionales, las opiniones colectivas de toda clase” (p. 93), lo que configura al ser social. A esto Durkheim lo llama una “socialización metódica de la generación joven” (Durkheim, 1976, p. 141), es decir, se socializa a través de un método traducido al sistema educativo, que va imponiendo normas, convenciones, costumbres que los niños van incorporando de manera gradual y que les va aportando elementos para incorporarse de forma activa a la sociedad.

Para los sociólogos Berger y Luckmann (1995), la socialización se refiere a la inducción de los seres humanos, en una sociedad, de la que no nace siendo miembro de forma automática, y que, aunque posee una inclinación hacia la sociabilidad, debe aprehender los elementos culturales y sociales que permitan llegar a ser integrante y partícipe de una sociedad. Estos autores, diferencian dos procesos de socialización principales, los cuales denominan primario y secundario. Como su nombre lo indica, la socialización primaria, es la inicial, la que el individuo atraviesa desde su nacimiento hasta la llegada a la escuela, “por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al

individuo ya socializado primariamente a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 164), su experiencia en la escuela, colegio, universidad y posteriormente, su vida laboral.

La socialización primaria suele ser la más importante en la vida de los seres humanos, y es la base indispensable para el acceso a la socialización secundaria, se da esa adhesión a lo social, por medio de la exploración y el acceso a nuevos conocimientos y nuevas vivencias, se da un proceso de relación con diversos significantes, todo un proceso de identificación y reconocimiento de sí mismo, “recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo” (Berger y Luckmann, 1995, p. 166), estos elementos serán la base para su desenvolvimiento posterior, para su vida en comunidad, para encontrarse con el otro desde el reconocimiento de las diferencias, desde el respeto por sus ideas, sus gustos, necesidades e intereses, para lograr establecerse en un mundo, que le permite crearse y construirse a sí mismo, basándose en lo aprendido, en el contacto exterior , en su relación con los demás.

La socialización secundaria se inscribe en el marco institucional (la escuela), se da la adquisición de un nuevo rol (como estudiante), de nuevas formas de relacionarse, de un vocabulario nuevo, específico, “la lengua que forma parte de las prácticas pedagógicas de la escuela, que es hablada por los docentes y (al menos se presupone) comprendida por los estudiantes” (Larrosa, 2018, p. 28). Es una nueva forma de comunicarse, por medio de un lenguaje institucionalizado, oficializado, es un “submundo”, que contrasta con su “mundo base”, que le brinda nuevos elementos de interacción y constituye una nueva realidad caracterizada por componentes, no solo cognitivos, también normativos y afectivos, acompañado con frecuencia de ciertos rituales (Berger y Luckmann, 1995, p. 174).

Desde la declaración de los derechos del niño, se desarrolla un interés superior, se plantea

la necesidad de análisis de los niños como protagonistas de sus procesos de socialización, como centro y esencia, a diferencia de como clásicamente y con mayor fuerza desde la sociología, ha sido concebido este análisis, el cual ha estado centrado la familia y la escuela como encargadas de llevar a cabo el proceso socializador, se plantea desde estos postulados “la necesidad de concebir al niño como un actor cuya capacidad, competencia y creatividad son determinantes en el proceso de construcción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto” (Pilotti, 2001, p. 74).

Surge la nueva sociología de la infancia, como respuesta a estos requerimientos, en búsqueda de otras formas de explicar y desarrollar planteamientos sobre el concepto de infancia como una forma de transitar la vida, haciendo parte activa en una estructura social, y como posibilidad de construcción de sus propios significados, considerando a los niños como seres con capacidad de hacerse preguntas, de analizar lo que sucede a su alrededor, de dar su opinión y manifestar sus pensamientos, inquietudes, necesidades, e intereses, en relación a esto Rodríguez(2007) plantea que:

“Los niños no son meramente organismos respondientes ni receptores pasivos de los contenidos normativos, sino que participan activamente de su sociedad y tienen cierta autonomía durante el propio proceso de desarrollo, que nunca es negado ni dejado de lado en tanto se reconoce el andamiaje biológico y psicosocial de la infancia.” (2007, p.55)

Siguiendo a Gaitán (2006) el nacimiento de esta subdisciplina sociológica es muy reciente, desde hace dos décadas surge con el interés investigativo de reflexionar alrededor de tres objetivos centrales, que son, contribuir al crecimiento de las ciencias sociales incorporando una nueva visión de la infancia, aportar explicaciones sociológicas a este fenómeno y hacerlos visibles como actores sociales, todo esto en línea con los planteamientos de la Convención

Internacional de los derechos de los niños y adolescentes. (p. 10)

Los niños son parte activa de la sociedad, aportan a su formación y son afectados directamente por sus dinámicas, lo que ellos piensan y sienten, debe ser valorado y su voz debe ser escuchada. Tal como lo menciona el artículo 12 de la Convención de los Derechos del niño (1989), que consagra su derecho opinar libremente en todos los asuntos que le afecten, a ser escuchado, así como también a que su opinión sea tomada en cuenta, base legal que valida que expresen libremente sus pensamientos, su forma de percibir su realidad, incluso de manifestar sus sentimientos sobre los diferentes aspectos de su vida personal, familiar y social.

Por lo tanto, se analiza la posición de los niños, se pretende reflexionar sobre circunstancias que les rodean del presente y del futuro, “como un espacio en la estructura de la sociedad que está destinado a que lo habiten las personas cuando son niñas y niños” (Pavez, 2012, p. 81), es decir se piensa en ellos como un grupo social, que interactúa desde sus particularidades con otros grupos sociales y no a nivel individual.

De extranjero a huésped.

“Decir sí, al recién llegado, antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier identificación, se trate o no de un extranjero, de inmigrado, de un invitado o de un visitante inesperado, sea o no el recién llegado un ciudadano de otro país, un ser humano, animal o divino, un vivo o un muerto, masculino o femenino” (Derrida y Dufourmantelle, 2006, p. 81)

Brindar acogida es un acto que va más allá del recibimiento, cuando éste traspasa el umbral de la “compasión” podemos pensar en la hospitalidad como expresión máxima del acogimiento, bajo unas circunstancias posibles de cuidado y conservación. Compasión entendida como el gesto de “acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (Mèlich, 2010, p. 88), ser sensible al sufrimiento del otro, tratar de entender su actuar desde lo que desconocemos, evitando

juzgamientos. Siguiendo a Mèlich (2010) “la manera de responder al dolor ajeno no puede establecerse a priori, así como tampoco podemos saber a ciencia cierta si hemos respondido adecuadamente” (p. 36).

La hospitalidad tiene lugar en la experiencia compartida con los demás, en diversas situaciones que ubican en el lugar del recién llegado, y otras en el lugar de quien recibe, quien aloja; el lugar del anfitrión. De de esta forma, se van construyendo sentidos de acogimiento, en las maneras de recibir o ser recibidos, atender o ser atendidos, alojar o ser alojados, lo que fortalece la relación con el otro, es así como “la acogida (o el acogimiento) es entendida, pues, como una estructura inherente a la condición humana, en virtud de que el ser humano “necesita ser acogido” para serlo plenamente” (Murillo, 2019, p. 36)

Según Derrida y Dufourmantelle (2006), en el afán que trae la modernidad, no podemos olvidar la tradición, aquella de la que “recibimos los conceptos, el léxico, los axiomas elementales” (p. 49), según Santiago (2004) la palabra hospitalidad proviene de la familia léxica de “xen/xénos (huésped/extranjero), xénion (presentes de hospitalidad), xénios (hospitalaria), xenodókos (anfitrión), xenizein (alojar, dar hospitalidad), philoxénos (amigo de extranjeros)” (p. 26), advierte también que la hospitalidad se trataba de un pacto basado en el respeto y solidaridad especialmente con el recién llegado, que tras identificarse podía pasar de ser “forastero” a “huésped” (p. 27).

Se registra desde escritos antiguos como la *Ilíada* y la *Odisea*, acciones de hospitalidad con dioses y mortales, basadas en tradiciones familiares, que de generación en generación iban siendo heredadas. Siguiendo a Hoces de la Guardia Bermejo (1987) “la hospitalidad es la acogida dispensada a un extraño o a un extranjero (xénos) por parte de un habitante del lugar al que ha llegado; el ritual que acompaña a esta acogida sellará la unión en amistad” (p. 43), acto

que no siempre se daba, pese a saber que dioses y mortales convivían en el mismo mundo y que tomar postura contraria a este mandato divino de Zeus, provocaba desatar la ira de los dioses.

Por otra parte, la palabra acogida tiene raíces en el latín *accolligere*, de *colligere* que significa admitir en casa, dar refugio. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE-online version), sus cuatro principales acepciones:

Recibimiento u hospitalidad que ofrece una persona o un lugar; protección o amparo; aceptación o aprobación y recibimiento con un sentimiento o manifestación especial la aparición de personas o hechos. Desde su acepción del latín, el término hospitalidad deriva de *hospitalitas*, y tiene tres principales sentidos (RAE): Virtud que se ejercita con peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogiénolos y prestándoles la debida asistencia en sus necesidades; buena acogida y recibimiento que se hace a los extranjeros o visitantes, estancia de los enfermos en el hospital (S.f).

Se traslada entonces a tres campos de acción la religión, el turismo y la salud, campos en los que tradicionalmente se ha usado el término según su acepción.

La acogida se da en la empatía, bajo una mirada compasiva, acompañando en el proceso de la llegada, estableciendo dinámicas con el otro, en un lugar y un tiempo siendo orientador y guía, reconociendo al otro desde su diferencia. Un acogimiento hospitalario implica aceptación de formas de ser, de actos, de reacciones, de valores y defectos, “si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos y esta acogida hace que establezcamos relaciones con los otros, relaciones igualmente ambiguas, de amor y de odio, de alegría y de tristeza” (Mèlich, 2002, p. 18). Este proceso de hospitalidad inicia con quienes reciben al nacer, ya sea la madre, una familia, una institución y se extiende a la vida escolar.

Acoger en la escuela implica ser conscientes de que el compromiso social, político y

ético; supera los requerimientos académicos, que, si bien son parte fundamental de la praxis y la reflexión educativas, son tierra estéril si no son abonados con el fortalecimiento de valores y la apropiación de habilidades para la vida, sobre todo en lo que hace parte de la convivencia, en relación a esto Murillo (2015) considera que la escuela como estructura de acogida:

“constituye una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad; permite a los sujetos identificarse con un proceso continuo de construcción de relaciones significativas en el mundo que le acoge e integrarse en el flujo de una tradición cultural concreta, desde donde adquirir su identidad personal; proporciona los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde donde poder recordar el pasado y anticipar el futuro.” (p. 175).

Así pues, un paso favorable por la escuela dependerá en gran manera de la forma cómo se dé esa acogida inicial para los niños y las condiciones en que esta sea un espacio hospitalario, porque tal como lo expresan Poch y Vicente (2010). “la escuela es mucho más que un aula, es un espacio y un tiempo en el que se construyen día a día relaciones, en el que lo que realmente tiene valor son las relaciones humanas que se suceden en ella” (p. 93).

Para Basil (2020) “la esencia de la hospitalidad es hacer el mayor bien posible: parece mentira que cueste tan poco y sea tan difícil” (p. 41), solo se requieren pequeñas acciones, estar atento a sencillos detalles, corresponder a la presencia del otro con un sentido de responsabilidad sin otro interés más allá del bienestar del recién llegado, acto esencial en el ejercicio del maestro, pues como bien lo menciona Murillo (2015)

“bien vale resaltar la riqueza del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto subyacente en toda acción pedagógica

en medio de la crisis profunda de las transmisiones culturales vividas en el mundo actual” (p. 175).

La acogida implica el encuentro, “encontrarse no significa solo cruzarse con alguien, establecer contacto con él, toparse con su cuerpo, mirada y palabra” (Vélez, 2011, p. 26), encontrarse significa percatarse de la presencia del otro en su alteridad, advertir lo que dicen sus gestos, sus miradas y es precisamente ese primer encuentro, en el primer día de escuela, el que marcará el destino del proceso de hospitalidad.

Así pues, el primer acto de acogida en la escuela se da desde el momento en que el niño llega por primera vez, teniendo en cuenta que es recibido por un extraño, alguien a quien quizás nunca antes vio en su vida, de quien no conoce nada, de quien no sabe qué esperar, es un acto de confianza respaldado por una responsabilidad ética de una Institución Educativa. Para Luhmann (2005) la confianza requiere de un proceso en el cual se intercambian una serie de signos de confiabilidad, “la confianza es el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social” (p. 5), es la base de un proceso de acogida exitoso.

Para Duch (1997) la confianza es la base de las estructuras de acogida, es un acto bidireccional, no solo se da desde lo que pueda inspirar la maestra para los niños y la familia, también desde lo que ella pueda sentir en relación con las palabras, los actos y las formas de relacionarse con ellos. Si bien ese primer momento de encuentro al iniciar el año escolar, es fundamental para una base de confianza firme, esta se va construyendo, se va forjando con el tiempo, “se trata entonces de responder a la confianza del niño, dando confianza al niño” (Cornu, 1999, p. 23), es un sentimiento espontáneo, no se puede forzar, no se puede imponer, ni exigir, solo se da.

Para Derrida y Dufourmantelle (2000), la hospitalidad se debe dar sin condiciones, no es

un cumplimiento de un deber o un contrato, exige abrir las puertas, dejar entrar, que al recién llegado “se le dé un lugar, lo deje venir, lo deje llegar y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle reciprocidad” (p. 31), es un acto amoroso que se configura en una relación auténtica con

el otro en la alteridad; es una de las reflexiones a las que invita este proyecto de investigación en torno a estos postulados con su relación a la experiencia de acogida que en la escuela brinda el maestro en su condición de anfitrión, ¿se da una hospitalidad incondicional?

¿se hace sentir como en casa al recién llegado? ¿se da lugar al niño en el espacio que se le ofrece en su condición de huésped?

Travesía Metodológica

La relación que se establece entre el investigador y los participantes conlleva una responsabilidad ética, con especial sensibilidad frente a los efectos que la investigación llegue a causar en éstos. Aunque tales efectos difícilmente pueden ser eliminados, se intenta controlarlos y reducirlos, mediante una vigilancia permanente y reflexiva sobre ellos. (Galeano, 2012)

La travesía metodológica describe aspectos relevantes de la escuela La Rosa, sede de la Institución Educativa República de Honduras, tales como su ubicación, características de la población y una descripción sobre los niños, que permiten estas reflexiones. Luego, se hace alusión al tipo de investigación, enfoque y elecciones que tuvo la maestra investigadora para aproximarse a las preguntas que situaron este ejercicio. También se aborda el procedimiento de recolección de la información a partir de algunas estrategias que fueron diseñadas de acuerdo a las edades de los niños y al enfoque educativo de la investigación. Por último, se presentan las consideraciones éticas y el análisis de la información.

Sobre la escuela La Rosa

Para este proyecto de investigación, el territorio local es el sector del Sinaí, “considerado un barrio de invasión o asentamiento, se encuentra ubicado en el extremo suroccidental de la Comuna 2 (Santa Cruz), a orillas del río Medellín cerca de la estación Tricentenario del Metro, entre los barrios Santa Cruz y La Rosa” (Alcaldía de Medellín, 2011), colinda con los barrios Palermo y San Isidro, de la Comuna 4 (Aranjuez), limita en el costado occidental con el Río Medellín, con la carrera 52 (Carabobo), en el costado Oriental, en su costado Sur con la quebrada La Rosa y al norte, con la quebrada Caño Seco.

Según la Alcaldía de Medellín (2011), “de acuerdo con las versiones de algunos de sus habitantes, este sector se ha caracterizado, a lo largo de sus 30 años de existencia, por la alta concentración de población víctima de desplazamiento forzado y por elevados niveles de pobreza” (p. 3). Las familias son provenientes de diferentes departamentos de Colombia y de otras regiones de Antioquia, en su mayoría costeros; también algunos llegan desde resguardos indígenas por dinámicas asociadas al conflicto interno armado y el desplazamiento forzado, que los obliga a arribar a las ciudades en busca de sobrevivencia y nuevas oportunidades. De igual manera, las familias llegan en la mayoría de los casos, con niños a quienes les han sido vulnerados sus derechos fundamentales, incluso, hacen parte del territorio, familias que han migrado desde Venezuela en los últimos años, a raíz de la coyuntura política y social que vive este país.

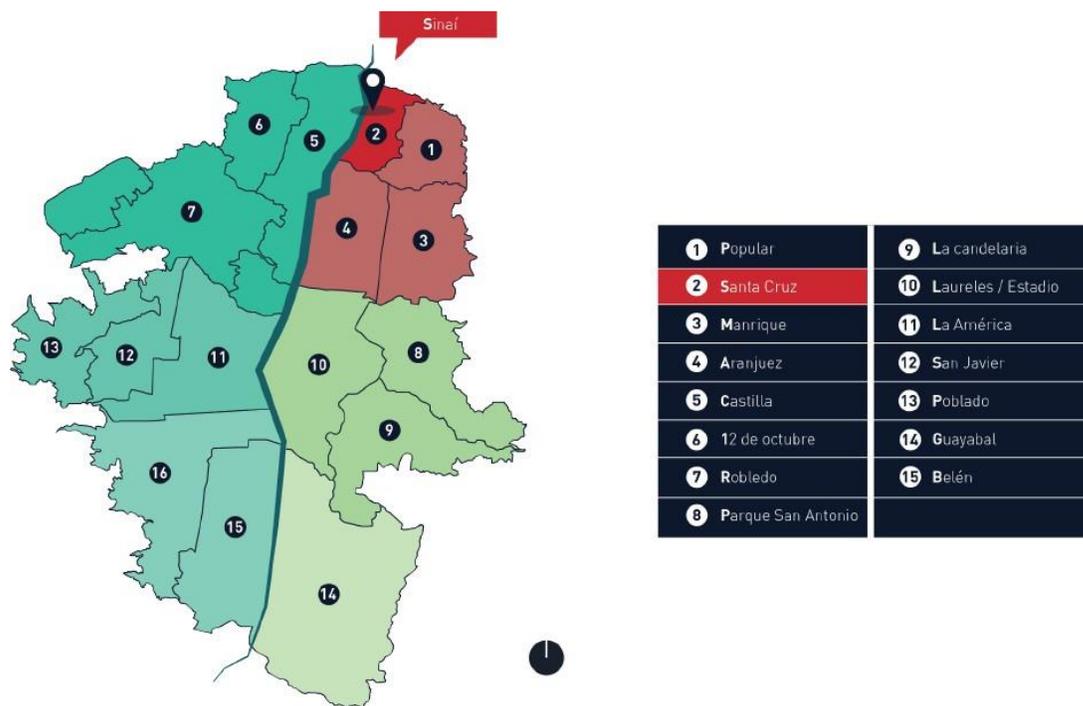
Como lo menciona la UNICEF (2010), en el informe anual:

Estas familias y sujetos, [...] además de estar expuestos a situaciones violentas, a la ruptura de sus costumbres, al desarraigo del hábitat, sufren la incertidumbre de no poder volver a sus lugares de origen por falta de garantías para su vida. Por otro lado, los

barrios que reciben a las familias desplazadas son los más pobres y no se encuentran preparados para asumir la llegada de nuevos habitantes, lo que dificulta la garantía de servicios básicos para muchos niños desplazados y para las comunidades receptoras. (p. 55)

Estas situaciones descritas, presentan una mirada territorial desde unas particularidades específicas; historias personales y familiares que reconfiguran la existencia de los niños que llegan a hacer parte de la institución educativa y que traen consigo una amalgama de experiencias que precisan ser reconocidas. En la investigación etnográfica cobra importancia “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, situarlo en una escala social más amplia” (Rockwell, 2009. p. 34). La escuela se inscribe en una red de interacciones que implican a otras instituciones, sectores y sujetos que hacen eco en la cotidianidad escolar.

Figura 3: Ubicación geográfica de la I.E República de Honduras. Sede La Rosa.



Fuente: Muriel, Ramos y Batti (2017) Intangibles comunitarios en la construcción social del territorio en el sector El Sinaí, Comuna 2 Santa Cruz de Medellín. Tesis de Maestría. Universidad Eafit. Medellín.

Con referencia a la imagen, sobre el límite oriental del Sinaí, se encuentra ubicada la Escuela La Rosa, según la reseña histórica consignada en el Proyecto Educativo Institucional (2019), su creación se remonta al año de 1961, como Escuela Urbana de Varones, ubicada en el barrio Santa Cruz La Rosa. Fue creada por la Ordenanza Departamental 036 del 18 de diciembre de 1961. Inició sus labores en una casa ubicada en la carretera que conduce a Zamora (hoy carrera 52 Carabobo). El nombre de República de Honduras se debe al programa del presidente de los Estados Unidos John F. Kennedy “Alianza para el Progreso”, programa de ayuda económica, política y social de E.E.U.U para América Latina. Kennedy anunció oficialmente este programa el 13 de marzo de 1961 durante una recepción en la Casa Blanca para el cuerpo diplomático de América Latina.

Durante los años 1979 y 1980 funcionó el “Centro de Adultos La Rosa”. En 1986 tal como lo dispuso el Decreto 1419 se convirtió en “Escuela Mixta”, ingresaron al plantel 53 niñas; pero continuó llamándose Escuela Urbana de Varones, que más adelante sería “Escuela especial la Rosa”, para atención de niños con necesidades educativas especiales de la zona.

La Resolución Departamental N°16184 del 27 de noviembre de 2002 fusionó al Colegio Republica de Honduras con la Escuela Especial La Rosa, momento en el que pasó a ser Institución Educativa República de Honduras, con dos sedes: República de Honduras y La Rosa.

Sobre los niños: los extranjeros

La consideración para desarrollar este estudio con los niños estuvo centrada en la experiencia de la maestra investigadora, quién acompaña el grado transición en la escuela La Rosa que año tras año recibe estudiantes con una mirada expectante sobre lo que se producirá en

el nuevo entorno escolar. Las manifestaciones de esta llegada se pueden experimentar en el rostro de los niños, en sus palabras, preguntas, miedos, angustias y emociones, las cuales se transforman paulatinamente durante su estadía y adaptación a las dinámicas escolares. Los 30 estudiantes adscritos a uno de los grupos de transición de la sede La Rosa, tienen entre 4 a 6 años de edad y son quienes participaron en el ejercicio de investigación y permitieron reflexiones sobre la escuela como espacio de acogida y hospitalidad.

Se elige esta población porque la investigadora tiene una relación establecida con los niños y sus familias, con un nivel de confianza que garantiza el intercambio y la construcción dialógica de la información. Rockwell (2009) cuando aborda el procedimiento para el trabajo de campo etnográfico, enuncia que es importante “cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. Esta experiencia no nos convierte en "nativos", como solía decirse: siempre se es extraño o marginal al lugar” (p. 49). Sin embargo, estas brechas parecen reducirse cuando la maestra investigadora ha estado durante cinco años en la institución educativa; lo que le ha permitido conocer las realidades circundantes a la escuela y, por su puesto, vivir la experiencia desde la trama de relaciones que se establecen en la cotidianidad institucional.

La investigación permitió mirar distinto la llegada y permanencia de los niños a la escuela y, por ende, reconocer el propio lugar del docente en los rituales y acciones pedagógicas que antes pasaban inadvertidos o con un menor grado de reflexividad. Así pues, las preguntas de investigación exigieron detenerse ante la multiplicidad de tareas institucionales y compromisos laborales, para escribir y reflexionar en torno a la llegada de los nuevos; los extranjeros, los niños. Tal como lo expone Rockwell (2009) “las horas de trabajo de campo no conducen al

conocimiento si no se acompañan de un trabajo teórico y analítico que permita modificar, y no solo confirmar, las concepciones iniciales acerca de la localidad y del problema estudiado” (p. 44).

Comprender qué pasa con los niños cuando llegan a la escuela, sirve no sólo para desvelar la experiencia que viven en torno al inicio de la vida escolar, sino también para identificar las condiciones que esta configura para recibirlos y hacerlos huéspedes. Escribir sobre este tema puede ser representativo para comprender la cotidianidad de otras instituciones escolares que acompañan las transiciones que se tienen en los entornos de socialización e incluso, aquellas que parecen representar nuevos comienzos, por ejemplo, el paso del grado transición al grado primero y del grado quinto a sexto.

Tipo de investigación

Esta investigación es de corte cualitativo porque se buscó reconocer la llegada de los niños a la escuela como un asunto pedagógico, lo que precisó de la comprensión de las acciones en el entorno escolar para acogerlos, alojarlos y acompañarlos en ese trayecto de su vida, proceso en el cual participaron niños, familias, maestros y directivos docentes. Por ello, la investigación cualitativa invita a “un modo de encarar el mundo desde la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 16).

Enfoque etnográfico escolar

La investigación cualitativa educativa se entiende como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la

transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). De esta forma, dependerá del horizonte investigativo planteado, la forma de comprender la perspectiva que se despliega en ese escenario social.

Cuando la práctica investigativa con enfoque etnográfico se desarrolla en el ámbito institucional, el enfoque se direcciona específicamente a la etnografía escolar. Autores como Velasco y Díaz de Rada (2006) consideran que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p. 10), donde el investigador tiene la oportunidad de participar en la vida escolar de un grupo por un periodo de tiempo estimable; al observar, escuchar, interrogar y retomar los datos necesarios que aporten al proceso de investigación y permitan fiabilidad en los mismos. En este sentido, representa una fortaleza en el trabajo de campo el hecho de que la investigadora sea la maestra que acompaña el grupo de niños que hacen parte de la investigación. Por ello, la confianza y el tiempo que pasan juntos en la escuela fue una condición que favoreció el enfoque elegido y redujo la extrañeza en el trabajo de campo desarrollado.

El enfoque etnográfico escolar, contribuye a la construcción de alternativas educativas y específicamente propicia la reflexión de la relación pedagógica entre el maestro y los niños. Rockwell (2009) señala la etnografía como un enfoque o perspectiva que ha tenido desarrollos desde diversas corrientes y disciplinas como la sociología y la antropología, específicamente. Según la autora, estudiar la escuela desde la mirada etnográfica permite reconocer el mundo de la experiencia y los significados que las personas construyen en relación con dicho entorno.

En coherencia con las estructuras de acogida de Duch (1997) y los sistemas en los que se

desarrolla el ser humano expuestos por Bronfenbrenner (1987), la etnografía aportó sentidos a “los puntos donde se entrecruzan los saberes de alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en el ámbito educativo” (p. 29), es decir, a las relaciones entre los diferentes entornos y actores que participan en la configuración del niño como ser social. Además, Rockwell (2009) afirma que “el proceso central del trabajo de campo -la constante observación e interacción en una localidad- es la fuente de la información más rica y significativa que obtiene el investigador” (p. 48)

El enfoque etnográfico escolar, refiere al nosotros (maestra-niños), en sus esferas cotidianas, en medio de la construcción de relaciones sociales, específicamente en la escuela, con el propósito de comprender “los propios mundos en relación con los otros” (Rockwell, 2009, p. 21). Con este enfoque se advirtió una mirada a lo “no documentado”, a lo cotidiano en torno a la recepción y hospitalidad que aparece con la llegada de los niños a la escuela. Estas dimensiones inexploradas o naturalizadas en las interacciones que se dan en las instituciones educativas permiten una suerte de lente para mirar distinto las relaciones, la disposición de los entornos en que se producen.

Estrategias para la recolección de información

Las estrategias implementadas durante el trabajo de campo se diseñaron desde la perspectiva etnográfica, que propone una metodología reflexiva que lleva más allá de la preocupación por las técnicas de recolección de datos e invita a pensar en el “despertar teórico” (Willis, 1980) que implican tanto al intérprete -investigadora- como sujeto social que interactúa en un territorio específico - la escuela-, como al trabajo teórico que acompaña su construcción y reflexión. Así, trabajo de campo y trabajo teórico fueron procesos paralelos y entrelazados.

En el proceso de indagación por la experiencia de los niños al llegar a la escuela, se parte de la premisa de que sus relatos, como protagonistas son insumos de primera mano, “en la medida en que el narrador toma el contenido de lo que narra de su propia experiencia, la que él mismo ha vivido o bien le ha sido transmitida por otros” (Murillo, 2015, p. 174), en consecuencia se diseñaron estrategias congruentes con las rutinas del aula y con las actividades de la maestra en sus jornadas cotidianas, de esta forma, no sólo se favoreció su participación, además, se logró un intercambio de información genuino en torno a las preguntas de la investigación.

En este recorrido, se hizo necesario flexibilizar el procedimiento para la recolección de la información, lo que implicó pensar en estrategias para conocer y resaltar la experiencia de los niños en su llegada y permanencia en la escuela. Por esta razón, aparece la literatura infantil, la conversación y la observación de la maestra como estrategias que permitieron recopilar una serie de descripciones que, “adquirieron un nuevo valor, al considerarlas como producto de un trabajo analítico y conceptual” (Rockwell, 2009, p. 45). El reto como maestra investigadora radica en:

La comprensión de los elementos que diferencian la investigación con niños y niñas de la que se realiza con otros grupos sociales, y en la elección de procedimientos de indagación que permitan ampliar el horizonte teórico del campo de la educación de la primera infancia” (Barreto, 2011, p. 646).

La adecuación se realizó desde el diseño de estrategias metodológicas para no alterar las prácticas pedagógicas cotidianas que los niños viven en el aula y por considerar las rutinas de la escuela una fuente importante de información. Las estrategias fueron: “Una mirada a los que llegan”, “y... ¿qué le pasó a Franklin?”, y por último “soy yo”.

El registro de las estrategias pedagógicas se realizó a partir de diarios de campo, notas de las rutinas escolares y guías de preguntas en torno a las actividades en el aula. Para la estrategia, una mirada a los que llegan -observación- se utilizó un diario de campo en el cual se registraron las notas de las experiencias, expresiones, rituales y voces de los niños en el entorno escolar.

Para la estrategia Soy yo, se realizó una guía de orientación para que, en compañía de sus familias, socializaran su historia familiar al grupo y compartieran sobre su cultura familiar, tradiciones, gustos, procedencia y sentires frente a su llegada a la escuela. En estas orientaciones aparecieron algunas preguntas específicas para situar el tema de la socialización. Al final, cada una de ellas fue grabada y transcrita.

Por último, en la estrategia Y... ¿qué le pasó a Franklin? se eligió la literatura infantil como medio de motivación para conversar con los niños y se les invitó a dibujar sobre el cuento, que desarrolla la llegada de una tortuga a la escuela. A través de esta expresión artística, los niños pudieron compartir sobre la experiencia de su primer día de estudio. El registro se consolidó en una guía de planeación que tuvo preguntas orientadoras relacionadas con el antes, durante y después de la lectura. A continuación, se describe la implementación de cada estrategia.

Una mirada a los que llegan. Por medio de esta estrategia de observación, se logró acceder a situaciones relacionadas con la llegada de los niños a la escuela, sus manifestaciones y emociones en torno a la relación con su maestra, compañeros y con el espacio institucional. Se realizó el registro de situaciones, gestos, palabras, opiniones, acciones, entre otras expresiones, relacionadas con la pregunta de investigación, las cuales emergieron en el entorno cotidiano de la escuela como la tienda, los corredores, el patio, el aula, entre otros.

Para Guber (2001), el objetivo de la observación es detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. Observar permite descubrir datos que puedan aportar información susceptible de análisis, implicó el establecimiento de relaciones entre la investigadora y los niños, mediadas por la confianza que, para Duch (1997) es la base de las estructuras de acogida. La confianza es construida de modo permanente y por medio de la frecuencia en las interacciones, permite contrastar comportamientos y comparar situaciones que se presentaron en el grupo. Rockwell (2009) considera que “la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas y, sobre todo, al no tomar ninguna acción que pudiera perjudicarlos” (p. 55).

En el diario de campo se registraron notas relacionadas con el tema de investigación, que durante el proceso de análisis representó un material de interpretación que arrojó información de la perspectiva de la investigadora durante la travesía metodológica y también de las formas de relación que los niños tejen en el entorno escolar.

Esta mirada a los que llegan a la escuela se registró por medio de grabaciones de audio y video, además de notas que posibilitaron volver sobre cada situación para rescatar elementos que pudiesen alimentar el análisis. Se realizó un seguimiento a los comportamientos, expresiones, gestos, palabras y demás situaciones específicas, relacionados con los participantes de la investigación, lo que resultó en nuevas preguntas y en la emergencia de algunos datos que se presentarán con más detalle en el análisis de la información.

Soy yo. La investigación con niños conlleva algunos desafíos, entre ellos, la pregunta insistente por cuáles son las metodologías pertinentes para motivar su participación y conocer su experiencia desde el reconocimiento y el respeto por sus narraciones, historias y formas

particulares de manifestar lo que piensan.

Por lo anterior, no se consideró la entrevista como una técnica pertinente durante el trabajo de campo porque la experiencia en el aula por parte de la maestra investigadora ha arrojado que los niños expresan con espontaneidad lo que piensan cuando se sienten libres de contar, jugar, pintar, decir; sin que las conversaciones estén mediadas por preguntas y respuestas. Por este motivo, se realizó una adaptación a la técnica de la entrevista.

La estrategia soy yo permitió realizar las preguntas de forma implícita, es decir, a partir de una invitación emitida a las familias, se propuso exponer sobre sus propias vidas, costumbres y cotidianidades. Esta actividad diseñada desde una perspectiva pedagógica tuvo como propósito conocer quiénes llegan a la escuela y compartir con otros sobre la pluralidad de experiencias que cohabitan el entorno escolar. Así mismo, las familias tuvieron un rol activo en la estrategia, lo que representó para los niños tranquilidad y complicidad al momento de exponer sobre sus vidas. Según Woods (1987), las habilidades del investigador “giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad” (p. 77).

En esta estrategia los niños tuvieron la oportunidad de contar a sus pares sobre aspectos de su vida, entre ellos, cuáles son los miembros de su familia, el nombre de sus padres, hermanos, abuelos y otras personas cercanas; la presencia de mascotas en casa, cómo se llama (dibujo o foto), su comida y deporte favorito, quien es su mejor amigo o amiga, su programa de televisión preferido, lo que les gusta hacer en el tiempo libre, lo que más les gusta de su casa, lo que a veces les molesta de la casa o de la escuela, entre otros elementos que cada familia decidió compartir.

Para motivar la participación en la estrategia, se hizo una invitación a las familias la cual se relaciona a continuación, esta describía algunos tópicos sobre los cuales organizarían su presentación. Esta guía, se compartió a manera de invitación y motivación para la conversación, por lo tanto, cada familia podía elegir la manera en la que compartiría su experiencia y las cosas que querían socializar con el grupo de niños.

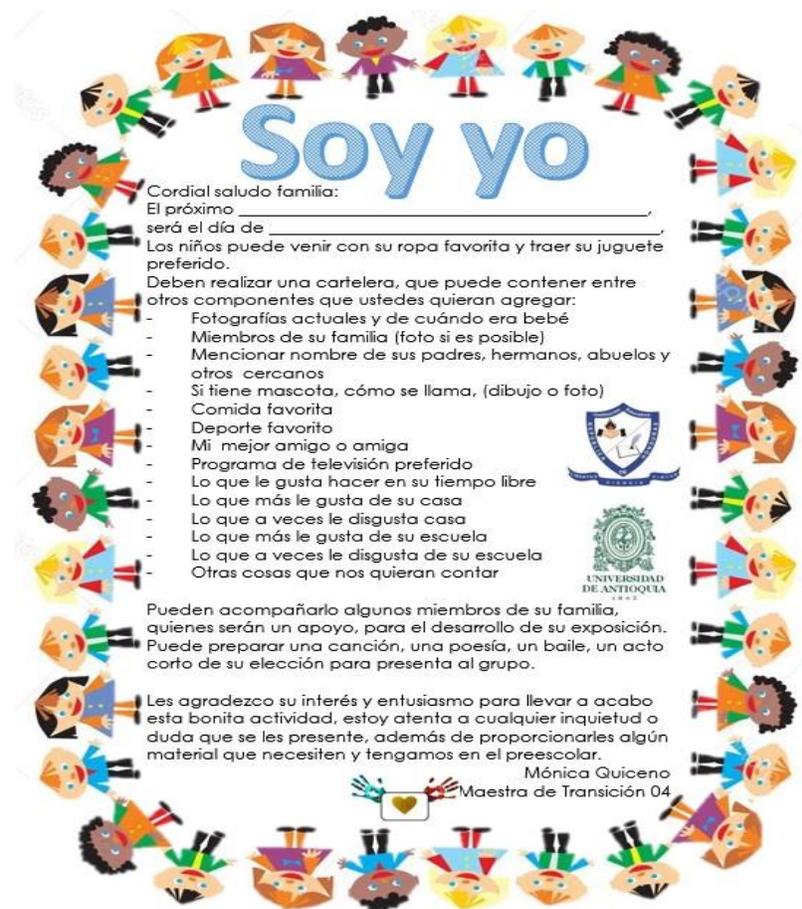


Figura 4: Guía de orientación para la elaboración de la presentación de cada estudiante y su familia

Con el fin de motivar el desarrollo de la estrategia, la maestra investigadora diseño, elaboró y presentó su propia cartelera, realizó su exposición teniendo en cuenta las pautas de la guía e invitó a sus padres, para que los niños tuvieran la oportunidad de conocerlos, hacerles preguntas e indagar sobre aspectos que querían conocer de la vida de su maestra, dentro del

diálogo incluyo su propia experiencia al ingresar al preescolar y los recuerdos que tenía sobre su primer día de clases. En la imagen a continuación se registra el desarrollo de la actividad.

Imagen 1: Exposición de la maestra como motivación al desarrollo de la estrategia "Soy yo"



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

Y... ¿qué le pasó a Franklin? La narración de cuentos, como lo afirman Escalante, D. y otros (2008) “constituye una herramienta que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños, permitiéndoles expresarse de diversas formas” (p. 3), esto los induce al diálogo sobre un tema específico, además de relacionarlo con sus vivencias y experiencias reales e imaginativas. La literatura infantil, les permitió expresar con mayor libertad sus ideas, sentimientos y emociones.

En esta estrategia se hizo lectura del cuento “Franklin va a la escuela” de Paulette Bourgeois (1995) que describe la historia de una tortuga que llega por primera vez a la escuela, por medio de este cuento se motivó la expresión de pensamientos y emociones por parte de los niños y se produjo un escenario para la narración de la propia historia al llegar a la escuela. La

experiencia de la tortuga Franklin sugería elementos de la propia experiencia, como lo expone Reyes, (2016) es un “lugar de encuentro, donde conviven las voces y las historias de otros...hablarla y escribirla es encontrarse con todos, en esa línea de tiempo, fluctuante e invisible, que existe más allá de cada uno y que a la vez nos pertenece” (p. 66). Así, la literatura infantil significó un encuentro colectivo donde la palabra y la historia personal tuvieron un espacio para anidarse.

Esta estrategia se registró en una guía de planeación pedagógica donde se desarrollaron algunos momentos: la maestra investigadora leyó el cuento a los niños y mientras compartía las imágenes y el relato, se detenía para hacer preguntas que anticiparan la historia o que motivara la narración de sus propias experiencias en torno a la llegada a la escuela. En el diario de campo se registraron sus comentarios y palabras durante la lectura.

Al finalizar la lectura se propuso dibujar algo relacionado con la historia. Algunos de ellos, acudieron a su propia experiencia sobre el primer día de escuela, otros decidieron dibujar a Franklin u otros asuntos de la historia que habían llamado su atención.

Mientras los niños dibujaban la maestra se acercó para que cada uno describiera su producción y contara algo de lo que estaba plasmado en la hoja, lo que amplió la interpretación de los dibujos. La información generada en esta actividad, no hubiera sido posible si se hubiesen recogido los trabajos sin preguntar a los niños por su propia representación de la historia, en palabras de Martínez (2004) “ver a un niño que dibuja es observar su pensamiento en acción, su búsqueda de soluciones sobre un material inédito que va surgiendo de su experiencia...” y agrega, “cuando acepta tu presencia [la de quién se acerca a observar su dibujo] y te ofrece acceso a su mundo de signos y símbolos sabe que tiene que «explicártelo» porque es consciente de tu ignorancia” (p. 25-26).

La maestra investigadora privilegió la voz de los niños en sus dibujos porque ignoraba qué estaban creando o qué había suscitado para cada uno el cuento; por ello, quienes podían dar cuenta de lo que quería ilustrar eran ellos mismos. Ese acto de creación y esa amalgama de colores y formas podían representar algo distinto desde su mirada adulta y profesional. Para Duch (2012) se trata de empalabrar el mundo, lograr poner en palabras su realidad, sentires, vivencias previas, la invención de “sorprendentes historias, configuran la vida cotidiana de los humanos y tienen como finalidad fundamental – poner en común- todos aquellos elementos materiales e inmateriales que son promotores de vida, que crean comunión, más allá de las diferencias” (p. 86). A continuación, se relaciona uno de los dibujos, realizado por uno de los niños durante el desarrollo de la estrategia.

Imagen 2: Dibujo realizado durante el desarrollo de la estrategia: ¿qué le pasó a Franklin?



Consideraciones éticas: descripción sobre cómo se devela el respeto por las voces y la participación de los niños, niñas y familias

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta se enmarcan en las establecidas

dentro de la investigación cualitativa, donde se prioriza el respeto por la historia de las personas involucradas. Se establecen con base en las pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con seres humanos y con los principios establecidos en la norma internacional CIOMS; GPC/ICH. (OMS, 2017)

El proceso para asentir la investigación tuvo algunos momentos específicos: Inicialmente se programó una reunión con el rector de la Institución Educativa, en la cual se presentó el proyecto y se obtuvo autorización oficial y por escrito para su desarrollo, se anexa a continuación.





Autorización Representante legal de la Institución Educativa

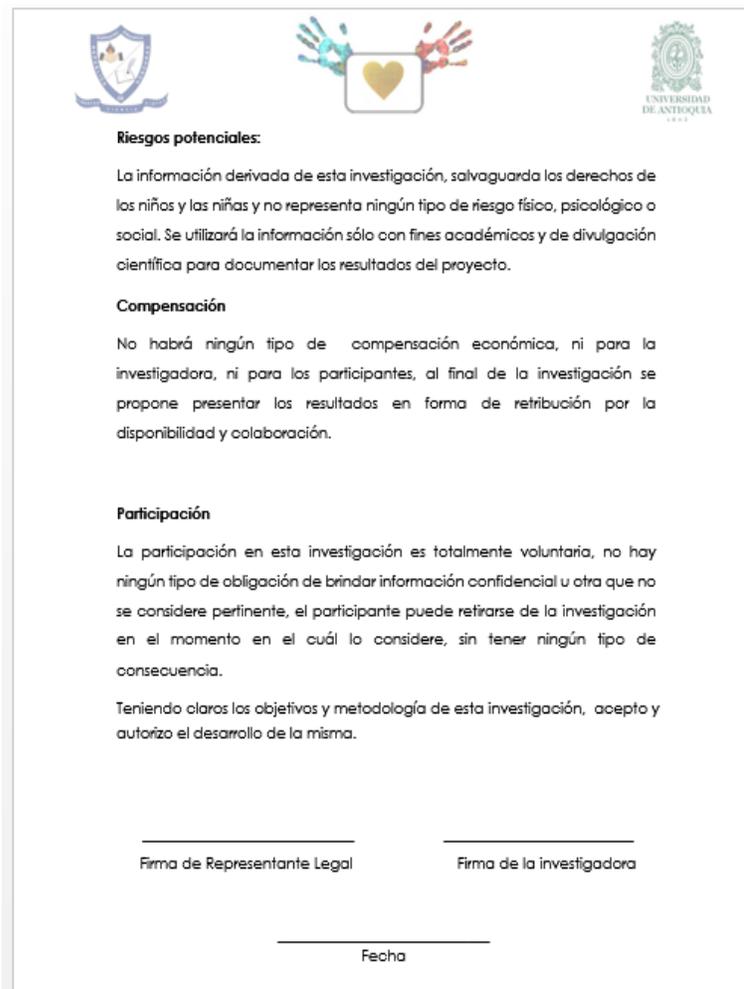
Como representante legal de la Institución Educativa República de Honduras, autorizo a la investigadora Mónica María Guiceno Díaz, estudiante de la Maestría Estudios en Infancias de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y docente de la Institución Educativa, a desarrollar su proyecto de investigación denominado: "La escuela como espacio de acogida para los niños y niñas del grupo Transición 04 de la I.E República de Honduras", sede La Rosa.

Procedimientos:

En la participación en el estudio se tomarán fotografía y videograbación, con objeto de registrar de una forma más veraz la información recolectada en las diversas actividades a realizar durante el proyecto, para su posterior análisis. Este material se utilizará exclusivamente para fines académicos y podrán ser publicados en el informe final del proyecto o su respectiva presentación.

Confidencialidad:

La información referente a la identidad será confidencial y en los documentos sus nombres siempre serán confidenciales, se utilizarán seudónimos que identifiquen a los niños, niñas y sus familias, en la investigación. Las fotografías y videos estarán bajo la custodia de la investigadora.



Riesgos potenciales:

La información derivada de esta investigación, salvaguarda los derechos de los niños y las niñas y no representa ningún tipo de riesgo físico, psicológico o social. Se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Compensación

No habrá ningún tipo de compensación económica, ni para la investigadora, ni para los participantes, al final de la investigación se propone presentar los resultados en forma de retribución por la disponibilidad y colaboración.

Participación

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, no hay ningún tipo de obligación de brindar información confidencial u otra que no se considere pertinente, el participante puede retirarse de la investigación en el momento en el cuál lo considere, sin tener ningún tipo de consecuencia.

Teniendo claras los objetivos y metodología de esta investigación, acepto y autorizo el desarrollo de la misma.

Firma de Representante Legal

Firma de la investigadora

Fecha

Figura 5: Autorización del representante legal de la Institución Educativa. (elaboración propia)

Seguidamente, se solicitó consentimiento informado a cada uno de los representantes legales y finalmente, se presentó a los niños un asentimiento donde cada uno conoció y decidió su participación. En cada uno de estos momentos, se explicaron los objetivos de la investigación, las actividades a realizar y las siguientes consideraciones éticas (se presentan de la misma forma que en el anexo):

Procedimientos: En la participación en el estudio se tomarán fotografías y

videograbación, con objeto de registrar de una forma más veraz la información recolectada en las diversas actividades a realizar durante el proyecto, para su posterior análisis. Este material se utilizará exclusivamente para fines académicos y podrán ser publicados en el informe final del proyecto o su respectiva presentación.

Confidencialidad: La información referente a la identidad será confidencial y en los documentos sus nombres siempre serán confidenciales, se utilizarán seudónimos que identifiquen a los niños, niñas y sus familias, en la investigación. Las fotografías y videos estarán bajo la custodia de la investigadora.

Riesgos potenciales: La información derivada de esta investigación, salvaguarda los derechos de los niños y las niñas y no representa ningún tipo de riesgo físico, psicológico o social. Se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Compensación: No habrá ningún tipo de compensación económica, ni para la investigadora, ni para los participantes, al final de la investigación se propone presentar los resultados en forma de retribución por la disponibilidad y colaboración.

Participación: La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, no hay ningún tipo de obligación de brindar información confidencial u otra que no se considere pertinente, el participante puede retirarse de la investigación en el momento en el cuál lo considere, sin tener ningún tipo de consecuencia.

Consentimiento informado

Con autorización previa del señor Rector, se citó a los Representantes legales de cada uno de los niños, con el fin de explicar los objetivos de la investigación, la información que hace

parte de las consideraciones éticas y solicitar la aceptación, participación y la autorización de su representado, al firmar el consentimiento informado (se relaciona a continuación).

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), el consentimiento informado es un documento indispensable, contiene la confirmación de la voluntad del participante para hacer parte de la investigación, después de haber sido informado, se debe firmar y fechar. “es la evidencia documentada de que el acudiente o la acudiente recibió la información suficiente para decidir si permitía o no que el niño o niña participara de la investigación.” (Barreto, 2011, p. 645).

Figura 6: Consentimiento informado (elaboración propia)



Consentimiento informado

Estimado representante legal:

Se ha presentado a usted, la invitación a participar al lado de su representado, del proyecto de investigación denominado: “La escuela como espacio de acogida para los niños y niñas del grupo Transición 04 de la I.E República de Honduras”, sede La Rosa, a cargo de Mónica María Guiceno Díaz, docente de la institución y estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El proyecto tiene como principal objetivo, reconocer de qué forma la escuela representa un espacio de acogida para los niños y niñas del grupo transición de la I.E República de Honduras, sede La Rosa.

Procedimientos:

Como parte de su participación en el estudio le pedimos nos permita tomar fotografía y videograbación, con objeto de registrar de una forma más veraz la información recolectada en las diversas actividades a realizar durante el proyecto, para su posterior análisis. Este material se utilizará exclusivamente para fines académicos y podrán ser publicados en el informe final del proyecto o su respectiva presentación.

Confidencialidad:

La información referente a la identidad será confidencial y en los documentos sus nombres siempre serán confidenciales, se utilizarán seudónimos que identifiquen a los niños, niñas y sus familias, en la investigación. Las fotografías y videos estarán bajo la custodia de la investigadora.

Riesgos potenciales/compensación:

La información derivada de esta investigación, salvaguarda los derechos de los niños y las niñas y no representa ningún tipo de riesgo físico, psicológico o social. Se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto. No habrá ningún tipo de compensación económica, al final de la investigación se propone presentar los resultados a los participantes en forma de retribución por su disponibilidad y colaboración.





Participación

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, no hay ningún tipo de obligación de brindar información confidencial u otra que usted no considere pertinente, puede retirarse de la investigación en el momento en el cuál usted lo considere, sin tener ningún tipo de consecuencia.

Una vez leído y comprendido lo anterior. Yo, _____
 con tipo de identificación _____ # _____
 Representante legal de _____

Doy fe de que me fueron explicados claramente los objetivos y la metodología de esta investigación; por lo tanto firmo el presente consentimiento informado con toda libertad, aceptando mi participación y autorizando la de mí representado.

 Participante – Representante legal

 Investigadora

Si requiere de mayor información o tiene preguntas acerca de esta investigación, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: monica.quiceno@udea.edu.co o al celular número 3044411484.

Asentimiento informado

Este instrumento surge a fin de dejar constancia de la autonomía que tienen los participantes con respecto a las actividades desarrolladas. En la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2001), en el apartado sobre los principios básicos para toda

investigación, en el numeral 25, se contempla que si “el menor de edad es capaz de dar su asentimiento a participar o no en la investigación, el investigador debe obtenerlo, además del consentimiento del representante legal” (p. 211).

En la investigación con niños se precisa de estrategias que los vinculen y se adecúen los lenguajes y tecnicismos propios de la investigación para su comprensión y fácil dominio. Estos no son informantes, ni objetos de investigación, son copartícipes en el proceso y, es con ellos y no sobre ellos, que se genera la información que dio lugar a reflexiones sobre cómo recibirlos para que se sientan acogidos. Por esto se explicó por medio de una narración, el objetivo principal del proyecto y las estrategias que se tenían planeadas para la investigación.

Se solicitó su aceptación o negación, por medio de la impresión de la huella de la palma de su mano derecha con vinilo sobre el cuadro correspondiente y la escritura de su nombre para quienes ya lo sabían escribir. Para Duch y Mèlich (2005):

en estrecha conexión con el tacto, la mano humana constituye una suerte de supersentido del ser humano (...) es coextensivo al hecho de existir como hombre o como mujer (...) por mediación de la mano el hombre transmite a las cosas un sentido del que es depositario, aunque no sea el creador de él” (pp. 177- 178)

La mano nos permite llegar a conocer, es un puente entre la inteligencia y los sentimientos, permite la apropiación del mundo como seres humanos. Las manos nos diferencian entre muchas otras cosas de los animales, son herramientas valiosas, a la hora de realizar diversas actividades, “El poder de la mano que toma, o que arranca, o que tritura, o que amasa, relaciona el elemento con un fin, es decir, con un objetivo” (Levinas, 1977, p. 177).

A continuación, se presenta el asentimiento informado de uno de los niños que hizo parte de la investigación:

Figura 7: Asentimiento informado (elaboración propia)

Asentimiento informado

Miguel Ángel Vergara González
Nombre del participante

La profe Mónica Quiceno, está estudiando en la Universidad de Antioquia y quiere hacer unas actividades con los niños y las niñas del grupo Transición, para saber cómo se sienten en la escuela.

Tomaremos fotografías y videos

Vamos a conocer un poco más a tus amigos y amigas

Tu familia nos va a acompañar



Vamos a hacer muchos juegos y actividades divertidas

ya NO quiero participar

Miguel
Participante

Investigadora

Puedes retirarte si no te sientes bien

NO quiero participar



Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis se inició con la recolección de la información, su codificación y categorización. Luego, de tener los insumos resultantes de las estrategias, se organizó en una matriz categorial, en esta se codificó y categorizó a priori y emergente; es decir, los temas de acuerdo a la pregunta de investigación sobre la acogida en el entorno escolar (a priori) y otros que fueron apareciendo en la experiencia emergentes).

El análisis implicó reflexividad por parte de la maestra investigadora en tanto fue necesario observar con un lente de pregunta e indagación la cotidianidad a la que pertenece. Así mismo, fue vital la mirada pedagógica que posibilitó interacciones contextualizadas e intencionadas con los niños.

El análisis partió de la matriz categorial, en la que se identificaron recurrencias y elementos nuevos sobre los espacios y las prácticas de acogida en la escuela. Las categorías de análisis se eligieron por la concurrencia con la que aparecían ciertos temas y nociones. Así mismo, de la multiplicidad de información que surgió sobre algunas estrategias; por ejemplo, el tema sobre los lugares de acogida para los niños fue un hallazgo que surgió a partir de sus voces durante la aplicación de las estrategias. Era recurrente que referenciaran lugares donde sentían confianza y seguridad. A continuación, se presentan las siguientes categorías de análisis Actos rituales, lugares que brindan acogida, acciones pedagógicas de acogida y escuela epicentro interinstitucional.

Actos rituales: significados en las maneras de acoger

La ritualidad es un aspecto imprescindible de todas las actividades humanas (Duch y Mèlich, 2005, p. 205)

Durante el proceso de interpretación de la información, empezaron a cobrar vida una serie de actividades que en la experiencia habitual de la maestra investigadora hacían parte de su

cotidianidad escolar y pasaban inadvertidas, y que empezaron a revertirse de significado al preguntarse por sus interacciones con los niños en el espacio escolar. Se eligieron tres momentos de la cotidianidad escolar por ser recurrentes en las voces de los participantes durante la investigación: el momento de llegada, el momento de leer y la finalización del día.

Estos momentos escolares están colmados de significados, tanto para los niños como para la maestra, en este sentido se reconocen como actos rituales, que según Vain (2011) “subrayan, destacan, resaltan y tornan especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada” (p. 3), lo que cada uno de estos momentos representó para el grupo se hizo manifiesto en sus expresiones.

Angulo y León (2010) afirman que la escuela se ha apropiado de una serie de rituales que se han configurado en las aulas y que de forma mística se van perpetuando por la transmisión de los mismos, “los rituales dan certidumbre y consolidan cierto sentido de orden en medio del caos, (...) de tal manera que el ejercicio pedagógico organizado para cada día va tomando la forma de un ritual” (p. 306). Las formas de entrar y salir, el timbre para denotar los momentos de ingreso, los recreos, la formación colectiva y la salida, hacen parte de los rituales de la escuela y de esa cultura propia que cada Institución Educativa transmite y recrea, en tanto se configura en “ese sistema de significados compartido por un grupo social que hace posible la identificación, comunicación e interacción entre sus miembros” (Vain, 2018, p. 120)

Momento de llegada: acto ritual del recibimiento

La llegada de los niños de preescolar se repite todos los días de la semana, sin embargo, cada uno encierra una particularidad que lo diferencia de los demás, a continuación, se narra cómo acontece ese momento inicial.

Todos los días la maestra a las 7:25 a.m. está de pie en la puerta principal de la escuela, inicia con un saludo general a los familiares y acudientes, alguna recomendación o información importante; luego los niños, uno a uno, ingresan con los brazos abiertos, lo que sugiere una bienvenida. Algunos con mayor timidez ingresan de forma silenciosa para ubicarse en el salón de clases. Esta descripción surge de las palabras de Isaac (2019), quien relata a una docente durante el recreo: “la maestra siempre nos espera en la puerta, saluda a las mamás y luego a los niños, nosotros le damos un abrazo de saludo y cuando nos vamos a ir a la casa le damos otro abrazo”

Cada uno entra y saluda a quien esté a cargo de la portería ese día, que por lo general son maestros que están desempeñando los roles que fueron asignados en el cronograma institucional; entre los que están cuidar las jornadas durante el recreo, estar atentos a la dinámica de la tienda escolar y acompañar los diferentes espacios de la institución mientras circulan en diversos momentos del día.

Al ingresar, algunos saludan a quien esté a cargo de la portería ese día, y otros se van directamente a sentarse en las escalas que están en la entrada principal de la escuela, esperando el ABC -Actividades Básicas Cotidianas-, que son un conjunto de estrategias que se desarrollan diariamente tanto al inicio como al final de la jornada, ninguno se desplaza al aula, al patio ni a otro lugar cercano, todos permanecen allí a la espera de lo que sucederá, a pesar de que la maestra permanece en la puerta de la entrada principal.

Con el último niño la maestra ingresa, y comienza a cantar, no siempre las mismas canciones, pero siempre con el mismo recorrido: canción de saludo, ¿qué día es hoy?, y ya se encuentran las manos levantadas, atentos a sugerir las cuatro canciones con las que inicia el día. Después de cantar, se hace un sondeo de quienes no se han presentado a la escuela, los niños mencionan los nombres de los compañeros que no han asistido, incluso algunos mencionan los

motivos de la ausencia de sus compañeros, lo que da espacio para dialogar al respecto de esas situaciones que se van manifestando. A continuación, se da paso al orden de las actividades que se realizarán y los retos que acostumbra a proponer la maestra para incentivar el desarrollo de alguno de los temas, algunas veces los niños también proponen otras actividades relacionadas y se finaliza con el esperado nombramiento de quién será el encargado de liderar diversas tareas durante el día.

Estos minutos compartidos al inicio de la jornada escolar, son un tiempo prudente para que la maestra pueda observar rostros, expresiones y miradas que puedan darle pistas de alegrías, tristezas, angustias, temores; que pueda posteriormente acompañar con un diálogo, una palabra de aliento, una intervención familiar o incluso una remisión a la psicóloga cuando es necesario, este momento representa una oportunidad de acogida, de reconocimiento del otro en su alteridad, desde su necesidad, desde sus preocupaciones, porque como lo expresa Levinas (1977) la acogida es el llamado que ese otro hace a mi compasión, a mi amor, “porque amar es temer por el otro, socorrer su debilidad” (p. 266).

Además de las responsabilidades académicas, el interés principal está centrado en el fortalecimiento de lazos de confianza y en propiciar momentos de armonía durante las cuatro horas al día que los niños permanecen en compañía de su maestra, esta es una de las manifestaciones de la acogida, proporcionar bienestar y se logra al usar estrategias que lleven al diálogo, la escucha y el reconocimiento. Las siguientes apreciaciones están en relación con este momento inicial del día, con el acto ritual del recibimiento:

“a mí me gusta cuando la maestra me abraza, ella quiere mucho a los niños” Ian (2019)

“todos los días cuando llegamos a la escuela, la pro siempre está en la puerta esperándonos” Salma (2019)

“cuando llegamos a la escuela, la profe nos pregunta porque no vinimos a estudiar, o si estamos tristes, también cantamos” Andrés (2019)

“a mí me gusta mucho cuando llegamos porque siempre cantamos o la profe nos enseña una canción y también la profe pregunta quien no vino a la escuela” Samuel (2019)

De lo anterior se puede concluir que se percibe este momento inicial como un acto de acogida, que les abre las puertas como extranjeros, como recién llegados, un acto que permite el recibimiento cada día con una dosis de novedad; a través del diálogo, se da importancia a la presencia o ausencia de los niños en la escuela, a la participación como medio de expresión de sus intereses y gustos, de tristezas y alegrías y la posibilidad explorar en las interacciones, nuevas maneras de relacionarse con los otros y con el mundo. Esto los convierte en huéspedes a partir de acciones educativas consideradas desde la perspectiva de Bárcena y Mèlich (2000) “como una relación de alteridad, como una relación con el otro, -el rostro-, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo acto, de todo contrato” (p. 126)

Este momento de diálogo y acercamiento, permite a la maestra reconocer a los niños desde lo que acontece de forma diferencial en cada una de sus vidas, cómo seres únicos, dando valor a las circunstancias que rodean su vida; les permite sentirse parte de un grupo, en el que no pasa desapercibida su presencia o su ausencia, donde son valoradas sus propuestas, sus opiniones “esta mirada pone el acento en la legitimidad de las niñas y los niños, desde lo que son, seres valiosos, con capacidades infinitas, protagonistas del desarrollo de una sociedad, respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea” (MEN, 2017, p. 25), da un énfasis especial a la relación con su maestra, en un ambiente que promueve el respeto por su palabra, por sus ideas, por sus sentimientos y preocupaciones, pero también comparte sus logros y sus alegrías.

Momento de leer: acto ritual en la literatura infantil

La lectura de cuentos ya sea de forma individual o cuando la maestra reúne al grupo para hacer la narración de una historia o leer en voz alta, es un momento que está envuelto en un aura especial, que permite activar la imaginación, como lo advierte Montoya (2004), “los niños, por medio de su imaginación inagotable, transforman la realidad en la que viven” (p. 12). En el aula de clase se tienen varios lugares -denominados rincones- donde acuden de forma espontánea después de terminar la actividad central del día.

Algunos comentarios como: “a mí me gusta ir a leer, me gustan los libros de animales” (Gerónimo, 2009), “ya terminé esta tarea pro, puedo ir a leer” (Yidxana, 2019), “a mí me gusta el club de lectores, la profe nos presta cuentos y me los llevo a mi casa” Alisson (2019), dan indicios para deducir que uno de sus rincones preferidos es el de los libros en el cual se disponen cuentos, libros de animales, del universo, diccionarios, revistas. Esto con el fin de que los niños tengan contacto diversos tipos de textos, exploren sus posibilidades de lectura de imágenes y códigos, establezcan una relación cercana con los libros, como un primer paso a la promoción de la lectura. Esto captando el interés desde sus primeros años por “explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura y escritura, los cuales inducen a manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar su mundo interior”. (Escalante y Caldera, 2008, p. 670)

Se narran a continuación algunas percepciones en relación con este momento de lectura, que dejan entrever lo que este significa para ellos:

“cuándo la maestra se sienta en esa sillita y tiene un libro, todos vamos porque ella nos va

a contar un cuento” Yidxana (2019)

“a mí me gusta cuando la pro nos cuenta cuentos, y ella nos pregunta cosas y a veces yo leo también, yo ya se leer” Tomás (2019)

“cuando la pro nos lee cuentos, yo me acuesto y a veces la pro dice que cierren los ojos y a mí me gusta” Isaac (2019)

“a mí me gustan todos los libros, son lindos, tiene dibujos y colores” Guadalupe (2019)

Partiendo de los comentarios anteriores se puede decir que la literatura infantil permite a los niños expresar de una forma espontánea lo que sienten y piensan, logrando con ello apropiarse de los personajes para representar algunas de sus realidades. Es una herramienta que le permite a la maestra indagar sobre diversas situaciones que viven, propiciar la invención, la creatividad y el pensamiento crítico, como se menciona en el Documento 23 del MEN (2014c) “para que se dé el encuentro entre un libro —con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir” (p. 22).

En relación con esto, se describe a continuación lo que ocurre de forma repetitiva en los momentos de lectura grupal, cómo se dispone el ambiente para el inicio de la actividad, qué elementos expresivos se usan para captar la atención a lo largo de la narración.

La maestra les invita a tomar la posición más cómoda que cada uno pueda adoptar, dispone el lugar; para ello ubica las mesas y las sillas en uno de los extremos del aula. Es la hora de leer; toda la atención está centrada en la elección del libro que la maestra hizo para el día, que siempre es una sorpresa para los niños, ellos esperan las infaltables preguntas iniciales que los llevan a imaginar con la portada de que se tratará la historia, algunos de los niños se lanzan a expresar sus hipótesis, otros escuchan y conservan la expectativa.

El simple movimiento del libro al abrirlo es la pauta para que todos guarden silencio y comiencen a escuchar el relato. Aparecen con la lectura diversas expresiones en los rostros de los niños, lo que le permite a la maestra comprender que se encuentran atentos a cualquier giro de la historia, lanza preguntas intermedias para percatarse de que siguen el hilo, algunos silencios persuasivos y cambios en el tono de la voz generan cierta expectativa y conmoción. Y llega el gran final esperado para algunos, inesperado para otros, pero siempre provocador de un diálogo, una reflexión, una conversación.

Para la maestra el cuento es solo el artífice del momento, dónde la imaginación es la herramienta principal para propiciar la reflexión, el autoconocimiento, la transformación de la realidad, pues como afirma Montoya (2004), la imaginación es “una facultad capaz de reproducir mentalmente las causas y soluciones de los problemas reales” (p. 8), es un don que, aunque inagotable se debe cultivar.

La literatura infantil permite a la maestra interactuar con los niños, con sus historias, con lo que tiene para contar, ellos se sienten representados por los relatos, por los personajes de los cuentos, como lo menciona Montoya(2004) tanto el juego como la literatura son fuentes importantes que permiten “reafirmar su identidad tanto de manera colectiva como individual” (p. 15), es por esto que la maestra investigadora configuró la estrategia Y ...¿qué le pasó a Franklin?, basada en la lectura del cuento “Franklin va a la escuela” de Paulette Bourgeois (1995) que describe la historia de una tortuga que llega por primera vez a la escuela, esta lectura permitió que los niños hablaran con mayor espontaneidad de su primer día de escuela, propició rescatar las percepciones, sus sentimientos y emociones, no solo al momento de llegar y permanecer en la escuela, también los días que preceden este acontecimiento. Temor, alegría, ganas de llorar, tristeza, preguntas y hasta dolor de estómago, son algunas de las reacciones que

se expresaron al contar a sus compañeros qué pasó con Franklin y con ellos ese primer día de clase. A continuación, se retoman algunas expresiones de los niños después de leer y conversar sobre el cuento:

“yo quería mucho venir a la escuela, quería venir a estudiar como mi hermano” Jhony (2019)

“yo ya quería venir a estudiar, y a montar en el parquecito. También quería venir a conocer lo de adentro de la escuela, porque mi hermanito Camilo dijo que la escuela era muy linda” Sheyla (2019)

“Yo me levanté ligero, y le dije a mi mamita que me trajera a estudiar, yo quería venir ya” Ian (2019)

“mi mamá me compró mi maleta y mis cuadernos, yo ya quería venir a estudiar con ellos, aprender a escribir y también estrenarme el uniforme” Isaac (2019)

“yo quería venir como Franklin y los otros animales, así en un bus de esos amarillos, pero mi casa es muy cerquita, no en Medellín. Entonces mi mamá me trajo” Víctor (2019)

“y cuándo yo vine me gustó jugar, correr en la escuela con mis amigos, que la profe era linda, eso me gustó” Guadalupe (2019)

Se puede percibir que para algunos de los niños la experiencia de llegada a la escuela se dio con una cuota importante de tranquilidad, se tenía una referencia previa del lugar y de la experiencia, descrita de una forma positiva por un hermano, la madre u otro adulto de confianza. El interés al llegar, estuvo centrado para algunos en los juegos, juguetes, la interacción con nuevos amigos y el uso de elementos escolares como los cuadernos, el morral y el uniforme. Sin embargo, no fue el caso de todos los niños, otros expresaron sentimientos contrarios, como los que se mencionan a continuación:

“yo tenía dolor de estómago, así como Franklin, si quería venir a la escuela, pero no tanto, quería quedarme en mi casa con mi mamá” Samuel (2019)

“yo me puse a llorar, porque me dio miedo, yo no sabía cuales niños había, de pronto unos niños me pegaban” Tomás (2019)

“yo me escondí como Franklin, que se escondió detrás de ese árbol, porque tenía miedo y lloré un poquito” Danna (2019)

“a mí me dio susto cuándo un niño estaba llorando, allá afuera de la escuela, y después lloré un poquito” Nayeli (2019)

“a mí no me gustaba venir a la escuela, pero ya si” Nicolás (2019)

“Pipe -hermano- dijo que yo viniera, pero yo no quería. A mí no me gustaba estudiar todavía” Luciana B. (2019)

Estas expresiones de los niños permiten entender que se presentan algunas manifestaciones producidas por el temor de llegar a un lugar desconocido entre ellas; dolor abdominal, llanto, entre otras reacciones fisiológicas en su primer día de escuela, sensaciones que para algunos fueron desapareciendo a medida que se dio una exploración del entorno y las posibilidades que les brinda a su llegada, sucesos que podrían traducirse como acciones de hospitalidad, que los hicieron sentirse más confortables. Así entonces la maestra tuvo la posibilidad de percibir que los niños que ya conocían la escuela o tenían alguna referencia de ella, respondieron de forma diferente al momento de llegada, como se puede notar en los comentarios de los niños relacionados a continuación:

“A mí me gustó ver a mis amigos de mi guardería, en esa que estudiamos con la profe Viviana” Salomé (2019)

“Yo ya conocía a la pro, porque ella fue la pro de mi hermanito Migue, cuando él era

chiquito” Emanuel (2019)

“Yo ya conocía a mi profe Moni, porque mi abuelita venía a ayudarle a hacer el aseo y a arreglar el salón y las tareas de los niños, y ella me invitaba a jugar mientras tanto” Salma (2019)

“Yo si conocía mi escuela, porque es la escuela de mi hermanito Oscar y yo vine unos días con mi mamá” Salomé (2019)

“yo quería mucho venir a estudiar aquí, porque mi mamá me traía a mi hermanito y yo ya conocía mi escuela” Sheyla (2019)

“cómo mi abuelita venía a hacer unos ejercicios con el INDER aquí, por la noche, mi abuelita me traía y yo ya conocía mi escuela, y yo quería venir a estudiar” Valeria (2019)

Partiendo de estas expresiones se comprende que un reconocimiento previo del espacio por parte de los niños y las familias o cuidadores, da la posibilidad de relacionarse con quienes serán sus compañeros, poder reconocer rostros, incluso tener la certeza de coincidir con algunos compañeros del antiguo jardín, esto aporta seguridad, confianza y bienestar, que no solo requieren los niños en edad preescolar, sino también todas las personas que en situaciones de la vida se enfrentan a la condición de extranjeros; la llegada a un nuevo trabajo, el traslado para una nueva ciudad, el primer día en la Universidad, entre otras, que se presentan en el trayecto vital.

Si bien en su mayoría, los niños ya han estado en otros espacios institucionalizados como el jardín, la experiencia de la escuela tiene matices diferentes, otras características; entre ellas, compartir el espacio con estudiantes de otros grados, pasar de ser los más grandes del jardín a ser los más pequeños de la institución educativa, lo cual particulariza el inicio de la vida escolar. Por medio de la estrategia Y... ¿qué le pasó a Franklin?, y otros diálogos alrededor de la pregunta por el primer día de escuela, se identifican de primera fuente, esos sentires en este momento

crucial de su vida, cómo lo expresa Gómez (1999):

El ingreso del niño a las condiciones de vida y organización de una institución educativa constituye un paso de vital importancia para el futuro desarrollo de su personalidad y a la vez significa el primer eslabón de todo el proceso educativo (p. 3).

La forma como se van expresando las diversas emociones va en consonancia a las situaciones que se les van presentando y a los referentes familiares que rodean al niño, es decir la manera como los adultos conciben esta nueva etapa. Esto influye directamente en la forma como este se va preparando para este ingreso al mundo escolar, si estas referencias son positivas es probable que tenga una actitud receptiva, y que se muestre dispuesto a la exploración de la nueva experiencia con mayor tranquilidad, pero si por el contrario se han recibido percepciones negativas, como el temor a lo que puede suceder; habrá una barrera inicial, que implicará otras acciones pedagógicas por parte de la maestra. A lo anterior también hace referencia Balaban (2000), al advertir que los niños llegan al colegio con una serie de expectativas, pero cada uno reacciona de forma diferente ante este suceso importante de la vida, su primera vez en la escuela;

Hay quienes parecen disfrutar con la novedad de la situación, por la ilusión de estar con otros niños de su misma edad y tener objetos nuevos con los que jugar. No obstante, la mayoría responden marcadamente, de un modo u otro, ante un entorno nuevo, aunque esta reacción pueda no detectarse. Los niños realizan un gran trabajo mental y emocional para asimilar una situación desconocida. (Balaban, 2000, p. 13)

A medida que van pasando los días se van estableciendo entre los niños y la maestra lazos de confianza que se van fortaleciendo con las cuatro horas de encuentro, cinco días a la semana que permanecen en el mismo espacio y que a partir de la planeación de actividades, disposición de los lugares y de la expresión de sentimientos en la relación con los otros se va

estableciendo, como lo menciona Cornu (1999) la confianza “en el interior de la escuela, en el interior de la clase, e incluso en el interior de la relación pedagógica”. (p. 19)

Estos sentimientos de tristeza, temor, e incluso el llanto van desapareciendo poco a poco con ayuda del diálogo y el acompañamiento pedagógico, acompañar es “leer de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de estar para él o ella, ofreciéndole aquello que necesita” (MEN, 2017, p. 37), pero este acompañamiento está mediado por juegos, cuentos, experiencias sensoriales, arte, por la exploración del entorno, que configuradas dentro de una planeación promueven una serie de experiencias que tienen lugar en el espacio escolar. A continuación, se presenta una imagen que muestra un trabajo colaborativo, donde participan de forma conjunta niños y niñas, interactuando alrededor de una experiencia de pintura dactilar:

Imagen 3: Experiencia de trabajo colaborativo en el aula



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

En consonancia con lo propuesto por el MEN (2014, 2017); la exploración del medio, las

expresiones artísticas, el juego y la literatura - actividades rectoras para la educación inicial y preescolar-, son fundamentales para que aprehendan el mundo familiar, escolar y social del que hacen parte. De esta forma, la elección de las metodologías y estrategias que la maestra propone en sus proyectos lúdicos y pedagógicos a lo largo del año, se sustentan en estas actividades rectoras que amplían sus capacidades y permiten un reconocimiento de sus lenguajes. El tiempo que los niños permanecen en la escuela y en el que desarrollan estas actividades está en concordancia con la búsqueda de construcción de vínculos afectivos y se convierte en una oportunidad para promover aprendizajes.

Finalización del día: Acto ritual de despedida

Es justo al terminar el descanso cuando inicia este momento de despedida, a pesar de estar en medio de conversaciones, juegos, o simples pensamientos, todos los niños al escuchar el timbre se dirigen al aula junto a la puerta a esperar a que su maestra llegue y entone alguna canción para la vuelta a la calma. Las canciones hacen parte de los diferentes momentos del día, son un puente de conexión entre la maestra y los niños, son usadas para saludar, para despedirse, para contar, para recordar que día de la semana es, o para calmar los ánimos después de una actividad que implicó dispersión o movilización y volver a la calma o a centrar la atención, las canciones son instrumentos pedagógicos que guardan su poder en la melodía que busca transmitir emociones y sentimientos, promueven experiencias estéticas desde la expresión oral y corporal, proporcionan acercamientos a otras formas de comunicación. Esto en consonancia con lo que nos presenta el documento 21: El arte en la educación inicial (MEN, 2014d), con relación a lo que movilizan las canciones en los niños:

La carga afectiva que puede contener una melodía es ilimitada y por eso, al cantar, no solo se emiten sonidos. También se despierta la memoria y los sentimientos. Al cantarles

a las niñas y a los niños ellos escuchan, memorizan y guardan estos cantos de manera entrañable. Al crecer, muy posiblemente ellos mismos querrán transmitir las canciones aprendidas durante la infancia al recordar melodías y letras que evoquen aquellos momentos de juego, diversión y afecto donde eran abrazados y acogidos con cariño. (p. 28)

Por esto la canción es usada con diversas intencionalidades por la maestra, al finalizar el descanso por ejemplo cumple un papel propiciador de recogimiento, de centrar su atención en la finalización del recreo y el inicio del acto ritual de despedida. Al ingresar al aula, cada uno de los niños se va directamente a recoger su morral, subir su silla sobre la mesa y salen a sentarse en las escaleras de acceso a la escuela, estas acciones han sido aprehendidas por esos actos rituales que se configuran y se recrean cada día, se van incorporando por la repetición, pues al iniciar el año lectivo no sabían hacerlo, sin embargo es una repetición con una intencionalidad pedagógica de cooperación, de cuidado de los enseres, de propiciar y organizar interacciones en la cotidianidad en la escuela.

Después de esto, la maestra espera a que todos los niños salgan del aula de clase, y se dirijan a las escaleras donde los estudiantes esperan para dialogar acerca de las actividades realizadas durante la tarde, los compromisos que tendrán para el siguiente día y esperar el momento que constituye la esencia de este acto ritual de despedida, el cual es el tiempo de ir al parque infantil mientras llegan sus padres, acudientes o cuidadores, este representa los últimos minutos de diversión y juego, antes de regresar a sus casas.

Lo narrado hace parte de una rutina diaria al finalizar la jornada escolar, que se va llenando de significados cada día, como lo expresa McLaren (1998) “una rutina o hábito puede ser una forma genuina de comportamiento ritualizado” (p. 47), en consonancia con ello, se

presentan los siguientes comentarios de los niños para referirse a este momento:

“a mí me encanta ir al parquecito, le digo a mi mamá que no venga ligero por mí porque yo quiero jugar otro ratico” Luciana (2019)

“en el parquecito juego con mis amigos y me gusta mucho ir todos los días” Samuel (2019)

“me gusta jugar en el árbol del parquecito con mis amigas, a veces jugamos al bosque, o buscamos hojas que son billetes para jugar” Sheyla (2019)

“me gusta jugar mucho, mucho y mi mamita me espera y yo juego otro ratico” Salma (2019)

“A veces no me quiero ir a mi casa, me quiero quedar otro ratico en la escuela con mi maestra y también jugar en el parquecito” Andrés (2019)

Estos comentarios permiten comprender que más allá de la actividad que se realiza en este lugar, es lo que internamente sucede allí mientras se desarrolla, esos minutos de juego, de compartir con los amigos, de sentirse a gusto en lugar, el fortalecimiento de los lazos de amistad y de confianza, la continuación de juegos pendientes, son lo que conforman una serie de sucesos que hacen de este momento un acto ritual “que encierra aprendizajes y valores que requieren de un tiempo, un espacio y una disposición anímica para involucrarse” (Angulo y León, 2010, p. 315)

La finalización del día, más que un cierre de una jornada escolar, es un momento que encierra motivos de acercamiento entre pares, posibilidades de diálogo con la maestra, la relación con un lugar que está lleno de significados para ellos, que además de representar el juego, corresponde al escenario de reconocimiento de la acogida en la alteridad, en el que se da una participación auténtica y habilita una posibilidad para que la maestra pueda escucharlos,

conocerlos, explorar diversas formas de motivarlos, por medio del juego que ante todo posibilita “escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos” (Peña y Castro, 2012, p. 128).

Para la Institución Educativa e incluso para la maestra antes de este ejercicio de investigación, el momento de la salida era solo un cierre de una jornada escolar, en el cual se finalizaban las actividades realizadas día a día con los niños, no más allá de esperar un timbre que diera la señal de terminar. En general, para las Instituciones Educativas hay tiempos que han sido considerados importantes dentro de los procesos evaluativos, como el dedicado a las clases o el tiempo de recreo, sin embargo, para esta investigación el momento de la finalización del día cobró sentido a partir de las observaciones, el registro de sucesos y comentarios de los niños en la posibilidad de “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” (Rockwell, 2009, p. 50)

Si bien se podrían pensar en otras experiencias similares en el resto de la jornada escolar, que cumplan con las condiciones para analizar su configuración ritual, se eligen estas tres por lo que representaron para las dinámicas del grupo que hizo parte de la investigación, como lo menciona Rockwell(2009) “hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida local” (p. 50), tres momentos que funcionan como puentes para la acogida basada en experiencias afectivas, en busca de reducir sentimientos de ansiedad, situaciones de rechazo o de exclusión, que el niño pueda experimentar en este nuevo espacio que empieza a habitar.

Lugares que brindan acogida

Los sujetos se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales (Rockwell, 1997, p. 320)

Algunos lugares escolares se revisten de importancia en este proceso de análisis, esto surge de la comprensión de la relación de los niños con algunos lugares de la escuela, que toman significado por las experiencias que diariamente comparten con sus compañeros, “aquellos espacios donde convergen día a día, les permiten recrear el mundo a través de sus experiencias de vida, de las relaciones que se tejen con los otros,” (Muñoz y Parra, 2016, p. 26), relaciones que se van construyendo, que se van forjando en la confianza y que les van permitiendo sentirse parte de un grupo.

Para Viñao (1993) “Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados, así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación” (p. 17), para este autor la ocupación del espacio y su utilización supone su constitución como lugar, el espacio está dispuesto, solo existe, pero es transformado en lugar cuando es utilizado, habitado, construido y no solo en su infraestructura material, también con las relaciones humanas que se construyen en él. “La escuela pues, en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio proyectado o no para dicho uso, pero dado que está ahí, y un lugar por el hecho de ser un espacio ocupado y utilizado” (Viñao, 1993, p. 19), más que el lugar, es lo ocurre en él, lo que representan para el niño, el sentimiento que evoca al recordarlo, al referirse a él, al habitarlo.

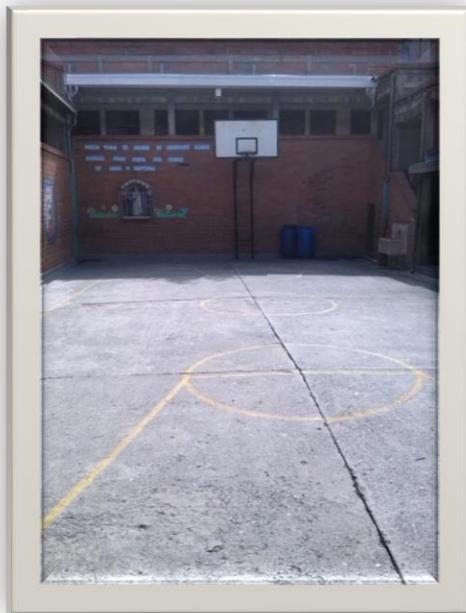
Vélez (2011) afirma que el lugar es uno de los elementos básicos para tematizar la hospitalidad, “se requiere de un espacio físico, dispuesto para ofrecer y dar los bienes de acogida” (p. 34), en el caso específico de la escuela, los bienes no se refieren a objetos materiales, sino a experiencias que se comparten en el diario vivir. A continuación, se hace referencia a tres lugares específicos que generan diversos sentimientos, para unos de alegría o gusto, para otros por el contrario de temor o desagrado, estos cobran significado partiendo de

las experiencias que los niños narran en relación a ellos.

El patio del recreo: lugar de encuentros y desencuentros

El patio de juego o recreo es un lugar generalmente al aire libre, destinado tanto para las actividades que involucran movimiento como las clases de Educación física, o para el tiempo de descanso. En el caso específico de la Escuela La Rosa, el patio se encuentra ubicado en el centro de la edificación, rodeado por las aulas de clase en un espacio aproximado de 14 x 8 metros cuadrados, delimitado por una acera entre su superficie y la pared divisora con las aulas, no se encuentra techado, posee en sus extremos oriental y occidental una base de cesta de baloncesto y la superficie del suelo es de cemento rústico, como se logra apreciar en la siguiente imagen.

Imagen 4: Vista del patio de recreo



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

En este lugar coinciden los estudiantes que conforman la jornada escolar de la tarde los

cuales son de básica primaria, con los niños de preescolar en dos momentos específicos, que son los dos descansos y en alguna otra actividad especial que se programe en la escuela; por ejemplo, actos cívicos, homenajes, fiestas o formaciones colectivas. El espacio de encuentro ha permitido que los niños de preescolar que oscilan entre los cinco y seis años interactúen con los estudiantes de los grupos superiores de la escuela como son los del grado quinto y aceleración del aprendizaje, niños que oscilan entre los diez y doce años de edad, diferencia marcada en la edad que ha permitido tanto un sentimiento de protección por parte de los grandes hacia los chicos, como también temores entre los más pequeños.

Durante los descansos se han presentado golpes, empujones, zancadillas y otras acciones, que, si bien a lo largo del tiempo se han intervenido de forma pedagógica por parte de las maestras, han logrado también suscitar en los niños temores frente a este momento de interacción. Frente a esta situación algunos niños expresan su incomodidad en relación a las experiencias durante el tiempo del descanso:

“No me gusta que me peguen en la cancha” Sarita (2019)

“No me gusta el recreo, hay unos niños bruscos que me empujan, a veces me ponen zancadilla, o me quitan las monedas que mi mamá me dio para comprar en la bodega”
Nayeli (2019)

“en el patio hay niños bruscos que empujan a los pequeños, por eso a mí no me gusta estar allá” Alisson (2019)

Estas formas sutiles de agresión manifestadas por los niños en estos comentarios, se dan en ocasiones bajo la mirada desapercibida de los adultos y como lo mencionan Prodócimo, Gonçalves, Rodrigues y Bognoli (2014) “no se configuran como agresiones o amenazas por ser confundidas con juegos o formas de relaciones sociales entre los integrantes de los grupos” (p.

3), algunos niños incluso, prefieren no participar del recreo y quedarse junto a la puerta del aula de clase, esperando el regreso de la maestra, otros tantos comparten entre ellos sus loncheras, otros juegan un poco y regresan a hacerles compañía. En los siguientes comentarios algunos niños manifiestan otro tipo de incomodidad con relación a la superficie del suelo de la cancha, la cual está cubierta por un tipo de cemento rústico, con algunas zonas desgastadas por el sol y el agua, lo que la hace en ocasiones peligrosa, sobre todo porque ocasiona caídas a los niños.

“a mí no me gusta el descanso, la cancha le rompe las rodillas a los niños, por eso no me gusta ese lugar de la escuela” Guadalupe (2019)

“no me voy al patio porque no quiero que se me empujen, además ese piso es muy raspado” Nayeli (2019) “yo no voy a jugar porque se me rompe la sudadera y mi mamá me regaña, además eso duele mucho” Salma (2019)

Es probable que detrás del dolor que produce a los niños, las contusiones, raspones y en algunas ocasiones fracturas que se han dado en este lugar, se presente un temor a las caídas y otros incidentes que suceden a diario, en ese breve lapso de tiempo privilegiado para el descanso, esto ha provocado en algunos de los estudiantes de preescolar desagrado por este lugar de la escuela, pero no siendo general esta apreciación para otros, el patio ofrece experiencias agradables y se ha configurado para ellos en un lugar para el disfrute libre de su tiempo, lejos de las instrucciones de las maestras y bajo la complicidad de amigos, hermanos, primos y otros conocidos que respaldan, acompañan y proporcionan momentos de diversión, cómo lo mencionan a continuación Emanuel, Luciana e Isaac:

“a mí me encanta el descanso, me encuentro con mi hermanito y comemos la merienda”

Emanuel (2019)

“Me encanta la cancha, porque podemos jugar allá y Andrés también juega conmigo”

Luciana (2019)

“Mi primo Lion sabe saltar lazo, él me enseñó. En el descanso salta conmigo” Isaac (2019)

Para ellos, además de la compañía de hermanos, primos y amigos, que como lo evidencian sus comentarios hace parte principal de su agrado por este lugar, también es mencionado el juego ya sea dentro del periodo de clase, como durante el recreo; a través del juego se fortalecen las relaciones con los demás, se posibilita la expresión de sentimientos, necesidades intereses, pensamientos, “el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones” (MEN, 2014b, p. 14), además de privilegiarse como actividad rectora en el preescolar, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, estas potencian su desarrollo integral.

En la Escuela La Rosa el patio del recreo es un lugar de encuentros y desencuentros, un lugar de complicidades y lágrimas, de alegrías y tristezas, que van fortaleciendo las relaciones y las formas de expresión en los niños, permitiéndoles ser creativos, receptivos, también invita a la reflexión por parte de las maestras, bajo la sospecha de lo que sucede con aquellos que no sienten tan cómodos, que no lo encuentran tan atractivo, con los que este espacio no ha sido tan acogedor.

Parquecito: bienvenida la diversión

Existe en la Escuela La Rosa, un lugar deseado por grandes y chicos, es un lugar en el que se han forjado amistades, en el que se dejan gotas de sudor envueltas en juego y llanto, es el parque infantil, este está dividido en dos zonas: En el extremo sur justo sobre el ingreso a la

escuela hay dos columpios, seguidos por una gran árbol, patrimonio ecológico del lugar, que se ubica en la parte posterior a los columpios, seguida por un circuito compuesto por una escalera, un túnel, un deslizador, la telaraña de cuerda y un pasamanos. Esta zona sur, limita directamente con un aula de primaria y el aula del preescolar y en esta división se encuentran unas escalas en forma de gradas que los niños usan para descansar, dejar sus morrales y demás útiles de estudio mientras juegan o para compartir algún alimento. Al extremo norte, se encuentra una rueda, las dos zonas están divididas por el ingreso a la escuela, la puerta principal, y el paso a la portería. Estas zonas se pueden apreciar en las siguientes imágenes:

Imagen 5: Vista de las dos zonas del parque infantil



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

La visita a este lugar tiene unas reglas específicas, las cuales se mencionan a continuación:

El ingreso a la zona del parque infantil será siempre en compañía de la maestra u otro adulto responsable, ningún niño puede estar solo en este espacio escolar.

La maestra asigna un turno para el uso de los columpios.

Por el deslizadero solo se puede bajar, no se puede subir.

De debe esperar que el compañero que acaba de bajar por el deslizadero se levante para poder usarlo.

Solo se puede usar el pasamanos y la rueda, cuándo la maestra autorice y acompañe de cerca el uso de estos dos espacios.

Se debe cuidar el árbol.

El túnel es un espacio de conexión, por lo tanto, no se debe obstruir su paso.

Estas normas fueron diseñadas durante el año por los niños con la orientación de la maestra y partiendo de situaciones específicas y reflexiones que fueron teniendo lugar durante algunos sucesos ocurridos en las visitas a este espacio escolar. Accidentes, discusiones, caídas, golpes y lágrimas fueron motivando poco a poco, la producción e incorporación de estas normas, así como lo refieren Abad y Ruiz de Velasco (2016)

los niños acceden a estos espacios para resignificarlos, a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica que ofrece una sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos (p. 39).

A continuación, se relacionan algunos comentarios que hacen los niños en correspondencia a este lugar de la escuela:

“Me gusta mucho ir a la escuela, jugar con los amigos y jugar en el parquecito” Ian (2019)

“A mí me gusta el parquecito, yo no sé pasar el pasamanos, pero voy al lizadero” Salma (2019)

“el parquecito es mi lugar favorito de mi escuela, me gustan mucho sus colores” Alisson (2019)

“Yo quería venir mucho a esta escuela, porque yo pasaba y veía todos los días el parquecito” Jhony (2019)

Partiendo de los comentarios de estos niños, se podría pensar que este lugar brinda a los niños hospitalidad dentro del espacio escolar, el sentirse cómodos, con una sensación de bienestar que propicia el acogimiento, las posibilidades que proporciona el momento del juego, el compartir con los amigos, el disfrute y el goce, “se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos” (Abad y Ruiz de Velasco, 2016, p. 49).

El aula de clase: hospitalidad desde el afecto

Este es un lugar de la escuela dispuesto para los niños de este grado por su amplitud, comodidad y posibilidades de cercanía en el acceso desde la entrada principal, tiene un área aproximada de 7 metros cuadrados, se distribuyen seis mesas infantiles hexagonales, con sus seis sillas respectivas, compuestas por dos partes trapezoidales que posibilita ubicarlas de diferentes formas según la intención pedagógica de la actividad a realizar. Al extremo norte del aula, se encuentran ubicados dos tableros, uno tradicional de madera de color verde, en el que la maestra fija imágenes de algunos acuerdos para tener una sana convivencia en el aula, y otro de acrílico que se usa para escribir de forma diaria la fecha y dibujar la agenda del día; estos dos seguidos de la puerta de ingreso al aula y tres estantes de libro al final de la pared.

En el lado este, se encuentra ubicado el televisor, y un tendedero para la exposición de trabajos y manualidades realizadas por los niños, limitando con una cómoda de madera que mide

aproximadamente dos metros cuadrados, donde las maestras almacenan el material para el desarrollo de las actividades con los niños.

En el extremo sur, se encuentra un espejo de aproximadamente cinco metros de largo por uno de alto, que proporciona un elemento fundamental en el desarrollo actividades direccionadas al reconocimiento del esquema físico, el mejoramiento de la expresión corporal, entre otros propósitos que apuntan al desarrollo de las dimensiones trabajadas en el preescolar, estas son ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual (MEN, 1998, p. 3) constituidos en una concepción de integralidad

El lado occidental del aula limita con el parque infantil, en este se encuentran ubicadas seis ventanas de vidrio, y seis estantes metálicos, que contienen juguetes, material didáctico, juegos de mesa, libros y otra cantidad de materiales usados en el desarrollo de las clases. El escritorio de la maestra se encuentra ubicado cerca al tablero, al igual que un estante cubierto dónde se guardan los cuadernos y carpetas de los niños, con el fin de resguardarlos del polvo. La decoración del aula es sencilla, sobre el espejo están ubicados los números del uno al diez, cada uno acompañado de un personaje de algunos de los cuentos infantiles clásicos y modernos. Sobre los tendedores de exposición de los trabajos de los niños se encuentra un paisaje natural, con un árbol, animales y otras plantas.

El aula de clase es el lugar donde los niños permanecen más tiempo durante la jornada, allí se comparten un sinnúmero de experiencias que van configurando el día a día del inicio de la vida escolar para cada uno de los niños, en este lugar se comparten juegos, lecturas, conversaciones, enseñanzas y aprendizajes, es el centro de la interacción con compañeros y amigos, se presentan discusiones, desacuerdos, pero también conciliaciones. Es el escenario privilegiado para el desarrollo de la mayoría de las actividades consideradas en la planeación de

la maestra, dónde tiene lugar el despliegue temático.

A continuación, se presentan las voces de algunos de los niños acerca de sus apreciaciones sobre este lugar escolar:

“En el salón, yo juego con los amigos, me gustan los carritos y no me gustan los juguetes rotos” Ian (2019)

“El espejo es lindo, me gusta mirarme cuando hacemos pinta caritas” Alisson (2019)

“de mi salón me gusta el espejo, me puedo mirar cuando la pro nos pinta la carita o cuándo nos disfrazamos” Salma (2019)

“mi salón parece una casita, tenemos juguetes, libros, estudiamos y jugamos, a veces vemos películas y la seño nos deja comer” Breiny (2019)

“En el salón hacemos tareas, jugamos con los juguetes, leemos” Guadalupe (2019)

En los comentarios de los niños se privilegian el juego y las tareas, dentro de las otras actividades que también ellos mencionan, se realizan en este lugar como ver películas, aparece también la lectura, se percibe un agrado especial por la zona del espejo, que es relacionada con el maquillaje y los disfraces y un desagrado por los juguetes rotos. A continuación, se relaciona una imagen que muestra el resultado de una actividad de exploración, en la cual los niños tenían la misión de crear personajes, usando algunos materiales dispuestos para tal fin.



Imagen 6: Actividad de exploración, creación de personajes.

Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

Estas actividades proporcionan a los niños una experiencia estética no solo al distinguir lo bonito de lo feo, lo agradable de lo desagradable, tanto como en la relación con las diversas formas en que se disponen los ambientes, el desarrollo del sentido estético se van dando de forma progresiva, “es una oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida, a la vez que se van potencializando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles” (MEN, 2014d, p. 15)

El aula de clases, es un espacio dispuesto con material didáctico como rompecabezas, loterías, arma todo, encajables, entre otros que propician el desarrollo de las competencias propias del preescolar con base en actividades y juegos que involucran la lúdica, dentro de un ambiente pedagógico que invita a explorar, inquietarse, conocer y dónde se posibilita a los niños interacciones no solo con los objetos, también con los demás compañeros y su maestra, proporcionando “experiencias pedagógicas situadas, flexibles, diversas y pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños y las niñas, logrando que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo” (MEN, 2017, p. 110).

Más que el lugar, es el ambiente el que posibilita que se den situaciones que permiten el acogimiento y la hospitalidad, como Duarte (2003) lo indica “el ambiente debe trascender la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia” (p. 99), estas se entre tejen inmersas en el desarrollo de las actividades propias de cada día con los amigos, el sentirse parte de un grupo, aceptados por sus pares, son algunas de las manifestaciones de las relaciones que se van construyendo en el día a día dentro del aula escolar y que hacen que este lugar escolar se revista de una especial importancia.

La escuela como epicentro interinstitucional

El sector del Sinaí, lugar donde se ubica la Escuela la Rosa, como ya se advertía desde la caracterización inicial, está habitada por familias que provienen de otras regiones de Antioquia, de otros departamentos de Colombia e incluso de otros países; el desarrollo de la estrategia “soy yo” permitió a la maestra investigadora conocer algunas de las historias de vida de los niños, y a las familias les dio la posibilidad de expresar algunos sentimientos sobre su llegada a Medellín, así como algunos recuerdos y añoranzas de sus lugares de origen. Llegar a una ciudad capital, estar rodeado de gente extraña; si bien brinda a los niños experiencias novedosas, también están permeadas por realidades como la migración, el desplazamiento y el desarraigo de sus lugares de origen. Las familias que llegan a la escuela refieren que su decisión de vivir en la ciudad tiene relación con la búsqueda mejores condiciones de vida, mayores ingresos para el sustento, ofertas de nuevos empleos y en el caso de los inmigrantes venezolanos, la esperanza de llegar a un país vecino en busca de mejores condiciones para su subsistencia.

En este sentido, los niños y sus familias se enfrentan a nuevos procesos de identidad, a lo que Achoteguí (2002) se refiere como el conjunto de las autor representaciones que permiten que el sujeto se sienta, por un lado, como semejante y perteneciente a determinadas comunidades que comparten ciertos valores o ideas y, por otro lado, diferente y no perteneciente a otras, frente a esto la escuela hace parte fundamental y aporta a este proceso por medio de una serie de acciones interinstitucionales y multidisciplinarias que brindan a los niños atención y cuidados, incluso, el restablecimiento de algunos derechos básicos, que les han sido vulnerados por las situaciones vividas, son acciones que hacen de la escuela un espacio de acogida y hospitalidad. A continuación, se relacionan algunos comentarios de las madres de Yesiel y Andrés, registrados durante el acompañamiento que realizaron a los niños en las presentaciones que hicieron parte de

la estrategia “soy yo”:

“yo tengo una hermana que vive por acá y entonces cuando las cosas se pusieron malucas en el pueblo, pues ella me dijo que me viniera para acá que ahí veíamos que hacer”

Mamá de Yesiel (2019)

“seño yo estoy viviendo de arrimada donde mi hermana, yo, mi marido y mi niño. esa casa es muy chiquita, y tiene una habitación y allí se acomodaron mi hermana y el niño y un novio que tiene mi hermana, y en la sala estamos nosotros y mi sobrina, pero a mi sobrina se la quiere llevar el papá, es que vivimos muy estrechos, pero nos toca seño porque no tenemos para dónde pegar y además mi marido todavía nada que consigue trabajo, jum y mi hermana con lo que trabaja le toca es comprar lo que pueda para que todos comamos y si nos ha tocado es aguantar filo seño” Mamá de Andrés (2009)

Se reflejan en estos comentarios, que algunas de las condiciones de vida de las familias que llegan de otros lugares a la ciudad se viven de manera diversa, pero tienen en común la adversidad, así como también la esperanza de obtener mejores condiciones de vida. Es la situación de muchos de los niños que conforman el grupo de transición de la Escuela La Rosa, los cuales tienen familias que por diferentes razones deciden partir de sus lugares de origen para las principales ciudades, como Medellín, en busca de oportunidades laborales o incluso para conservar su vida y su salud. Algunas veces estas personas tienen familiares que los reciben por algún tiempo, mientras acceden a un empleo, en su mayoría en condiciones de hacinamiento y escasos recursos. Algunos de ellos han sido desplazados de sus lugares de origen, desde la Ley 387 de 1997 se plantea que una persona desplazada es:

Aquella que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su

seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público (Art. 1).

Algunas familias como la de Andrés y la de Yesiel, no corren con la suerte de ingresar pronto al mundo laboral en la ciudad, lo que los lleva a padecer dificultades propias de la falta de recursos. Andrés, Yesiel y otros niños del grupo que están viviendo en esta situación, llegan a la escuela, la mayoría de los días sin desayunar, algunos después de haber consumido tan solo un agua de panela; estos y otros niños han sido acogidos en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), en el que reciben complemento alimentario diario, que, para muchos, se convierte en la única comida que pueden consumir durante el día. Se convierte entonces el PAE, una forma de acogida hospitalaria, que, si bien se desarrolla en el marco de una política nacional, es en la escuela donde cobra vida

Otras familias han tenido la fortuna de obtener un empleo, algunos se desempeñan como empleados en seguridad, otros como auxiliares de construcción, auxiliares de cocina en algún restaurante cercano y otros también hacen parte del empleo informal su forma de sustento diario. Para quienes poseen un trabajo informal como las ventas, fue importante el tener en cuenta al momento de tomar la decisión de su reubicación tras su desplazamiento, la cercanía del sector del Sinaí con el centro de la ciudad y al sistema metro, como lo expresa la madre de Juan Diego (2019): “profe nosotros no conocíamos a nadie pero nos pusimos a ver que si nos íbamos para el popular [Comuna 1] o para la 13 [comuna 13, San Javier], eso nos quedaba más lejos para ir

hasta el centro que es donde estamos rebuscando la comida, compramos una bolsa de chocolates o confites cuando no nos alcanza y nos vamos a venderlo al centro, nos devolvemos a pie también y así no tenemos que pagar buseta”. Esta familia procedente de Urabá está conformada por cuatro hijos, padre y madre, viven en una “pieza” del barrio Sinaí, sus cuatro hijos son estudiantes en la Escuela la Rosa. Ellos, aunque hacinados como la familia de Andrés han podido encontrar en las ventas callejeras, una forma de subsistir

Como lo afirma Rojas, Maldonado y Rivas (2000):

a un desplazado la vida se le divide en dos, el antes y el después (...) desplazarse implica romper el tejido social y esto conlleva a fuertes consecuencias psicosociales que inciden el deterioro constante y dramático de su calidad de vida” (p. 64)

El desplazamiento le arrebató a los niños, sus juegos, sus seres queridos, sus mascotas, su tierra natal; algunos recuerdan con tristeza su casa, sus juguetes, sus amigos, otros tantos desean volver a sus vidas pasadas, y en ocasiones ignoran los motivos reales de las decisiones de sus padres, en relación se presentan los siguientes comentarios de dos de los niños y una madre, durante presentación en la estrategia “soy yo”.

“a mí también me gusta Ayapel, porque están mis primos y juego con ellos y estaba Juancho, Juancho estaba allá en Ayapel, pero ya se murió [su perrito]” Jhony (2019)

“le encantaba montar allá en bicicleta, por aquí hay muchos carros y ni tenemos bicicleta, todo lo tuvimos que dejar allá en Ayapel, solo vinimos con algo de ropa” Mamá de Jhony (2019)

“A mí me gustaba mucho mi casa, yo jugaba en mi casa maestra, con tierra, porque era en el campo y el piso era de tierra y hacíamos caminos para jugar con los carritos y mis primitas y yo jugábamos con los boliches. Mi casa de ahora también tiene tierra, pero es

dura y uno no puede hacer caminos, y no tengo primitas.” Víctor (2019)

Piezas con piso de tierra y tejas de eternit, son ahora el refugio de niños como Víctor, que viven, en la tercera franja del Sinaí, la más cercana al Río, conviviendo con las características propias del hábitat, agregando a su situación una cuota más de preocupación, su salud. Jorge (2019) narra a su maestra con tristeza una situación que en ocasiones sucede a otros niños del sector:

“Seño, anoche una rata me mordió la oreja, yo estaba durmiendo ahí con Estefa, en el colchón, ahí en el cambuche y yo me dormí y cuando a mi me dolió la oreja y yo miré y se fue la rata, la otra vez mi abuela le pegó a la rata con la escoba, pero la abuela estaba en la cocina y la vio.”

La familia de Jorge no cuenta con una afiliación a una empresa prestadora de salud (EPS), ni pertenecen al Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN), por lo tanto, la forma que tienen de acceder a servicios en salud, es de forma particular, sin embargo, no cuentan con los recursos económicos para hacerlo, esta es la misma situación de otras familias de otros niños del sector. No obstante, permanentemente a la escuela llegan programas de salud, como MIAS (Modelo de atención Integral en Salud) por medio de este, los niños reciben asistencia médica y odontológica, tamizaje visual, evaluación fonaudiológica, desparasitaciones, entre otros servicios, la escuela en estas situaciones representa un puente a la acogida, posibilita que estos niños reciban atenciones que, por fuera de ella, no estarían en condiciones de acceder, genera los espacios para que otros profesionales aporten desde sus saberes al bienestar que procura una acogida hospitalaria. En la siguiente imagen se evidencia una de las intervenciones en salud oral, realizada por higienistas de la secretaría de Salud, por medio del programa MIAS.

Imagen 7: Actividad de prevención salud oral.



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

Otras familias han llegado del país vecino Venezuela, en medio de la crisis que enfrenta su Nación, dejando atrás títulos profesionales, empleos y familias, huyendo de una realidad que con tristeza narran, este es el caso de Fernando y su madre Antonieta:

“maestra yo extraño mucho mi vida de antes, yo era locutora de un programa radial, que se llamaba del Timbo al tambo, cada día miles de personas me escuchaban y era reconocida allá en Cabimas, y ahora tengo que madrugar a vender colada para poder pagar la pieza y comer, es increíble maestra como le cambia la vida a uno en un momento” Antonieta mamá de Fernando (2019)

Antonieta vende *colada* y café, en las calles de Santa Cruz (comuna 2). Madruga cada día a preparar sus termos y a vender sus tintos. Su hijo de cinco años tiene una

condición especial “autismo”, mientras Fernando está en la escuela, Antonieta vende tintos, recorre las calles del barrio y de otros cercanos haciendo el dinero justo para comprar los insumos necesario para volver a llenar sus termos el siguiente día, comprar “el diario” para comer y guardar algo para pagar la pieza dónde viven.

Mientras tanto en la escuela, Fernando además de participar de las actividades que se realizan en el preescolar, recibe atención de la Unidad de Atención Integral (UAI), con el maestro de apoyo realiza actividades específicas que aportan al desarrollo de sus dimensiones, por medio del maestro de apoyo la escuela acoge a Fernando desde su condición especial, desde un enfoque de inclusión, cómo lo expresa el maestro de apoyo (2019), a continuación:

El proceso que se siguió con Fernando, es el que sigue también con los demás estudiantes de la primaria de la Escuela La Rosa desde los lineamientos de la UAI, para iniciar el proceso de evaluación al estudiante, se recoge información suministrada por la madre del niño o del adulto que esté a su cargo, luego de este primer proceso de evaluación se elabora remisión a especialista en neuropsicología con el fin de corroborar o descartar la presunción diagnóstica; presunción que en el caso de Fernando pasó a ser efectivamente un diagnóstico de TEA (Trastorno del Espectro Autista). Después de la evaluación realizada por el profesional en Neuropsicología, se inicia un proceso de acompañamiento al niño, dónde se proponen a la maestra algunas estrategias para el manejo del caso, según sea necesario. Es importante aclarar que si bien conocer la condición diagnóstica de Fernando José es importante para procurar brindar los ajustes que su proceso requiere, el diagnóstico como tal no ha sido un determinante ni mucho menos una etiqueta, por el contrario, si la docente y sus compañeros lo asumen como un compañerito más, esto aporta más que las mismas estrategias específicas utilizadas en cada caso específico. Que

el niño se observe cómodo y poco a poco vaya evidenciando avances en sus procesos de socialización es lo más gratificante hasta el momento.

Como lo menciona el maestro de apoyo (2019), los procesos llevados a cabo con cada uno de los niños que presentan algún tipo de diagnóstico (discapacidad cognitiva, discapacidad sensorial, movilidad reducida, autismo, o condiciones de carácter psicosocial), se realizan con el fin de garantizar su acceso y permanencia en las acciones de promoción y prevención que se brindan en la institución.

Las iniciativas de acompañamiento institucional y fortalecimiento comunitario, que se van dando en el entorno escolar como el Programa de Alimentación Escolar (PAE), Unidad de Atención Integral (UAI) y otros procesos liderados desde la secretaría de Salud, como el programa Modelo de atención Integral en Salud (MIAS) como ya se mencionaron, aportan no solo al bienestar de los niños, también permiten fortalecen los vínculos entre la escuela, los niños y las familias; su participación e integración en cada una de estos programas, es otra forma en que la escuela pública acoge, por medio de la posibilidad de la atención brindada a los niños, programas de salud física y mental que les permite sentirse en un espacio protector, no solo para los que llegan de otros lugares, también para quienes siendo oriundos del sector llegan a hacer parte de la escuela la Rosa, configurándose así como parte del proceso de acogida y hospitalidad.

Conclusiones

Preguntarse por el proceso de acogida y hospitalidad posibilitó a la maestra investigadora enriquecer las interacciones pedagógicas y los vínculos de confianza, además de favorecer condiciones humanas y afectuosas durante ese momento inaugural, al igual que elementos para pensar la vida cotidiana en la escuela, específicamente, las situaciones que hacen parte de la llegada de los niños a la institución escolar y su permanencia durante el año.

En la actualidad en la Escuela La Rosa, si bien las maestras organizan un cronograma para ese primer día de clase, no se tienen definidas acciones específicas que consideren un antes, un durante y un después para la llegada de los niños, en el cual sea concebida una apuesta ética frente a los nuevos. El proceso de reflexión permitió conjeturas sobre las acciones pedagógicas necesarias para convertir este momento en un proceso de acogida y hospitalidad, como lo plantea Rockwell y Ezpeteleta (1983) “cada vuelta a la escuela aporta nuevos indicios para comprender desde estos sujetos la “lógica” de ciertas actividades observadas en la escuela, y reconstruir redes que los unen a otros sujetos” (p.9).

La acogida, pensada no solo para los niños sino también para quienes llegan de la mano con ellos -las familias y acudientes- debe reconocer las múltiples características sociales, culturales, familiares e individuales que humanizan el encuentro al interior de la escuela y que permitan una polifonía de experiencias en las cuales se sientan reconocidos y acompañados, por ello, Rockwell (2009) alude a que “la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales”(p.30); esto es, modificar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la cotidianidad de la institución educativa.

La Escuela La Rosa es un espacio de acogida y hospitalidad, en tanto posibilita escenarios en los cuales puedan compartir con otros y reconocerse en esos rostros, en la alteridad propia de quienes llegan por primera vez. El patio de recreo, el parque infantil, la puerta de entrada y el aula de clase, además de representar la institucionalidad escolar, adquieren valor pedagógico por la socialización y el encuentro que se produce en ellos y por las sensaciones de pertenencia a un grupo y a una colectividad que los hace huéspedes.

La acogida y la hospitalidad no solo son responsabilidad del maestro dentro del aula, es

un trabajo conjunto, entre familias, directivos docentes, y otros actores que hacen parte de la institución educativa. Por ello, el diálogo entre quienes acompañan la vida de los niños se hace necesaria para enriquecer la educación y el reconocimiento a las particularidades que precisa la función política y ética que encarna la escuela.

La presencia de otros agentes y programas, convierten el espacio escolar en epicentro de acciones que buscan ampliar las posibilidades para que los niños y familias se sientan nombrados, reconocidos. Entre los programas presentes en la institución educativa se encuentran la Unidad de Atención Integral (UAI), Programa de Alimentación Escolar (PAE) y otros liderados desde la secretaría de Salud, como el programa Modelo de atención Integral en Salud (MIAS), los cuales proporcionan la posibilidad de sentirse en un entorno acogedor que les proporcione bienestar y que trascienda el espacio de aula, por la cooperación entre estamentos escolares internos y externos que buscan incidencia en la vida familiar y personal de la población educativa.

En los antecedentes se revelan aproximaciones importantes al tema de la acogida, vale la pena enunciar que las narrativas de los niños y niñas aportan de primera mano que sientan y piensan ellos en relación con los procesos que las escuelas organizan en torno a su llegada, para recibirlos, para hacerlos parte; esto finalmente debe pasar por el tamiz de los profesionales en Educación inicial.

En este sentido cobra relevancia la propuesta de un plan de acogida que permita materializar las acciones que para los niños representan ser acogidos, pasar de ser extranjeros a ser huéspedes y que más adelante pueda ser replicada a otros maestros e instituciones que estén en la búsqueda de alternativas para recibir y acompañar a los grupos que año tras año ingresan. No se pretende que sea un protocolo que expone el paso a paso para la llegada de los niños; se

plantea como una experiencia que fue sistematizada como producto de las reflexiones e interlocución durante esta investigación.

De esta forma, la propuesta expone algunas acciones pedagógicas que pueden llevarse a cabo con los recién llegados, con la consideración de las voces de los niños, la experiencia de las maestras y las posibilidades que ofrecen las familias cuando se les convoca a participar de este momento inaugural de recepción a la escuela. Así, esta propuesta manifiesta la responsabilidad que tenemos los maestros de reinventar maneras de estar, de vivir la escuela y de responder al compromiso social de la educación, como lo afirma Rockwell (2009) la investigación “debe transformar nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser” (p.196).

Este proceso de investigación finalmente invita a pensar en futuras investigaciones que partan de interrogaciones sobre la formación profesional de los educadores infantiles, acerca de los escenarios escolares que vivencian los niños y niñas cada día, la relación con las familias y el reconocimiento de sus historias de vida.

Propuesta: Plan de acogida

La relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento.

Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

(Bárcena y Mèlich, 2000)

Este plan de acogida es una propuesta pedagógica para las maestras del preescolar de la Institución Educativa República de Honduras, se diseña con el fin de propiciar a los niños que año tras año llegan al preescolar y a sus familias, un proceso de acogida armonioso, antes, durante y después de su llegada por primera vez a la escuela. Es importante insistir en que este,

no es un protocolo rígido que seguir, cada grupo y en particular cada recién llegado, tiene sus características propias, por ende, la orientación debe darse teniendo en cuenta este aspecto diferencial. Esta propuesta es solo una guía, que se puede pensar, oriente al grupo de maestras en la planificación anual de un proceso de acogida hospitalario en la alteridad.

La siguiente propuesta será enviada al consejo académico de la Institución Educativa para su lectura, discusión y solicitud de aprobación, para su incorporación al proyecto lúdico pedagógico del preescolar, para su posterior ejecución, y la respectiva inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Este plan de acogida consta de tres partes centrales: Actividades previas al inicio del año escolar, preparación para el ingreso de los niños al preescolar y el inicio del año escolar: En cada apartado se describen aspectos a tener en cuenta en este proceso de acogida y sugerencias básicas para su puesta en marcha.

Actividades previas al inicio del año escolar

Visita de los niños de jardines de buen comienzo y otros del sector privado. Para los niños el paso del jardín al preescolar implica cambios significativos “que involucran ajustes de tipo emocional, cultural, físico y pedagógico” (ICBF, 2017, p. 11) lo que advierte una serie de acciones por parte de Agentes Educativos, familias y maestros antes, durante y después de su ingreso.

La invitación que se hace a los niños que están en otros espacios institucionalizados cercanos, se planea no solo proyectando su ingreso a la Escuela La Rosa, sino también posibilitando ese tránsito exitoso a la vida escolar, independiente de que la elección de matrícula

para el siguiente año sea en la Institución Educativa República de Honduras o en otro colegio del sector. También es una oportunidad importante para que estos niños y sus familias conozcan la escuela. Este se propone desarrollarse en dos etapas, la primera con sus compañeros de grupos y su docente, para posteriormente hacer la invitación a quienes decidieron ingresar a nuestra Institución, esta vez con sus padres, acudientes o cuidadores.

Siguiendo la Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema de educación formal (2017):

si el cambio de las modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral y otras modalidades de atención a la primera infancia al establecimiento educativo donde se encuentra el grado de transición se hace de manera adecuada, posiblemente sirva al niño o niña para que vayan desarrollando su capacidad de adaptarse a otros cambios que vendrán en su vida y que requieren desprenderse de un ambiente y unas personas a las que estaba acostumbrado para entrar a nuevos ambientes, con nuevas costumbres y nuevas personas. (p. 10)

Siguiendo este lineamiento, se pacta con la maestra del jardín, la fecha y hora, en la que los niños realizarán la visita, ella internamente debe gestionar los permisos correspondientes con el ICBF, informando además de la hora y la fecha, el recorrido, las condiciones para el traslado y las personas que la apoyarán en este, ya sea la ludotecaria otra persona del jardín o algunos padres de familia o acudientes, también el tiempo que permanecerán en la escuela y la programación de la visita, enviada previamente.

Figura 8: Programación de la visita de los niños de los hogares de buen comienzo al preescolar (elaboración propia)

PROGRAMACIÓN

VISITA DE LOS NIÑOS DE LOS JARDINES DE BUEN COMIENZO CERCANOS AL PREESCOLAR

Bienvenida – canción

Recorrido por las instalaciones de la escuela

Observación de video con imágenes de actividades que se realizan en el preescolar durante el año dentro de cada uno de los proyectos que se desarrollan en el año.

Desarrollo de manualidad en el aula

Entrega de detalle elaborado previamente por los estudiantes actuales del preescolar.

Juego libre en el parquecito

Refrigerio - Despedida



Verificación de requisitos para la matrícula. Se debe fijar un anuncio en la cartelera institucional, donde se publicarán las fechas de la inscripción al preescolar para el siguiente año, y los requisitos a tener en cuenta para su matrícula. Estos requisitos están basados en el decreto 2247 de 1997, en su artículo 9, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Figura 9: Requisitos para la matrícula (elaboración propia)

REQUISITOS PARA LA MATRÍCULA 2020

1. Fotocopia del Registro civil
2. Certificado de afiliación a la EPS, o SISBEN
3. Carné de vacunas
4. Edad mínima de 5 años cumplidos hasta el 30 de abril.
5. Fotocopia del documento de identidad del acudiente



También es importante tener en cuenta lo que dicta el decreto 2247 (1997):

Si al momento de la matrícula, los padres de familia, acudientes o protectores del educando no presentaren dichos documentos o uno de ellos, de todas maneras, se formalizará dicha matrícula. La respectiva institución educativa propenderá por su pronta consecución, mediante acciones coordinadas con la familia y los organismos pertinentes. (Art. 9).

Otro aspecto importante a considerar es la edad de los niños, es de suma importancia tener en cuenta el desarrollo propio de cada ser humano, su ritmo de aprendizaje, y el contexto, las experiencias influyen directamente en este proceso, a los menores de cinco años se les recomienda ser atendido por un Jardín infantil ya sea particular o del programa buen comienzo, que son los directamente responsables de su atención en estas edades. Algunos padres de familia y acudientes prefieren que los niños inicien su etapa escolar antes de tener la edad recomendada, “tal vez con buena intención, se está forzando a los niños y niñas en su desarrollo, es posible que aprendan cosas importantes y desarrollen ciertos procesos cognitivos que son fundamentales en el aprendizaje, sin embargo, pierden oportunidades para desarrollar otras capacidades” (ICBF, 2017, p. 10), también se pueden llevar a cabo otras actividades que desarrollen su motricidad, su creatividad, que refuercen su expresión corporal, el manejo de sus emociones, fundamentales para un buen desempeño en el resto de su vida escolar.

Se envía previamente a los números de celular registrados por los padres de familia y acudientes en el momento de la matrícula una invitación a la reunión de inducción, a continuación, se presenta un modelo que puede servir de guía.

Figura 10: Invitación a reunión de inducción (elaboración propia)



La visita de los padres de familia, acudientes y cuidadores en compañía de los niños permitirá establecer vínculos basados en la confianza, no solo de ellos con sus próximos compañeros de clase y su maestra, sino también brindar a los padres de familia y acudientes la tranquilidad de saber que estarán acompañados por alguien comprometido con la responsabilidad que implica el trabajo en la educación preescolar, observar la seguridad del lugar donde permanecerán diariamente los niños y conocer las propuestas metodológicas y curriculares que se tienen para ellos durante el año escolar. “los padres pueden sentir emociones muy diversas cuando llevan a sus hijos al colegio por primera vez. No se puede comprender cómo se siente un niño sin ser al mismo tiempo consciente de cómo se siente su madre o su padre” (Balaban, 2003, p. 15) y en el caso de la Institución, cómo se sienten sus acudientes y/o cuidadores, de allí la importancia de este primer acercamiento previo al inicio de las actividades académicas.

Esta reunión debe repetirse días antes del comienzo de las clases, con los padres de familia, acudientes y cuidadores que, en el momento de la anterior, aún no hubiesen efectuado el

proceso de matrícula, logrando abarcar dentro de este acercamiento, el mayor porcentaje de población antes del inicio de año escolar.

Cartelera de Bienvenida para familiares y niños. Se fija en el espacio ubicado en la entrada principal para tal fin, un mensaje que resalte que a la escuela le place su presencia, con esto se busca que desde el ingreso a la reunión los padres de familia, acudientes y los niños, sientan que son bienvenidos. Ellos están a la expectativa de lo que se van a encontrar, de quienes van a ser las maestras que van a acompañar el proceso y pueden sentirse asustados, el objeto principal de la cartelera será crear ese primer vínculo de empatía definida por Basil (2019) como “la capacidad de ponerse en el lugar de cualquier otra persona, también es la base de la hospitalidad.” (p. 83)

Desarrollo de la reunión. Se puede organizar el aula con algunos materiales sobre cada una de las mesas como encajables, bloques, tapas, entre otros. Se podrán ubicar a manera de decoración, algunos trabajos elaborados por los estudiantes actuales del preescolar, tener una ambientación alusiva permite presentar a los padres de familia y acudientes las posibilidades con las que los niños se van a encontrar al ingresar a la escuela.

Figura 11: Programación de visita de inducción (elaboración propia)

PROGRAMACIÓN

VISITA DE INDUCCIÓN



1. Bienvenida – Presentación y saludo por parte de la coordinadora de la sede la Rosa.
2. Presentación de la maestras del preescolar (formación y experiencia)
3. Recorrido por las instalaciones de la escuela: durante este recorrido se irán mencionando algunas de las actividades que se realizan, en sitios importantes como son el restaurante, la biblioteca, la sala de informática.
4. Los padres de familia y acudientes se dirigen al aula del preescolar en compañía de una de las maestras y la coordinadora, para la observación de un video con imágenes de actividades que se realizan en el preescolar durante el año escolar, dentro de cada uno de los proyectos que se desarrollan en el año.
5. Los niños se dirigen al parquesito en compañía de la otra maestra, antes de su ingreso se explican algunas normas de autocuidado que se tienen en cuenta en este lugar de la escuela.

 Nota: Al finalizar el abordaje del video con los padres de familia, acudientes y cuidadores, los niños regresan al aula de clase
6. Desarrollo de manualidad con los niños, con la ayuda de los padres de familia

Es importante tener en cuenta, que el momento de separación que se da mientras los padres de familia y acudientes están en la reunión y los niños están en el parquecito, debe ser corto, que no supere los 15 minutos, evitando generar ansiedad, se puede dar aviso la visita a parque desde el inicio de la reunión, para que no les tome de sorpresa y se sientan preparados.

La ansiedad por separación es un miedo frecuente en los niños entre los 1 y 6 años. Este término se refiere a las protestas del niño ante la marcha de los padres o de las personas que asumen este papel, al malestar ocasionado por su ausencia” (Bados, 2005, p. 2)

Al finalizar la reunión se sugiere entregar algunas recomendaciones a padres de familia, acudientes o cuidadores que hayan asistido a la reunión, que faciliten el proceso de acogida de los niños al llegar al preescolar. Se hace esta propuesta inicial de la adaptación de las

recomendaciones de Alina Gómez Flórez Psicóloga humanista, que pueden ser la base para una propuesta propia posterior por parte de las maestras.

Figura 12: Volante – Recomendaciones a padres de familia (elaboración propia)



Preparación para el ingreso de los niños al preescolar.

Elaboración de escarapela. La escarapela además de darle la posibilidad a la maestra de identificar por su nombre a cada uno de los niños que recibe desde el primer día, permite al niño el fortalecimiento de su identidad y de su reconocimiento social, cómo lo menciona Romero(2010) “el nombre propio se convierte en un reflejo de la aceptación social de una

determinada identidad única e indisoluble” (p. 254), el nombre propio brinda al niño reconocimiento frente a sus compañeros, le permite afianzar su “identidad oficial” frente a los demás.

Por esto es importante que la escarapela tenga los nombres y apellidos completos, por lo tanto, se puede elegir un diseño de escarapela que lo permita. Por seguridad no se deben usar ganchos metálicos de ropa, ni alfileres, puede usarse lana u otro hilo fácil de romper en caso de que el niño llegue a enredarse en algún objeto. Se solicita previamente a la secretaría de la Institución Educativa, un listado actualizado de los alumnos matriculados, con el fin de tener preparada la escarapela para la mayoría de los niños, y permitir la correcta escritura de los nombres y apellidos completos tal y como se encuentra en el registro civil, documento con el que hace la matrícula. Se deben dejar algunas escarapelas en blanco aquellos que lleguen el primer día de clase, sin legalizar su proceso de matrícula.

Decoración del aula de clase. Disponer el espacio para el recibimiento de los niños permite brindarles un lugar agradable, acogedor, en el que se sientan cómodos y dónde encuentren juguetes y otros objetos que llamen su atención y los distraigan del momento tensión que genera la separación con los padres, acudientes o cuidadores. El lugar juega un papel muy importante en el proceso de acogida, para Vélez (2011) “dar acogida equivale a hacerle saber al otro que puede sentirse como en su casa” (p. 79), es brindarle un ambiente que represente seguridad, que sea confortable y le brinde la confianza que requiere para iniciar esta nueva etapa de su vida.

Elaboración de carné de identificación para entrega de los niños. Previamente se sugiere elaborar un carne de identificación que se entregará a cada uno de los padres de familia, acudientes o cuidadores que acompañen el ingreso el primer día de clase, este carné debe ser

presentado por el ellos en el momento de la salida, con el fin de que las maestras tengan la seguridad de estar entregando los niños al adulto de confianza que asigne la familia para recogerlo al terminar la jornada escolar, este se usará durante el tiempo que se considere necesario.

Figura 13: Carné de identificación (Elaboración propia)

Inicio del año escolar: comienza una experiencia maravillosa

Primer día de escuela. Para el recibimiento el primer día de clase, es importante adecuar la entrada principal con un ambiente festivo, el uso de globos por ejemplo crea expectativa en los niños, los invita a quedarse para saber que va a suceder, los inquieta por la relación que pueda tener para ellos con festejos anteriores en su vida y también podrá dispersar la tensión generada por la separación con sus padres, acudientes o cuidadores, “el objetivo es conseguir que todos los usuarios del aula tengan una buena sensación al entrar y trabajar en la misma sensación de pertenencia, de comodidad, de funcionalidad, de frescura y sí, por qué no decirlo, de entorno bonito y agradable.” (Collado, 2017, p. 98).

Para este primer día de clases, debe establecerse un horario diferente al ingreso del resto de los grupos, con el fin de que el ambiente esté tranquilo y se pueda contar con el apoyo de la coordinadora y otras maestras durante el ingreso.

Se sugiere permitir el ingreso de los padres de familia hasta el aula de clase, con el fin de que se sientan acompañados, se les brinde la confianza necesaria para quedarse, al igual a los padres, acudientes o cuidadores, de dejar al niño en la escuela. A pesar de que la mayoría de ellos, hayan participado en las reuniones de inducción tanto con sus compañeros del jardín, como con sus padres o cuidadores, la tensión que genera este primer día puede aminorarse con unos minutos de compañía. Se sugiere que tanto este primer día como la primera semana de clases, permanezcan en la escuela durante dos horas, el tiempo gradualmente se irá aumentando en una hora cada semana hasta normalizar su tiempo de permanencia completo, que para la tercera semana será finalmente de cuatro horas, como lo determina el Decreto 1850 de agosto 13 de 2002 en su artículo 2 (parágrafo 2).

Se presenta a continuación una propuesta de planeación para este primer día de clases.

Figura 14: Propuesta planeación primer día de clases (Elaboración propia)



PLANEACIÓN

Primer día de clases

Saludo y bienvenida – Se realiza con el apoyo de la coordinadora, el maestro de apoyo y la psicóloga, para el recibimiento especial de los niños que presenten angustia, llanto u otro comportamiento relacionado al momento de la separación con los padres, acudientes o cuidadores.

Orientación de los niños al aula de clase – Una de las dos maestras orienta el ingreso de los niños y la otra los recibe en el aula de clase.

Recibimiento en el aula con globo (entrega individual), y música infantil

Saludo de bienvenida (este se realiza cuándo terminen de ingresar todos los niños y se dé un tiempo prudente para la diversión con el globo)

Canción Periquito – Se va preguntando el nombre a cada uno de los niños y se va repitiendo el estribillo, en este momento se va poniendo la escarapela.

Juego libre- Previamente se tendrán diferentes materiales dispuestos sobre las mesas: bloques, armatodo, tapas, ganchos, palitos, laberintos, entre otros)

Mensaje de despedida: Se da un diálogo con los niños alrededor de preguntas como: ¿cómo se sintieron? ¿Quieren regresar mañana? ¿Cuántos amigos conocieron?, entre otras que les permitan expresar sus sentimientos y emociones durante su primer día de clase.

Salida- Cada uno de los padres de familia, acudientes o cuidadores, debe acercarse al aula de clase para la entrega uno a uno de los niños, para prevenir desorientación, angustia por la acumulación de personas en la entrada principal, esto también permite a las maestras avanzar en el proceso de identificación y reconocimiento de las personas encargadas de recoger a los niños en la escuela al momento de la salida.

Se hará entrega a cada uno de los padres, acudientes o cuidadores el formato de -
 Información básica de los estudiantes que se presenta a continuación, con el fin de recolectar
 datos importantes de identificación de los niños, conformación familiar, procedencia y números

de contacto, insumo importante para la entrevista a familias y para el diagnóstico institucional.

Figura 15: Formato de datos personales (elaboración propia)

 INSTITUCION EDUCATIVA REPUBLICA DE HONDURAS INFORMACIÓN BÁSICA DEL ESTUDIANTE			
DATOS PERSONALES			
Primer Apellido:	Segundo Apellido:	Nombres:	
Lugar de nacimiento: Ciudad o Municipio		Departamento	
País	Fecha de Nacimiento: Día	Mes	Año Sexo: F M:
Documento de identidad:	RH:	Religión que practica:	Estrato socio - económico:
Registro civil N°	Dirección residencia:		
Dirección residencia:		Teléfono de residencia:	
Con quien vive el estudiante?			
Número de hermanos:		Lugar que ocupa entre ellos:	
Tiene EPS: SI NO CUÁL?		Tiene SISBEN: SI NO NIVEL?	
Si el estudiante sufre de alguna enfermedad realice la descripción			
Escriba otros dos números telefónicos HIJOS, de vecinos o familiares, donde se puedan dejar razones URGENTES, o en caso de emergencia:			
DATOS PADRE			
Primer Apellido:	Segundo Apellido:	Nombres:	
documento de identidad	Ocupación:	Escolaridad:	
Número de celular:		Teléfono de residencia:	
DATOS MADRE			
Primer Apellido:	Segundo Apellido:	Nombres:	
documento de identidad	Ocupación:	Escolaridad:	
Número de celular:		Teléfono de residencia:	
DATOS ACUDIENTE			
Primer Apellido:	Segundo Apellido:	Nombres:	
documento de identidad	Ocupación:	Escolaridad:	
Número de celular:		Teléfono de residencia:	

Entrevista con las familias. Es necesario realizar una agenda de encuentros con todas las familias que integran el grupo y distribuirse en las primeras cuatro semanas, el insumo principal para ese encuentro será el formato de Información básica de los estudiantes presentado en la actividad anterior. El objetivo principal de la entrevista es posibilitar un espacio de diálogo con cada una de las familias que estarán a cargo de cada maestra durante el año escolar, conocer aspectos importantes con relación a su salud, experiencias escolares previas, conformación familiar y otras situaciones, que estén a bien contar por parte de las familias, teniendo muy

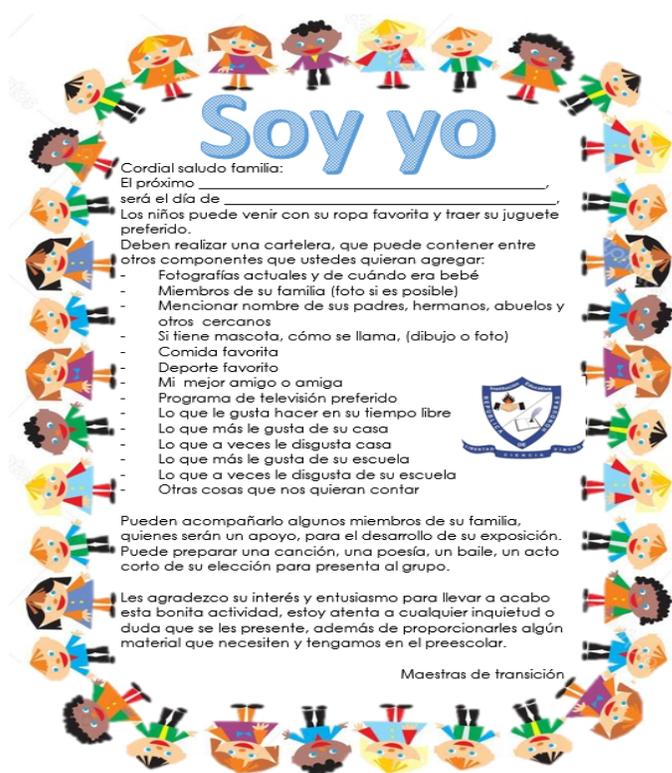
presente la prudencia, el respeto y los límites con respecto a la intimidad de cada una de ellas.

Hay que tener presente que los códigos verbales, gestuales y culturales de algunas familias pueden ser muy diferentes a los nuestros, lo que puede dar lugar a interpretaciones erróneas. Asimismo, tanto los modelos de familia como los escolares pueden tener estructuras y jerarquías diferentes (...) hay que tenerlo en cuenta para procurar un equilibrio entre distancias innecesarias y familiaridades excesivas. (Ortega, Eguzkiza y Ruiz, 2004, p.16)

También se presentan las pautas para el desarrollo de la estrategia pedagógica “soy yo”, en la cual los niños tendrán la oportunidad de contar a sus pares sobre aspectos de su vida, entre ellos, cuáles son los miembros de su familia, el nombre de sus padres, hermanos, abuelos y otros cercanos, si tiene mascota, cómo se llama (dibujo o foto), su comida y deporte favoritos, quien es su mejor amigo o amiga, su programa de televisión preferido, lo que le gusta hacer en su tiempo libre, lo que más le gusta de su casa, lo que a veces le disgusta casa al igual que de su escuela, entre otras que cada uno y sus familias quisieron registrar. A cada una de las familias, se le hará entrega de la guía que se presenta a continuación

Figura 4: Guía de orientación para la elaboración de la presentación de cada estudiante y su familia

(elaboración propia)



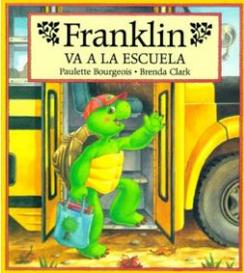
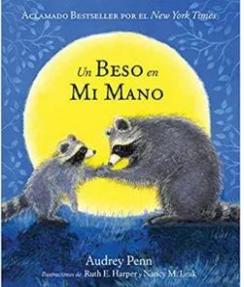
Esta guía posibilita algunos parámetros para el desarrollo de la actividad, sin embargo, no representa una instrucción rígida debido a que cada exposición tendrá su sello personal. Se sugiere que esta estrategia se empiece a desarrollar finalizando las entrevistas con las familias, aproximadamente en la quinta semana de clases.

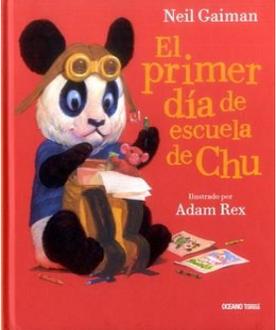
Con el fin de hacer una motivación a la estrategia se sugiere que la maestra inicie con su exposición, teniendo en cuenta las pautas de la guía e invite a algunos miembros de su familia o personas importantes en su vida, para que el grupo tenga la oportunidad de conocerlos, hacerles preguntas e indagar sobre aspectos que quieran conocer de su vida, dentro del diálogo se puede incluir, su propia experiencia al llegar por primera vez a la escuela y los recuerdos que tiene sobre su primer día de clases.

Preparación de cuentos relacionados con el inicio en la escuela. La narración de cuentos, como lo afirman Escalante, D & otros (2008) “constituye una herramienta que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños, permitiéndoles expresarse de diversas formas” (p. 3), esto los induce al diálogo sobre un tema específico, además de relacionarlo con sus vivencias, y experiencias reales e imaginativas, les permite expresar con mayor libertad sus ideas, sentimientos y emociones.

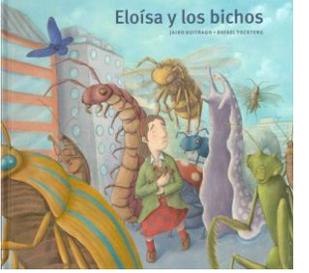
En esta estrategia se pretende motivar la expresión de pensamientos, dando significación al cuento por la experiencia que viven los personajes. Al finalizar la lectura de cada cuento, los niños podrán realizar un dibujo libre, u otra actividad propuesta por las maestras que les permita describir elementos propios de cómo fue percibido por cada uno de ellos y expresar sus vivencias alrededor de su llegada a la escuela. Para Duch (2012) *empalabrar* el mundo, lograr poner en palabras su realidad, sentires, vivencias previas, la invención de “sorprendentes historias, configuran la vida cotidiana de los humanos y tienen como finalidad fundamental – poner en común- todos aquellos elementos materiales e inmateriales que son promotores de vida, que crean comunión, más allá de las diferencias” (p.86)

Se proponen a continuación algunos cuentos relacionados con el primer día de clases y con las emociones que despierta en los niños el ingreso a la escuela.

Nombre	Imagen de la portada	Reseña	Referencia
franklin va a la escuela	 <p>Fecha de publicación original: 1995 Autor: Paulette Bourgeois Género: Ficción Ilustrador: Brenda Clark Fuente: Google books</p>	<p>Como a cualquier niño, el primer día de escuela pone a Franklin muy nervioso. Cuando llega a la parada del autobús, ve que muchos de sus amigos ya saben leer, o contar, o que tienen un hermano mayor para acompañarlos. Pronto se dará cuenta de que la escuela es muy diferente de lo que esperaba.</p>	<p>Página Web editorial Norma</p> <p>https://www.librerianorma.com/</p> <p>https://www.librerianorma.com/producto/producto.aspx?p=BNtkG5RwvWloIFEp0J6/LHGxnU5lcYX7</p>
Un beso en mi mano	 <p>Título Un beso en mi mano Autor Audrey Penn Editor Scholastic, Año: 2002 ISBN 0439437490, 9780439437493 N.º de páginas 26 páginas Fuente: Google books</p>	<p>Aquí está la historia de un pequeño mapache que se enfrenta al primer día de clases y necesita tranquilidad. Mother Raccoon encuentra una forma inolvidable de comunicar el mensaje que todo el mundo necesita escuchar.</p> <p>El libro perfecto para cualquier niño que se adentre en la escuela, las ilustraciones entrañables son tan relajantes como la simple historia.</p> <p>La escuela está comenzando en el bosque, pero Chester Raccoon no quiere ir. Para ayudar a calmar los temores de Chester, la Sra. Raccoon comparte un secreto familiar llamado "la mano del beso" para darle la seguridad de su amor cada vez que su mundo se siente un poco aterrador</p>	<p>Página web de la editorial www.cholastic.com</p> <p>https://shop.scholastic.com/teachers-ecommerce/teacher/books/the-kissing-hand-un-beso-en-mi-mano-9780439437493.html</p>

<p>El primer día de escuela de Chú</p>	 <p>ISBN: 9786077358787 Autor Neil Gaiman- Adam Rex Tema Literatura Infantil Páginas 32 Año de Edición: 2016</p>	<p>cantador libro que recrea una experiencia universal: el temor de los niños que van a la escuela por primera vez. Un autor excepcional y un ilustrador de primera línea unen su talento para producir un libro fuera de serie. Tras el éxito alcanzado por Neil Gaiman y Adam Rex con El día de Chu (publicado en español por Océano Travesía), estos talentosos autores nos presentan ahora El primer día de escuela de Chu. Aquí volvemos a encontrarnos con el mismo personaje: el simpático y tierno oso panda cuyos estornudos son capaces de producir las más inesperadas y catastróficas consecuencias. En este caso, Chu experimenta los temores, dudas e incertidumbres que siente cualquier niño ante la perspectiva de asistir por primera vez al colegio. ¿Cómo será la escuela? ¿Qué tipo de compañeros encontrará allí? ¿Será su maestra una persona comprensiva y amigable o, por el contrario, se encontrará con una profesora regañona? Todas estas dudas asaltan al pequeño panda, quien se siente muy nervioso.</p>	<p>Página web de la editorial https://oceano.com.co/ https://oceano.com.co/literatura-infantil/2968-969-primer-dia-de-escuela-de-chu-el.html#/2-tema-literatura-infantil/6-presentacion-pasta-dura/7-volumenes-1/27-ano-de-edicion-2016/401-paginas-32/1954-autor-neil-gaiman-adam-rex/1955-formato-245_x_22_x_08 cms Visto en video Enlace usado https://www.youtube.com/watch?v=F7L9Dg1fV0U</p>
--	--	--	--

<p>El monstruo de colores va al cole</p>	 <p>Título El Monstruo de Colores va al cole Autor/a Anna Llenas Ilustrador/a Anna Llenas ISBN 978-84-948832-4-8 Páginas 40 Publicado agosto de 2018</p>	<p>El Monstruo de Colores se enfrentará, esta vez, a su primer día en el colegio. Para empezar, ¡no sabe ni qué es! Está un poquito nervioso. ¡No sufras Monstruo! Allí te esperan muchas aventuras y nuevos amigos.</p> <p>Página a página vamos a acompañarle en el descubrimiento de las rutinas, espacios y dinámicas de la escuela, y conoceremos a sus compañeros de clase. ¿Le gustará la experiencia, al Monstruo? ¡Seguro que sí!</p>	<p>Usado en video</p> <p>Enlace usado: https://www.youtube.com/watch?v=LB Tc6YPhw6A</p> <p>https://www.editorialflamboyant.com/libro/el-monstruo-de-colores-va-al-cole/</p>
<p>Boris, un compañero o nuevo en la escuela</p>	 <p>Autor: Carrie Weston Género: Ficción Ilustrador: Tim Warnes Editorial: Norma ISBN: 9789580010494</p>	<p>Cuando la señorita Clueca, maestra de la escuela del bosque, anunció que un nuevo compañero iba a llegar a la escuela y que se trataba de un oso, todos los alumnos se emocionaron. Pero lo que no se imaginaron es que Boris era más peludo, grande y tenebroso de lo que esperaban. Una historia cálida que habla de la experiencia de ingresar por primera vez a un grupo, lo complejo que resulta adaptarse y de que a veces las apariencias son engañosas. El libro puede propiciar enriquecedoras conversaciones sobre la discriminación, el respeto y el trabajo en equipo</p>	<p>Página Web editorial Norma</p> <p>https://www.librerianorma.com/</p>

Eloísa y los bichos	 <p>Autor: Jairo Buitrago Ilustrado por: Rafael Yockteng Editorial: Babel Libros Año: 2009 ISBN 9588445035, 9789588445038 N.º de páginas 40 páginas</p>	<p>Esta obra del escritor Colombiano Jaime Buitrago, narra la historia de Eloísa, una niña que se mudó a la ciudad con su padre, al principio se sentía “cómo un bicho raro”, recuerda con nostalgia su vida de antes, pero poco a poco se fue acostumbrando a vivir en ese nuevo lugar.</p>	<p>Página de la editorial Babel http://babellibros.com.co/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=72:eloisa-y-los-bichos&catid=3:noticias&Itemid=50</p>
---------------------	---	--	--

Integración de padres, acudientes o cuidadores a una actividad escolar. Integrar a los padres de familia, acudientes y cuidadores con una de las actividades con los niños en el preescolar, los acerca a la dinámica escolar, les permite visualizar de alguna forma la metodología empleada y los involucra en el proceso de aprendizaje. Es también la oportunidad para conocer a otros padres y acudientes, compartir experiencias, inquietudes y conocer a otros compañeros que comparten a diario con sus hijos. Esta actividad puede programarse finalizando el primer periodo, a la espera que hayan terminado las exposiciones de la estrategia “soy yo” y puede dársele continuidad en los demás periodos académicos.

Proyección de la investigación

En este apartado se comparten algunos eventos en los que la maestra investigadora participó mientras desarrollaba la investigación y que habilitaron nuevos caminos para pensar la experiencia de la acogida y la hospitalidad en la escuela.

Participación en la Feria Escudos del alma

La feria Escudos del alma es una feria anual organizada por Red PaPaz, red de padres y Madres, a la cual pertenece la Institución Educativa República de Honduras desde el año 2017; la feria Escudos del alma, es un espacio académico con una variada agenda de conferencias y la presentación de stands de iniciativas de buenas prácticas en pro de la niñez y la adolescencia que se realiza en el ámbito familiar, escolar o público, dirigidos a padres, madres y cuidadores, en este participan experiencias significativas de las Instituciones que pertenecen a la organización.

Para el año 2019, se dio la participación en la feria con el presente proyecto de investigación (anexo 1), en MOVA - Centro de Innovación del Maestro, el día 5 de noviembre de 2019, con la asistencia de la maestra investigadora, en compañía de Fernando José Valbuena Díaz (participante del proyecto) y su Madre –Antonieta Díaz Orozco, quienes explicaron a los asistentes acerca de su desarrollo y algunos resultados obtenidos.

Imagen 8: Participación en la feria Escudos del Alma, MOVA



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

Participación como ponente en el III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia

El III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia tuvo lugar en la ciudad de Barranquilla, los días 7 y 8 de noviembre de 2019 (anexo 2), su tema central fue: “Los aprendizajes que requieren los niños de América latina y el Caribe para garantizar un tránsito exitoso en el Sistema Educativo”.

Imagen 9: Participación como ponente en el III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia, Barranquilla



Fuente: Archivo fotográfico de la maestra (2019)

Referencias

- Abad J., Ruiz de Velasco A. (2016) Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, pp. 37-62.
- Achotegui, J. (2002). La depresión en los inmigrantes: Una perspectiva transcultural. Ediciones Mayo.
- Alcaldía de Medellín (2011), *Dinámica del Conflicto y Desplazamiento Forzado Intraurbano: Caso Sinai*.
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/Conflicto%20y%20Desplazamiento%20-%20Caso%20Sinai_Nov%20de%202011.pdf
- Angulo, L y León, A. (2010), Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Revista Educere, Universidad de los Andes*. Vol. 14, núm. 49, junio- diciembre, pp. 305-317 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007>
- Arendt, H. (1993) La condición humana. Ediciones Paidós.
- Asociación Médica Mundial (2001) Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Vol. 24 N°2, mayo- agosto, pp. 209-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/5964/9753>
- Balaban, N. (2009) Niños apegados, niños independientes. Editorial Narcea.
- Balcarce, G. (2014) Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. Una lectura derrideana. *Revista Estudios Filosóficos* n°50 diciembre de 2014 Universidad de Antioquia pp. 195-213
- Bárcena F., Mèlich J. (2000) La educación como acontecimiento ético. Ed Paidós.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación

- inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.
- Basil, P. (2019) *Elogio de la hospitalidad*. Editorial Alfabeto.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bronfenbrenner, U (1987) *ecología del desarrollo humano*, Ediciones Paidós.
- Castellanos, R. (2013) *La educación como estructura de acogida: Su crisis y su función*. Reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. *Revista Ciencias de la Educación*, Enero-Junio, Vol 24, Nro 43: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art09.pdf>
- Congreso de Colombia (1997), Ley 387
<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf>
- Constitución Política de Colombia (1991)
https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Cornu, L. (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Ediciones Novedades Educativas.
- Derrida, J. y Dufourmantelle M. (2000) *La hospitalidad*. De La Flor S.R.L. Ediciones.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual*. *Estudios Pedagógicos* Núm. 29, pp. 97-113.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, Ll. (2012) *Religión y comunicación*. Fragmenta Editorial.
- Duch, Ll. (2015) *Antropología de la ciudad*. Editorial Herder.
- Duch, Ll; Lavaniegos, M; Capdevila, M y Solares, B (2008) *Lluís Duch, antropología simbólica*

y corporeidad cotidiana. *Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM*

CRIM

.<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crimunam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>

Duch, Ll. y Mèlich, J (2005) Escenarios de la corporeidad. Editorial Trotta.

Duch, Ll. y Mèlich, J (2009) Ambigüedades del amor. Editorial Trotta.

Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. Ediciones Sígueme.

Escalante, D., y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer.

Revista Educere, 12 (43), pp. 669-678.

Gaitán, L. (2006) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.

Política y Sociedad, Vol. 43, Núm. 1. (p,p 9-26) .

https://www.researchgate.net/publication/27591449_La_nueva_sociologia_de_la_infancia_a_Aportaciones_de_una_mirada_distinta

Galeano, E. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa "el giro en la mirada". La carreta Editores.

Gómez A. (1999). Importancia del período de adaptación del niño a la primera institución educativa. Universidad de Antioquia. Medellín.

[http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/76d9649a-2863-4f27-8c36-](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/76d9649a-2863-4f27-8c36-ec47bf4069a1/026+Importancia+del+per%C3%ADodo+de+adaptaci%C3%B3n.pdf?MO)

[ec47bf4069a1/026+Importancia+del+per%C3%ADodo+de+adaptaci%C3%B3n.pdf?MO](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/76d9649a-2863-4f27-8c36-ec47bf4069a1/026+Importancia+del+per%C3%ADodo+de+adaptaci%C3%B3n.pdf?MO)

[D=AJPERES&CVID=IQIGtLH](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/76d9649a-2863-4f27-8c36-ec47bf4069a1/026+Importancia+del+per%C3%ADodo+de+adaptaci%C3%B3n.pdf?MO)

Guber, R. (2001) La etnografía, método, campo y reflexividad. Editorial Norma,

Hoces de la Guardia Bermejo, A. (1987) La hospitalidad en Homero. *Revista Gerión*. Núm. 5,

Universidad Complutense.

- Institución Educativa República de Honduras (2019) Proyecto Educativo Institucional.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2013) Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema de educación formal
- Larrosa, J. (2018) El elogio de la escuela. Miño y Dávila Editores.
- Levinas, E. (1977) Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad Ediciones Sígueme S.A.
- Luhmann N. (2005) Confianza, Anthropos Editorial, Universidad Iberoamericana, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez L. (2004) Arte y símbolo en la infancia, un cambio en la mirada. Ediciones Octaedro.
- Mclaren P. (1998) Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En: Sociedad, cultura y Educación. Miño y Dávila Editores.
- Mèlich, J. (2002) Filosofía de la finitud, Editorial Herder.
- Mèlich, J. (2010) Ética de la compasión. Editorial Herder.
- Mèlich, J. y Bárcena, F. (2000) La educación como acontecimiento ético. Ediciones Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (1997) Decreto 2247 de septiembre 11.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Serie de lineamientos curriculares: Preescolar.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002) Decreto 1850 de agosto 13.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103274.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2014a) Documento 20: Sentido de la educación inicial, Bogotá, Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-341810.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2014b) Documento 22: El juego en la Educación inicial,

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2014c), Documento 23: La literatura en la educación inicial.

Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2014d) Documento 21: El arte en la Educación Inicial,

Bogotá Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016) Resolución Número 09317.

<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357013.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017) Bases curriculares para la educación inicial y

Preescolar. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles341880_recurso_1.pdf

Montoya, V (2004) El poder de la fantasía y la literatura infantil. Ediciones del Sur.

Moreta, I. (2014) Conversaciones con Lluís Duch. Religión, comunicación y política. Fragmenta Editorial.

Muñoz M. y Parra S. (2016) Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas

implementadas por familias y maestros con estudiantes en etapa escolar. Una mirada intercultural a las IE Escuela Normal Superior de Quibdó y Orestes Síndice de Itagüí. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde).

Muriel E, Ramos J. y Batti A. (2017) Intangibles comunitarios en la construcción social del territorio en el sector El Sinaí, Comuna 2 Santa Cruz de Medellín. (Tesis de Maestría. Universidad Eafit)

Pavez, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27, pp. 81-102. Universidad Autónoma de Barcelona.

<https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Peña, A. y Castro Á. (2012). Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil. *Revista Aletheia*. Vol 4 N°2. Julio-diciembre pp. 118-129 Bogotá.

<https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/73/75>

Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto. *Serie políticas sociales. División de desarrollo social*, Cepal-Eclac. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Poch, C., y Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. En: *Márgenes de la moral. Una mirada ética a la Educación*. Editorial Grao

Prodócimo, E., Gonçalves, R, Rodrigues, R. y Bognoli, P. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.16, Núm. 2, pp. 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>

Reyes, Y. (2016) *La poética de la infancia*. Luna Libros SAS.

Rockwell, E. y Ezpeteleta J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*.

(Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil).

[file:///C:/Users/Win8.1Pro/Downloads/5093-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13658-1-10-20170411%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Win8.1Pro/Downloads/5093-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13658-1-10-20170411%20(4).pdf)

Rockwell, E. (1997) *La dinámica cultural en la escuela. En vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos, Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2018. Libro digital http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Ediciones Paidós.

- Rodríguez, I. (2007) Para una nueva sociología de la infancia. Editorial Centro de investigaciones sociológicas.
- Rojas J., Maldonado L y Rivas F (2000) El desplazamiento forzado en Colombia. En: La población desplazada, un reto para la salud pública. VII curso de internacional de epidemiología y vigilancia en salud pública. Bogotá Colombia.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/IA/INS/poblacion-desplazada-reto-salud-publica.pdf>
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones. Ediciones Mc Graw Hill.
- Santiago, R. (2004) La familia léxica del Xénos en Homero. Usos y significados II, *Revista de filología clásica*, N.º 26, fasc. 2.
- Solares, B. (2008) Un acercamiento a la antropología simbólica de Lluís Duch. En Duch, LI; Lavaniegos, M; Capdevila, M y Solares, B (2008) Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM CRIM. Cuernavaca, Morelos, México.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crimunam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>
- UNICEF (2010) Informe anual 2010.
https://www.unicef.org/devpro/files/UNICEF_Annual_Report_2010_SP_061711.pdf
- Vain P. (2011) Los rituales escolares y las prácticas educativas. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Universidad Nacional de Mar del Plata
- Vain P (2018) Los rituales escolares y las prácticas educativas. EDUNAM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Editorial Trotta.

Viñao, A. (1993) Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Revista Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII, pp. 17-74.

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>

Vélez, M. (2011) Dar acogida, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Willis P. (1980) Notas sobre método. En Hall et al. Culture, Media, Language, Hutchinson, London, p.p 105-121

file:///C:/Users/Win8.1Pro/Downloads/pdfslide.net_willis-paul-notas-sobre-metodo.pdf

Woods, P. (1987) La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós Ibérica.

Anexo 1

Formulario de inscripción de la iniciativa a la feria Escudos del alma (hoja1)



Escudos del Alma
NIT: 830'130.422-3
Formulario de inscripción de iniciativas

Ciudad: Medellín		Fecha: Octubre 7 de 2019	
<p>A través de este formulario, usted está inscribiendo una iniciativa para promover el bienestar de las niñas, niños y adolescentes y sus familias. Esta se presentará en la Feria Escudos del Alma. Recuerde que debe cumplir con los requisitos básicos establecidos en el Reglamento para stands de iniciativas y comerciales. Este formulario diligenciado, junto con los documentos solicitados, deben ser enviados a iniciativasea@redpapaz.org.</p> <p>*Este formulario es solo para stands de iniciativas; no aplica para stands comerciales.</p>			
A. INFORMACION BASICA			
<i>Iniciativa</i>			
Nombre (de la iniciativa) LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA			
Nombre - Razón Social (Tal como figura en el documento de identidad) Institución Educativa República de Honduras			NIT: 811.021.822-1
Departamento Antioquia	Ciudad Medellín	Dirección: Carrera 50B No 97A - 30 Barrio Santa Cruz	
Teléfono: 2360743	Celular:	E-mail:	
Página web:	Facebook:	Twitter:	
<i>Líder de la iniciativa</i>			
Nombre (de quien lidera la iniciativa) Mónica María Quiceno Díaz		Celular: 3044411484	
		Correo: monicamqd@hotmail.com	
<i>Personas que estarán a cargo del stand de la iniciativa</i>			
Nombres Mónica María Quiceno Díaz Luz Beatriz Peña Adriana Patricia Hoyos Palacios		Celulares: 3044411484 3206338634	

Autorizo Sí No

Red PaPaz solicita su autorización para que, de manera previa, libre y debidamente informada, permita dar tratamiento a los datos personales suministrados, los cuales son recolectados con la finalidad de conocer y aprobar su iniciativa y como parte de la información de contacto de la misma. Mediante el presente documento, los abajo firmantes autorizan la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones Audiovisuales (Videos), así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, a RED PAPA Z para incluirlos en fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones Audiovisuales (Videos).

(hoja 2)



Escudos del Alma
NIT: 830'130.422-3
Formulario de inscripción de iniciativas



B. SOBRE LA INICIATIVA

Por favor explique, en no más de 15 renglones, cuál es el objetivo/propósito de su iniciativa:

Este proyecto está centrado en el interés por comprender las acciones de hospitalidad y acogida de la escuela La Rosa con los niños que llegan al grado preescolar, teniendo en cuenta, que se encuentra ubicada en un sector que se ha configurado como asentamiento informal, al que constantemente llegan familias provenientes de diferentes regiones de Antioquia, del país y del exterior; movilizadas de sus lugares de origen por problemas sociales como el conflicto interno armado o la búsqueda de otras posibilidades económicas. Para este fin el desarrollo del proyecto de acogida y hospitalidad, parte del reconocimiento de la población, de sus características individuales, en términos de edad y relaciones, específicamente a través de las estrategias, -"De paseo por mi nueva escuela", - "Bienvenidos", - "una mirada a los que llegan" y -"¿qué le pasó a Franklin?".

Cada una de estas actividades, tiene un horizonte específico, que los niños y las familias que llega al preescolar de la escuela, se sientan acogidos en el nuevo ambiente escolar, en un espacio que empieza a ser parte esencial de su vida.

Indique que quisiera mostrar en el Stand

En el Stand se contará con la presencia de las dos docentes, y se convocarán tres familias, las cuáles nos acompañarán durante una hora y media cada una.

Cada familia tendrá la cartelera usada en la estrategia "Soy yo" y realizará su exposición a quienes se acerquen al Stand.

El Stand será decorado con:

un afiche de la herramienta: Soy yo

Un afiche de la herramienta: Una mirada a los que llegan

Una pantalla de TV, para proyectar pequeños videos de las actividades realizadas (ya se cuenta con el consentimiento informado de los Representantes legales de los niños y las niñas)

Algunos de dibujos resultantes de la estrategia: Qué le pasó a Franklin

2. Enfoque

Explique, brevemente, cuáles son las actividades que lleva a cabo para cumplir dicho objetivo:

1. De paseo por mi nueva escuela

Esta estrategia consiste en invitar a conocer la escuela en el mes de noviembre a los niños y las niñas, de los hogares infantiles de buen comienzo cercanos a la escuela y a los demás niños y niñas incluidos en el reporte que genera el registro de matrícula, proporcionándoles una experiencia facilitadora a su proceso de paso del hogar infantil, o en otros casos guardería o su casa (para los niños que no han sido institucionalizados), una "Transición exitosa".

2. "Bienvenidos".

Finalizando el año escolar, se hace un proceso de inducción, que se realiza en una jornada especial, a la cual son convocados los padres de familia y acudientes de los niños y niñas que inician sus clases en el grupo de preescolar de la Escuela, allí, les hablamos de algunos puntos importantes a tener en cuenta, durante el principio del año escolar, se despejan dudas y se presentan algunas fotos y videos cortos de las principales actividades desarrolladas por el niños que se encuentran terminando el año.

(hoja3)



Escudos del Alma
NIT: 830'130.422-3
Formulario de inscripción de iniciativas

3. una mirada a los que llegan

Iniciando el año escolar, se hace un registro completo de los datos personales y Familiares, de los padres, acudientes y del niño o la niña, en un formato especial diseñado para tal fin; inicialmente con el objeto de obtener datos de identificación y contacto, pero principalmente con el objeto de identificar sus lugares de origen, su constitución familiar y algunos datos que puedan dar pista de quienes son, y que necesidades iniciales se deben cubrir además de propender por la inclusión y valoración de la diferencia.

4. Soy yo

En esta estrategia los niños tienen la oportunidad de contarle a los compañeros, sobre aspectos importantes de su vida, cuáles son los miembros de su familia (foto si es posible), el nombre de sus padres, hermanos, abuelos y otros cercanos, si tiene mascota, cómo se llama (dibujo o foto), su comida y deporte favoritos, quien es su mejor amigo o amiga, su programa de televisión preferido, lo que le gusta hacer en su tiempo libre, lo que más le gusta de su casa, lo que a veces le disgusta casa al igual que de su escuela, entre otras que cada uno de los niños y sus familias quisieron registrar.

A cada una de las familias, se le hace entrega de una guía, que presenta algunos parámetros importantes, a tener en cuenta en la elaboración de una cartelera que cada uno de los niños y su familia presenta a su grupo en un día determinado previamente, cada cartelera debe tener su sello personal, también se les proporcionaron materiales necesarios para su elaboración.

5. ¿qué le pasó a Franklin?

En esta estrategia se usa el "Franklin va a la escuela" de Paulette Bourgeois, para propiciar en los niños, una experiencia que incite a la expresión de sentimientos, pensamientos y la manifestación de tensiones propias del inicio del año escolar, en una nueva escuela, con nuevos amigos, y otros temores que pueda producir en ellos este acontecimiento. Se busca por medio esta estrategia que los niños desarrollen su imaginación, incorporen la historia a sus propias vivencias, pongan en palabras su realidad, sus sentires, sus vivencias previas y sus temores

Marque con una "X" quiénes intervienen o participan en la realización de estas actividades:

Padres, madres
 Docentes
 Equipo directivo
 Familia extensa
 Organizaciones del estado
 Estudiantes
 Otro ¿cuál?

Explique, de forma clara y precisa, cuál es la función o rol de cada uno de los participantes en el desarrollo de las actividades:

Padres, madres, familia extensa, acompañan al niño y a la niña en la elaboración y presentación de la cartelera, y su posterior exposición, asisten a la reunión de "bienvenida", y nos proporcionan los datos que solicitamos en "una mirada a los que llegan".

Anexo 2

Carta de aceptación de la ponencia al III Congreso Internacional de Educación para la

Primera – infancia

(hoja 1)



Barranquilla, 18 de octubre de 2019

Estudiante
MÓNICA QUICENO
Universidad de Antioquia
Medellin

Ref.: Aceptación de Ponencia para participar en el III Congreso
Internacional de Educación para la Primera Infancia

Cordial saludo:

Nos es grato informarle que su ponencia: **“La escuela como espacio de acogida: un compromiso ético y político”**, ha sido aprobada para participar en el III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA, evento que se llevarán a cabo en la ciudad de Barranquilla, Colombia, los días 6,7,8 y 9 de noviembre 2019 y cuyo tema central es: “Los aprendizajes que requieren los niños de América Latina y el Caribe para garantizar un tránsito exitoso en el sistema educativo”.

ORGANIZAN:



(hoja 2)

Su exposición tendrá una duración de 20 minutos así: 15 de intervención propia y 5 para responder inquietudes de los asistentes.

Así mismo, la programación de su ponencia está en el proceso de estructuración del Programa General que se le enviara posteriormente.

Bienvenido a la movilización social por una educación de calidad.

Fraternalmente,



UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

Presidente

Congreso Iberoamericano y Nacional por una Educación de Calidad

Anexo 3

Certificado de participación en el III Congreso Internacional de Educación para la Primera –
infancia



III Congreso Internacional de Educación para la Primera Infancia

HACE CONSTAR

Qué MÓNICA QUICENO, identificado(a) con CC 42689993, participó en calidad de Ponente en las dinámicas académicas del III Congreso Internacional de Educación para la Primera Infancia durante los días 7 y 8 de Noviembre de 2019 con la ponencia: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA: UN COMPROMISO ÉTICO Y POLÍTICO

Esta ponencia se encuentra publicada en las memorias del congreso y registrado en El Centro Nacional de ISSN (International Standard Serial Number) - Biblioteca Nacional de Colombia, ISSN No. 2710-9976


UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO
Presidente del Congreso



ISSN No. 2710-9976

ORGANIZAN:

FUNDACIÓN
Por una educación de
calidad



Teléfono (+57) 3596707 Celular: 3023122328
fundacioneducaciondecualidad@gmail.com - fundacion@porunaeducaciondecualidad.com.co
www.porunaeducaciondecualidad.com.co
Barranquilla – Colombia