



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES
POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL, UNA
POSIBILIDAD DE FORTALECER POTENCIALES
PARA LA PAZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO**

Autoras

Eriks Vanessa Pineda Parra

Erica Patricia Pérez Pitalua

Lizeth Judith Perea Rodríguez

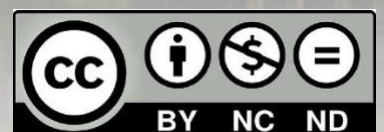
Yused Paulel Serna Estrada

Universidad de Antioquia

Facultad de educación, Departamento de Antioquia

Turbo, Colombia

2020



Configuración de subjetividades políticas en la educación inicial, una posibilidad de fortalecer potenciales para la paz en contextos de conflicto.

Nombres y apellidos completos de las autoras

Eriks Vanessa Pineda Parra

Erica Patricia Pérez Pitalua

Lizeth Judith Perea Rodríguez

Yused Pauced Serna Estrada

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

Licenciadas en pedagogía infantil

Asesoras

Lina Raquel Restrepo Aristizábal

Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Diana Milena Martínez Cartagena

Licenciada en etnoeducación, Especialista en pedagogía

Universidad de Antioquia

Facultad de educación, Departamento de Antioquia.

Turbo, Colombia

2020

Tabla de contenido

Resumen	1
Agradecimientos	2
Capítulo 1. Anteproyecto	3
1.1 Planteamiento del problema.	3
1.2 Marco teórico.	10
1.3 Objetivo general:	16
1.4 Metodología.	17
1.5 Consideraciones éticas.	20
1.6 Cronograma.	21
1.7 Resultados esperados.	23
1.8 Compromisos.	24
1.9 Funciones.	25
Capítulo 2 Configuración de la subjetividad política en la primera infancia.	27
2. 1 ¿Cómo se configura el sujeto político en la educación inicial?	29
2. 2 La subjetividad política y los potenciales para la paz	31
2. 3 Los sujetos políticos de la educación inicial	32
2. 4 El acto educativo que potencia la subjetividad política en la educación inicial	33
2. 5 Los sujetos políticos atravesados por la emoción	35
Capítulo 3.	38
3.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA.	38
Capítulo 4. Categorías de las experiencias sensibles en las salas	61
4.1 Siento, reflexiono, actuó: sentir para desintrestar. Sobre el potencial afectivo	61
4. 2 La paz es tranquilidad y ausencia de peleas: Sobre el potencial comunicativo	71
4. 3 Hagamos una asamblea: desarrollo del potencial creativo, la asamblea y resolución de conflictos	79
4. 4 Yo puedo solito: desde la autonomía hasta la participación. Potencial político	94
Capítulo 5	104
5. 1 Conclusiones.	104
5. 2 Recomendaciones	110
5. 3 Anexo 1. Observación y preguntas semiestructuradas	114
5. 4 Anexo 2. Diario de campo	115
5. 5 Anexo 3. Ficha de contextualización	116
5.6 Anexo 4. Formato de revisión de antecedentes “Fichas de lecturas”	117
5.7 Anexo 5. Matriz de construcción de sentidos	118
5. 8 Anexo 6. Formato Semanario	119
5. 9 Anexo 7. Formato de consentimiento informado	120
5. 10 Anexo 8. Formato entrevista a las profesoras	121
Referencias	114

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo comprender cómo se fortalecen los potenciales para la paz en el marco de la configuración de las subjetividades políticas de niños y niñas en primera infancia. Esto resulta de las prácticas pedagógicas realizadas en los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco, ubicados en Apartadó, donde se logró identificar que, si bien existen prácticas pedagógicas que potencian en los niños y niñas las habilidades para construir paz, se hizo necesario diseñar una propuesta pedagógica que se convirtiera en una posibilidad de fortalecer dichos potenciales.

En este sentido, la investigación tiene un enfoque cualitativo para “comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” Taylor y Bogdan, (1984), lo cual se ajusta a una perspectiva hermenéutica. Además, se incluyó la investigación acción educativa para incluir una la propuesta pedagógica, centrada en experiencias sensibles, que permiten reconocer las distintas maneras de ver el mundo de los niños y las niñas, y reconocer sus voces de niños y niñas como actores sociales en la transformación de sus realidades.

Finalmente, se presentan unos hallazgos, enmarcados en las vivencias dentro de las salas de desarrollo, encontrando que el potencial afectivo, creativo, político y comunicativo son formas de configurar la subjetividad política en el marco de potenciales para paz en la educación inicial, además se descubrió que las emociones movilizan la sensibilidad de los niños y que a partir de ahí se construyen nuevas formas para relacionarse con los demás, esto surge de las confrontaciones entre la práctica y teoría.

Agradecimientos

El trabajo de grado se lo queremos dedicar primeramente a Dios todo poderoso, porque a lo largo de proceso formativo fue quien direccionó todo aquello que deseamos realizar, dándonos fuerza de voluntad, inspiración y sobre todo paciencia para trabajar en equipo.

Por otro lado, queremos agradecer a nuestros padres, amigos y compañeros que, con su amor, su apoyo y su compañerismo nos brindaron seguridad y nos alentaron a seguir adelante con el propósito.

También queremos agradecer a Comfenalco por abrir sus puertas y recibirnos con disposición y así mismo permitir que se creará un ambiente propicio para la optimización de los conocimientos, en donde pudimos conectar la teoría y la práctica para enriquecer nuestras habilidades como maestras.

Finalmente agradecer a la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación por brindarnos los espacios adecuados para llevar a cabo el proceso formativo, de ante mano resaltar la labor que la asesora a Lina Raquel Restrepo, quien acompañó el proceso de práctica y la construcción del trabajo de grado, es una maestra comprometida y dedicada, con un gran corazón, por ello tiene nuestro cariño, por su infinita paciencia y profesionalismo, tiene todo nuestro respeto, querida maestra.

Capítulo 1. Anteproyecto

1.1 Planteamiento del problema.

*La enseñanza que deja huella no es la que se
hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón"*
Howard G. Hendricks

Para hablar de subjetividades políticas en la primera infancia y de la educación para la paz en contextos de violencia, se revisaron referencias recientes a nivel nacional e internacional entre los años 2013 y 2018, dado que para esta investigación es necesario mencionar antecedentes pertenecientes a los últimos cinco años, encontrando que estos temas no se han explorado ampliamente en la primera infancia y tampoco en el contexto de Urabá, pues para ser más precisos las tendencias de las investigaciones revisadas están centradas en la subjetividad política de niños y niñas en situaciones de desplazamiento, conflicto armado y la Educación para la paz dentro de la dinámica del sistema educativo.

Para iniciar, presentamos los resultados de Ospina, Alvarado y Fajardo (2018) quienes realizaron una investigación enfocada en comprender cómo niños y niñas de primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, y sus agentes relacionales, construyen memorias y aportes a la paz. Encontrando que el juego y el cuidado del medio ambiente son las formas particulares en que los niños y niñas construyen su subjetividad política en el marco de familias que han sufrido el conflicto armado en el municipio de Manizales.

En este mismo orden de ideas, la investigación de Vera, Palacio y Patiño (2014), plantea aspectos relacionados con la discriminación e inclusión y la construcción de escenarios que potencien las actitudes sociales de niños y niñas desplazados por la

violencia en los escenarios escolares, encontrando una reflexión que apunta a las prácticas inclusivas en población víctima de violencia, como las siguientes: promover y comprender la situación de desplazamiento forzado, plantear un proceso de ambientación escolar, reconocer el contexto histórico y social de los escenarios escolares y comunitarios, identificar recursos escolares y actuar sobre elementos pedagógicos y didácticos.

De otro modo, la investigación de Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina (2018) propone una aproximación al estado del arte del conocimiento producido en Colombia entre los años 2002 y 2012 sobre la identidad y subjetividad de niños y niñas en torno a la paz y la democracia, en contextos de conflicto armado, donde se descubre que la investigación social y el ejercicio del estado del arte posibilitan la transformación y creación de realidades alternativas a la violencia, por otro lado plantea que tal cuestionamientos influye en los lenguajes y la comprensión de la niñez, todo esto a partir de los potenciales humanas y relaciones para la construcción de paz.

Por otro lado, Quintero, Gallego, Ramírez y Jaramillo (2016) proponen un artículo sobre el saber y hacer de los profesionales en Educación Inicial en relación con los procesos de intervención pedagógica, descubriendo que la formación de los docentes debe ser repensada en aras de enriquecer las prácticas pedagógicas desde los aspectos cognitivos y sociales que constituyen el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos. De este modo aparece el concepto potencial para la paz el cual será desarrollado en el marco teórico.

Al llegar a este punto es pertinente señalar, que, aunque las investigaciones encontradas no están directamente relacionadas con la educación para la paz en primera infancia en contextos de violencia, existen asuntos claves que se hacen necesarios

mencionar, entre ellos se encuentran; la violencia, la ausencia del derecho a la vida, a la educación y a los escenarios de socialización en contextos escolares, que le permitan a los niños y niñas construirse como sujetos políticos.

A partir de lo anterior, se puede decir que los asuntos antes mencionados se relacionan de manera directa, independientemente que no esté presente la educación para la paz, es decir que la violencia y la ausencia del derecho a la vida, están ligados con la deserción escolar y la participación activa de menores de edad en los grupos armados. Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina (2018), retoman aportes hechos por la ONU (2010) donde sostienen

Que para 2010 el asesinato de niños por los grupos llamados por el gobierno colombiano bandas delictivas (Los Rastrojos), que solo en el departamento de Córdoba realizaron 10 matanzas en las cuales murieron 9 niños entre 13 y 17 años. En el mismo año, también fueron asesinados niños en el departamento del Cauca, y estos hechos violentos han significado desplazamientos de mujeres y niños. (p.6)

A partir de lo anterior se busca analizar que esta situación no solo se vive en los departamentos de Córdoba y Cauca, sino que también hay otros reportes que dan evidencia de la muerte de niños por la violencia en el país, como quizás sucede en el contexto de Urabá que de una u otra forma está permeado por el conflicto armado y sus expresiones en la violencia, el microtráfico y el pandillismo.

En este mismo orden de ideas, emerge el derecho a la educación, uno de los derechos fundamentales para los seres humanos, este derecho, no se trae a colación para

referirnos al acceso a la formación primaria y secundaria, sino a ese papel que juegan los centros educativos para luchar por la permanencia de los niños y las niñas en las escuelas. Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina (2018), citan a Defensoría del Pueblo (2006), la cual considera que “La escuela vulnera el derecho a la educación (...), por no armonizar el currículo con enfoque de derechos” (p.5). De todo esto resulta un aspecto relevante, la desescolarización causada por desmotivación o por la ausencia de posibilidades para la construcción subjetiva y es ahí donde entran a jugar un papel importante las prácticas pedagógicas, que son entendidas por Chevallard (1997) como “ la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado” (p.3), es decir que se necesitan maestros integrales con nuevas estrategias pedagógicas que le permitan a los niños y las niñas apropiarse del conocimiento y de su construcción como sujetos políticos dando pie a la resistencia y a creación de escenarios de paz.

A lo anterior se añade que, la práctica docente es uno de los principales componentes que le permiten al niño y a la niña construirse como sujetos políticos, por ello Quintero, Gallego, Ramírez y Jaramillo (2016), plantean que

La educación del niño(a), requiere por tanto de un profesional cada vez más preparado para asumir la tarea que le encomienda la cultura, de contribuir en la preparación de seres humanos para lo social; solidarios, autónomos, éticamente responsables, y democráticos. (p.25)

De este modo, se puede inferir que la práctica docente debe potenciar en niños y niñas el reconocimiento del otro, permitirle construirse como un ser social y dinámico en el contexto y posterior a ello, realizar un trabajo pedagógico que dé cuenta de un óptimo aprovechamiento de los espacios educativos.

Considerando lo anterior, es necesario describir el contexto donde se realiza el proceso investigativo llevado a cabo en los grupos de párvulo y pre jardín en los Centro de Atención a la Infancia (CAI) de Comfenalco sede “Cuatro de Junio” y “El Reposo” ubicados en el municipio de Apartadó, donde se logran identificar escenarios de socialización en las salas de desarrollo que permiten la construcción de subjetividades políticas, entre ellas; la participación, la autonomía y la negociación de poder, las cuales permiten entender cómo se configura la subjetividad política en el marco de la práctica pedagógica de la educación inicial.

Ahora bien, la metodología Crisol de Comfenalco se constituye en una alternativa pedagógica a través de experiencias artísticas, sensibles y estéticas que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, para que todos sus participantes logren potencializar sus habilidades creativas e inciden en la transformación del contexto donde actúan, es de este modo como inicia la participación activa de niños y niñas, ya que el interés y las necesidades de cada uno de ellos juega un papel importante en la construcción de su aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, es preciso mencionar la autonomía y la toma de decisiones como algo ligado a las vivencias de los niños y las niñas, donde se entiende la autonomía como ese proceso de construcción pedagógico del cual ellos son los protagonistas. Es decir, que la autonomía les permite ir construyendo pautas para realizar sus acciones diarias, como tratar de ponerse los zapatos, comer solos con cubiertos, ir al baño, cepillarse, lavarse las manos y también su participación a la hora de recoger los juguetes.

A esto se añade las posibilidades para negociar el poder en las salas de desarrollo, donde se percibe cómo algunas maestras le permiten a niños y niñas aportar en los

escenarios de autonomía y toma de decisión, con esto no quiere decir que siempre se están posibilitando espacios de socialización política, pues en algunas ocasiones se presentan en el centro infantil momentos de subordinación en los que la maestra influye en las decisiones de los niños y las niñas, por ejemplo, al ingerir algunos alimentos.

Desde esta perspectiva es preciso mencionar la participación de la familia en la construcción de la subjetividad de niños y niñas y cómo a través de esta se presentan escenarios de intersubjetividad en el hogar que permite a niños y niñas participar y posicionarse en las salas de desarrollo. Es decir que Comfenalco y la familia aportan bases para la configuración de la subjetividad política, por ello la familia tiene una participación activa, tanto así que se hacen acuerdos para que niños y niñas a través de ellos aprendan a ser sujetos autónomos, por ejemplo: los padres al iniciar el año se comprometen a realizar el aseo de la sala por turnos y súmele a eso las visitas domiciliarias que se llevan a cabo cuando en el centro se presentan inconvenientes con el comportamiento, la salud y alimentación de los niños y niñas.

Ahora bien, el contexto de los barrios donde se encuentran estos CAII, viven violencia específicamente pandillismo, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras problemáticas sociales, en las que niños y niñas se ven constantemente expuestos a situaciones de riesgo, lo cual ha de llamar la atención en esta investigación, ya que estos problemas sociales no se conciben como una situación que afecta de manera directa a la primera infancia, debido a que se les considera una población con poco protagonismo en dichas problemáticas. Es por ello por lo que, se hace necesario preguntarnos: **¿Cómo son las prácticas pedagógicas que permiten a niños y niñas de Comfenalco- Apartadó favorecer potenciales para la paz en el marco de la**

configuración de sus subjetividades políticas? y ¿Cómo diseñar una propuesta educativa que permita a los niños y las niñas favorecer los potenciales para la paz desde la educación inicial?

En síntesis, pensar la construcción de potencialidades para la paz en niños y niñas en contextos de violencias es importante, por la prevalencia de la vulneración de derechos y la ausencia de prácticas pedagógicas que promuevan la paz, pero que además permitan la configuración de subjetividades políticas en contextos escolares. Por lo tanto, esta investigación busca proponer estrategias pedagógicas que le permitan a niños, niñas, familias y maestras desde el ámbito escolar construirse como sujetos políticos capaces de resistir y proponer escenarios de paz en una lucha contra la violencia, que está radicada en la zona de Urabá.

De este modo, se hace necesario aclarar que no solo la familia y los niños serán los únicos participantes, sino que también entran a jugar un papel importante el territorio, el barrio, las maestras cooperadoras, las maestras en formación y sin duda alguna la educación inicial.

En definitiva, la educación inicial como escenario de socialización política, aporta de manera significativa a nuestro proceso de formación como maestras, ya que la construcción del bien común incidirá en la formulación de nuevas prácticas pedagógicas que aporten potenciales para la paz desde la configuración de subjetividades políticas, para la región de Urabá.

1.2 Marco teórico.

Para hablar de subjetividad política en primera infancia en el marco de la educación para la paz en contextos de violencia, es pertinente construir referentes conceptuales alrededor de las categorías encontradas en el análisis de las investigaciones que dan fundamento al trabajo pedagógico: subjetividad política, educación inicial - prácticas pedagógicas, educación para la paz y violencia urbana.

Ahora bien, la subjetividad política se concibe según Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016), como

La construcción de sentidos subjetivos relativos a lo público, espacio de relaciones políticas orientadas a la disputa y negociación que suscita la vida en común y que envuelve los intentos de tramitación de conflictos surgidos entre posturas, intereses y necesidades diferentes. Pág. 145

De lo anterior se infiere que la subjetividad política es una construcción dinámica que se configura a través del contexto, sin embargo, no todas las personas se conciben como sujetos políticos, es decir, no en todos los casos prevalece el bien colectivo, a partir de ello Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016) citan Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) plantean las tramas de la subjetividad política; la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearse utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. Pág. 132

En este mismo orden de ideas, surge la incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad política, ya que a través de este espacio de socialización inician un proceso de reconocimiento de sí mismo y del otro.

En efecto la construcción de la subjetividad política se configura en escenarios de socialización política, es decir que la escuela, y en este caso los Centros de Atención a la Infancia y sus salas de desarrollo, tienen el reto de constituirse en escenarios que promuevan las tramas de la subjetividad política. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que la educación inicial

Es un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurarte de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. (2014)

De ahí se infiere que la educación inicial no busca preparar a los niños y niñas para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias que permiten el desarrollo de cada uno de ellos como lo expresa el texto El sentido de la Educación Inicial (2014)

La especificidad de la educación inicial está puesta en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, lo cual es la base para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares. (MEN, Pág. 41)

Por consiguiente, la educación inicial se puede decir que considera la subjetividad política como un proceso dinámico, que potencia relaciones directas entre pares y las transforma a partir de las actividades rectoras de la primera infancia las cuales son: el juego, la exploración del medio, la expresión del arte y la literatura. Ahora bien, partiendo de algunas investigaciones analizadas se puede decir que las características cruciales en la configuración de subjetividades políticas en la vida social de los niños y niñas en la primera infancia son: participación, autonomía, articulación de la acción – narrativa y capacidad de crear lazos afectivos.

Es pertinente decir que, la experiencia de la educación inicial le facilita a los niños y niñas reconfigurar sentidos compartidos como una alternativa para que se constituyan como sujetos activos, dinamizadores de sus propias realidades, los cuales permiten garantizar elementos en pro de obtener aprendizajes significativos como los potenciales para la paz a través de los escenarios de participación educativa. Ospina y Ospina (2017), plantean que

Los potenciales son las fortalezas, los aprendizajes y los modos preferidos de ser reconocidos con los que cuentan las niñas y los niños, sus agentes relacionales, al igual que aquellos presentes en sus relaciones, a pesar de vivir situaciones de vulnerabilidad. Pág. 178

De lo anterior se infiere que la creatividad de los niños y las niñas para construir potenciales para la paz desde sus capacidades, transformando sus realidades, las de su familia y comunidad empiezan por los lazos afectivos, que son las relaciones con los demás que permiten encontrar otras maneras de vivir a través del diálogo, es así cómo aparece la comunidad, la cual se basa en la interacción permanente y continua con otros para la construcción conjunta de subjetividades. Ahora bien, el potencial ético – moral, son los

valores que dan pie a las relaciones de convivencia, lo cual implica pensarse a sí mismo y a los demás. El potencial político es la capacidad de transformación por medio de acciones, decisiones y diálogos, construyendo una postura crítica frente al mundo y, por último, potencial creativo; es el proceso de reflexión y argumentación que permite tomar una postura transformadora para generar caminos alternativos. En síntesis, cada uno los potenciales anteriormente mencionados están relacionados de forma directa o indirecta, ya que, según Ospina y Ospina (2017) le permiten a niños y niñas construir un futuro distinto en medio del conflicto.

Por lo anterior, es preciso mencionar que los potenciales para la paz son una alternativa para construir escenarios de socialización política y así establecer prácticas educativas con posibilidades de democracia, resistencia, participación, equidad y justicia. De este modo se trae a colación los aportes de Navarro citados en la Revista Semana (2019) quien expone que el sistema educativo debe estar enfocado en educar personas con una alta capacidad de relacionarse, ya que, está claro que tendrá más éxito en esta sociedad no el que más tenga conocimiento, sino quien tenga mejores relaciones sociales.

En este orden de ideas, la paz se concibe como ese puente positivo que garantiza el reconocimiento y el respeto por las diferencias de tal manera que se pueda convertir en un propósito formativo encaminado a la sana convivencia y la resolución de conflictos. Según Alvarado, Tapia, Luna, Quintero, Ospina, Patiño, Oro fino (2012)

La paz no significa la eliminación del debate y el conflicto, sino que las diferencias sobre las orientaciones políticas y el sentido que queremos darle a la vida comunitaria o a la vida común se hacen sin violencia física, a través de debate y deliberación, a partir de las capacidades propias de cada

individuo como sujeto que se constituye en sujeto político en tanto su destino personal lo liga a la discusión de la vida y destino comunes. Pág. 12

Por esta razón, la educación como espacio formativo debe promover paz en escenarios violentos como lo plantea Ospina, Alvarado, Fajardo (2018), retomando los aportes expuestos en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), el conflicto armado colombiano es uno de los más largos y complejos del mundo, por las múltiples dimensiones y expresiones (...) que propiciaron su emergencia y que han propiciado su mantenimiento. Pág. 2

Es así como podemos decir, que, aunque la violencia y el conflicto armado se visualizan con gran rigor en este contexto, los potenciales para la paz aparecen como contraparte para desarrollar en las aulas una sana convivencia, en donde existan ambientes propicios para la configuración de subjetividades políticas en niños y niñas.

Navarro (2019) reafirma en un artículo educativo que “la pedagogía que no tiene en cuenta el entorno, no funciona” es decir, las escuelas deben apropiarse de los problemas sociales que afectan la construcción de potenciales para la paz en niños y niñas. Echavarría, Bernal, Murcia, González y Castro (2015), retoman a Bouvier, (2014) para afirmar que construir paz requiere enfrentar el acumulado de traumas y daños (tanto individuales como colectivos, directos o indirectos) que se manifiestan en síntomas de indiferencia, escepticismo, depresión, desconfianza, temor, dolor, rabia y odio (...) Pág.13

De este mismo modo, se hace pertinente mencionar que dentro de la definición de lo que es violencia, se habla también de un entramado que tiene que ver con las relaciones de poder que se construyen en el contexto de los niños y las niñas, por ello, los potenciales de

paz que se desarrollan, deben direccionarse a transformar algunas de las prácticas que surgen en circunstancias cotidianas de su vida, es decir, la construcción de paz debe ser encaminada bajo una conquista social y política que permita repensar y considerar nuevas formas para resolver los problemas.

En conclusión, los potenciales para la paz desde la educación inicial, permiten que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos activos dentro de la construcción de nuevas prácticas en escenarios educativos, familiares y en la comunidad. Además, que sus narrativas son claves para reconstruir espacios de diálogo, en donde se diga “no a la violencia” y se incentive el cuidado por el otro, mediante el desarrollo de habilidades sociales, de trabajo cooperativo y desde la creatividad.

1.3 Objetivo general:

Comprender las prácticas pedagógicas que promueven las subjetividades políticas en niños y niñas de Comfenalco –Apartadó, a fin de diseñar una propuesta educativa que permita transformar y favorecer la construcción de sus potenciales para la paz.

1.3.1 Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas de la metodología Crisol, que promueven la subjetividad política desde las salas de desarrollo como escenarios de socialización política.
- Diseñar una propuesta educativa que incluya concepciones y prácticas que permitan construir potenciales para la paz.
- Analizar las experiencias desarrolladas durante la ejecución del proyecto investigativo.

1.4 Metodología.

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo entendido como; “una metodología de indagación que permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” Taylor y Bogdan, (1984). Con esto lo que se busca es comprender las prácticas pedagógicas que aportan a la configuración de la subjetividad política y los potenciales para paz, teniendo en cuenta las voces de niños y niñas y sus experiencias, lo cual se ajusta a una perspectiva hermenéutica.

Es un ejercicio que se enmarca en la formación de maestras en pedagogía infantil recogiendo elementos de la investigación- acción educativa que entienda el protagonismo de los niños y niñas, sus capacidades de participación, exploración, construcción de saberes y autonomía. Ahora bien, como maestras investigadoras desde una postura analítica, reflexiva que escucha las voces de los niños se diseñarán unas estrategias metodológicas y didácticas que permitan comprender cómo se configuran las subjetividades políticas a través de los potenciales para la paz.

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

Para el primer momento de observación y análisis documental se identificará cómo la metodología Crisol aporta a la configuración de la subjetividad política, se realizarán técnicas para la recolección de información como; la observación participante, las entrevistas semiestructuradas (Anexo 1), registro de códigos en vivo en los diarios de campo (Anexo 2) y el instrumento de contextualización (Anexo 3). También incluye la revisión de antecedentes (Anexo 4), para construcción del marco de referencia.

Para la construcción de la propuesta educativa, se incluirán técnicas metodológicas y didácticas propias de la educación inicial, que reconocen las posibilidades narrativas de los niños y niñas, teniendo en cuenta las cuatro actividades rectoras del desarrollo infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. También se incluirán estrategias pedagógicas que se registrarán en el instrumento de planeación pedagógica, y el instrumento de diario de campo.

Para el momento final se utilizarán técnicas de análisis de información, categorización en matrices mediante las cuales se documentarán las voces de los niños y las niñas. Matriz de construcción de sentidos (Anexo 5).

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

Grupo	Características
Prejardín, sede 4 de junio. Jornada Tarde. Sala 4	Participan 25 niños (12 niños y 13 niñas) entre los 3 y 4 años. Están interesados en cómo construir sonidos con la madera. Acompaña la maestra cooperadora Merlyn Guzmán Usuga y la maestra en formación Lizeth Perea Rodríguez.
Párvulos, sede 4 de junio. Jornada tarde. Sala 3	Participan 19 niños (9 niños y 10 niñas) de 2 años. Están interesados en qué se puede hacer con el papel sucio y el limpio. La maestra cooperadora Melissa Castillo la maestra en formación Eriks Pineda Parra.

Párvulos, sede 4 de junio. Jornada mañana. Sala 2	Participan 19 niños (9 niños y 10 niñas) de 2 años. Están interesados en los animales de barrio. Maestra cooperadora Gina Corrales y la maestra en formación Erica Pérez Pitalúa.
Párvulos, sede Reposo. Jornada mañana. Sala 1	Participan 20 niños (12 niños y 8 niñas) de 2 años. Están interesados en el chocolate. La maestra cooperadora Neyla Medrano y la maestra en formación Yused Serna Estrada.

Tabla 1. Participantes del proceso de investigación

1.5 Consideraciones éticas.

Las consideraciones éticas no son más que los principios morales llevados a cabo por las investigadoras, por lo tanto, en esta investigación prevalece el respeto por la información tomada de los niños y niñas, ya que está establecido por la ley de infancia y adolescencia Colombia (Ley 1098 de 2006) cumplir con la protección integral de los niños.

Ahora bien, para reforzar lo anterior se toman aportes de Barreto (2011) quien considera que estas “cuestiones, incluida la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información, son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños y niñas adquieren un significado especial” Pág. 643

Por lo anterior, se realizará un consentimiento informado considerando los formatos que tiene Comfenalco, además de la retroalimentación a las maestras, los niños y las familias de los avances del proceso de investigación.

Se incluirán en las consideraciones éticas el consentimiento informado, el anonimato de los niños y niñas, la voluntad de participar y la evolución de los hallazgos a los niños, maestras y la institución.

1.6 Cronograma.

Semestre	Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Semestre 1	Observación participante		X										
	Planeación de las interacciones con niños y niñas		X										
	Interacciones con niños y niñas			X	X								
	Informe de avances sobre hallazgos				X								
Semestre 2	Seminario permanente para reflexión de hallazgos					X	X	X	X				
	Diseño de la propuesta pedagógica Interacciones con niños y niñas					X	X	X	X				

	Encuentros con maestros titulares					X	X	X	X				
	Informe de avances sobre hallazgos								X				
Semestre 3	Seminario para asesorías									X	X	X	X
	Escritura y construcción de sentidos									X	X	X	X
	Informe preliminar para discusión										X	X	
	Discusión con maestros, niños y familias											X	
	Artículo publicable											X	X
	Socialización en evento											X	X
	Informe final												X

Tabla 2. Cronograma de la investigación

1.7 Resultados esperados.

Al finalizar esta investigación se busca llegar obtener unos resultados específicos entre ellos: crear una propuesta pedagógica que permita a los niños y niñas de Comfenalco potenciar su proceso de construcción de subjetividad política y a partir de allí generar potenciales para la paz. En este mismo orden de ideas se piensa en la entrega de un informe a la agencia de práctica, donde se reflejen los resultados de la investigación.

Por último, esta investigación pretenderá escribir un artículo publicable, con el fin de darle a conocer a otros investigadores y maestros o maestras en formación los resultados obtenidos a partir de lo ejecutado, y además así poder participar ampliamente en ponencias donde se lleven a cabo temas relacionados con la investigación.

1.8 Compromisos.

El compromiso como maestras en formación es aportar a la comunidad académica, cultural y social en la población, donde se vea reflejada la teoría y la práctica pedagógica en el campo de acción, buscando con ello impulsar la experiencia, aplicación e innovación de la construcción de saberes durante el proceso investigativo. Por otro lado, es de suma importancia el uso adecuado de la información recolectada en los escenarios de socialización, es decir utilizarlos como recursos académicos, como se acordó en los consentimientos hechos con la entidad y las familias. En últimas la propuesta pedagógica, la cual tiene como fin permitirles a las maestras en formación, niños y personal educativo de Comfenalco tener nuevas estrategias que permitan potenciar los procesos de construcción de subjetividad política y no solo eso sino también a partir de allí proponer potenciales para la paz.

1.9 Funciones.

Este proyecto inicia con la observación participante, la cual da paso a la construcción de sentidos de niños y niñas, teniendo en cuenta la metodología Crisol, además se promoverá en el aula la construcción de subjetividades políticas, así mismo, también se buscará realizar planeaciones que den cuenta de la interacción de las maestras en formación con cada uno de los niños y niñas.

Ahora bien, nuestro rol como maestras en formación es acompañar a los niños y las niñas en las salas de desarrollo y permitirles encontrar sentido a cada uno de sus intereses, teniendo en cuenta su participación, es decir sus voces. Es por ello que, se busca diseñar una propuestas que permitan a los niños y niñas tener una permanente participación en las salas de desarrollo, reconociendo con ello que son seres autónomos y capaces de tomar decisiones, esto con el fin de construir potenciales para la paz, a través de técnicas y metodologías didácticas que den cuenta de los principios teóricos y estratégicos que permiten la construcción de subjetividades políticas de los niños y las niñas, en general esto nos invita hacer mediadoras de los proceso formativo y no medidoras de su conocimiento y aprendizaje.

Por consiguiente, se utilizará diario de campo y planeaciones, los cuales son esenciales para reconocer las voces de los niños y también para hacer una reflexión pedagógica que permita reconocer la interacción entre los niños y las maestras en formación.

Al finalizar, se realizará el análisis de la experiencia, utilizando técnicas de análisis de información, que permitan categorizar y analizar las intervenciones hechas durante la

ejecución de la propuesta, de igual manera se hará una reflexión crítica frente a la pregunta orientadora y cuánto aportó al desarrollo potenciales para la paz en niños y niñas.

En últimas, lo que se busca describir es cómo desde de la educación inicial se configura la subjetividad política, pero además se hace necesario mencionar, cómo esto configura los sentidos y transforma las prácticas pedagógicas que permiten mitigar el conflicto y proponer nuevas formas de socialización, en este caso potenciales para la paz.

Capítulo 2 Configuración de la subjetividad política en la primera infancia.

“Todo acto educativo es un acto político”

Paulo Freire

Hablar en la primera infancia de sujetos políticos o subjetividad política en el siglo XXI no es tan polémico, como hace un tiempo cuando el niño y la niña no tenían participación alguna dentro de la sociedad. A finales del siglo XV y principios del siglo XVI el concepto de infancia dio un giro un poco más amplio, pues empieza a ser objeto de atención, protección y cuidados, de este modo aparece la escuela y la escolarización como una práctica disciplinar con ello se pretendía luchar contra las relaciones de poder entre adulto y niño.

Finalmente, entre el siglo XX y XXI el niño y la niña escalan a una posición muchísimo más amplia, pues estos entran a jugar un papel importante dentro de lo político, lo jurídico y lo social, donde se establece la protección como una lucha prioritaria y de este modo aparece el niño como sujeto de derecho. Barona Teresita, (2016) cita a Magistris & Llobet (2014), los cuales afirman que “el sujeto de derechos será un primer reconocimiento al sujeto político” Pág. 68, es decir que reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho impulsa y dinamiza su protagonismo colectivo para participar con otros en sociedad.

En este sentido, sabemos que su reconocimiento es algo nuevo, que ha surgido en los cambios repentinos de esta modernidad líquida, entendida como los cambios imprevistos que han sido determinantes en la sociedad y que de forma considerada han

abierto paso a entender las condiciones humanas con una mayor preocupación de nuestra vida social e individual, como sostiene Bauman (2004). De esta manera se proponen algunas preguntas acerca de la configuración del sujeto político en la primera infancia que permiten relacionar la teoría y la experiencia de la práctica vivida en Comfenalco: ¿Quién es el sujeto político en la educación inicial? ¿Cómo es el acto educativo que aporta a la configuración de la subjetividad política en la educación inicial?

Para hacer un análisis crítico y constructivo desde nuestra labor como maestras es necesario reconocer el papel de la infancia dentro la sociedad. De acuerdo con Peña (2017) “la infancia es una construcción social que permite ubicar al niño(a) en una etapa de vida con determinadas características, con ella surge un nuevo sentimiento en que se da a este individuo un lugar diferente dentro de la familia y sociedad en general” Pág. 229

En este sentido, es fundamental considerar primero qué significa subjetividad política y cómo se configura en la primera infancia, para luego hacer el abordaje de las preguntas en cuestión.

La subjetividad política, es entendida como una construcción dinámica en el que niños y niñas construyen posturas, pensamientos críticos y reflexivos frente a todos los asuntos que son de su interés. Lo anterior se confirma con los aportes de Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016) quienes plantean que la subjetividad política, “es una construcción de sentido que tiene por objeto lo público: la creación de una vida común que incluya la pluralidad de lo humano, ya que es en los intercambios con los otros, donde se le da lugar a lo público” Pág. 132

Lo anterior quiere decir que las subjetividades se construyen por medio de aquellos relatos que los individuos a menudo presentan en sus relaciones cotidianas, pues ahí se constituyen los espacios públicos y las relaciones con los otros, además se establecen reflexiones críticas para actuar colectivamente y convocar la posibilidad de potenciar la autonomía, el posicionamiento del sujeto y las maneras de ser y estar en el mundo.

En este orden de ideas, es menester mencionar a Duque, Patiño, Muñoz (2016) quienes citan a Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), quienes proponen que la subjetividad política se expresa mediante sentidos subjetivos múltiples, esos que se interrelacionan constituyendo lo que se denominado “las tramas de la subjetividad política” algunas son; la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación acción vivida y narrada, la redistribución del poder, las dinámicas sociales que implican estar con el otro, entender al otro y aceptar al otro y a su vez fortalecen la ampliación del círculo ético.

2.1 ¿Cómo se configura el sujeto político en la educación inicial?

Ahora bien, el niño y la niña como sujetos, tienen unas características sociales, políticas y culturales, que les permiten construir su subjetividad, como lo plantea Peña (2017) “El niño y la niña pueden ser pensados como seres humanos que van configurando una subjetividad política a partir de los conocimientos que le son otorgados en su medio tanto social, cultural, como educativo” Pág. 233

En este sentido los niños y niñas empiezan a configurarse como sujetos políticos cuando se les da un lugar en la familia y la sociedad y es en este punto donde su vida y su

participación les permite construir su subjetividad. Según Peña (2017) quien cita Hernández (2008) plantea que

La subjetividad desde el enfoque histórico y cultural se encuentra fundamentada en la complejidad, cuyos elementos giran en torno a la construcción de sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos, y a la inclusión de la dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva; allí la subjetividad se establece en una relación compleja que involucra lo psicológico y lo social, en una situación dialéctica cuya naturaleza es histórica y social. Pág. 148

Lo anterior da muestra de cómo el sujeto se construye a partir de lo individual y colectivo, a través de las relaciones entre sujeto y objeto que le permiten reconstruir, transformar y re significar el mundo donde socializa. Para dar cuenta de ello, nos sustentamos sobre nuestra experiencia en cada una de las prácticas, es así como consideramos que la forma en la que se configura un sujeto político en la educación inicial es experimentando las formas de ser y estar en el mundo, y descubriendo sus potenciales comunicativos, éticos, políticos, afectivos y creativos, esto está vinculado directamente con las negociaciones de poder y el acompañamiento de las maestras en este proceso de reflexión y construcción de autonomía.

En la educación inicial, los niños y las niñas construyen permanentemente relaciones e interacciones con otros, lo cual posibilita que puedan aprender a socializar, transformar y compartir su visión del mundo, potenciando su desarrollo integral. De esta manera podría decirse que los niños y las niñas se configuran como sujetos políticos cuando

son participativos, discursivos, emocionales, reflexivos y pueden mediar de distintas formas en esos escenarios públicos, esta configuración de subjetividad la desarrollan y construyen en múltiples entornos, tales como la escuela, la calle y la familia.

2. 2 La subjetividad política y los potenciales para la paz

Por otro lado, desde nuestra reflexión como maestras, consideramos que los niños y las niñas en sus múltiples formas de concebir y percibir el mundo, nos enseñaron día a día sus distintas maneras de construir potenciales de paz, lo cual fortalece otros aspectos de la vida en sociedad como la participación, los vínculos afectivos, lo comunicación, lo ético - moral, lo creativo y lo político y todos aquellos aspectos que se reflejan en las de salas de desarrollo.

Esto es lo que nos permite reconocer su capacidad reflexiva para pensar sobre lo que ocurre en las salas, dado que algunos pueden reflexionar de forma inmediata y para otros es un proceso de análisis que puede llevar más tiempo. En este caso algo que fue frecuente entre los niños y las niñas es la forma de perdonar al amigo, de darle un abrazo o pedirle disculpas; algo que a los adultos nos cuesta. Es por ello, que desde la primera infancia además de fortalecer la configuración de subjetividades políticas, es crucial promover los potenciales de paz, para que así puedan hacer un reconocimiento del contexto y fomentar la participación, la autonomía y la creatividad, el pensamiento reflexivo, la afectividad y lo ético moral.

En nuestras prácticas, en los centros de infancia de Comfenalco, logramos identificar cómo se promueven las subjetividades políticas desde la participación que se le

otorga a los niños y niñas, pero además juega un papel importante, las intervenciones que realizan las maestras para mediar en los conflictos.

2. 3 Los sujetos políticos de la educación inicial

Partiendo de lo anterior, surgen la pregunta por ¿Quién es el sujeto político en la educación inicial? Los sujetos políticos son los niños y las niñas que crean de forma política referentes morales, estratégicos y discursivos, no sólo para ellos sino para los que están a su alrededor, son seres capaces de transformar, crear, diseñar, sentir y pensar más allá de lo que desean solo para ellos. Son sujetos que reflexionan, ya que en su cotidianidad se escuchan las formas en las que solucionan sus problemas sin el acompañamiento de un adulto y es ahí, cuando hacen uso de esa configuración política y de las múltiples formas de hacer las paces.

Los niños y las niñas reconfiguran sentidos compartidos sobre las relaciones con los otros, el trato colaborativo y amoroso, como una alternativa para construirse como sujetos activos, dinamizadores de sus propias realidades, los cuales promueven aprendizajes significativos que aportan a los potenciales para la paz a través de los escenarios de participación educativa. Es así como Ospina y Ospina (2017), plantean que “los potenciales son las fortalezas, los aprendizajes y los modos preferidos de ser reconocidos con los que cuentan las niñas y los niños, sus agentes racionales, al igual que aquellos presentes en sus relaciones, a pesar de vivir situaciones de vulnerabilidad” Pág. 178

De acuerdo a los planteamientos anteriores podemos decir que niños y niñas son los sujetos políticos en la educación inicial, sin dejar de lado que los maestros y maestras, también lo somos, ya que acompañamos dichos procesos de aprendizaje, pues es de suma

importancia que desde nuestra labor docente, se construyan bases sólidas que nos definen no solo como sujetos, sino también como seres políticos que aportamos a la construcción de una sociedad reflexiva, crítica, autónoma y capaz de resistirse a la violencia, con ello lo que se busca decir es que, socialmente cumplimos un rol muy importante que nos hace ver como un ejemplo o reflejo para los que nos rodean, iniciando desde los más chicos y hasta el más adulto, en este punto cabe resaltar que también es importante tener en cuenta la participación de los niños y las niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de convertirlos en los protagonistas de su desarrollo.

Por otro lado, aparecen otros actores como las familias, los agentes educativos y el equipo de talento humano, encargados de fomentar y aportar a los procesos de desarrollo en la educación inicial, pues estos están encargados de educar integralmente para la vida, acompañando a niños y niñas desde antes de nacer, convirtiéndolos también en veedores y constructores de una sociedad, es decir constructores de sujetos políticos, parafraseado del Ministerio de Educación Nacional (2014) Pág.69.

2. 4 El acto educativo que potencia la subjetividad política en la educación inicial

Ahora bien, en la educación inicial, existe acto educativo, cuando éste aporta a la configuración de subjetividades políticas en los centros de la infancia y cuando se hace una resignificación de la educación, es decir, cuando no solo se les prepara para convivir con el otro y se le permite crecer en autonomía y en participación crítica y política, sino cuando la educación se convierte en la mejor alternativa para combatir los desafíos que trae consigo los contextos donde se desarrollan. En este sentido, esa resignificación a la cual nos

referimos, es la estrategia mediante la cual los aprendizajes no aparecen como un proceso individual, por el contrario, tiene que ver con el aprendizaje colectivo, que a su vez permite fortalecer las dinámicas y las estrategias para la configuración de subjetividades y así dar cuenta del conjunto de saberes, de prácticas, actitudes y procesos para comprender la construcción de las subjetividades políticas.

El acto educativo que potencia la subjetividad política, permite que los niños y las niñas por medio del encuentro con los agentes educativos fortalezcan sus habilidades para liderar, proponer y posicionarse como sujetos dentro de las dinámicas sociales y educativas que le permean en el contexto. Es por ello, que en este punto se hace necesario resaltar las prácticas que Comfenalco ejecuta para aportar y complementar al desarrollo de los niños y las niñas. Ahora bien, en muchos casos las maestras tienen un vínculo directo con el niño y la niña, lo escuchan, tratan de solucionar problemas juntos, dialogan y aportan positivamente a sus requerimientos e intereses que le permiten construir sus potenciales negociar, mediar conflictos, perdonar y resolver problemas

Si bien la mayoría de prácticas de Comfenalco, promueven las subjetividades política, cabe mencionar que no todas las prácticas o intervenciones que se llevan a cabo por parte de las maestras son pertinentes o aportan a la construcción de un sujeto político, es decir hay maestras que no dialogan, que no proyectan, que no son creativas, ni estratégicas, que imponen la autoridad, eso que llamamos adulto centrismo, que creemos que por ser el adulto, el niño o la niña no tienen derecho a ser escuchados y en ocasiones generalizan los intereses y deseos de la mayoría de los niños y las niñas, por ello es importante pensar en la dinamización de las mediaciones, como al momento de ingerir algunos alimentos y generan tensiones entre la maestra, el niño y la niña, ya que muestran

resistencia para consumirlos, ya sea porque no les apetece o están en el proceso de incluir nuevos alimentos y es ahí donde es necesario pensar en estrategias pedagógicas que apoyen la nutrición, la participación y la autonomía, es decir, que de alguna manera u otra este tipo de intervenciones no permiten que el niño y la niña configuren su libertad para elegir y participar.

Como maestras en formación consideramos que se debe apostar cada vez más a la configuración de subjetividades políticas desde la primera infancia para que los niños y las niñas crezcan bajo dinámicas positivas, de inclusión y participación en los contextos y de esta manera puedan construir ese bien común y proponer nuevas maneras para resolver los conflictos.

2. 5 Los sujetos políticos atravesados por la emoción

Es importante destacar que, para aportar a la formación de los niños y las niñas, son indispensables las experiencias significativas en torno a los sentires y emociones en las salas de desarrollo para potencializar todas sus capacidades, en este punto, es necesario mencionar la práctica docente, pues esta podríamos considerarla como uno de los principales componentes que le permiten al niño y a la niña construirse como sujetos políticos, por ello Quintero, Gallego, Ramírez y Jaramillo (2016), plantean que “La educación del niño(a), requiere por tanto de un profesional cada vez más preparado para asumir la tarea que le encomienda la cultura, de contribuir en la preparación de seres humanos para lo social; solidarios, autónomos, éticamente responsables, y democráticos”

En este orden de ideas se hace necesario mencionar la práctica docente ejecutada por nosotras, la cual se preocupó por construir sujetos políticos, potenciar el reconocimiento de sí y del otro, lo cual permite constituirse como seres sociales, autónomos y dinámicos y junto con ello transformar las relaciones de poder, además se indagaron alternativas para tejer el bienestar colectivo y otorgar protagonismo desde la participación y el posicionamiento de la palabra, para incidir en la toma de decisiones.

Desde Comfenalco se buscó promover constantemente en el niño y la niña el desarrollo libre de la personalidad, la autonomía y el fortalecimiento de los potenciales de paz, por ello, la tarea que como practicantes desarrollamos fue aportar a esa construcción de subjetividades y complementar las prácticas que ya existían en los centros de desarrollo, las cuales son: la asamblea, la llamada del amor, la hora de lectura, el momento del juego, el espacio de pregunta y amar es cuidar, entre otras.

Al llegar a este punto, es importante reconocer que los potenciales para la paz son una alternativa para construir esos escenarios de socialización política, e incluso aportan al significado del acto educativo y es así como se fortalecen las subjetividades políticas. Por otro lado, al involucrar los potenciales de paz se establecen prácticas educativas con posibilidades de democracia, resistencia, participación, equidad y justicia. Todo esto se logra haciendo del acto educativo un momento clave de la formación de cada uno de los niños y las niñas.

En últimas, el proceso de prácticas permitió reconocer que los potenciales de paz son una posibilidad para que los niños y las niñas puedan comprender que existe otro y así reconozcan su importancia, a su vez, permitan que crezcan como sujetos políticos,

apuntando a ser personas participativas con capacidad de levantar su voz, desenvolverse en el contexto y a su vez que fortalezcan los lazos afectivos hacia sus pares de una forma amable, con compañerismo y preocupación por el otro, logrando poco a poco configurar un ser político, que tiene habilidad para pensar y hacer reflexiones críticas para construir el bienestar colectivo , eso sí, con acompañamiento de padres de familia, agentes educativos y también de sus pares, que son con los que más frecuencia interactúan en espacios de socialización política.

Capítulo 3.

3.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA.

3.1.1 Introducción

"El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Estas, por el contrario, constituyen un clima ideal para el anti-diálogo. Para la verticalidad de las imposiciones". Paulo Freire.

Esta propuesta pedagógica, es el fruto de un trabajo investigativo que se realizó en los centros de infancia de Comfenalco – Apartadó, en ella se plantea las acciones a desarrollar con niños y niñas, objetivos, mapas de relaciones, los aspectos a desarrollar en la propuesta y las planeaciones con intencionalidades específicas, las cuales giran en torno a la configuración de la subjetividad política y el fortalecimiento de los potenciales para la paz en niños y niñas de Comfenalco, para ello, se diseñaron actividades que dan cuenta de los potenciales afectivo, creativo y político.

Con esta propuesta se busca comprender los procesos de socialización de los niños y las niñas, e incluso sus distintas perspectivas del mundo y la forma en que interactúan con los demás. Asimismo, se ponen en juego sus sentires compartidos y las experiencias de las maestras.

Ahora bien, para darle sentido a esta propuesta, fue necesario considerar unas intencionalidades específicas, en las cuales se enmarcan estos procesos de socialización, de configuración de subjetividades políticas y de las formas en que los niños y niñas construyen paces, para ello, es importante mencionar que estas intencionalidades van en mira de fortalecer los potenciales de paz y a su vez entender que el niño y la niña son los protagonistas no solo en las salas de desarrollo sino en sus hogares, porque lo que se desea

es consolidar espacios formativos o de socialización, donde se escuche su voz y den cuenta de su participación. En este orden de ideas, enunciaremos las tres intencionalidades:

- Construir estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento emocional y el cuidado de sí.
- Promover espacios para fortalecer el pensamiento creativo en los niños y niñas.
- Fortalecer la participación política de los niños y niñas.

Las intencionalidades mencionadas anteriormente, están estrechamente relacionadas con la propuesta pedagógica, ya que, son estas las que permiten a partir de las intervenciones, fortalecer la inteligencia emocional, la capacidad creativa y la participación política de los niños y niñas. También es importante resaltar que dichas intencionalidades, van en miras de reconocer que los potenciales de paz son una posibilidad para que los niños y las niñas puedan comprender que existe otro y así reconozcan su importancia, y a su vez, crecer como sujetos políticos, autónomos y participativos, pero sobre todas las cosas que sean sujetos capaces de resistirse a las olas de violencia.

En últimas, esta propuesta pedagógica explora mediante las estrategias pedagógicas, la habilidad que tienen los niños y las niñas para manejar sus emociones, construir empatía, realizar procesos de reflexión y autorreflexión y el pensamiento creativo y sobre todo tener en cuenta la participación política como principio clave para lograr de manera positiva el convivir con las demás personas. En este sentido, inicialmente se presenta el proyecto pedagógico y a continuación las experiencias propuestas

Nombre del Centro de Atención Integral a la Infancia: Centros de atención a la infancia 4 de junio y El Reposo (Apartadó)

Grupo investigador: Párvulos y pre jardín

Edad: 2 a 4 años

Maestra responsable: Yuced Pauled Serna Estrada, Érica Patricia Pérez Pitalúa, Lizeth Judith Perea Rodríguez, Eriks Vanessa Pineda Parra.

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
Nombre del proyecto de investigación:	Configuración de subjetividades políticas en la educación inicial, una posibilidad de fortalecer potenciales para la paz en contextos de conflicto urbano.
Planteamiento del problema:	<p>Teniendo en cuenta el contexto de los barrios donde se encuentran los centro de infancia, donde se viven diferentes violencias, consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico, entre otras problemáticas sociales, y los niños y niñas se ven constantemente expuestos a situaciones de riesgo, lo cual ha de llamar la atención en esta investigación, ya que estos problemas sociales en algunas ocasiones no son percibidos como una situación que afecta de manera directa a la primera infancia, debido a que se les considera una población con poco protagonismo en dichas problemáticas. Es por ello que se hace necesario preguntarse por ¿Cómo son las prácticas pedagógicas que permiten a niños y niñas de Comfenalco- Apartadó favorecer potenciales para la paz en el marco de la configuración de sus subjetividades políticas? y ¿Cómo diseñar una propuesta educativa que permita a los niños y</p>

	<p>niñas favorezca potenciales para la paz desde la educación inicial?</p> <p>Ahora bien, estas preguntas surgen, a partir de un rastreo minucioso realizado primeramente desde nuestra experiencia como maestras en formación y prácticamente, pues en ella se encuentran aspectos que de alguna forma nos hacen un llamado a preguntarnos por las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en dentro de los centros de infancias en este caso Comfenalco – Apartado, y como segundo los antecedentes teóricos e investigaciones que registran y confirman la importancia de los potenciales para la paz y lo esencial de configurar sujetos políticos capaces de resistirse a la violencia urbana.</p>
<p>Referentes del arte, según la pregunta de investigación.</p> <p>Guayasamín, Los niños muertos, 1947. Tomado de: http://www.arteygalerias.com/guayasamin/guayasamin-%E2%80%93obra-los-ninos-</p>	<p>Guayasamín Oswaldo - Los niños muerto: Este cuadro describe un hecho que marcó muchísimo la vida de Guayasamín. Cuando tenía 13 años sucedió en Quito la llamada "Guerra de los Cuatro Días", donde su único amigo, Manjarrez, se vio alcanzado por una bala perdida. Esta muerte sin sentido de su entrañable amigo dejó una huella profunda sobre las consecuencias de la violencia del hombre.</p> <p>Escogimos esta obra, porque guarda relación con lo que queremos expresar en nuestro proyecto, en este caso haciendo énfasis en los potenciales de paz y como se pueden transformar estos escenarios de violencia para aportar a la configuración de subjetividades políticas en los niños y niñas.</p>

[muertos/](#)



Tomado:

<https://images.app.goo.gl/fCn42>

[wwmpRwrYH638](http://www.wmpRwrYH638)

El autor en su obra plantea cómo el hecho de haber perdido su amigo marco su infancia, lo cual nos hace ver la relación que tiene su obra con las vivencias del contexto de Urabá, en donde se ven enmarcadas algunas prácticas violentas que permiten crear secuelas desde la primera infancia hasta la edad adulta.

Por otro lado, es importante mencionar que, aunque podemos observar cómo la violencia y la guerra han marcado la vida de muchas personas, también hay una forma de salir adelante y es transformando esas violencias, creando potenciales de paz y observando como desde la primera infancia los niños hacen las paces.

La ternura: "Mientras vivo siempre te recuerdo" o "La Ternura", última colección con más de 100 obras, que Guayasamín pinto desde 1988 hasta 1999. Es un homenaje de amor a su madre, a las madres del mundo, como símbolo de defensa de la vida y de la Tierra, a los Derechos Humanos.

Esta obra la "ternura" permite hacer un reconocimiento de la importancia de contar con alguien que te apoye en esos primeros años de vida, partiendo desde lo planteado en esa obra, se encuentra como se hace un homenaje a la madre como símbolo de defensa de la vida, de la tierra y los derechos humanos.

Lo anterior nos hace pensar en cuanto a nuestro proyecto que la intención de esta obra se acopla de forma directa a aquello que queremos lograr desde los potenciales de paz, lo cual es que

	<p>se permita un reconocimiento de un otro, partiendo desde el respeto, el amor y los derechos de cada uno.</p> <p>Esta obra al igual que nuestro proyecto, se enmarca en la configuración de las subjetividades políticas, porque busca en sí misma el bien común y además de ello una introspección de eso que sentimos, que hacemos y cómo lo hacemos.</p>
<p>Hipótesis iniciales:</p>	<p>Leandro (3 años) le pega a José sin culpa y en medio del suceso se percata que la mirada de la maestra está puesta en él y automáticamente le dice a la profesora “fue sin culpa” y le toma el brazo a José lo soba y le pregunta ¿te duele?</p> <p>La maestra Melissa Castillo observa cómo dos niños se pelean y le pregunta a uno de los niños “¿Por qué le pegas al amiguito?” y otro niño llamado Gerónimo responde “las manos sirven para acariciar, no para pegar”</p> <p>Elena (3 años) “profe cantemos olas que vienen”</p> <p>Yeicol (2 años) “profe yo cuidó hoy que no abran la llave”</p> <p>Kimberly (4 años) “profe no deje hablar a los que no piden la palabra”</p>
<p>Pregunta de investigación: (que orienta el desarrollo del proyecto)</p>	<p>¿Cómo son las prácticas pedagógicas que permiten a niños y niñas de Comfenalco- Apartadó favorecer potenciales para la paz en el marco de la configuración de sus subjetividades políticas?</p>
<p>Fase en la que se encuentra la investigación: Exploración___ Formulación de la pregunta y planeación___ Desarrollo ___x___ Cierre y Conclusiones: _____</p>	

Objetivo general:

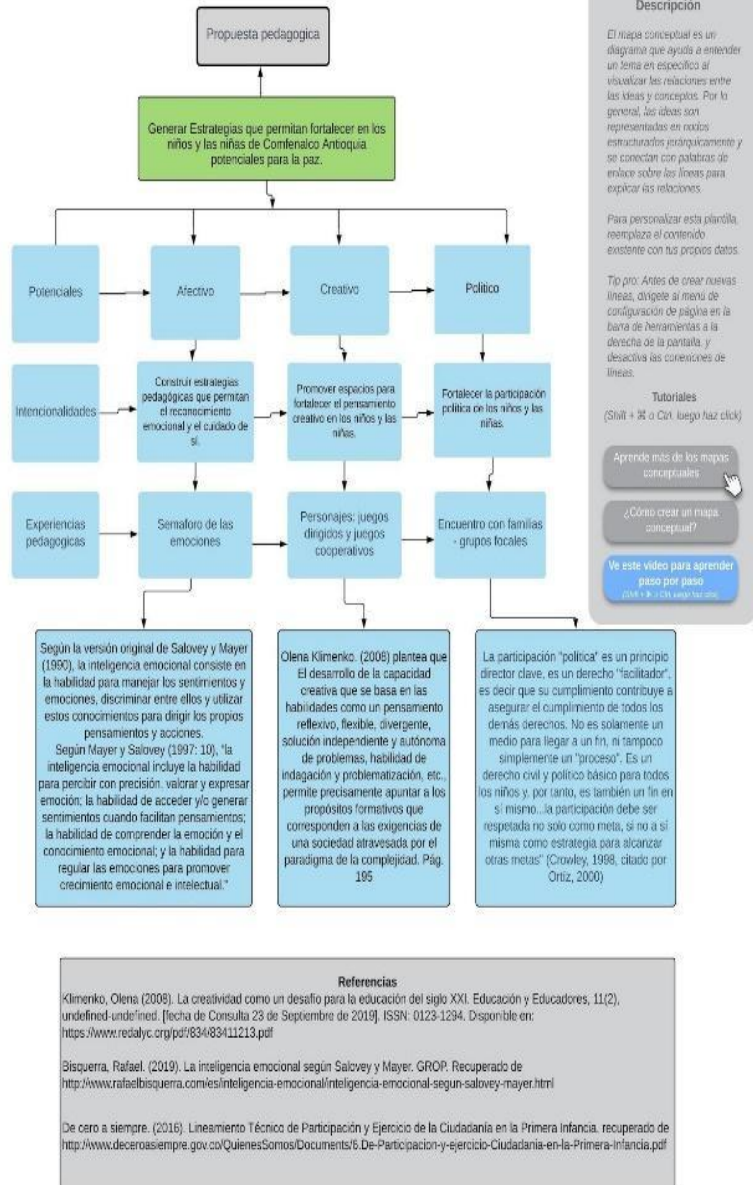
- Comprender las prácticas pedagógicas que promueven las subjetividades políticas en niños y niñas de Comfenalco –Apartadó, a fin de diseñar una propuesta educativa que permita transformar y favorecer la construcción de sus potenciales para la paz.

Objetivos específicos del proyecto de investigación:

- Identificar las prácticas pedagógicas de la metodología Crisol, que promueven la subjetividad política desde las salas de desarrollo como escenarios de socialización política.
- Diseñar una propuesta educativa que incluya concepciones y prácticas que permitan construir potenciales para la paz.
- Sistematizar las experiencias desarrolladas durante la ejecución del proyecto investigativo.

Concepto, subtemas y subpreguntas

Mapa de relaciones



Aspectos a desarrollar en cada proceso (De acuerdo a cada potencial)

Potencial comunicativo: Esta experiencia pedagógica le permitirá a los niños y niñas experimentar las emociones de forma particular, dependiendo de sus experiencias su aprendizaje y de la situación concreta. A partir de ello se buscará poner en juego el potencial afectivo, el cual permitirá realizar representaciones y

	<p>manejar un lenguaje distinto en cuanto a la comprensión de las emociones del mismo y de los demás.</p>
	<p>Potencial ético - moral: Desde la identidad los niños y niñas harán un reconocimiento de sí y de los otros, podrán expresar sus sentimientos pensamiento y emociones, a fin de permitirles favorecer desde sus subjetividades políticas el desarrollo de su identidad y confianza, lo que de alguna forma dará pie al fortalecimiento de autonomía en los niños y niñas.</p> <p>Además, desde su esquema corporal permitirles desarrollar una relación con el entorno, promoviendo así habilidades psicomotrices, con el objetivo de crear un proceso continuo del conocimiento de su cuerpo, percepción y conciencia del mismo.</p>
	<p>Potencial creativo (construcción de pensamiento):</p> <p>Mediante la resolución de problemas y la creatividad, los niños y las niñas podrán generar ideas novedosas y solucionar distintos tipos de situaciones que se presentan en el aula y posterior a ello lograr el desarrollo de la creatividad potenciando así el pensamiento divergente y posibilitando nuevas alternativas para hacer las paces en las salas de desarrollo.</p>
	<p>Potencial Político (interacción sujetos, seres vivos, objetos y el entorno): Los niños y las niñas incrementarán sus posibilidades de interacción con el otro, con el fin de fortalecer los procesos de socialización, estableciendo vínculos basados en la</p>

	confianza, la armonía, el trabajo colectivo y respetando las diferencias de cada uno.
SEMANA: 1 -2	DÍA: 25-26sep 02-03oct de 2019
ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS	
<p>Concepto, subtemas, sub preguntas y preguntas movilizadoras que orientan la experiencia del día:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las emociones. • Inteligencia emocional • El reconocimiento de sí. <p>Preguntas movilizadoras: Hacer preguntas de acuerdo con las emociones y el reconocimiento de sí teniendo en cuenta el cuento “Vaya Rabieta de Mireille d Allance” ¿Por qué sentimos rabia? ¿Qué podemos hacer para que se vaya la rabia? ¿Cómo podemos ayudar a Roberto con su rabieta?</p>	
<p>Bienvenida y acogida:</p> <p>Se dará la bienvenida con el saludo caluroso, nos sentaremos en rondas para hacer el conteo de los niños y las niñas que vinieron y que faltaron en el día, posterior a ello se conversaran los acuerdos del día y después cantaremos la canción “Si estas feliz” dejándonos llevar por el ritmo para seguir los pasos.</p>	
<p>Experiencia corporal:</p> <p>Si estás feliz - canción infantil.</p> <p>Para la experiencia pedagógica necesitaremos un espacio abierto dentro o fuera de la sala, en este espacio lo que se logrará será incorporar a los niños en la experiencia de la canción “Si estás feliz” la idea de esta es cantarla con los niños y las niñas y posterior a ello ir desarrollando cada uno de los pasos que esta propone para ir aprendiendo poco a poco.</p>	

Por otro lado, se permitirá articular el sonido y la melodía dejándonos llevar del ritmo, realizando las acciones y gestos de la canción para que sea más significativo.



Experiencia pedagógica e investigativa:

Primer momento:

Esta experiencia pedagógica iniciará con la lectura del cuento infantil “Fernando Furioso” que se llevará a cabo en la parte externa de la sala de desarrollo, es decir en el espacio de lectura, o ya sea un caso contrario en el jardín del CAII, después de su lectura se harán algunas preguntas movilizadoras; ¿Por qué sentimos rabia? ¿Qué podemos hacer para que se vaya la rabia? ¿Cómo podemos ayudar a Fernando con su rabieta? Estas preguntas, con el fin de que convoquen a los niños y a las niñas a preguntarse el porqué de las emociones y que transmite este cuento durante la lectura. Por último, mediante la narración se buscará que la participación de los niños sea interactiva, es decir, a medida que se lee, también se les preguntará.

Segundo momento.

Seguidamente se realizará una actividad sobre el reconocimiento de las emociones y los gestos, esta se llama “Qué veo en él espejo”. En esta, los niños y las niñas serán los principales protagonistas ya que se harán preguntas explícitas sobre lo que movilizó el cuento, tales como:

- ¿Cómo es la cara de un niño cuando está triste?
- ¿Cómo es la cara de una niña feliz?

- ¿Qué hacemos para sentirnos feliz?

Al desarrollar esta actividad de mirar las caras con algunos gestos en el espejo, se observará distintas emociones: ¿Qué cara hacemos cuando estás enojado, triste, felices, asustados, con sueño y asombrados?

Para cerrar esta experiencia, se organizarán en la sala algunas colchonetas, en las cuales se acostarán los niños y unos a otro realizaran un ejercicio de cuidado a su compañero, el cual permitirá el reconocimiento del otro para el cuidado, la ternura y la responsabilidad. En este espacio habrá plumas y crema para que se hagan un pequeño masaje y puedan frotar el rostro, las manos y los pies del compañero con la crema o la pluma.

Nota: Se recogerán algunos materiales para realizar una producción llamada “El semáforo” Esta producción se realizará con los niños y las maestras en la sala de desarrollo

Tercer momento.

De acuerdo a los materiales que se recojan, se reunirán a los niños y las niñas en la sala para mostrar los materiales y para explicar la construcción del semáforo de emociones: El semáforo tendrá una intencionalidad pedagógica lo que quiere decir que en vez de los colores amarillo, verde y rojo se utilizaran fotos tomadas en los momentos uno y dos de las acciones realizadas.

Estas acciones varían, es decir, en el semáforo se organizará las formas en lo que ellos se quieren saludar ya sea como abrazar, dar la mano, saludar de puñito, saludar con el pulgar o dando un beso en la mejilla al compañero e incluso con fotos de gestos del rostro de los niños, las cual se toman cuando llegan al centro, dándonos a conocer de qué manera vienen de sus casas y que emociones experimenta a medida que se hace la bienvenida y la asamblea y también la forma en la que se saludan unos con otros en la sala.

En el transcurso de la semana mediante la participación de los niños y las niñas, estas imágenes pueden cambiar, teniendo en cuenta las acciones que realizan los niños y las niñas en la sala, es decir, de acuerdo a lo que se observa en semana se le puede dar otro sentido, ya sea un

semáforo que exponga en él las emociones que sintieron los niños esa semana, los gestos que se notaron con mayor frecuencia en la sala de desarrollo o un semáforo en el que se observe como quieren saludar y se pueda hacer así a medida que lleguen, ya sea dando abrazo, dando un puñito, saludando con el pulgar u otras acciones.

La creación de este será con silicona líquida, cinta adhesiva, papel maché, pintura, colbón, cuerda, clavos y los materiales específicos de cada proyecto para contextualizar la estrategia.

Nota: Los materiales pueden variar, de acuerdo a la sugerencia de la maestra, es decir, si ella ve más pertinente realizarlo con otro material se haría de esa forma, eso sí, la intención del semáforo sería la misma, “un semáforo de emociones”.

Cuarto momento.

En esta experiencia se instalará el semáforo en un lugar dentro de la sala, este lugar será elegido por los niños y las niñas en compañía de la maestra cooperadora. La idea es que sea visible para ellos y se puedan acercar a observar algunas de las emociones que proyectan, la forma en la que se quieren saludar o los gestos que se visualizan con mayor frecuencia en ellos y ellas.

El semáforo se pondrá a prueba preguntándoles a los niños con qué quieren que los saluden hoy de acuerdo a variedad de fotos, se elegirá a un niño que podrá dirigir la actividad preguntando el saludo, cambiando el semáforo y dando el saludo los días que se tome como estrategia el semáforo.

El momento de cierre se realizará la asamblea y para ello, se compartirá con los niños un dulce, teniendo en cuenta que a la sala ellos siempre llevan algo para comer junto con sus compañeros, posterior a ello, se conversa sobre la experiencia, mencionando aquello que nos suscitó, lo que más nos gustó o no y terminaremos con algún canto que prefieran los niños y las niñas.

Acciones de autocuidado:

La experiencia permitirá movilizar el reconocimiento del cuerpo, así como de algunas emociones que se presentan en el día a día tales como estar feliz, estar asustado, enojarme entre

otras, todas estas acciones que se realizarán en cada uno de los momentos permitirán que no solo a través del ritmo y la melodía en la canción se reconozcan las emociones, los gestos o los ánimos de los niños y niñas sino que a su vez se logre el reconocimiento de algunas partes del cuerpo, con movimientos como aplaudir, cruzar los brazos, zapatear entre otros.

Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:

Semáforo de las emociones y termómetro de emociones.

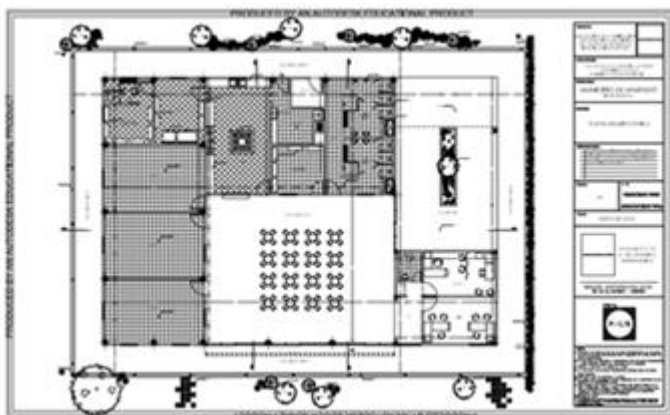
Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:

Concluimos con los aportes de los niños y las niñas en un conversatorio o asamblea sobre las experiencias cómo se sintieron, cuáles fueron los movimientos, emociones que nos gustaron entre otras; recordemos que hicimos hoy, cómo se sintieron hoy, qué les gustó más del día de hoy, qué fue lo que menos les gustó, cumplimos con los acuerdos del día de hoy.

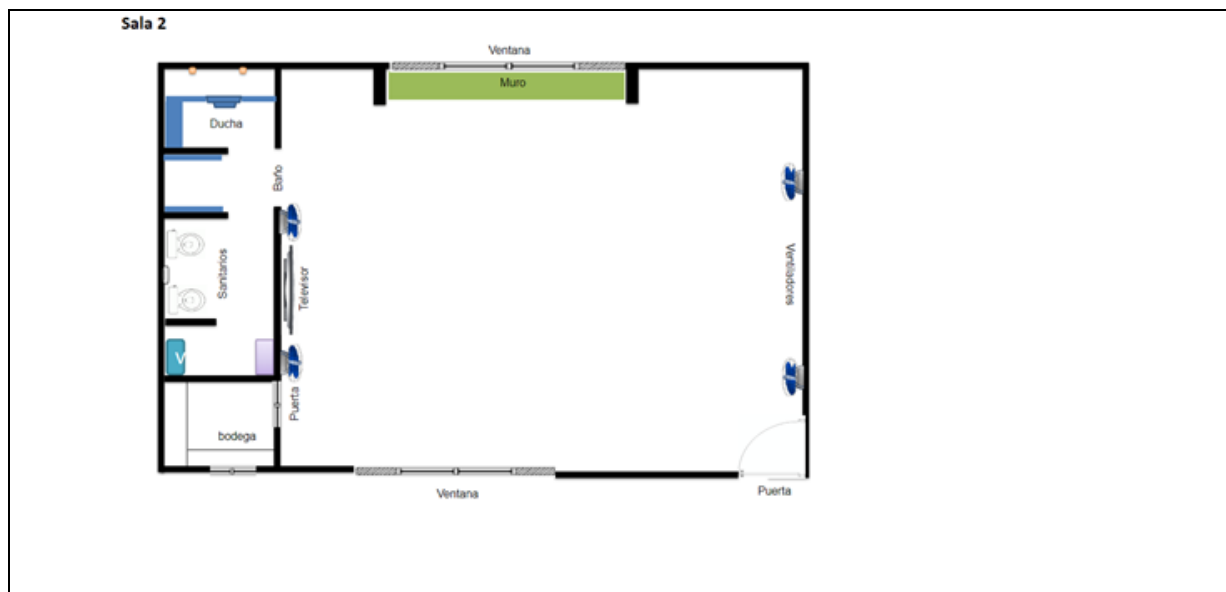
Instalación y recursos (se describe y se ubica la planimetría o la fotografía del diseño de la instalación que se llevará a cabo):

Este momento fue desarrollado en todo el centro de atención del Reposo, mientras que en el 4 de junio del municipio de Apartadó se ejecutó en la sala 2

Centro de Atención: El Reposo



Centro de atención 4 de junio, Apartadó



SEMANA:

DÍA: 9 – 10 noviembre de 2019

ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS

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

Conceptos

- Creatividad
- Resolución de problemas
- Comunicación

Preguntas

- ¿Cómo se deben solucionar los problemas?
- ¿Qué puedes hacer cuando las cosas no son como esperabas?

Bienvenida y acogida:

La jornada inicia con un saludo muy especial para los niños en la parte externa del centro de desarrollo, luego de que todos se han recibidos, la asamblea de bienvenida inicia preguntándole a los niños y niñas ¿Quiénes no vinieron? Y ¿Cuántos vinieron? Después de haber hecho el conteo de los niños y niñas, se pasará a los compromisos del día, donde cada uno se compromete a no hacer desorden, por ejemplo. Posterior a eso, los niños cantarán algunas

canciones como; Si estás feliz, Hola, hola, Hay que salud, la canción de la semana y así se dispondrán para ir al almuerzo.

Experiencia corporal:

Seguidamente, damos paso al *semáforo de las emociones*, el cual le permitirá a los niños y las niñas realizar acciones corporales, a fin de sensibilizar el cuerpo y las otras formas de relacionarse, aquí el niño o la niña, tomarán la vocería y se harán preguntas muy pertinentes, para provocar en los demás niños acciones de autocuidado. Las preguntas son las siguientes:

- Rojo: ¿Cómo te sientes?
- Amarillo: ¿Qué podemos hacer?
- Verde: ¡Hagámoslo !

Experiencia pedagógica e investigativa:

Primer momento:

Para la experiencia pedagógica que se realizará en el parte exterior del centro de desarrollo, se iniciará haciendo algunas preguntas cómo; ¿Saben qué es un desafío? ¿Saben qué es un rompecabezas? ¿Conocen los colores? ¿Qué les gusta del juego que están viendo aquí?

Luego de esto damos paso a las instrucciones de la secuencia, para que los niños y niñas inicien el juego.

- Deben hacer tres filas
- De cada fila debe salir un niño y seguir las secuencias, es decir la línea, al llegar al final deben pasar unos obstáculos y en últimas deben armar un rompecabezas
- Posteriormente regresan y tocan a su compañerito en la mano y se vuelve repite el proceso.



Segundo momento:

Para esta experiencia pedagógica, se utilizará el juego tradicional Peregrina, básicamente este tiene un sentido educativo, donde los niños y las niñas tendrán que jugar, saltar y disfrutar inicialmente del juego de la peregrina, es importante dejar claro que al iniciar a saltar el niño



o la niña que le corresponda deberá recoger una pelota que le tocará llevarla al final de la Peregrina y ahí los estará esperando una canastas identificadas por colores y posterior ello deben identificar dónde va la pelota y luego deben regresar y así sucesivamente hasta que todos los participantes lo logren.

Acciones de autocuidado:

Durante el día se entabla un diálogo con los niños y las niñas, donde se reflexionarán sobre las acciones de autocuidado que se deben practicar a diario:

- Lavar las manos antes de cada comida
- Cepillado después de consumir los alimentos
- Esperar el turno
- Seguir las instrucciones
- No botar el agua
- Manejo corporal para no caerse o tumbar a otros
- No golpear a los compañeros

Básicamente lo que se busca con esto es que los niños y las niñas tomen conciencia no solo del cuidado del otro, sino que también comprendan que cuidar las cosas y a ellos mismo, también es importante para la vida en sociedad.

Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:

- Tiza
- Pelotas de colores
- Canastas
- Cinta de colores
- Rompecabezas de dos piezas en adelante
- Peregrina
- Juegos de direccionalidad

Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:

Para finalizar se realizará un conversatorio donde la docente lanzará preguntas como: ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué aprendieron? ¿Qué no les gustó? ¿Cómo fue tu comportamiento? ¿Quiéren volver a jugar? ¿Es muy difícil jugar estos juegos? Seguidamente se entonará la canción “Hasta luego”.

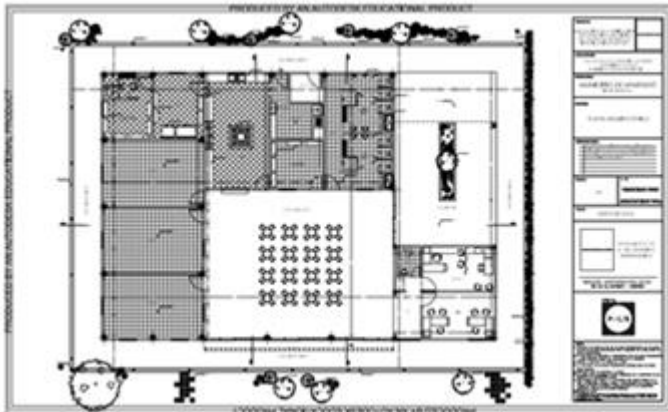
Instalación y recursos

Este momento se desarrolló en la cancha de ambos centros de atención

Centro de atención 4 de junio, Apartado



Centro de atención el Reposo



SEMANA:

DÍA: 12 - 13 noviembre

ACCIONES DIARIAS Y EXPERIENCIAS

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

Conceptos:

- Las emociones
- Inteligencia emocional
- Reconocimiento de sí
- Autonomía
- Subjetividad política
- Potenciales de paz: Afectivo, creativo y político

Pregunta movilizadora: Las preguntas se abordan, partiendo de los conocimientos previos que tienen los padres de familia con respecto a los potenciales de paz.

- ¿Qué es familia?
- ¿Qué significa paz?
- ¿Qué es conflicto?
- ¿De qué manera abordan los temas de conflicto con los niños
- ¿Cómo es la comunicación en el hogar, teniendo en cuenta los potenciales de paz?

Bienvenida y acogida:

Se les da un saludo caluroso a los padres de familia, luego se les invita a pasar a la sala de desarrollo, con el fin de iniciar el encuentro con los mismos. Una vez estando en la sala, la maestra se presenta, les indica el orden del encuentro y posterior a ello, les pide a los padres de familia que se presenten.

Experiencia corporal:

Para la experiencia corporal se ambientará el espacio con elementos que le permitirá a los padres conectarse con su infancia, es decir, en medio de la sala estará cargado de sentido, allí estará un mantel blanco con algunos elementos tales como: canastas almendras, catapiz, drocella, churima, manduco y junto con ello la experiencia sonará, donde se explorará sonidos, entre esos, el canto del gallo, la lluvia, niños

jugando, la emisora. Con el fin de evocar recuerdos de cada uno de su infancia y después de eso compartir las experiencias.

Experiencia pedagógica e investigativa:

Primer momento.

Este encuentro se inicia explicando a los padres sobre el proyecto que estamos ejecutando como maestras en formación, el cual se está colocando en práctica por medio de unas planeaciones que son desarrolladas con los hijos de cada uno, posteriormente se muestra las experiencias que se han desarrollado en la sala, las imágenes que se tomaron en cada una de las experiencias obtenidas, dando crédito a los niños y las niñas como principales creadores.

Segundo momento.

En este momento se les entrega a los padres unas notas con frases donde pueden leer códigos en vivo de cada uno de los niños y las niñas que se recolectaron mientras se ejecutaba cada planeación. Se motiva a cada uno de los padres que lean en voz alta el código en vivo que le correspondió, con el fin de narrar la experiencia que tuvieron en el momento que se les entrego este código.

Tercer momento.

Para finalizar el encuentro, se les pedirá a los padres de familia que registren ya sea mediante un escrito o un dibujo la experiencia del día, mediante el cual expresen cómo se sintieron, qué aprendizajes obtuvieron. Esta producción de los padres se plasmará en un pequeño mural que quedará como recuerdo dentro de la sala de desarrollo.

Acciones de autocuidado:

La experiencia con los padres permitirá movilizar el pensamiento y remover el pasado, de tal manera, que al recordar su infancia se puedan visualizar en cada uno de sus hijos y así puedan entender algunos de los sentires que tienen ellos.

Por otro lado, propiciar un ambiente de confianza en donde más que compartir sus ideas, puedan hacer el ejercicio de escucharse entre sí, haciendo un reconocimiento del otro como alguien importante que merece respeto y a su vez cada uno le encuentre un sentido distinto al encuentro con la maestra en formación.

Apoyos diferenciados utilizados en las experiencias:

- Mantel blanco
- Canasta
- Almendra
- Drocella
- Catapiz
- Churima
- Manduco
- Paisaje sonoro

Momento de cierre y valoración de la experiencia del día:

En este cierre los padres se despedirán con un caluroso abrazo para luego mencionar que se llevan del encuentro y que tal les pareció las experiencias del día, también se debe resaltar que la maestra en formación, dará las gracias y los despedirá con el mismo entusiasmo que los recibió.

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

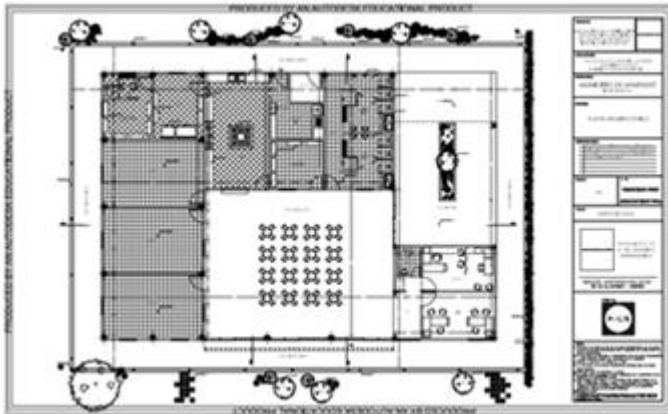
Este momento se desarrolla en cada una de las salas que acompañan las maestras en formación

Centro de atención 4 de junio, Apartadó

Sala 2



Centro atención el Reposo



Capítulo 4. Categorías de las experiencias sensibles en las salas

"Para ejercer una influencia benéfica entre los niños, es indispensable participar de sus alegrías" Don Bosco

Las categorías que se propusieron para el desarrollo de nuestro trabajo fueron retomadas de la relación entre la teoría, los potenciales para la paz y las experiencias sensibles más significativas durante el proceso de investigación, es de este modo emergen las voces de los niños y las niñas y así también nuestros sentires y emociones. Teniendo en cuenta estas experiencias sensibles, a continuación, se nombra cada categoría para dar cuenta de cómo surge cada una de ellas y de las vivencias dentro de las salas de desarrollo.

4.1 Siento, reflexiono, actuó: sentir para desintrestar. Sobre el potencial afectivo

"El potencial afectivo permite rechazar las acciones de otros y otras que lastiman, o las acciones propias que lastiman a los demás, y optar por la vivencia del amor" Ospina & Ospina (2016)

Para iniciar el recorrido por esta categoría es necesario comprender inicialmente de dónde surge dicho nombre y cómo se convierte en una de las categorías que le dan sentido a nuestro proyecto. Esta categoría surge de un análisis que se realizó con los diarios de campo, en las que se evidenció que la estrategia pedagógica **el semáforo de las emociones** potenciaba lo afectivo, el reconocimiento de sí y de otros, pero además estimulaba el pensamiento crítico- reflexivo. Aquí cabe la pregunta ¿Cómo específicamente llegamos a esta conclusión? por lo que comenzaremos explicando en qué consiste esta estrategia pedagógica, para luego analizar el lugar de las emociones en la subjetividad política y la construcción de paz.

4.1. 1 El semáforo de las emociones.

Se trata de una estrategia pedagógica que buscaba a través de las emociones construir y estimular el crecimiento personal del niño y la niña, a fin de fortalecer la subjetividad política, como una posibilidad de crear potenciales para la paz. Para la creación del semáforo se utilizó madera, pintura, focos y papel de colores, además se tuvieron en cuenta las acciones y los gestos afectivos que los niños y las niñas tenían con los demás, aquellos gestos fueron capturados mediante fotografías con el objetivo de que los niños no solo lo utilizaran en el semáforo, sino que también se sintieran parte de él. Los colores del semáforo tenían un significado, es decir cada uno tenía, ya fuera una pregunta como en el caso del color rojo y amarillo o una invitación como en el caso del color verde.

Rojo ¿Cómo te sientes hoy? (Siento)

Amarillo ¿Qué vamos a hacer para que el compañero o compañera se sienta bien o mejor de lo que llegó? (Reflexiono)

Verde: Hace una invitación a los niños y las niñas a realizar la acción que ellos mismos plantean, por ello este significa ¡Actuó!

Para comprender mejor la función de esta estrategia explicaremos en qué momento de la jornada se realizaba y cómo era llevada a cabo.

Una vez conectábamos el semáforo de las emociones a la electricidad se escogía a uno de los niños o niñas para que fuera el encargado por ese día del semáforo, es decir ese niño hacía las preguntas a alguien que él escogiera. Una de las tardes Mathius (4 años) escogió entre sus compañeros a Luis Fernando (4 años) y luego de haberlo elegido, encendió el bombillo rojo y le preguntó: “¿Cómo te sientes hoy?” A lo que Luis responde:

“bien”. Lo que no esperábamos era que cuando él respondiera eso Sebastián (4 años), otro de los niños de la sala, dijera: “no, tienes que decir que estás triste para que pueda funcionar”. (Diario de Lizeth Perea)

En ese momento se hizo una reflexión en torno a lo que planteaba Sebastián, la maestra en formación Lizeth le pregunta a Sebastián, “¿Tu solo le das besos y abrazos a tu mamá cuando está triste o llorando?” y él responde: "no todos los días" a partir de ahí la maestra le dice a los niños y las niñas que siempre debemos dar besos y abrazos a los demás sin importar que estén tristes o felices, Mathius continúa y apaga el foco rojo y enciende el amarillo y le pregunta a todos ¿Qué debemos hacer para que Luis se sienta mucho más feliz? Y todos responden un abrazo, automáticamente Mathius apaga el foco amarillo y enciende el verde, donde todos se pararon y le dieron un abrazo a Luis, al final se tomaron las fotografías que representaban las diferentes emociones y por ello se ubicaban en cada foco, es decir en el rojo la imagen de un niño feliz, en el amarillo un abrazo y el verde un abrazo de todos. El anterior ejemplo es una muestra real de lo que sucedió en una jornada con los niños y niñas.

La estrategia del semáforo de las emociones empezó a utilizarse en el centro de infancia usualmente durante la asamblea, la cual es una estrategia propia del centro de desarrollo, para dar la bienvenida, la despedida o solucionar algún problema entre los niños y niñas. Cabe decir que de esta misma forma el semáforo se convirtió también en una manera de gestionar emociones o sentires, cuando un niño en algún momento de la jornada lloraba o se sentía triste por algo con otro compañerito, ellos mismos acudían al semáforo.

De esta manera el semáforo de las emociones aporta al reconocimiento emocional propio, pero también a reconocer las emociones de otros y otras para actuar en

consecuencia, lo que permite que los niños y las niñas construyan lazos afectivos con quienes los rodean, pues reconocer sus propias emociones implica comprender que las diferencias emocionales no están tan alejadas de las propias, pero además facilita la comunicación, desarrolla la empatía y permite construir habilidades sociales y otros aspectos como lo nombra Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo (2018).

El potencial afectivo y ético para la construcción de paz, democracia y reconciliación, involucra las múltiples expresiones de afecto y solidaridad, presentes en prácticas y resortes culturales con los que cuentan los niños, niñas y familias, como el relacionamiento en la alimentación, la aceptación del otro en su diferencia, la posibilidad de construir futuros alternativos a la violencia, la posibilidad del entre nos, la valoración de las relaciones intergeneracionales en específico con niños y niñas más pequeños, el cuidado de las relaciones y la apreciación frente a la familia. Pág. 276

Ahora bien, el nombre de esta categoría “siento, reflexiono y actuó: sentir para desintrestar” es una combinación de la teoría y la práctica. Las primeras tres palabras surgen de lo que representa el semáforo y la frase "Sentir para desintrestar" es una de las conclusiones que se construye a partir de los resultados recogidos de las experiencias pedagógicas realizadas sobre las emociones, para ser más precisas, durante la socialización de la obra de teatro "La Señora Chatarra y Paulita la recicladora".

Durante la presentación de esta obra Sebastián (4 años) se para de su puesto en medio de la obra y la profesora Lizeth le pregunta: “¿Para dónde va?” Y él responde diciendo “Voy a buscar algo para *desintrestarla*” pues en ese momento Paulita, la protagonista de la obra de teatro, lloraba porque no sabía qué hacer con todo lo que tenía en

casa y Sebastián conmovido dice la anterior frase como acción para aliviar la tristeza del personaje. (Diario de Lizeth Judith)

Lo anterior, nos llevó a interpretar la capacidad de empatía que tiene Sebastián para sentir con el dolor del otro y en este caso un personaje imaginado, es decir que es capaz de pasar de un sentir individual y egocéntrico para reconocer el sentir de los demás y buscar aliviarlo, asunto inicial para la construcción de relaciones empáticas y solidarias. De esto modo, van apareciendo algunas características de un sujeto político en las salas de desarrollo que acompañamos, específicamente su potencial afectivo, la capacidad de reconocimiento y el pensamiento crítico-reflexivo. Ahora bien, según Hernández & Sánchez (2008) “Uno de esos aspectos relevantes que transversalizan todas las etapas del ciclo de vida es el vínculo afectivo, el cual tiene su expresión en la posibilidad de construir lazos o uniones de cariño, comprensión, tolerancia, aceptación, empatía, apoyo, comunicación”. Pág. 56

4. 1. 2 La importancia de los vínculos afectivos para las relaciones sociales

De lo anterior se desprende algo que se conoce como empatía que puede considerarse como la capacidad de conectarse y comprender los sentimientos y emociones de los demás y actuar en consecuencia, de este modo se presenta la dimensión afectiva enmarcada desde las emociones y sentires que se experimentan de maneras distintas en la individualidad de cada persona expresadas de manera fisiológica o comportamental. Hernández & Sánchez citan a Howe, Bowlby (1997) define el vínculo afectivo como: “Un sistema motivacional primario, con sus tareas e intercambiador propio con otros sistemas motivacionales” Pág. 58, mostrando la importancia del vínculo afectivo en la configuración

de las relaciones sociales que cada niño y niña configura con otras personas distintas a sus referentes primarios.

De acuerdo con, Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016) “La vida política es en realidad afectiva, ya que las experiencias de encuentro y desencuentro que se producen en la vida en común siempre están cargadas de emociones, pasiones y sentimientos” Pág. 135. De lo anterior podríamos definir el potencial afectivo, como la posibilidad que tienen los sujetos de aprender prácticas relacionales desde el afecto, para mediar en los sentimientos, las emociones, el cuidado, los lazos afectivos, el trabajo en equipo, el respeto por el otro y las relaciones de poder. Ospina, Ospina (2016) plantean que “el potencial afectivo permite rechazar las acciones de otros y otras que lastiman, o las acciones propias que lastiman a los demás, y optar por la vivencia del amor” Pág. 179.

El potencial afectivo que aquí se plantea es inicialmente la razón o aspecto fundamental de esta categoría, ya que, las principales características de esta, están ligadas a los afectos y sentires, por ejemplo, la empatía y el reconocimiento de las emociones le permiten a los niños y a las niñas crear lazos afectivos entre pares a través de las experiencias significativas como el semáforo de las emociones. Vale resaltar que no es suficiente vivir este tipo de experiencias, sino que también es necesario hacer un reconocimiento de sus propias emociones y desarrollar un pensamiento reflexivo que permita, a partir de ahí reconocer a los demás.

Según Calderón, González Salazar, Washburn (2012), quienes citan a Bisquerra (2001) explican que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se

generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” Pág.1. Por su parte Duarte (2019) en su libro “Emociones políticas en niños y niñas” cita a Cervio, (2012) y sostiene que “las emociones empiezan a asumirse como construcciones relacionadas con interpretaciones y significaciones construidas en la vida social de la que participan los sujetos, es decir, construidas a través de la socialización” Pág. 24. Esto significa que las emociones no son solo asuntos fisiológicos o reacciones físicas, sino también interpretaciones que hacemos del mundo a partir de nuestras experiencias vitales.

4. 1. 3 La conciencia emocional una forma de construir empatía

Ahora bien, si las emociones son respuestas que construimos a partir de los significados que atribuimos a las experiencias, es necesario que en las salas de desarrollo acontezcan asuntos significativos y es por esto que se busca llegar con el semáforo de las emociones, pues no era suficiente crear una estrategia pedagógica que permitiera expresar las emociones, también era necesario resignificarlas y que el niño y la niña pudiera reflexionar, interiorizar y de este modo desarrollar la conciencia emocional, entendida por Calderón, Gonzales, Salazar, Washburn (2012) como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” Pág. 12

Para resaltar el reconocimiento de emociones propias, traeremos a colación, una experiencia sensible que realizamos con los niños y niñas la cual consistía en identificar los gestos de algunas emociones, pues la maestra en formación Lizeth preguntaba ¿Cuál es la cara de un niño cuando está triste, enojado, feliz o asustado? Y ellos hacían los gestos, posterior a ello, se les entregó a los niños distintos elementos, con diferentes texturas y

olores, con los cuales tenían que acariciar alguno de sus compañeritos al que quisieran.

(Diario de Lizeth Perea)

Se toma de ejemplo la experiencia anterior porque es una muestra de lo que se buscaba cuando se plantearon objetivos en busca de fortalecer el potencial afectivo como un potencial de paz, para lo cual es necesario que el niño y la niña reconozca sus emociones, primeramente, que haga un paréntesis, en lo que significa individualmente, estar feliz, estar triste, estar enojado entre otros, para así tener en cuenta los sentires de los demás. Aquí es importante resaltar la participación de Sebastián (4 años) quien expresa frases con sentido emocional, como cuando dice: “Profe si un niño está llorando hay que darle salchipapa” quizás a simple vista es una frase normal, pero si se le hace un análisis minucioso, podríamos decir que Sebastián hace estrecha relación entre las necesidades fisiológicas en este caso la alimentación y estar feliz. Esto está en coherencia con Denegri, García, González, Orellana, Sepúlveda, Sepúlveda. (2014), cuando afirman: “El bienestar subjetivo, como parte de la calidad de vida, expresa el grado de satisfacción y complacencia de las personas con aspectos específicos o globales de su existencia, en los que prevalecen los estados de ánimo positivos”. Pág. 52

De lo anterior, podríamos decir que Sebastián, tiene la capacidad de reconocer que comer lo que le gusta genera una satisfacción emocional y supone que tiene el mismo sentido para los niños y niñas con los que comparte día a día en el centro de desarrollo. Lo anterior, permite afirmar que los niños y las niñas empiezan a construir su empatía teniendo como punto de referencia sus propias emociones y experiencias satisfactorias como alternativas para acompañar el dolor de otros. Bien dice Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo (2018). “El compartir el alimento como expresión de afecto, solidaridad y empatía,

tiene que ver con la importancia del alimento en la cultura colombiana, no solo desde lo nutricional, sino como vía para la construcción y el mantenimiento de lazos de afecto y relacionamiento” Pág. 276

Básicamente, con el semáforo de las emociones se logra hacer un reconocimiento de las emociones propias, como; la tristeza, la felicidad, el dolor, el enojo y conjuntamente una relación con las emociones de las familias, del compañero y en general de las personas que le rodean, además logran entablar una relación con los colores e imágenes, como sucedió durante la entonación de una canción llamada “Los colores” cuando la maestra en formación Yused, le pregunta a los niños y a las niñas de qué color son los abrazos y Dilan (2 años) responde: “color verde”, de qué color son los besos Yeicon (2 años) “azul, profe” (Diario de Yused Serna) dando a entender que tienen la capacidad de construir sus propios significados, pues socialmente se puede decir que los besos y los abrazos no tienen un color específico, pero en ese momento Yeicon y Dilan rompen con lo establecido. De esta manera reflejan un grado de creatividad e imaginación que podría ser utilizada no solo para ponerle color a los gestos afectivos, sino también permitiría crear nuevas formas de socialización en las salas de desarrollo.

La estrategia del semáforo desarrolla habilidades emocionales en niños y niñas, quienes comprenden que cada emoción conlleva una acción y además diferencian que las emociones son vividas de diferentes maneras, desarrollando su inteligencia emocional y proporcionando capacidades como la expresión emocional, el reconocimiento emocional, la empatía y la autorregulación de las emociones. Por ejemplo, Stiven (2 años) sostiene “cuando tengo rabia pateo las cosas, me pongo a gritar y escupir” la maestra Eriks pregunta, ¿Por qué lo haces? él responde “para que me vean,” la maestra Eriks pregunta

nuevamente ¿Está bien lo que haces? él dice, “no, pero es para que me vean” (Diario de Eriks Pineda) en este suceso se alcanza a evidenciar la capacidad que tienen los niños y las niñas de autorregular sus emociones, aunque en este caso Stiven sabe que no está bien, pero muestra resistencia frente a sus conductas

Otro ejemplo donde se evidencia la empatía y el reconocimiento emocional es cuando María José (3 años) llega llorando donde la maestra Eriks y Stiven (2 años) dice “mírala tiene rabia porque tiene la cara roja” la maestra dice ¿Qué hacemos para que María José no tenga más rabia? Stiven dice “vamos todos a dar un abrazo para que se le pase la rabia” se continuó preguntando a todos qué más podemos hacer cuando tenemos rabia, Abigail (3 años) responde “respirar”, Emanuel (3 años) dice “dar un beso en el cachete”. (Diario de Eriks Pineda)

4. 1. 4 Las emociones una posibilidad para construir paz en la educación inicial

En este punto cabe mencionar la importancia de las emociones en la educación inicial, pues esta debería ser una experiencia de sentirse, donde el niño y la niña pueda aprender a reconocer sus emociones y posterior a ello conectarse con el sentir del otro, pensando en el otro y provocando escenarios participativos y de convivencia, es decir escenarios políticos, que permitan la creación de entornos de paz. Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo (2018) plantean que “El afecto y el posicionamiento ético como potencial para la construcción de paz, democracia y reconciliación, implica el reconocimiento y la aceptación del otro y la otra en su diferencia” Pág. 276

Si la educación inicial es el ciclo formativo previo a la educación primaria, donde el niño y la niña desarrolla sus habilidades primordiales: afectivas, cognitivas, motoras y sociales, es necesario plantearse experiencias pedagógicas intencionadas como el semáforo de las emociones, que permitan estimular el potencial afectivo entre pares, buscando con ello desarrollar la empatía y las relaciones interpersonales.

En definitiva, este recorrido minucioso por la categoría “Sentir para desintrestar” nos permitió reconocer aspectos importantes que desde la educación inicial y el potencial afectivo podemos hacer para la construcción de posibles futuros de paz, obviamente cuando se habla de paz no nos referimos solamente a un futuro sin violencia, sino que también es pensar en un mundo justo y con más oportunidades, un mundo donde la pobreza no sea la principal característica, un mundo donde solucionar los problemas no sea el arma que mata físicamente, sino aportar a un país con personas que opten por el amor, el cariño, el respeto, la honestidad, la equidad, la justicia y todas aquellas emociones y valores éticos que nos lleven hacer mejor persona.

4. 2 La paz es tranquilidad y ausencia de peleas: Sobre el potencial comunicativo

“No hay camino para la paz, la paz es el camino” Mahatma Gandhi

La pregunta de esta investigación busca identificar las prácticas educativas que favorecen los potenciales para la paz en la educación inicial, pero además pretende desarrollar una propuesta pedagógica que fortalezca las acciones que desarrolla Comfenalco. De este modo podríamos decir que esta categoría surge inicialmente porque los potenciales para la paz, son la razón por la cual inició esta investigación y junto con ello

las estrategias comunicativas y las mediaciones pedagógicas que permitieron a los niños y a las niñas ser protagonistas y constructores de escenarios de paz, en nuestra práctica.

4. 2. 1 Prácticas pedagógicas para potenciar las paces

Las experiencias y los momentos de diálogo nos permitieron nombrar esta categoría como “La paz es tranquilidad y ausencia de peleas”, además es importante destacar las mediaciones de nosotras como maestras en formación a la hora de negociar entre los conflictos de niños y niñas de las salas de desarrollo. Por ejemplo durante una experiencia abordada por la maestra Erica, dos niños se pelean, ella se acerca y les dice “ no le pegue al amigo, podemos solucionar el problema hablando” ellos le miran algo apenados mientras ella les pregunta ¿Qué pasó, pueden decirme? se quedan callados y se les pregunta nuevamente, sin embargo ellos no responden y la maestra dice “Vamos a solucionar los problemas dialogando, debemos cuidar el cuerpo de los amigos y el de nosotros como un tesoro” y lo complementa diciendo “Cuando suceda algo busquemos a las profes para que ellas nos ayuden a solucionar y no le peguemos al amigo o amiga”. (Diario de Erica Pérez)

Lo anterior nos dice algo muy valioso y es que inicialmente no son los niños quienes proponen escenarios de paz, pues como se observa en la anterior experiencia, la práctica docente permite también leer las capacidades de los niños, comprender sus vivencias y así tomar decisiones que acompañen su construcción ética y moral. Esto hace que la mediación del maestro o adulto se convierta en una forma de resolver problemas a través de la palabra, además de las acciones de buen trato, el beso y la caricia, todo aquello que genera sensibilidad y hace que se acerque al otro, y sobre todo resaltamos las reglas

que se establecen en el centro con las mediaciones de las maestras, pues ellas aportan a que el niño y la niña aprendan a autorregular sus acciones.

4. 2. 2 El potencial comunicativo y las paces

A esto se suma otra estrategia que se desarrolló para impulsar en los niños y las niñas valores de respeto y amor por los demás, por ejemplo “La llamada del amor” esta consistía en hacerle una llamada al niño o niña al centro infantil, ya fuera el papá o la mamá, pero era necesario que fuera el que más estuviera ausente, quien llamaba lo saludaba y le decía cuánto lo quería, esta fue una estrategia muy motivadora para aprender más de los niños y las niñas, ya que en muchas ocasiones se cree que por tratarse de un tema afectivo no van a dar respuestas valiosas y no es así, pues rescatando información de los diarios, a los niños y a las niñas se les pregunta durante la experiencia: (Diario Eriks Pineda) ¿Dónde está el amor? Y algunos responden, en las manos, el corazón, la barriga y los abrazos, haciendo ver las estrategias corporales como la música, el baile, los gestos del cuerpo y el rostro, entre otros como formas de construir potenciales para la paz.

Los potenciales para la paz se entienden como los aprendizajes y los modos de ser reconocidos con los que cuentan las niñas y los niños, al igual que los adultos, este potencial se hizo evidente cuando tuvimos en cuenta sus palabras y acciones, cuando buscaban soluciones o sugerencias sobre lo que hacen, cuando participaban y su voz era incluida en las mediaciones de la sala de desarrollo.

Lo anterior nos permitió reconocer las capacidades que tienen niños y niñas para construir sus realidades y hacer con ellas algo nuevo, evidenciando la necesidad de pensar en hacer las paces dentro de un centro de infancia, pues hablar de paz en cualquier contexto

es deseable y sabemos que para mantenerla es necesario ser tolerantes y abiertos al diálogo, independientemente de nuestros valores culturales. Construir las paces es algo valorado por las diferentes sociedades, es la aspiración de vivir con tranquilidad la propia vida, para generar relaciones respetuosas que promuevan el libre desarrollo de las capacidades de las personas y en este caso de los niños y las niñas.

Ahora bien, al traer a colación el diálogo, como estrategia para la solución de conflictos, se retoma el potencial comunicativo, el cual, según Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo. (2018) “va más allá del lenguaje oral y del diálogo del niño y la niña, aun cuando también valoran el diálogo y la escucha como una vía de tramitación de los conflictos”. Pág. 282. Un ejemplo de este potencial es, cuando los niños y las niñas no solo expresan verbalmente sentimientos o sugerencias sino también cuando demuestran con gestos sentimientos o emociones.

4. 2. 3 La paz, más allá de la ausencia de la guerra

Es necesario decir que hablar de paz no solo se refiere a la ausencia de la violencia o guerra, sino que también entra a jugar un papel importante el bienestar emocional, nuestra postura frente a la exclusión, el racismo, la pobreza, la inequidad, la discriminación y todo aquello que de alguna manera no nos deje vivir en comunión, en este mismo orden de ideas Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo (2018) hacen una reflexión pertinente sobre el concepto de paz y dicen

El concepto de paz se asocia ineludiblemente con otras nociones como guerra, violencia, conflicto, poder; pero la paz tiene otra connotación fundamental, y es la que se refiere a los procesos de socialización política y

de constitución de subjetividades políticas para la paz; procesos que requieren una mirada transdisciplinar que permita entender cómo se despliegan en la cotidianidad de los niños y las niñas, y en sus procesos intersubjetivos en el mundo de la vida —físico, simbólico y social— para la transformación de marcos sociales y culturales. Pág. 209

Se trata entonces de concebir la paz, más allá de su oposición con la guerra, como una construcción y decisión cotidiana que se teje en las relaciones con quienes convivimos. Para llevar a cabo los procesos de socialización política y construcción de paz en el contexto educativo, fue necesario practicar habilidades y herramientas de comunicación como la escucha, la empatía, la conexión emocional y la interacción con el mundo, a fin de generar alternativas para potenciar las capacidades de solución de conflictos, un ejemplo de ello es cuando se presentan situaciones entre niños y niñas y las maestras los incentivan a que busquen soluciones y encuentren alternativas para mejorar ciertos comportamientos a través de preguntas, como cuando la maestra Aliz, les cuestiona ¿Cómo se deben cuidar a los amiguitos? respondiendo Sebastián (4 años) “los cuidamos cuando no les pegamos y decimos que lo queremos” (Diario de Lizeth Perea), otro caso es cuando la maestra Eriks dice, ¿Qué hacemos para que María José no tenga más rabia? Stiven (3 años) dice, “vamos todos a dar un abrazo para que se le pase la rabia”. (Diario de Eriks Pineda)

Lo anterior, nos hizo pensar que las preguntas abiertas y la conexión empática a través de la escucha, en niños y niñas de primera infancia, son estrategias pertinentes para acompañarlos a crear alternativas individualmente o en grupo, fomentando la autonomía donde se pueden expresar libremente, pudiendo conocer detalles importantes que quizás no teníamos considerados para nuestra investigación y arrojándose respuestas valiosas,

profundas, llenas de detalles valiosos para la investigación, muchas veces inesperados, pero interesantes para trabajar con sus memorias, hacer un trabajo más introspectivo que los invitó a ser creativos a la hora de contestar, pese a su corta edad y a encontrarse en pleno desarrollo comunicativo y relacional teniendo la capacidad de explorar conceptos básicos con mayor detalle, es decir desarrollar un pensamiento acerca de distintas posibilidades, procesar comparar ideas u opiniones.

4. 2. 4 Subjetividades políticas para la paz

En esta investigación entendemos que la subjetivación política, de acuerdo con Duque, Patiño, Muñoz, Villa, Cardona (2016) implica el “sentimiento de un nosotros” con quienes se comparten los mismos sufrimientos y, también, los mismos sueños de transformación de la opresión (Bonvillani, 2012). De este modo la paz es entendida como el estado de tranquilidad, donde se está en armonía con sí mismo y con los demás en miras de construir un bienestar colectivo, entonces la subjetividad política y la paz son procesos que implican reflexión que busca y asume cada quien para encontrar las mejores soluciones a los conflictos y aportar a la transformación social.

Durante las prácticas tomamos conciencia de las capacidades que los niños y las niñas poseen para significar experiencias sociales que ocurren durante su vida, donde deben tomar decisiones y expresar sentimientos, pueden mostrar la alegría, inquietud, preocupación frente a cualquier persona o situación, expresándose con su cuerpo o su voz.

4. 2. 5 Diferentes maneras de construir las paces en la educación inicial

Cabe mencionar que los niños y las niñas perciben la paz como tranquilidad, ausencia de peleas y preocupación por el otro, creando entre ellos esa inquietud por saber qué le pasó cuando sucede algo, tomándose la molestia de preguntar ¿Qué te pasó? (Diario de Erica Pérez) Para Ospina, Cardona, Alvarado (2014) “La paz se construye del mismo modo como lo refieren algunos niños al reconocer a los otros como legítimos en el encuentro y el diálogo a pesar de las diferencias” Pág. 58, considerando la ayuda por parte del adulto para que este conozca por qué su compañero se siente de alguna manera mal o incluso generan bienestar al otro con un abrazo, una caricia en el rostro o lo lleva a otro lugar para que se sienta mejor.

Desde las experiencias con los niños y las niñas de Comfenalco se ha podido observar que perdonar como lo plantea Quintana, Rey (2019) retoman a Tucker y cols (2015) es un poderoso recurso personal que explica el bienestar individual. Pág. 131, es tener la capacidad de aceptar las disculpas del otro y seguir compartiendo juegos, alimentos y dar afectos cada vez que sea necesario sin importar lo que haya sucedido, en definitiva, es ponerse en el lugar del otro y resignificar el mal comportamiento que en algún momento alguien tuvo.

Es importante resaltar que se necesita perdonar, ya que esto permite el proceso de superar el resentimiento, emociones negativas hacia personas que han hecho daño o sanar al ofensor, porque este puede necesitar recuperarse de algún daño o ira en él y desde aquí se empieza una construcción de paz, en otras palabras, perdonar implica pasar del yo al nosotros, privilegiar el bien común sobre el dolor particular. Duque, Patiño, Muñoz, Villa,

Cardona (2016) retoman a Retamozo (2009) cuando expresa que “Este nosotros se conforma mediante sedimentaciones subjetivas en un proceso histórico de fijación de ciertos sentidos compartidos desde donde se definen identidades y alteridades” Pág. 139. Los niños y las niñas tienen la capacidad de construir ese nosotros pasando de pensar en ellos y reconocer que también existen los demás, olvidando el dolor propio para privilegiar el juego colectivo, desarrollando un pensamiento más libre para compartir voluntariamente pertenencias materiales, tiempo, sentimientos, experiencias entre otras que ellos mismos consideran importantes para socializar con los demás.

Los escenarios de paz en el aula son una necesidad que llegó a ser asumida y reflejada en cada uno de los niños y las niñas de Comfenalco, cuando en medio de las discusiones ellos mismos solucionaban sus problemas, ejemplo cuando se peleaban por un juguete y de repente aparecía otro niño diciendo, debes de prestarle el juguete porque hay que compartir. (Diario de Erica Pérez).

Con lo anterior, no queremos decir que todos los procesos estuvieron enmarcados por el diálogo, pues observamos momentos donde un golpe fue la solución, aunque luego tuviera que ir a pedir disculpas y de eso se trata de reivindicar los actos errados, de saber que debemos perdonar, pero también disculparnos y es ahí donde inician a construirse sujetos capaces de hacer las paces, es una forma de arreglar situaciones desagradables, por medio de esta se pide disculpas, se reconocen errores y son capaces de proponer formas para construir una sociedad mejor, tal como afirman Ospina, Alvarado, Carmona, Arrollo (2018) “la construcción social que los niños y niñas hacen de sí mismos, al mismo tiempo que configuran nuevas realidades en sus entornos de vida, se da siempre en procesos intersubjetivos que conllevan el conflicto como motor mismo de su devenir”. Pág. 209

En definitiva, la construcción de la paz en los escenarios de la educación inicial es importante, ya que en los primeros años de vida el niño y niña tiene la capacidad de transformar sus realidades más fácilmente, son más sensibles, los caracteriza una honestidad y no solo eso, la facilidad del perdón y de pedir disculpas es difícil de hallar en una persona adulta, por ello se podría decir que la infancia es la base para configurar subjetividades capaces de convivir con los demás y construir las paces.

4. 3 Hagamos una asamblea: desarrollo del potencial creativo, la asamblea y resolución de conflictos

"Todo niño es un artista. Porque todo niño cree ciegamente en su propio talento. La razón es que no tienen ningún miedo a equivocarse" Ken Robinson

Hagamos una asamblea, es una categoría que resulta del interés por preguntarnos cómo los niños y las niñas construyen potenciales de paz, de qué manera son mediadores de sus procesos de socialización y además cuáles son las alternativas que crean para darle solución a los conflictos.

Es así como inicia el recorrido por el cual se estructura la categoría “Hagamos una asamblea” teniendo como base principal la experiencia en las salas de desarrollo y lo que significa recoger códigos en vivos de los niños y las niñas en donde pudimos observar el posicionamiento de cada uno de ellos y ellas.

Además de lo anterior, también es pertinente la identificación de los sentires compartidos que tienen con otros compañeros y compañeras y el reconocimiento de que

son seres que eligen, dinámicos, estratégicos y por ende negociadores del poder con el adulto.

Partiendo de lo anterior, podemos entender que esta categoría está llena de significados para los niños y las niñas, por lo cual, son ellos y ellas los que logran identificar que en las salas de desarrollo existen mediaciones al momento de socializar, comunicar y en el momento de la resolución de conflictos donde se permite que ellos y ellas busquen alternativas para solucionar los problemas y adquieran un compromiso de respeto con sus demás compañeros. Landau (1987) describe la creatividad como "un diálogo entre hechos y fantasía, entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que podría ser" Citado por Almansa Martínez, Pilar. (2012)

Es así como entendemos que ellos y ellas adquieren esta habilidad y desarrollo del potencial creativo cuando buscan maneras distintas de reinventar y darle solución a los conflictos que se presentan en su cotidianidad. De este modo podría decir que los niños y las niñas van tomando postura crítica frente a la resolución de sus conflictos cuando por medio del potencial creativo van logrando identificar que existen muchas formas de solucionar las cosas, de acuerdo a esto se destaca la importancia de los juegos dirigidos y los juegos cooperativos, ya que como maestras nuestra intencionalidad es que puedan tener un acercamiento directo y por medio de esto se puede mejorar las relaciones interpersonales de cada uno de ellos y así ir construyendo un ambiente tranquilo.

Con base en lo anterior se reconoce que los juegos dirigidos y cooperativos estimulan la creatividad y mediante ella la resolución de problemas, teniendo en cuenta que por medio del juego se logra hacer un análisis de situaciones conflictivas, en donde es crucial la

comunicación, de esta manera se aprende y se crean formas distintas de mediar en las relaciones entre pares, además, se desarrolla la confianza, se construyen relaciones más sólidas, que permitan crear lazos de afectividad y empatía.

Por otra parte, la categoría de la cual se viene hablando resulta de las prácticas realizadas en las salas de desarrollo de Comfenalco, durante el encuentro con los niños y las niñas donde identificamos la importancia que tiene para ellos hacer una asamblea. En términos generales, la asamblea invita a que se movilice el pensamiento, se pueda llegar a consensos y a su vez se puedan ir modificando comportamientos negativos, para la construcción de la paz entre pares.

Ahora bien, lo que se pretende comprender en esta categoría es la forma en la que surge, de qué manera se configura el potencial creativo y a partir de este como los niños y las niñas encuentran la solución a sus conflictos. La creatividad puede ser aplicada a cualquier área y a cualquier ciencia. “La creatividad es la transformación de la información antigua para solucionar problemas nuevos” (Gallagher, 1994, citado en Cerda, 2006).

Paraphrasing Alvarado (2008) El potencial creativo es aquel que permite los procesos de reflexión y argumentación, que faculten al niño y a la niña para romper con los paradigmas de su realidad y crear alternativas para transformarse a sí mismo y transformar su contexto. Pág. 181

4. 3. 1 ¿En qué consiste la asamblea?

Esta categoría, gira en torno al potencial creativo, a la resolución de conflictos y la estrategia “la asamblea”. Se basa fundamentalmente en reconocer cómo los niños y las

niñas desde sus múltiples formas de ver el mundo, tratan de solucionar los conflictos con alternativas que potencian las paces en cada sala y además la manera en la que la utilizan como una estrategia fundamental para fomentar el diálogo, la participación y el respeto por el otro.

La categoría “Hagamos una asamblea” se entiende como el mecanismo mediante el cual los niños y las niñas logran potencializar sus habilidades expresivas, reflexivas y de comunicación. El potencial creativo, da cuenta de cómo pueden hacer las paces y por último cómo mediante la resolución de conflictos se puede aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y sobre todo aportar a la democracia.

Es así como para iniciar este recorrido se debe saber en qué consiste la asamblea, cómo se entiende el potencial creativo y cómo este permite que los niños y las niñas tomen posturas críticas y de acuerdo a ello, puedan solucionar los conflictos.

Al comprender el significado del potencial creativo, podemos identificar que se manifiesta en la cotidianidad de los niños y niñas con mucha frecuencia, ya que existe una transformación en su pensamiento y en sus maneras de actuar, lo cual implica que realizan el reconocimiento de los conflictos que atraviesan en las salas de desarrollo y buscan alternativas positivas para solucionarlos.

Es por ello, que el potencial creativo de los niños y las niñas se conecta con la idea de la asamblea y la resolución de conflictos porque reúne características para pensar cómo solucionamos algo juntos, qué estrategias utilizamos y además cómo aprendemos a escuchar al otro. Al respecto, Olena Klimenko (2008) plantea que

El desarrollo de la capacidad creativa se basa en las habilidades de un pensamiento reflexivo, flexible, divergente, con solución independiente y autónoma de problemas, habilidad de indagación y problematización, etc., permite precisamente apuntar a los propósitos formativos que corresponden a las exigencias de una sociedad atravesada por el paradigma de la complejidad. Pág.195

Estas habilidades del desarrollo de la capacidad creativa, fueron evidentes cuando en las acciones cotidianas de las salas de desarrollo los niños y las niñas se expresan de forma espontánea, fortalecen sus lazos por medio de los juegos dirigidos y cooperativos, responden a las preguntas que se realizan de acuerdo a las experiencias de la jornada, cuando en medio de la asamblea se comprometen con las maestras y con sus compañeros de sala y además de esto cuando por medio de su participación nos dan cuenta de cómo negocian el poder con los adultos e incluso cuando logramos observar que son mediadores entre compañeros a la hora del juego, al estar en el comedor, al lavarse las manos o en el momento libre.

Partiendo de estas capacidades creativas fue clave reconocer que los niños y las niñas son sujetos políticos con una manera de concebir y percibir el mundo de forma muy distinta al adulto, ellos nos entregaron día a día múltiples maneras de ser y estar en el mundo, reconociendo cómo construyen subjetividad política, fortaleciendo no solo su participación, sino su postura frente a diferentes asuntos en las salas de desarrollo y sus formas de integrarse, lo que a su vez permite reconocer que al tener pensamiento reflexivo pueden meditar frente a lo que hacen o lo que pasa en la sala o también puede que les lleve un poco más de tiempo hacer esta comprensión.

En este orden de ideas, se debe reconocer que las asambleas en las salas de desarrollo permiten crear una conciencia en los niños y las niñas de cuáles son los compromisos de cada jornada, cómo identificar si se están cumpliendo y además logran que entre ellos mismos se cuestionen por qué algunos no cumplen los acuerdos como se establece al inicio. La asamblea permite saber cómo llega y cómo se va cada uno de los niños y las niñas del centro y por ende da pie a conocer que, al momento de realizar una asamblea, se pretende socializar, indagar, escuchar y reflexionar en torno a alguna temática que esté siendo relevante o por consiguiente algo del interés de los niños y las niñas que deseen compartir y quieran debatir o encontrar solución conjunta.

En este sentido, es fundamental reconocer que, por medio de la experiencia y la práctica investigativa en el Centro de la Infancia Comfenalco, se logró identificar esta categoría, la cual tiene un sentido compartido con lo que significa subjetividad política y a su vez cómo se fortalece este discurso en la configuración de los potenciales de paz, además de eso, esta categoría da cuenta de los potenciales de paz como una alternativa no solo para crear paces, sino también como una posibilidad de fortalecer la subjetividad política, la participación, el pensamiento reflexivo, la afectividad y lo ético moral.

Teniendo en cuenta la manera en la que los niños y las niñas conciben los potenciales de paz como una alternativa para la solución de sus conflictos y la construcción de paces en las salas de desarrollo es que nace esta categoría, permitiendo así identificar mediante las prácticas pedagógicas como se promueven las asambleas en las salas de desarrollo y cómo se entienden las subjetividades políticas desde el fortalecimiento de los potenciales de paz, además identificando que cuando nos referimos a asambleas, estamos haciendo énfasis al proceso de participación, autonomía, posicionamiento de los niños y las

niñas al momento de plantear acuerdos, darles el uso a la palabra, respetar las opiniones del otro y ser más propositivos.

De acuerdo a lo anterior, logramos rescatar un momento en las salas de desarrollo donde por medio un cuento llamado “Vaya rabieta” se observa cómo los niños y las niñas desde sus habilidades y capacidades encuentran el sentido del cuento desde sus distintas perspectivas y lo conectan con sus vivencias.

Principalmente la idea era poder identificar cómo concebían ellos las emociones, cómo era su sensibilidad y cómo construían empatía, sin embargo, a medida que se abordaba la lectura y se inició hacer preguntas una de ellas enmarca la ruta del cuento y fue ¿qué hacemos cuando tenemos rabia? Valery (3 años) dice “la rabia es sangre” Estiven (3 años) dice “cuando tengo rabia pateo las cosas, me pongo a gritar y escupo” en este momento se le pregunta, ¿por qué lo haces?, él responde para que me vean, se le vuelve a preguntar, ¿está bien lo que haces?, él dice, no, pero es para que me vean, cuando el repite esta frase se torna interesante para nosotras, ya que sentir la necesidad de ser visto puede verse como esas emociones que esconden los niños y las niñas y que muchas veces como maestros en el afán del día no identificamos que están pasando por un mal momento o que requieren de un acercamiento más directo ya que puede que no hayan aprendido a expresar sus emociones de manera más adecuada.

Así mismo, aparece otra voz cuando se culmina la lectura del cuento, María José (2 años) se acerca llorando y Estiven (3 años) dice “mírala tiene rabia porque tiene la cara roja”, al ver esta situación, se pausa la lectura y se aprovecha para preguntarle a los niños

¿qué hacemos para que María José no tenga más rabia? y Estiven (3 años) dice vamos todos a dar un abrazo para que se le pase la rabia. (Diario de Eriks Pineda)

Con estas voces y la forma de responder a las preguntas que se colocaron en cuestión, se pudo identificar que los niños y las niñas desde sus habilidades y su manera de ver las cosas, nos entregan aspectos valiosos de su vida, los cuales giran en torno a cómo reconocen el otro, y a su vez como sienten y se emocionan. Por esto, desde las experiencias que se mencionan anteriormente, podemos interpretar que no solo reconocen la emoción, sino que buscan alternativas para que cuando alguien siente rabia o se enoja, la puedan consolar con un abrazo lo cual para muchos no tiene tanto significado como para ellos, pero lo realizan porque es la manera de tener ese acercamiento y demostrar el interés porque el otro se sienta importante, querido y sobre todo que sus emociones se pueden mediar con amor y respeto.

De acuerdo a la experiencia de lectura de ese momento, reconocemos que el potencial creativo, está vigente en todo momento en las salas de desarrollo y que los niños y las niñas con los códigos en vivo nos manifiestan la importancia de escuchar, de ser vistos y ser escuchados, es por ello que cada vez la asamblea cobraba más sentido, teniendo en cuenta que con sus discursos se veía interesante llegar a consensos, a diálogos y así resolver el conflicto que se presentará en la sala, ya fuera porque no estaban de acuerdo con una decisión o porque entre ellos se pudieran agredir.

Además de lo anterior, también aparecen sus mediaciones entre pares cuando desean dar solución a sus incógnitas, teniendo en cuenta que ellos construyen permanentemente relaciones e interacciones con otros, lo cual posibilita que puedan

aprender, socializar, transformar y compartir su visión del mundo y es aquí cuando potencian sus capacidades y competencias del desarrollo de su vida, por ello su participación política y la forma en la que ejercen el discurso político sirve para posicionarse, ser discursivos, y ser con la capacidad de analizar, interesarse, preguntarse, cuestionarse, todo esto en pro de que construyan autonomía y pensamientos críticos - reflexivos.

Con respecto a esto, es que se realiza la reflexión por parte de las maestras en formación que acompañamos este proceso con los niños y las niñas, ya que en cada encuentro se pudo observar que se hace necesario realizar una asamblea al recibir a los niños y al momento de la despedida, e incluso cuando suceden acontecimientos en el transcurso del día.

4. 3. 2 Reflexionar para negociar

Para hablar de esta necesidad, se rescatan voces, para ello, podemos decir que en un encuentro con los niños y niñas del CAI de Comfenalco ubicado en El Reposo, en donde la jornada inicia con una asamblea, allí se realizan los acuerdos que se deben cumplir durante toda la jornada y cada uno de los niños y las niñas realiza su compromiso, en ese momento, se escucha atentamente y muchos comparten su deseo porque el cumplimiento de esos compromisos se lleve a cabo al pie de la letra.

En ese momento de diálogo se realizan algunas preguntas claves para movilizar el pensamiento de los niños y las niñas. La maestra les dice: ¿Cuál es el compromiso que asumirán?

Algunos dicen; no botar el agua, no pegarle al amiguito, no dañar las matas, no tirar la basura al suelo, hacer caso entre otros, en medio de los compromisos Jerry (4 años) le quitó la silla Andrés (4 años) cuando se iba a sentar y él se golpeó muy duro, por lo cual llora desconsoladamente, es allí cuando la maestra Aliz toma de ejemplo lo sucedido para invitarlos a que reflexionen y ellos automáticamente se paran y le dan un abrazo Andrés, de este modo todos dicen muchas cosas al mismo tiempo y la profesora pregunta y entonces ¿qué hacemos con Jerry? y Sebastián (4 años) responde “una asamblea” (Diario de Lizeth Perea)

Podemos deducir mediante esta situación la forma en la que Sebastián está mirando la asamblea como una alternativa para poder llegar a un consenso y así no olvidar lo sucedido con su compañero, es interesante ver cómo entre ellos existen habilidades para realizar el ejercicio de escuchar y tratar de comprender lo importante de llegar al diálogo.

En este caso, ellos ven la asamblea como una forma de concretar algo, una manera de entender las acciones de cada uno y por ende un momento para reflexionar en cuanto aquello que ya pasó pero que tiene una implicación en los ánimos de los niños durante el resto de la jornada, la actitud de él hacia otros compañeros y su comportamiento en general.

Desde este punto fue que se consideró aún más pertinente hablar desde esta categoría, porque es muy importante saber cómo conciben los niños las asambleas, para qué desean que se hagan las asambleas y qué sentido tiene que día a día se hagan en las salas de desarrollo. Además, también se realiza como una forma de reconocer que las voces que los niños y niñas nos entregan a diario, están permeadas de sus percepciones del mundo, la

forma creativa de dar solución a los conflictos y por ende reconocer cómo se construye un sujeto político con potencialidades de paz.

Por ejemplo, en una experiencia que los niños y las niñas tuvieron denominada “La llamada del amor”, se observa su capacidad para hablar, para ser críticos y sobre todo cómo se desenvuelven en un espacio como lo son las salas de desarrollo en donde están rodeados de otros compañeros.

La llamada del amor, es una estrategia que tiene como sentido “amar es cuidar” consiste en fortalecer los vínculos afectivos y el reconocimiento de las emociones propias y de los demás e incluso estimula la sensibilidad y los lazos afectivos con la familia, por esto es que fue un momento que sirvió para alcanzar conexión con un familiar por medio de una llamada telefónica mientras estaban en su jornada en el CAI de Comfenalco, en ese momento algunos expresaron mucha emoción con la llamada. En el siguiente relato Nani Giret le dice a Isabela “me llamó mi mamá y me ama mucho” (Diario de Erik Pineda), la niña expresó con tanta felicidad ese momento de diálogo que tuvo por el teléfono con la mamá, mientras que otros no expresaron emoción por la llamada y tampoco lograron ese discurso, esta experiencia nos permitió como maestras en formación reconocer que el diálogo permite crear un vínculo con el otro y si hay sentimientos de por medio permite crear una conexión.

Es por ello, que la categoría hagamos una asamblea busca que los niños construyan empatía y no solo con sus pares sino con los demás agentes que se encuentran en su proceso de socialización ya que les ayuda a comunicarse de forma eficaz y los invita a estar

haciendo reflexiones sobre cómo ponen en orden sus sentimientos, así como Lawrence (1997), plantea que:

Si los niños aprenden a poner en orden sus sentimientos, a reaccionar a la tensión de forma no impulsiva y a comunicarse eficazmente con los demás, será entonces más probable que respondan a situaciones sociales de una manera reflexiva y responsable. Estas aptitudes pueden enseñarse y aprenderse como cualquier otra” Pág. 102

También existen otras voces que se rescatan de los niños y las niñas al momento de llegar a las salas de desarrollo, tiempo en el cual realizan la asamblea para plantear los compromisos de la jornada, las mismas que a su vez nos hacen encontrarle aún más sentido al potencial creativo de cada uno de ellos y las formas en las que conciben las asambleas. Es así como en medio del planteamiento de los objetivos y compromisos del día como maestras en formación les realizamos dicha pregunta ¿cómo se deben cuidar a los amiguitos? automáticamente responden todos, excepto Sebastián, “dándole abrazos”, Sebastián (4 años) se acerca y dice “no profe los cuidamos cuando no les pegamos y decimos que lo queremos” (Diario de Eriks Pineda)

Como maestras entendemos que ellos desde su análisis, interpretaciones y sus sentires piensan distintas cosas y se comprometen a otras, sin embargo, podemos observar con claridad que en sus discursos van fortaleciendo el sentido que tiene realizar la asamblea al momento de llegar, de salir o de ser requerido si sucede alguna acción donde haya que resolver un conflicto.

Ahora bien, es importante reconocer que los niños y las niñas tienen alternativas creativas para resolver esos conflictos, es por ello que estos se fundamentan en la forma en que van aprendiendo a tomar decisiones, desarrollando tolerancia en sus acciones diarias y aprendiendo a ir minimizando actitudes no violentas contra sus compañeros.

A esto se añade, la cooperación, la comunicación y la expresión emocional positiva como la alternativa esencial para mediar los conflictos, por ende, se debe tener claro que no se pretende eliminar de raíz los conflictos de las salas de desarrollo, si no reducir la presencia de estos en las salas y entender que con las mediaciones de las maestras y el protagonismo de los niños y las niñas en estas situaciones se podrá crear un ambiente más armónico.

Por ello, pensar en la creatividad como una forma de fortalecer los potenciales para la paz, solucionar conflictos desde la educación inicial, es una manera de confirmar los aportes de Fobes, (1996) quien plantea que

En el campo social la creatividad y los procesos de resolución de problemas se combinan para generar el cambio en las formas de ver y de pensar el mundo, de hecho, los más dramáticos cambios históricos han sido producidos por innovaciones que han resuelto problemas existentes. Citado en García (1998).

De acuerdo a ese aporte, se confirma una vez más que la creatividad con la que ellos pueden de una u otra forma solucionar los conflictos, permite que se realicen cambios en sus diferentes percepciones, esto lo decimos porque se logró observar en medio de un

conflicto en el lavado de manos que pueden ser capaces de crear alternativas para resolverlos.

En el momento en el que llegó la hora del lavado de manos, nos dirigimos al baño y se observa como todos los niños están de forma desordenada dentro de él y ninguno tiene las manos lavadas, pero todos querían hacerlo a la vez, como la situación era compleja, se decide preguntarle a uno de los niños que tenía las manos llenas de jabón y que evidentemente estaba enojado ¿qué estaba pasando?, Alan (2 años) responde que él llegó primero, entonces se le pregunta a Alan (2 años) que si tenía problema con esperar a que terminaran los otros compañeros, él no respondió, solo estiró las manos al frente queriéndome como decir que necesitaba lavarlas inmediatamente, Cataleya (2 años) al verlo, se queda mirándolo y lo llama con voz de amor para que se las enjuague y los demás niños al ver esta acción le dan permiso y continúan lavándose las manos en el orden que llegaron.(Diario Erica Pérez)

Con lo anterior entendemos que una palabra bonita y con cariño fomenta alternativas para comprender que los procesos de resolución de conflictos requieren la comunicación, la empatía y sobre todo los sentimientos que emergen cuando sucede algo que los moviliza, es así como el sentido de la construcción de paz desde la realización de las asambleas en las salas de desarrollo fortalece sus subjetividades y las capacidades creativas.

Finalmente, el recorrido por esta categoría permitió comprender la importancia de tener en cuenta las miradas apreciativas de los niños y las niñas y además como mediante el

diálogo en las asambleas se aporta a la construcción de paz y a la de futuros distintos al que la violencia ha enmarcado en nuestro territorio.

Desde esta mirada de posibles futuros con alternativas positivas hacia la paz, retomamos la investigación “Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz” de Ospina & Ospina (2016), ya que lo que se busca es construir democracia, participación, solidaridad y lograr el fortalecimiento de la afectividad en los niños y las niñas, así como el respeto y la reconciliación en torno al potencial creativo y el potencial afectivo para construir realidades individuales y colectivas para transformar las realidades.

De nuestra investigación y la que se trae a colación, se relaciona el término de la construcción de paz porque desde los relatos de los niños y las niñas nos muestran que significa la paz para cada uno y como el futuro deseado sería uno que esté mediado por la creatividad y el fortalecimiento de los vínculos afectivos.

Además, desde el potencial creativo debemos reconocer aspectos fundamentales para fomentar en los niños y las niñas esas posturas que le permitan identificar las particularidades de los otros y a su vez la construcción de futuros posibles, como la minimización de la vulneración de los derechos de los niños y las niñas en contextos de conflicto, la posibilidad de fortalecer el amor, el respeto y la comprensión donde la idea es encontrar caminos alternativos de paz.

Esta transformación implica algo nuevo, es decir, dar cabida a soluciones positivas a los conflictos comprendiendo que los niños y las niñas tienen una fuerza creadora que los impulsa a transformar en su entorno. Desde este sentido, es pertinente entender que,

mediante su imaginación, sus narraciones y la construcción de nuevas realidades pueden ser capaces de dar cuenta de sus vivencias, sus experiencias y sus acciones como sujetos políticos.

Por esto se debe reconocer que las asambleas, son una forma de poder entender que, si no existe diálogo entre pares, difícilmente se va a poder avanzar en términos de confianza, de amor, de ayuda, ya que cuando no se toma un momento para reflexionar, minimizamos lo que siente el otro, por ello, no podremos reconsiderar las consecuencias de los actos.

Por lo anterior, la invitación es a hacer una reflexión de lo necesario que es, que en las salas de desarrollo se efectúen juegos dirigidos, cooperativos, aparte de las asambleas las cuales aporten a llevar un orden y poder escuchar las voces de los niños dentro de la sala.

4. 4 Yo puedo solito: desde la autonomía hasta la participación. Potencial político

“La paz mundial se siembra en la infancia, sin violencia, sin agresiones, sin humillaciones, sin miedo. La crianza es un acto político.” Álvaro Pallamares.

Al interactuar con los niños y las niñas fuimos partícipes no solo de las estrategias educativas, sino de las relaciones que ya están establecidas en las salas y las nuevas que se van desarrollando, permitiendo acciones de cuidado, formativas e investigativas, en las que escuchamos voces de los niños y las niñas que nos dan señales sobre su autonomía y su participación infantil.

Una de esas voces contribuye a la materialización de esta categoría, “yo puedo solo” (2019) la expresan Dilan, Yeicon y Jhonatan de 2 años de edad al pedirme un pañito húmedo para limpiarles los mocos, compartiendo entre los tres el querer hacerlo solitos. (Diario de Yused Serna)

4. 4. 1 Compartir con otros.

La reflexión en las distintas experiencias pedagógicas con los niños y las niñas nos permitió reconocer que en los distintos espacios de confianza, relaciones de poder, consenso, juego, reconocimiento de emociones, escucha e interacciones entre los niños y las niñas, logran abrirse de manera natural y espontánea al expresar lo que sienten, piensan, lo que se desean conocer del medio y una variedad de narrativas que confluyen en conversaciones que requieren de un receptor que las escuche y progresivamente las convierta en un diálogo de percepciones del mundo. En una ocasión “Yeicon, Samara y Francheska (2 años) estaban jugando con los muñecos de bebé arrullándolos y haciéndolos dormir, y Yeicon dice “la bebé está dormida” la arrullaba en sus brazos, Samara me pide que cargue a su bebé, me la entrega uniéndome a su juego simbólico...”, (Diario de Yused Serna) evidenciando los intercambios de ideas en este caso con el juego simbólico, posibilitando acercarse cada vez más entre ellos e incluyendo a la maestra en formación en su juego, palabras, voces y el ser.

Estos acercamientos se abonan en círculos pequeños de confianza como familia, los amigos y maestras, como los afirma la maestra Neyla M. cuando dice que “desde las diferencias y los conflictos también se aprende y se forman esos grupos con vínculos de amistad”. De esta manera podría decir que las relaciones con los niños y las niñas, se

entrelazan a través del buen trato, un beso, una mirada o la escucha, logrando con ello posicionarse y cuestionarse sobre las dinámicas de los espacios que habitan.

En estos relacionamientos, empiezan a preguntarse ¿Por qué estoy pegando si aquí (refiriéndose al CAII) no me pegan, (parafraseando la entrevista de maestra cooperadora Neyla M. 2019)? En este sentido fue muy importante entender el CAII como un espacio de formación donde las prácticas de la maestra posibilitan hacer un proceso de toma de conciencia por parte de cada niño y niña teniendo una comprensión paulatina de sus actos y formando su autonomía cuando se promueven ambientes de interacción solidarios y equitativos.

4. 4. 2 Posicionamiento en el mundo con autonomía

Reconocimos la confianza como elemento esencial para construir vínculos afectivos y autonomía, ya que le permite al niño y a la niña sentirse acogidos en la sala, impulsándolos a tener acciones independientes que con el acompañamiento de la maestra son integradas a la rutina cotidiana, por ejemplo: en las mañanas regar las plantas recordando cuidarlas, la organización para ingerir los alimentos en el comedor, no regarlos y limpiar la mesa o en los rincones donde pueden elegir libros, instrumentos musicales, títeres, disfraces entre otros elementos que les atraigan. Estas acciones autónomas les permiten irse posicionándose en los espacios, pues se sienten reconocidos en sus capacidades y habilidades desde el desarrollo de las experiencias de aprendizaje que incluyen las actividades rectoras de la primera infancia.

De la mano con Buitrago (2010) la autonomía la entendemos, como: “Una plataforma individual que permite que los niños desarrollen procesos de reflexión,

interlocución y participación de manera independiente y progresiva con base en el reconocimiento de sus posibilidades, de acuerdo con el momento de desarrollo en que se encuentren.” Pág. 35

La autonomía como plataforma de desarrollo se hace evidente al momento de la alimentación, ponerse los zapatos, regar las plantas o ponerse la camiseta, un ejemplo en las experiencias de aprendizaje cuando logran realizarlas bien expresan su desempeño a sus compañeros y maestra, como sostiene Sebastián (4 años) “profe esto está muy sencillo” al armar un rompecabezas. (Diario de Lizeth Perea) Estableciendo la necesidad natural de irse posicionando con acciones propias o aprendiendo que son capaces de realizarlas con responsabilidad, apropiándose paulatinamente de su sala de desarrollo con su participación.

Así pues, la autonomía y la participación surgen como prácticas de reflexión y acción para cuidar de otros, es decir, reflexionar en los encuentros de diálogo sobre sus propias acciones junto a sus pares y maestra que le implican volver sobre sí mismos e invitan a crear sus propias alternativas gracias a la conversación de saberes; empezando a participar, en procesos como la asamblea.

4. 4. 3 Derecho a elegir y a participar

La participación la entendemos, con Cussiànovich “como un ejercicio concreto de autoría social y de construcción de identidad, interés y derecho.” Pág. 89. De modo que los niños y las niñas son actores sociales en los distintos entornos, compartiendo lo que piensan y sienten con otros, dando cuenta de sus acciones y palabras sobre las situaciones o momentos como en el juego, en las conversaciones o cuando solicitan la intervención de la

maestra para solucionar una tensión entre compañeros, comprendiendo su necesidad de transmitir, el derecho a participar.

A la vez que construyen su identidad en las interacciones con otros en la convergencia de sus saberes previos, los adquiridos en el centro de atención y los diversos espacios de relación que fortalecen su posicionamiento; participan en su proceso de aprendizaje trabajando conjuntamente con las prácticas de la maestra donde son escuchadas y valoradas sus intervenciones, (Parafraseado de entrevista con maestra cooperadora Neyla M. (2019) dejando ver su proceso de construcción de saberes, a través de las experiencias de socialización.

Es por ello, que la participación está presente en las diferentes experiencias propuestas con el sentido de acompañar en la formación de sujetos con pensamiento reflexivo y creativo, la vez que introduce aspectos innovadores en los materiales de interacción y ambientes que permiten la exploración, la libertad y el movimiento. De acuerdo con el MEN (2014) la participación se entiende como

Un proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores. Del mismo modo, potencia la autonomía como proceso que permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro de niñas y niños en los entornos en los que transcurre su vida. Pág. 64.

La participación también fue evidente en actos de solidaridad gracias a los vínculos creados en la sala por quienes se relacionan, se ayudan y cooperan entre sí, sosteniendo una relación de poder gestionada o consensuada que en cada tensión se procura guiar por la

comunicación. En este sentido fue evidente que las relaciones en las salas de desarrollo también tienen un potencial político y que la participación es una búsqueda constante por negociar el poder, el afecto y la toma de decisiones.

El potencial político es definido por Ospina & Ospina (2017) como “la capacidad de transformación que encuentran los niños y las niñas por medio de acciones, decisiones y diálogos en los que eligen, lo que quieren cultivar y lo que no en su mundo, en su realidad.” Pág. 18, siendo los principales protagonistas de la educación inicial.

Así pues, fue evidente que las acciones en las que niños y niñas podían elegir y eran tenidos en cuenta, eran más interesantes y productivas para ellos y ellas. Aun así, es importante mencionar que, desde nuestras prácticas pedagógicas inicialmente, empezamos con prácticas inhibitorias de su autonomía, que les impedía actuar y aparecer en el mundo.

En algunos casos, les dábamos la comida o corríamos a solucionar las tensiones entre compañeros desde nuestra mirada, que limitaban en los niños y niñas las experiencias de aprendizaje y sus capacidades para afrontar los desafíos del mundo, entorpeciendo y controlando sus vivencias con el acompañamiento adulto, subestimando la independencia y sus conquistas diarias. De ahí, la importancia de que el maestro se sacuda para remover las vendas de los ojos que pueden dejar caer su papel formador en el adulto centrismo, enfrentándose a la tensión entre la autonomía y la dependencia, permitiendo que niños y niñas intervengan en el mundo, con su propia voz.

De tal modo, en el proceso de escritura surge la necesidad de preguntarnos por cómo son los espacios de participación de los niños y las niñas en los CAII de Comfenalco, uno de los enlaces hechos con nuestra práctica pedagógica y el centro de práctica surge en

su metodología Crisol, que se basa en desarrollar los pensamientos creativos y críticos reflexivos basados en expresiones artísticas, sensibles y estéticas potenciando las habilidades creativas para la transformación de su contexto, apuntando así un poco con nuestra perspectiva de trabajo, estando la participación y la autonomía presente en los espacios y rincones pedagógico diseñados a partir de los intereses de los niños y las niñas, la disposición de los materiales, los ambientes de aprendizaje que permiten participar y elegir, también, el planteamiento de los proyectos de investigación de las salas que son estructurados desde los interés de los niños y las niñas.

4. 4. 4 Lo político y la Educación inicial

La educación inicial contribuye a la garantía del desarrollo integral en la primera infancia con el trabajo articulado de los distintos profesionales orientados por el saber pedagógico para reflexionar sobre su saber - práctico en su hacer, parafraseado del MEN. (2014) por lo tanto, es fundamental abordar su vínculo con lo político definido por Cussiànovich (s.f) como un “derecho, proceso y práctica del sujeto en sociedad” de este modo podría mencionarse como una forma de aparecer y construirse socialmente, a fin de transformar desde las primeras edades su realidad, nutriendo las experiencias e interacciones en los espacios de socialización.

De manera que, se construyen posibilidades para el bien cuando se comprende, reconocen, y se posicionan en su realidad a partir de su subjetividad, teniendo la capacidad de buscar alternativas para situaciones que afrontan o desean cambiar estando la decisión de cómo y para qué cultivar en su entorno, tal como lo afirma Ospina & Ospina (2017) “las niñas y los niños pueden desplegar su potencial político cuando se identifican a sí mismos como agentes de cambio y transformación...” Pág. 180. Es decir, cuando el niño y la niña se

les permite desde sus espacios formativo construir, participar, proponer nuevos escenarios para compartir con otros, inclusive para solucionar problemas, permite la estimulación de potencial político. Al llegar a este punto cabe resaltar que

El discurso político es un acto transformador de las relaciones intersubjetivas, y por lo tanto desde el entramado social, un elemento modificador de la subjetividad de los individuos y por lo tanto de sus representaciones, desde el precepto de que la educación convierte al acto político en una intervención a lo colectivo y lo público. Diana Quintero (2018).

De esta forma aparece la importancia de la participación de la comunidad y la familia dentro de los espacios formativos, es por ello que inicialmente propusimos desarrollar encuentros con las familias y la comunidad “grupos focales” pues permitir que los padres y los niños construyan nuevas formas de socializar, les da un lugar diferente dentro de comunidad, ya que a partir de ahí se le reconoce al niño y a la niña, no solo como un sujeto de derecho, sino que también se les reconoce como seres pensantes, capaces de transformar sus realidades, además de ser un acto político como lo plantea Quintero

La estrategia metodológica que da paso a instrumentos basados en la observación de las interacciones de la familia de primera infancia, pero también en los diálogos que con ellas se establecen desde grupos focales o entrevistas, partiendo de la idea de Freire de que la comunicación es un detonante político, que la palabra nos permite situarnos políticamente y generar procesos de resistencia y procesos emancipatorios, pues las modificaciones de los discursos oficiales (y las prácticas subyacentes a los

mismos) se llevan a cabo en la interacción cotidiana entre sujetos, y se consolida en los escenarios sociales de la comunidad. (2018)

Lo anterior reafirma lo importante de trabajar conjuntamente sin dejar de lado los espacios de socialización primaria, pues la presencia del diálogo y la constante comunicación, permite resignificar desde la educación inicial lo que socialmente está establecido, además de construir posibilidades para el bien común.

4. 4. 5 Para reflexionar.

Por último, es necesario reconocer que los niños y las niñas son los actores sociales en los procesos de aprendizaje, diálogos y reflexiones en espacios como la casa, el barrio, las salas, las relaciones entre maestra - niños y niñas y entre pares. Este reconocimiento tiene implicaciones en la práctica pedagógica pues implica negociar el poder en las salas, no sólo escucharlos, sino también permitir que incidan en la toma de decisiones y construir espacios auténticos de debate para construir acuerdos entre ellos.

En la educación inicial es frecuente que los niños y las niñas expresen sus emociones, su enojo a través de golpes e inclusive hacen rituales de perdón con los otros, lo que implica una actitud comprensiva que se interese por entender cómo lo hacen y para qué, para así aportar a su formación. Por último, es necesario asombrarse y curiosear en el mundo de la educación inicial donde podemos explorar otras miradas aprendiendo desde y con ellos, enfatizando en la formación de maestros y maestras que, con sus saberes académicos, experiencias y papel social contribuyan a potenciar la subjetividad política con actos de consenso, responsabilidad, confianza, resolución de problemas y diálogos. En este sentido es válido preguntarse ¿Cómo mantener procesos de formación con maestros y

maestras de educación inicial que se ocupen de potenciar sus subjetividades para posicionarse políticamente en las salas de desarrollo?

Capítulo 5

5. 1 Conclusiones.

Pensar en la subjetividad política y en la configuración de los potenciales de paz en la educación inicial, se ha convertido en una posibilidad de construir alternativas y estrategias que permitan construir habilidades sociales en contextos de conflicto como el Urabá.

Teniendo en cuenta lo anterior, reconocemos que por medio de esas estrategias pedagógicas sensibles se les permite a niños y niñas construir conciencia emocional, autorregulación y mediación de conflictos, lo cual fortalece la configuración de los potenciales de paz, en la educación inicial.

Ahora bien, con base a lo anterior se podría decir que la configuración de los potenciales para la paz en niños y niñas se desarrolló de diversas formas, a través de relaciones intersubjetivas, al encontrarse con otros se dinamizaron situaciones de contacto que construyeron experiencias sociales que le permitieron ir comprendiendo los espacios de relación que habitan; como la familia y la escuela

Es por ello que desde la educación inicial es necesario apostarle a la configuración de sujetos políticos, a partir de estrategias pedagógicas que estén ligadas a las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio) como se desarrolló en la propuesta pedagógica de esta investigación, pues allí se planearon estrategias como el semáforo de las emociones (potencial afectivo) , el personaje: juegos

dirigidos y cooperativos (potencial creativo), encuentros con padres - grupos focales (potencial político) y estrategias de diálogo como la asamblea (potencial comunicativo)

El semáforo de las emociones es una estrategia pedagógica que desarrolla el potencial afectivo, a través de la participación de niños y niñas. La intención de esta estrategia es que los niños y las niñas hagan un reconocimiento de sus propias emociones para luego reconocer las emociones de los demás, cuando un niño o una niña toma el control del semáforo fortalece su inteligencia emocional y le facilita crear lazos afectivos, comprender las diferencias emocionales, desarrollar la empatía, facilitando la comunicación, además de construir habilidades sociales y sobre todo le ayuda a proponer futuros alternativos a la violencia, como la posibilidad que tienen los sujetos de aprender prácticas relacionales desde el afecto, para mediar en los sentimientos, las emociones, el cuidado, los lazos afectivos, el trabajo en equipo y el respeto.

Cabe decir entonces que el potencial afectivo es la capacidad que tiene el ser humano de cultivarse para crear relaciones desde el afecto y optar por el amor, que necesariamente se debe potenciar desde la educación inicial, ya que los primeros años de vida los niños y las niñas expresan con mayor facilidad sus sentimientos. Esto que se plantea aquí surge de las experiencias intencionadas que pusieron en movimiento las emociones de ellos mediante el semáforo de las emociones, el teatro y la literatura, convirtiendo todo lo vivido en resultados positivos para la educación, pues se descubre que a partir de ahí se puede lograr crear y fortalecer potenciales para la paz, desarrollando habilidades sociales que preparan al niño y a la niña para una vida placentera.

En consecuencia con lo anterior, se puede decir que la presencia del **potencial afectivo** en la educación inicial es una posibilidad para proponer escenarios participativos y políticos, donde el niño y la niña se reconozcan a sí mismo y auto reflexionen frente a sus comportamiento y de los demás, que tenga la capacidad de crecer con valores éticos, para resistir a las olas de violencia que de una forma u otra están expuesto día a día, pues no es un secreto que la violencia tristemente se ha naturalizado en Colombia y si lo que se busca es transformar, es necesario apostarle a lo que sí cambia y transforma las realidades y qué mejor manera que desde la educación inicial y reconcomiendo que las emociones y sentires de las personas son las que nos definen.

En tal sentido también es relevante fortalecer el **potencial político**, el cual, en escenarios participativos, de confianza y buen trato, permite hacer un reconocimiento de sí mismo y de los otros, a partir de la negociación del poder. Ahora bien, la comunicación es un aspecto vital para proponer escenarios de paz en ambientes escolar, en este caso la educación inicial, esto de alguna forma motiva al niño y a la niña a ser autónomos, a posicionarse, a decidir y sobre todo a comprender a los demás, por ejemplo, cuando se pone en los zapatos de otro, cuando elige un juguete, cuando cuida sus compañeros, cuando riega las plantas. entre otras acciones que ponen en función la vida política de los niños y niñas.

Cuando el potencial político empieza a jugar un papel importante dentro de la educación inicial, surge la necesidad del niño y la niña por comenzar a posicionarse políticamente poniendo su palabra sobre la mesa, proponiendo qué quiere aprender, dejando ver sus gustos o disgustos. Cabe decir que este potencial es uno de los que prevalece en Comfenalco - Apartadó, ya que, este se desarrolla de acuerdo a la metodología Crisol, la cual promueve la participación y el pensamiento reflexivo, reconociendo la

importancia del diálogo y la comunicación, por ello que las experiencias pedagógicas aquí desarrolladas muestran avances relevantes en cuanto a la autonomía y la participación del niño dentro del centro de infancia, es decir es necesario que el niño y la niña recreen sus propios espacios, que puedan solos comer, cepillarse, ir al baño, desarrollar actividades autónomamente y sobre todo comunicar sobre que le gustaría aprender.

Sin embargo, posicionarse políticamente presenta tensiones y esto ocurre cuando se encuentra, la sobreprotección, la subestimación y los cuidados de los adultos, limitando las experiencias de aprendizaje y sus capacidades para afrontar los desafíos del mundo, entorpeciendo y controlando sus vivencias.

Ahora bien, pensar en ambientes educativos que brinden alternativas para la construcción de paz en contexto de violencia, hace que se manifieste el potencial creativo y que tome relevancia en los procesos de desarrollo integral de los niños y las niñas, ya que este, permite estimular, la resolución de problemas, la negociación del conflicto, el pensamiento reflexivo, la alteridad y el control de impulsos. a partir del juego y estrategias pedagógicas.

Cabe en este punto también reconocer que los niños y las niñas tienen sentidos compartidos, en donde se puede reconocer que son seres dinámicos y capaces de negociar el poder, así como también logran realizar mediaciones para socializar, comunicar y tomar decisiones.

El **potencial creativo** se constituye a partir de las múltiples maneras de ver el mundo que tienen los niños y las niñas, es donde se reproducen alternativas que fortalecen el diálogo, la participación y el respeto por el otro, además logran conectar ideas y

solucionar conflictos, porque al diseñar estrategias como: la asamblea o llevar a cabo juegos que estimulen la resolución de problemas entre pares e incluso pedir orientación de las maestras cuando necesitan, desarrollar habilidades que van fortaleciendo el pensamiento reflexivo, la autonomía que a su vez potencializan su capacidad para problematizar situaciones que se presentan en el diario vivir.

De tal manera que hacer las paces es también tener la capacidad de solucionar sus problemas con palabras y no con golpes, teniendo en cuenta que las relaciones entre personas no siempre son fáciles, con frecuencia se presentan disgustos entre ellos, pero de esa misma forma tienen capacidad de sentir, razonar, conectarse empáticamente y buscar alternativas para remediar aquellos inconvenientes que se presentan en las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, es pertinente mencionar que a través del diálogo, las expresiones corporales y gestos faciales se puede sensibilizar a los niños y niñas, a fin de comunicar lo que sucede y superar las dificultades a partir de acuerdos que mejoren las situaciones incómodas que se presentan en las salas de desarrollo, este también aporta al comportamiento y disciplina de los niños y las niñas, pues en ella con facilidad plantean formas para solucionar problemas y hacer las paces con los demás, cabe mencionar también que los juegos dirigidos y cooperativos estimulan el trabajo en equipo y la resolución de problemas, incluso presentarle al niño y a la niña juegos que requieran pensar y resolver problemas en equipo estimula el potencial comunicativo, pues este obliga de forma indirecta a tener un contacto verbal y físico con tu el otro.

Finalmente, es importante mencionar que todo el abordaje conceptual que se realizó en esta investigación, permitirá que para futuras investigaciones logren continuar ampliando con miradas más interdisciplinarias, la configuración de potenciales para la paz en la educación inicial, y que a partir de ahí se logre desarrollar herramientas que fortalezcan las relaciones interpersonales.

Por ello, se hace necesario, seguir indagando, cuestionando y analizando los comportamientos de los niños y las niñas desde la educación inicial y así promover prácticas pedagógicas que permitan fortalecer las dinámicas sociales.

Por otra parte, resaltar que para la configuración de potenciales de paz es necesario constituirlos de manera conjunta, es decir teniendo en cuenta el potencial afectivo, creativo, político y comunicativo, ya que estos resultan ser complementarios el uno con el otro, pues es imposible hablar del potencial afectivo y no tocar los otros potenciales, pues los estudios e investigación nos confirmaron lo vital de construir sujetos políticos a partir de los potenciales antes mencionados, inclusive podríamos decir que existen estrategias que aportan significativamente en el desarrollo de estos potenciales.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación pone sobre la mesa preguntas que son necesarias abordarlas para seguir preguntándose por la configuración de potenciales para la paz, entre esas ¿Cómo desarrollar una propuesta pedagógica que reconstruya aquellas subjetividades ya constituidas por la violencia? ¿Existen otras formas de configurar potenciales para la paz en la educación inicial?

5. 2 Recomendaciones

Al término de esta investigación, se hallaron aspectos que son necesarios puntualizar para la construcción de futuros alternativos a la violencia en el ámbito educativo, específicamente en la educación inicial. En consecuencia, se despliegan una serie de recomendaciones dirigidas a Comfenalco – Apartadó, a la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación como espacio formativo y para futuras investigaciones en educación inicial.

5. 2. 1 Comfenalco:

Teniendo en cuenta el proceso de la práctica y la investigación se hace una invitación respetuosa a los centros de infancia Comfenalco “Cuatro de junio y Reposo” para que se desarrolle y fortalezca permanentemente el potencial afectivo y político, a través de los siguientes procesos.

- Generar procesos de reconocimiento emocional entre maestros y maestras, pues las personas somos seres emocionales que actuamos a partir de ellas y es por ello que se hace necesario abrir estos espacios, para que puedan promover desde la infancia que el niño y la niña se construyan empáticamente.
- Implementar el semáforo de las emociones, como estrategia para fortalecer los vínculos afectivos y el reconocimiento de las emociones propias y de los demás.
- Desarrollar espacios de consenso, resolución de problemas y diálogos entre la maestra cooperadora y los niños, mediando con alternativas que fortalezca la autonomía y la participación, a fin de proponer escenarios políticos.

- Promover con más regularidad estrategias como la llamada del amor, que estimula la sensibilidad y los lazos afectivos con la familia.
- Continuar desarrollando la estrategia “la asamblea”, pues esta permite estimular en el niño y la niña la autonomía, la participación y el diálogo.
- Utilizar juegos dirigidos, cooperativos, rompecabezas y de circuitos, como una estrategia para estimular el pensamiento creativo, específicamente el lenguaje, la resolución de problemas.
- Realizar capacitaciones a las maestras sobre la importancia del potencial afectivo en las relaciones interpersonales que se dan entre la maestra y el niño o niña.
- Ejecutar con más frecuencia valoraciones de los procesos alimenticios de los niños y niñas, dado que en ocasiones se presentan dificultades en el consumo de los alimentos.
- Fortalecer la participación de los niños, las niñas y los padres de familia en los planes de alimentación diseñados por el nutricionista, es decir la minuta y así fomentar un espacio donde puedan converger nuevas alternativas en pro del desarrollo nutricional de los niños y las niñas teniendo en cuenta sus gustos, necesidades y prácticas motivadoras.
- Proponer recomendaciones alimenticias para aquellas familias que no cuentan con los recursos y que de esta forma puedan llevar a cabo la dieta balanceada que requieren los niños y niñas.

5. 2. 2 Recomendación para la Universidad

La Universidad de Antioquia como espacio de convergencia educativa debe seguir promoviendo la reflexión sobre el papel del componente emocional en la vida social de los maestros y maestras para la formación en los espacios educativos puntualmente en la educación inicial.

Ahora bien, como maestras en formación nos enfocaremos en la Licenciatura en Pedagogía Infantil siendo nuestro campo formativo donde se deberá fortalecer el componente emocional en el currículo y la formación de maestros desde los contenidos para fortalecer la interacción con los niños y las niñas y la importancia de los lazos afectivos en la primera infancia reflejándose, así en las prácticas, metodologías, estrategias de intervención y especialmente en el ser del maestro.

5. 2. 3 Recomendación para futuras investigaciones.

En términos generales y teniendo en cuenta lo que se logró con esta investigación, se hace necesario también plantear sugerencias en aquellos investigadores o investigadoras que están interesados en preguntarse ¿Por cómo se configuran los potenciales de paz en la primera infancia? de esta manera daremos paso aquellos criterios que aportarían a investigaciones futuras.

- Comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones.
- Observar el protagonismo que tienen los niños y las niñas en distintos escenarios de participación política.
- Llevar a cabo la pregunta por las prácticas que aportan a la construcción de paz, a otros escenarios como barrios de zonas urbanas o rurales

y así mismo desarrollar propuestas que fortalezcan o construyan aquellas comunidades expuestas a la violencia.

- Proponer otro tipo de experiencias significativas que vinculen a la comunidad y la familia dentro de la construcción de potenciales para la paz dentro del ámbito educativo.
- Plantear otra propuesta pedagógica que de herramientas para el fortalecimiento de los potenciales de paz.
- Seguir ahondando en las implicaciones de la teoría en prácticas de la investigación y buscar nuevos hallazgos que den razón la configuración de potenciales para la paz.
- Seguir indagando por la importancia de incluir la configuración de las subjetividades políticas y los potenciales de paz en los procesos formativos de los niños y las niñas, ya que con esto se logra estimular en ellos y ellas, el pensamiento crítico - reflexivo, la autonomía, la participación, el reconocimiento de sí y de otros, la empatía y las relaciones de poder, lo que enriquece alguna manera los ambientes en la educación inicial.
- Profundizar en preguntas tales como ¿Qué eligen los niños y las niñas en educación inicial? ¿Cómo se reparten el poder en la educación inicial? ¿Cómo los niños y las niñas transforman la sala de desarrollo en escenarios participativos?

Referencias

- Alvarado, S. Tapia, L. Ospina, H. Luna, M. Quintero, M. Ospina, M. Patiño, J. Orofino, M. (CINDE CLACSO). (2012). Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Manizales, Colombia: *Universidad de Manizales*. Recuperado de <file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>
- Almansa Martínez, Pilar. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index de Enfermería*, 21(3), 165-168. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000200012>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43
- Barona, T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. *Biblioteca Digital CEDED*. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_suj_etopolitico.pdf
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>

- Bautista, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Revista de intervención socioeducativa*, ISSN 1135-8629, N.º 72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035542>
- Buitrago, N. Escobar, M. González, A. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Revista electrónica, Vol. 2, Número 2*. Recuperado de <file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/25-Texto%20del%20artículo-95-1-10-20120118.pdf>
- Cussiánovich, Alejandro. (s.f). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales*. Recuperado http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf
- Chevallard, Yves. (1998). La transposición didáctica del saber sabio al ser enseñado. *AIQUE*. Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Contreras, J. F. (s.f). El derecho internacional humanitario: principio de una educación para la paz. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a12.pdf>

Congreso de la república. (2006). LEY 1098, código de infancia y adolescencia. *Diario Oficial* No. 46.446. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Calderón, M. Gonzales, G. Salazar, P. Washburn, S. (CECC/SICA) (2012). Aprendiendo sobre las emociones: Manual de educación emocional. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 180 p; 21 x 14 cm. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>

Cerda, H. (2006). La creatividad en la ciencia y en la educación. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=jj5HRdmUE48C&lpg=PP1&hl=es&pg=P1#v=onepage&q&f=false>

De cero a siempre. (2016). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, JJ. (2016). La subjetividad política en los contextos Latinoamericanos. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n2/2011-3080-cesp-9-02-00128.pdf>

Denegri, M. García, C. González, N. Orellana, L. Sepúlveda, M. Schnettler, B. (2014). Bienestar Subjetivo y Satisfacción con la alimentación en estudiantes universitarios.

Summa Psicológica UST, ISSN 0718-0446, Vol. 11, N°. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4808690>

Duarte, J. (2019). Emociones políticas en niños y niñas. Medellín, Colombia: universidad de Antioquia. Recuperado de [file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/Libro%20Emociones%20políticas%20PDF%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/Libro%20Emociones%20políticas%20PDF%20(4).pdf)

Echavarría, C. Bernal, J. Murcia, N. González, L. Castro, Leyder. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos Administración*, 28(51), 159-187. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a07.pdf&ved=2ahUKEwj01bmus_hAhVP11kKH_eOjAJcQFjAAegQIBxAC&usg=AOvVaw0RCmd5Y1jvcinopkPaTsyd

Fajardo, M. Ramírez, M. Valencia, M. Ospina, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas psychologica*. 17, (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n1/1657-9267-rups-17-01-00090.pdf>

Fernández, Osmaira. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200006

Guzmán, F.M. & Vargas, D. E. (2014). Incidencia de la educación inicial en la construcción de un jardín en Bogotá en el sector de Bosa. *Psicogente*, 17(32), 307-322.

<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a05.pdf>

García, José (1998). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol. X N° 2*

1. Recuperado de

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3173/1/GarciaJose_1998_Creatividadresolucion.pdf

HECHO EN CLAYPOLE, producciones para construir cultura. (s.f). Oswaldo Guayasamin.

La casa espacio, debate y cultura. Recuperado de

<http://hecultura.com/murales/wp-content/uploads/2016/06/Guayasamin.pdf>

Hernández, Martha. Sánchez, Francy. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano una reflexión teórica para la intervención en trabajo social.

ELEUTHERA, Vol. 2. Recuperado de

http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera2_3.pdf

Jesús. (YouTube). (2017) Vaya rabieta – Cuento. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=e0J0_s7BICQ

Klimenko, Olena. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI.

Educación y Educadores, 11(2),191-210. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83411213>

Lawrence, Shapiro. (1997). Inteligencia emocional en niños. *Ed. Vergara S.A.S.*

Recuperado de

[http://www.holista.es/spip/IMG/pdf/INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NINOS.pdf](http://www.holista.es/spip/IMG/pdf/INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DE_LOS_NINOS.pdf)

Márquez, Á. Palacio, J. Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300002

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Mincultura. (2015). La participación como expresión cotidiana del niño. Recuperado de

<https://maguared.gov.co/la-participacion-como-experiencia-cotidiana-de-los-ninos/>

Martínez, J. Ospina, N. (2014). Pensar las infancias realidades y atopías. Recuperado de

http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/1_AN_88.pdf

Ospina, M. Salgado, S. Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectiva*.

17, (2). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v17n2/0718-6924-psicop-17-02-00115.pdf>

Ospina-Ramírez, D. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), pp. 175-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n1/v15n1a11.pdf>

Ospina, D. López, S. Burgo, S. Madera. J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00943.pdf>

Ospina, M. Carmona, J. Alvarado. S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. Recuperado de <http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/ 1 AN 255.pdf>

Ospina, M. Alvarado, S. Carmona, J. Arrollo, A. (2018). CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: narrativas generativas para la construcción de paz. Recuperado de file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/1_CONSTRUCCION_SOCIAL.pdf

Peña, N. (2017). Los niños y niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12268/13328>

Quintero, S., Gallego, A., Ramírez, L., Jaramillo, B., (2016) La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte Zona Próxima* 223 (25).

Quintana, C. Rey, L. (2014) El perdón en el contexto educativo: recomendaciones prácticas para su desarrollo en las escuelas. Recuperado de

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/216/187>

Quintero, Diana. (2018). Educación política para la primera infancia; una propuesta de educación inicial devenida de la educación popular. *Revista MAGISTERIO. COM.*

CO. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-politica-para-la-primera-infancia-una-propuesta-de-educacion-inicial-devenida-de>

Super simple español – canciones infantiles y más. (YouTube). (2017). Si Estás Feliz

Canciones Infantiles Super Simple Español. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=IU8zZjBV53M&list=PLFhwE_jx3xUHg4eTrqDkw0mnzPSzenXzM&index=4&t=0s&app=desktop

Revista semana Educación. (2019). Necesitamos reactivar las cátedras de paz que están

completamente muertas. *Edición* 39. Recuperado de

<https://www.semana.com/educacion/articulo/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552>

Taylor, S. J. Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Recuperado de

<https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y socio - histórico en el campo de la educación y la

Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39, (158). Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186&lang=pt

Vera Márquez, Ángela Victoria, Palacio Sañudo, Jorge Enrique, & Patiño Garzón, Luceli. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a2.pdf>

Valencia, E. (2015). Comunidades protectoras, una estrategia del programa Buen Comienzo para promover el cuidado de los niños y las niñas. *Vol. 13 No. 1*. <file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/1669-1-4607-1-10-20150227.pdf>

Zygmunt Bauman. (2004). Modernidad líquida. *Fondo de cultura económica*. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>